

UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



FACULTAD DE
FILOSOFÍA Y LETRAS

MOTIVACIÓN Y EDAD

¿CÓMO MOTIVAR AL ALUMNO SEGÚN SU EDAD?

Análisis pormenorizado de alumnos en la etapa adolescente

Ana Isabel Moreno Escribano

Máster Universitario de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

Dirigido por

D. José Carlos Martín Camacho

Lingüística General

FILOLOGÍA HISPÁNICA Y LINGÜÍSTICA GENERAL

Curso Académico 2019/2020

RESUMEN

El siguiente estudio pretende dar una respuesta metodológica y eficaz sobre la influencia de la motivación en el aprendizaje del español de un grupo de alumnos adolescentes. Para ello, se han tomado como base las fuentes teóricas más relevantes en los ámbitos de la motivación y de la edad para, posteriormente, aplicar sus principios más fiables y observar su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje real. Ello tiene como fin didáctico la mejora del estado motivacional del alumnado investigado.

Palabras clave: influencia, motivación, edad, adolescentes, proceso enseñanza-aprendizaje.

ÍNDICE

RESUMEN	0
1. INTRODUCCIÓN	1
2. LA FORMACIÓN DE LA INTERLENGUA DESDE SUS VARIABLES	3
3. MOTIVACIÓN	5
3.1. PERSPECTIVAS Y TIPOLOGÍAS SOBRE LA MOTIVACIÓN	5
3.2. EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS	12
4. EDAD	15
4.1. DIFERENCIAS EN EL APRENDIZAJE SEGÚN LA EDAD	15
4.2. LA HIPÓTESIS DEL PERÍODO CRÍTICO	17
5. LA MOTIVACIÓN Y LA EDAD EN CONTEXTOS ACADÉMICOS	20
5.1. COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN Y LA EDAD EN ESTE CONTEXTO	20
5.2. ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES	23
6. MOTIVACIÓN DEL GRUPO ANALIZADO	28
6.1. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO.....	28
6.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN	35
6.3. RESULTADOS DE ANÁLISIS	44
7. ESTRATEGIAS ADECUADAS SEGÚN LOS RESULTADOS	64
7.1. ESTRATEGIAS EMPLEADAS SEGÚN LOS RESULTADOS.....	64
7.2. EFECTOS DE LA APLICACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA	68
9. CONCLUSIONES	71
10. BIBLIOGRAFÍA	74
ANEXOS	75
ANEXO I. CUESTIONARIO DIFUNDIDO	75
ANEXO II. ACTIVIDADES REALIZADAS	84

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, la investigación sobre la enseñanza de lenguas ha dedicado sus esfuerzos a considerar desde múltiples perspectivas los aspectos de diversa índole que influyen en el proceso de aprendizaje de una L2.

Una de las bases sobre las que se asientan las líneas investigadoras mencionadas es la motivación, que, si bien se caracteriza por su vaguedad dado el empleo impreciso del término, se materializa en una serie de actuaciones metodológicas que pretenden mejorar notablemente el dominio de la L2. No obstante, la presencia de este factor suele estar unida a la de otros como la edad, cuyo análisis pretende explicar la disparidad de resultados entre niños, adultos y adolescentes en el proceso al que se hace referencia.

La necesidad de concreción de ambos factores en el contexto académico es el germen del siguiente trabajo, que tiene como objetivo proporcionar una mirada distinta del vasto panorama generado en torno a la motivación y la edad mediante el aporte de una nueva posibilidad de actuación al docente de segundas lenguas.

Tomando la anterior meta como punto de partida, el estudio llevado a cabo ha seguido la siguiente estructura:

1. Un marco teórico que aborda las principales cuestiones sobre las que se ha reflexionado acerca de la motivación y la edad —la base del estudio—, para lo que se ha seguido una gradación que comienza con la aproximación individual a cada una de ellas y termina con su interrelación en el contexto académico, entorno en el que se han aplicado los principios surgidos de este bloque.
2. Una investigación de campo que se asienta en la elaboración de un cuestionario (adaptación del MAALE) a través del que se ha analizado el perfil motivacional de un grupo de alumnos en la etapa adolescente (13-15 años) con el objetivo de ajustar una serie de estrategias adaptadas a dicha etapa que incidan en la mejora de esta variable.

Asimismo, resulta imprescindible subrayar dos fuentes bibliográficas que han funcionado como anclaje entre el plano teórico-práctico ofreciendo con ello ventajas a la hora de elaborar la interrelación del estudio. Se estaría aludiendo a «El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y

actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera» de Minera Reyna, origen del cuestionario elaborado; así como a *Estrategias de motivación en el aula de lenguas* de Zoltán Dörnyei, versión española de la obra.

Previamente al desarrollo, conviene aclarar dos cuestiones sobre ambos bloques que facilitarán la comprensión del trabajo: en primer lugar, el concepto de motivación barajado hunde sus raíces en la investigación realizada por uno de los grandes especialistas en el campo de estrategias motivacionales educativas, Dörnyei, quien lo concibe como un concepto dinámico y susceptible de variación durante el aprendizaje; y, en segundo lugar, el estudio de campo ha sido realizado en un determinado grupo de edad, de manera que los datos obtenidos están acotados a dicha franja, una medida tomada debido a la imposibilidad de comparar distintas edades. Ello supone una falta de estudio contrastivo que se ha intentado compensar con la elaboración de un análisis motivacional de las edades presentadas lo suficientemente exhaustivo.

En definitiva, «Motivación y Edad. ¿Cómo motivar al alumno según su edad? Análisis pormenorizado de alumnos en la etapa adolescente» se fundamenta en los planos teórico y práctico con el fin de aportar los recursos necesarios para una profunda interpretación de los resultados obtenidos, de manera que se comprueben las consecuencias que genera la actuación docente basada en ellos.

2. LA FORMACIÓN DE LA INTERLENGUA DESDE SUS VARIABLES

La adquisición de segundas lenguas (ASL) entraña un complejo proceso psicolingüístico cuyos límites difusos suponen un constante reto para los especialistas que investigan acerca de los procedimientos para asimilar una lengua que no es la materna.

Dicho proceso supone una reestructuración de las bases mentales del individuo, eje de lo que se conoce como «interlengua» (Selinker, 1969). Durão define este término como un sistema que «abarca el *continuum* que se constituye desde que empieza el contacto del aprendiz con la lengua meta, hasta que avanza a una etapa en la que, al menos en teoría, LM y LO coexisten» (Durão, 2007: 28). De ello se desprenden dos aspectos interesantes: la importancia que tiene la lengua materna en este camino de aprendizaje, pues funciona como elemento comparativo del proceso hasta su «punto final», lo que permite retomar la idea de dominar la L2 como un nativo; así como la cuasi perfección lograda únicamente en el plano teórico, lo que llevaría a abrir el debate sobre la opción de que la interlengua sea un estado previo hasta alcanzar un dominio de la L2 o si, por el contrario, se está puliendo en la práctica constante e indefinidamente.

A pesar de las numerosas contribuciones al estudio de la interlengua, según Durão (2007: 28-29), hay una serie de constantes que se repiten y que se ha decidido resaltar como los principales atributos de este concepto. Así, se podría afirmar que es un sistema *transitorio y progresivo*, pues no es estable en el tiempo y está sujeto a variaciones fruto de la comprobación de hipótesis; *simultáneo*, pues el individuo no puede aprender un rasgo de manera aislada, sino dentro de un conjunto con sus respectivas combinaciones y, por último, *irregular*, ya que está sometido a avances, retrocesos y estancamientos que, lejos de entenderse negativamente, son consecuencia de la experimentación con la lengua y la exposición a esta.

Estas peculiaridades comunes de la interlengua se materializan en cada individuo hasta el punto de llegar a hablar de una compleja heterogeneidad difícil de sistematizar. No obstante, esta variedad es la que ha empujado a descubrir la permeabilidad de la interlengua ante una serie de factores que la determinan o influyen.

A partir de ello, los estudiosos han establecido sus clasificaciones sobre las variables que inciden en la interlengua, entre las que destacamos la de Durão (2007: 6),

que distingue entre variables lingüísticas y extralingüísticas. En estas últimas entraría el factor edad y, además de este, habría una subclasificación de variables en afectivas, cognitivas y otras a medio camino entre ambos tipos; sin embargo, las que interesa destacar en este estudio son las afectivas, dentro de las que se encontraría la motivación. Toda esta atención hacia los aspectos afectivos ha sido fruto de los avances en psicolingüística y los nuevos enfoques relacionados con la incorporación de los docentes al panorama investigador.

No obstante, es necesario señalar la complejidad de aislar estos factores para su análisis, pues todos se interrelacionan en mayor o menor medida según su proximidad y forman parte de una extensa red que es importante tener en cuenta a la hora de explicar un determinado factor.

A pesar del gran número de tipologías sobre las variables, el presente trabajo está dedicado a estudiar la motivación y la edad. La causa de ello es la gran facilidad de interrelación con otros o en conjunto, lo que permite obtener una gran riqueza de resultados procedentes de distintas combinaciones que reflejan, en resumen, una influencia determinante de estos en la adquisición de la competencia en L2.

3. MOTIVACIÓN

El influjo de la motivación en el aprendizaje es decisivo para determinar la orientación de este y su posible éxito, lo que se convierte para los investigadores en un apoyo sobre el que asentar una serie de implicaciones metodológicas que garantizarán en la medida de lo posible la adecuada adquisición de la L2.

Sin duda, la motivación ha sido uno de los términos más extendidos para explicar cualquier tipo de actitud o resultado en los distintos contextos de aprendizaje. Asociada comúnmente a esfuerzo, interés, entusiasmo, etc., es un concepto muy amplio del que se desprende una intencionalidad que propicia y estructura el aprendizaje, lo que implicaría el paralelo estudio del comportamiento humano a través del que se analizaría la actitud para comprender así la incidencia directa de la motivación y los factores que orbitan alrededor de ella en el aprendizaje. Sobre esta idea ya reflexionaron psicólogos educativos como Paul R. Pintrich y Dale Schunk (*apud* Lorenzo Bergillos, 2005: 307) de la siguiente manera:

Quando el objetivo es el aprendizaje de una L2, la motivación explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico. En consecuencia, el estudio de la motivación accede de forma directa al estudio del comportamiento, tanto si este es perceptible como si no lo es, y a aspectos tan definitorios del aprendizaje como la perseverancia, la intensidad, el esfuerzo o el curso de las acciones en el uso de la L2.

Parece un concepto simple, sin embargo, muchas han sido las preguntas que se han planteado alrededor de él: ¿es causa o resultado del aprendizaje?, ¿qué significa motivar a alguien?, ¿cómo se puede llevar a cabo esto en la práctica? etc. Como apuntaba Zoltán Dörnyei (2008: 28), la motivación es un concepto abstracto y vago que todo el mundo emplea y comprende a niveles superficiales pero que ha suscitado gran variedad de teorías y modelos en su estudio en profundidad.

3.1. PERSPECTIVAS Y TIPOLOGÍAS SOBRE LA MOTIVACIÓN

Los inicios de los estudios sobre esta variable se remontan a mediados de la década de los 50 y desde esa fecha se han ido sucediendo multitud de enfoques que han generado un vasto panorama que se ha pretendido abordar en este trabajo mediante su clasificación en tres grandes bloques de perspectivas:

- Perspectivas cognitiva y lingüística.
- Perspectiva social.
- Perspectiva educativa.

3.1.1. Perspectivas cognitiva y lingüística

Para la primera de ellas se ha considerado necesario seguir a Dörnyei (2008), quien sostiene que dicha revisión histórica comienza con la incidencia de los instintos y pulsiones en la motivación (Freud) y continúa con la vinculación de esta variable a esfuerzos y castigos (conductismo) hasta llegar al humanismo, corriente que afirma que la motivación se produce por nuestra predisposición a desarrollarnos cognitivamente y socialmente. Hoy en día, sin desechar parte de esta tendencia a desarrollar el potencial talento, la motivación se ha vinculado a la psicología, que defiende que lo que origina las acciones son los procesos mentales, los pensamientos y las creencias, de manera que la razón ocupa una parte central en tanto que el individuo analiza y organiza los pasos previos a la acción valorando la posibilidad de éxito en relación con el entorno y la propia capacidad.

La vertiente psicológica ha desplegado numerosas teorías en torno al vínculo motivación-conducta con el fin de explicar el grado y modo de influencia de la motivación en el comportamiento del individuo. Así, de todas las que Dörnyei recoge en su obra (2008: 29-31), se han seleccionado como ejemplo las siguientes:

- *Teoría de la esperanza-valor*: La motivación surge como consecuencia de dos variables directamente proporcionales: la posibilidad de realizar con éxito la actividad y el valor que el propio individuo otorga a dicho éxito.
- *Teoría de la atribución*: Existe una influencia de los fracasos anteriores en los futuros, especialmente si estos resultados se asocian a la incapacidad.
- *Teoría de la valía personal*: Las personas intentamos mostrar al resto nuestro valor proyectando una imagen propia positiva.

Por su parte, Lorenzo Bergillos (2006: 15) también aporta algunas consideraciones acerca de esta perspectiva de la motivación. El citado autor explica que esta es el resultado de una actividad neuronal que obedece a un sistema de evaluación llevado a cabo por el individuo sobre los elementos que intervienen en el aprendizaje, de

manera que su motivación y actitud dependen de la valoración positiva o negativa de estos.

Este autor también atiende al grado de influencia de la motivación en los distintos niveles lingüísticos, de ahí que a continuación se aluda a la competencia lingüística, comunicativa y estratégica (Lorenzo Bergillos, 2006: 18-23). La primera, relacionada actualmente con el uso de la lengua, reflejará el grado de motivación mediante el empleo de estrategias como las *estrategias de evitación*, propias de alumnos que tienen una motivación baja y recurren a sustituir las formas complejas por otras más simples; y *estrategias de riesgo*, relacionadas con la motivación alta, cuyo empleo consiste en probar constantemente hipótesis, utilizar un vocabulario más activo o adoptar un acento más próximo al de la L2. Por otro lado, el desarrollo de una competencia comunicativa viene dado por altos niveles de motivación, pues el individuo entiende que el aprendizaje de la lengua engloba también el conocimiento de una serie de patrones y valores culturales que encierran significados propios de dicha comunidad. Por último, con respecto a la competencia estratégica, la motivación alta propicia el empleo de *estrategias compensatorias* que suplen la falta de recursos para expresarse o comprender en esa L2.

3.1.2. Perspectiva social

Afortunadamente se está desterrando la visión tradicional de aprendizaje de una lengua como el conocimiento de sus reglas lingüísticas, pues ello implica más factores que lo convierten en un proceso muy complejo, tanto a nivel lingüístico como social. La lengua y la cultura están íntimamente relacionadas y el conocimiento de una de las partes implica necesariamente el de la otra, de forma que, cuando un individuo se acerca al estudio de una L2, se aproxima a valores, creencias y patrones culturales, por lo que debe estar dispuesto a desarrollar una nueva identidad en esa L2 superando su mentalidad arraigada en el monolingüismo y encontrando, al mismo tiempo, el equilibrio para evitar el conflicto con su identidad anterior.

Siguiendo la anterior idea, Robert G. Gardner y Wallace E. Lambert formularon una teoría en la década de los 70 (enfoque sociopsicológico según Dörnyei [2008: 36] o modelo socioeducacional en palabras de Lorenzo Bergillos [2006: 29]) que se convirtió en la base de todos los estudios posteriores sobre la motivación, gracias a su distinción entre orientación instrumental e integradora en torno a la que gira toda ella. El lugar de

nacimiento de este modelo es clave para comprender el fundamento que inspiró a estos dos autores, pues Canadá contaba con dos lenguas claramente diferenciadas (inglés y francés) que repercutían en la convivencia de ambas comunidades, de manera que Gardner y Lambert estimaron que el conocimiento de ambas impulsaría el acercamiento entre los angloparlantes y francoparlantes, otorgando al aprendizaje una *función mediadora*.

No obstante, a pesar de que el objetivo fuera lograr el dominio de una lengua, el proceso se diferenciaba según las metas últimas que se deseaban alcanzar con dicha competencia, de ahí que se señalen dos tipos de orientación: *orientación integradora e instrumental*. Según Lorenzo Bergillos (2006: 29), el fin de la primera es la interacción con los nativos de la L2 para conseguir un lugar como miembro de la comunidad de habla, mientras que la segunda obedece a efectos prácticos y utilitarios, esto es, alcanzar beneficios para los que es necesario el dominio de la lengua. Ambas razones son perfectamente aceptables y, aunque hubo una época en la que los estudios consideraban superior la integradora frente a la instrumental, lo cierto es que se ha demostrado que ambas favorecen por igual el progreso de la ASL. De hecho, como recoge Lorenzo Bergillos (2005: 308), es la motivación integrativa la que tiene más opciones de mantenerse a largo plazo. El citado autor resume brevemente los principios sobre los que se asienta este modelo social sobre la motivación (2005: 308):

- *Principio de la orientación integrativa*. Engloba interés, esfuerzo, predisposición y actitud favorable.
- *Principio de creencia cultural*. Las opiniones sobre los parámetros sociales y culturales de la comunidad de la L2 sobre los que repercute la propia visión etnocentrista.
- *Principio del aprendizaje activo*. La disposición positiva para buscar oportunidades de contacto con la L2 con el empleo de estrategias y códigos que eso conlleva.
- *Principio de causalidad*. La motivación es la causa del aprendizaje, si bien esto es un proceso de retroalimentación en el que esta varía también en función de la percepción sobre el aprendizaje que tenga el individuo.
- *Principio del doble proceso*. Gardner y Lambert defendían la independencia entre la aptitud, un concepto más observable y analítico, y la motivación, más abstracto y difícil de objetivar.

Pese a que este modelo fue pionero, como era de esperar, tuvo sus detractores y continuas revisiones, pues adolecía de escasa adecuación a contextos formales, ya que la mayoría de sus bases estaban arraigadas a las facilidades que presentaba el contexto natural frente a los límites difusos en el aula de los tipos de motivación.

3.1.3. Perspectiva educativa

El autor más destacado al respecto sería Zoltán Dörnyei, quien ha dedicado muchas investigaciones a intentar alcanzar una conexión entre la variable estudiada hasta el momento y la realidad del aula.

En primer lugar, cabría explicar brevemente el modelo propuesto en 1994 (*apud* Dörnyei, 2008: 40), un primer enfoque bajo el que se entendía la motivación desde los siguientes tres niveles: *nivel de lengua* (tipos de motivación y valores sociopragmáticos de la lengua), *nivel del alumno* (influencia de características personales) y *nivel de situación de aprendizaje* (influencia de los componentes del entorno educativo, principalmente asignatura, profesor y grupo).

Sin embargo, parece que esta teoría no convenció al psicolingüista y decidió revisarla con la colaboración de István Ottó en 1998 para proponer un *modelo orientado al proceso* en el que el fundamento sobre el que se asienta es el factor temporal, esto es, la idea de la motivación como un concepto dinámico susceptible de variación que corre paralela al proceso de aprendizaje. Debido a esta progresión, la motivación transcurre por diversas fases (Dörnyei, 2008: 43):

- *Fase de generación.* La motivación aparece de la mano de una serie de metas establecidas para/por el individuo. En ella influye especialmente la disposición y actitud de este hacia el proceso.
- *Fase de mantenimiento.* Es una etapa esencial en la que se debe evitar la pérdida de la motivación y el correspondiente abandono de la ASL. Las influencias más decisivas son la relación con el grupo, el control de las propias emociones, la percepción sobre la calidad del aprendizaje, la práctica y el conocimiento de las estrategias de autoaprendizaje, entre otras.
- *Fase de finalización.* Corresponde con la autoevaluación que realiza el aprendiente, cuyo resultado determinará la dirección que tomará para lograr los

objetivos próximos. Para ello es fundamental el *feedback*, pues permite la corrección de errores pasados y futuros.

En definitiva, Dörnyei se basa en este enfoque para ofrecer respuestas a las irregularidades propias de la interlengua, un camino que cuenta con etapas debilitadoras como la fase de mantenimiento, especialmente.

3.1.4. Tipología

Como punto de partida, resulta indispensable señalar que, pese a que comúnmente se atribuya una connotación positiva al término de «motivación», lo cierto es que bajo este se engloban tres tipos: motivación positiva, negativa y desmotivación, todas ellas como resultado de una determinada actitud. Si la evaluación que realiza el sujeto es positiva, este experimentará una actitud favorable hacia el aprendizaje y, por tanto, contará con una motivación positiva. Si, por el contrario, el individuo está obligado a aprender esa L2, la motivación será negativa; y, si no encuentra ningún motivo que impulse la disposición a su estudio, habrá una desmotivación.

Al respecto, ha habido tantas dicotomías como modelos sobre esta variable, sin embargo, en las líneas que prosiguen se mencionarán tres de ellas:

- *Dicotomía de Gardner y Lambert* (enfoque sociopsicológico, 1972). Se centra en el objetivo del aprendizaje para establecer dos tipos:
 - **Instrumental.** Atiende a fines pragmáticos, esto es, aprender una lengua para conseguir un beneficio más allá del propio aprendizaje. Véase, acceder a un puesto laboral.
 - **Integradora.** La meta es el enriquecimiento personal en el plano cultural y lingüístico, pues el individuo desea formar parte de la comunidad de habla. Véase, vivir en el país de esa L2 y acomodarse a él.
- *Dicotomía de Edward L. Deci* (Teoría de la Autodeterminación, 1992). La tipología gira en torno al origen de la motivación:
 - **Intrínseca.** La motivación nace del aprendiente fruto de la satisfacción que le provoca el propio aprendizaje independientemente de su posterior utilidad.

- **Extrínseca.** La motivación nace de causas externas al propio aprendizaje, ya sea por el beneficio que se pretende conseguir o el castigo que se quiere evitar.

Algunos investigadores consideran que Deci logra sustituir la teoría de Gardner y Lambert mientras que otros apuntan a la posibilidad de complementarla. De esto último surge el siguiente cuadro-resumen que presenta la combinación de ambas opciones:

Tabla 1. Interrelación de tipos de motivación

MOTIVACIÓN	INTRÍNSECA	EXTRÍNSECA
INTEGRADORA	Aprendiente quiere integrarse en la cultura	Alguien quiere que el aprendiz se integre
INSTRUMENTAL	Aprendiente quiere alcanzar metas concretas	Alguien quiere que el aprendiz alcance metas

Fuente: Kim Griffin, 2011: 153.

- *Dicotomía de Minera Reyna.* Frente a los dos modelos anteriores, esta autora distingue dos dicotomías sobre los tipos de motivación.
 - **Motivación instrumental/integradora.** Mientras que la primera tiene su origen en los intereses utilitarios que proporciona el conocimiento de la L2, la segunda surge de la búsqueda de interacción con la comunidad meta.
 - **Motivación intrínseca/extrínseca.** La primera se vincula al placer experimentado sobre la actividad misma, frente al objetivo fuera de la actividad al que aspira a llegar la segunda.

Atendiendo a esto, habría que matizar la defensa realizada por Minera Reyna en «El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos...» (Minera Reyna, 2010: sin paginación) de la inclusión de la motivación instrumental e integradora en la motivación extrínseca, pues ambas persiguen fines que van más allá del interés por el propio proceso de aprendizaje de una lengua.

Independientemente de la tipología, cabría indicar que la motivación no es estable, sino que está sujeta a criterios de diversa índole que influyen en el surgimiento de distintos tipos, una cuestión lógica si se tiene en cuenta la duración del proceso y los diferentes estados por los que el individuo pasa.

3.2. EL PAPEL DE LA MOTIVACIÓN EN LOS ENFOQUES METODOLÓGICOS

A estas alturas se entiende que los planos teórico y práctico son de carácter bidireccional en tanto que las aportaciones de los trabajos resultan claves para orientar el aprendizaje de una L2, materializado en métodos que la Lingüística Aplicada comenzó a plantear ya a mediados del XX.

Lorenzo Bergillos (2006: 45-54) reflexiona sobre el lugar que ha ocupado la motivación en aquellos métodos que han marcado la historia de la ASL y, tomando como base su trabajo, en las siguientes líneas se destacarán algunos aspectos que resultaron ser positivos o negativos, facilitando con ello las posteriores aplicaciones didácticas para incrementar favorablemente esta variable.

3.2.1. Método audiolingual

Basado en la práctica mecánica del idioma mediante actividades repetitivas y estructuradas, el aprendizaje se entiende como el conocimiento de reglas formales sin una finalidad más allá de esta. Esta es la principal causa por la que la motivación no se contemplaba en él, lo que provocaba la pérdida de interés del alumno, debido a la distancia entre el aula y el uso real de la lengua.

3.2.2. Método comunicativo

Este método resulta ser lo opuesto al anterior, pues otorga especial relevancia al uso de la lengua, para lo que se requiere indudablemente la atención al contexto del intercambio comunicativo. En esta línea la interacción es el eje vertebrador en torno al que gira la actitud activa del alumno, quien protagoniza el proceso mediante el empleo de estrategias como la negociación del significado y la cooperación, lo que le permite la experimentación con el código lingüístico limitado.

No es de extrañar, por consiguiente, que los anteriores principios sean razón suficiente para que se hayan observado altas cotas de motivación en los análisis.

3.2.3. Método natural

Propuesto por Krashen, este método se divide en cinco hipótesis de las que interesa resaltar la del filtro afectivo, en la que se barajaba la interacción entre la ansiedad, la motivación y la autoconfianza. Esto último supuso una gran novedad, pues significaba que se estaba asistiendo a un cambio de perspectiva en el que se dejaban a un lado los factores cognitivos y se atendía también a la incidencia de las variables afectivas y emocionales en la ASL.

Además de la cuestión afectiva, el método natural influyó positivamente en la motivación gracias a su visión del error como un aspecto natural del proceso de aprendizaje, lo que repercutía en la disminución del filtro en niveles de ansiedad, por ejemplo.

3.2.4. Enseñanza por contenidos

Propia de un contexto de inmersión, pues se fundamenta en el empleo de la L2 como medio para alcanzar otro conocimiento. Debido a dicha circunstancia, el incremento de la motivación en este método viene dado por la autenticidad de la situación comunicativa y por el establecimiento de un objetivo más allá de la lengua, convertida en un vehículo necesario y útil para ello.

3.2.5. Aprendizaje por tareas

Indudablemente este es el método que más ha triunfado con respecto a la motivación gracias a su concepción de la lengua como sistema de interacción entre forma y función alrededor de un significado, lo que conlleva el estudio de la interrelación de aspectos morfosintácticos, funcionales y léxicos.

Los papeles del docente y el aprendiente están claramente diferenciados: mientras que el primero adopta una función orientadora mediante la propuesta de tareas adecuadas en función de las características (intereses, conocimiento previo, estilo de aprendizaje...) propias del alumno, este protagoniza el proceso por medio de la elaboración de actividades mediante las que construye su conocimiento. Esta significatividad se traduce en términos positivos de motivación que se valorarán más adelante (epígrafe 5).

Como resumen, se podría afirmar que los dos pilares más valorados en la actualidad desde la psicología de la motivación es la enseñanza de un uso real de la lengua y el papel activo del alumno.

4. EDAD

Kim Griffin (2011) sitúa este factor dentro de la subclasificación de variables «generales», mientras que en otras fuentes bibliográficas como Durão (2007) o Larsen-Freeman y Long (1994) aparece apartado de otros tipos de variables, una disposición aparentemente llamativa que se podría explicar por dos motivos: la extensión de este factor frente a la clara delimitación de otros y la gran relevancia de este para comprender la disparidad de resultados en el camino para adquirir la competencia de una L2.

4.1. DIFERENCIAS EN EL APRENDIZAJE SEGÚN LA EDAD

Pese a que numerosos investigadores atribuyen las diferencias en el aprendizaje al factor edad, otros como Marta Baralo (1999: 25) consideran que esto puede deberse a cuestiones de carácter más individual en lugar de ser consecuencia de un posible período crítico. Sobre esta última hipótesis, a la que se acogen muchos estudiosos como explicación de la variabilidad señalada, se reflexionará en su debido apartado (epígrafe 4.2.).

Existen numerosos interrogantes acerca de las causas que provocan las diferencias en el aprendizaje de una lengua según la edad. Algunas de estas preguntas son las siguientes: ¿cuál es el motivo por el que adultos, adolescentes y niños no aprenden de la misma manera?, ¿son todos igual de susceptibles a adquirir una L2?, ¿existen diferencias según los ámbitos o destrezas desarrolladas? Resulta innegable que la edad es uno de los factores más influyentes por sí mismo, así como en su combinación con otros, por lo que los investigadores han dirigido sus esfuerzos a conocer su grado de influencia en el aprendizaje de una lengua.

Con frecuencia se ha atribuido a los niños la facilidad para dominar una lengua extranjera frente a los adultos, generándose con ello una controversia entre los estudiosos que están a favor y en contra de dicha generalización. Sin embargo, no todo resulta tan sencillo, pues habría que matizar esta idea: ¿más facilidad con respecto a qué y para qué? Sobre la relatividad de esto, Marta Baralo (1999: 24) afirma lo siguiente:

Un niño consigue un dominio mucho más exitoso en una L2 en una situación de bilingüismo o en una situación de inmersión lingüística [...] en este caso también un adulto puede conseguir un grado de éxito casi nativo, siempre que se den de forma positiva otras variables importantes, tales

como la percepción de la distancia social de la comunidad, la integración en un grupo social de prestigio...

De lo anterior se desprende que es necesario partir de una serie de criterios que se establezcan como pilares sobre los que investigar dicha variabilidad, pues en muchas ocasiones la generalización produce errores precisamente porque el punto de partida de la comparación es completamente distinto.

Acerca de la afirmación de que, por lo general, los niños consiguen un mayor dominio, los investigadores han volcado sus reflexiones. Por ello, Durão (2007: 63) recoge los tres puntos de vista principales acerca de esta cuestión, aludiendo a distintos criterios:

- Un primer grupo de investigadores, refiriéndose al *modo de aprendizaje* de niños y adultos, señala que los primeros aprenden de manera inconsciente y con más naturalidad frente a los adultos, quienes entienden la lengua como un sistema de reglas para aplicar y son más conscientes del proceso.
- Un segundo grupo, que alude al *dominio* diferente en algunos *ámbitos*, apunta a que las diferencias entre niños y adultos tienen que ver con el distinto dominio de los niveles lingüísticos. Así, mientras que los niños alcanzan mejores resultados en pronunciación (debido a esa naturalidad señalada anteriormente), los adultos lo hacen en morfosintaxis y vocabulario.
- Un tercer grupo, frente a todo lo anterior, *niega* directamente la *existencia* de tales diferencias.

Para atender a más perspectivas, Cristina Alcaraz Andreu (2006: 207) considera que este factor debe ser estudiado desde dos enfoques en cada etapa: biológico y social. Desde la primera, la principal diferencia entre niños y adultos sería la plasticidad cerebral, cada vez menor conforme se avanza en edad. En cuanto a la segunda, los niños tienen más posibilidad de poner en práctica la lengua en situaciones comunicativas.

Sin embargo, lo anterior es únicamente una pincelada si se tiene en cuenta la gran cantidad de investigaciones sobre este factor. Sea como fuere, el factor edad no puede limitarse únicamente a este campo tan reducido, pues una de las riquezas que tiene precisamente es su extenso ámbito de actuación, por lo que, como explica Maximiano Cortés Moreno (2001: 277-278), es necesario atender a los aspectos colindantes para proporcionar una visión más amplia y específica y así comprender con más detalle las

bases de este factor. Así, señala algunos aspectos conexos a la edad cuyas ventajas e inconvenientes varían según esta:

- *Personalidad.* Este aspecto se está fraguando en el niño, mientras que un adulto ya tiene asumida su identidad en la L1, de manera que será más difícil que este sujeto desarrolle otra identidad social en la L2. A ello se suma la dificultad de los más pequeños para asimilar reglas lingüísticas frente a los adultos, si bien esto se suple con la escasa inhibición que tienen los primeros frente a estos últimos, lo que repercute en una mayor predisposición y naturalidad a expresarse en esa lengua.
- *Input.* Los niños reciben mucha más cantidad de *input*, mientras que la exposición de los adultos es mucho menor, a lo que se añade el mayor empleo de la lengua materna en estos últimos.
- *Temas.* La concreción de los temas de conversación en los niños facilita más el empleo de la L2 que en el caso de los adultos, quienes normalmente deben expresar su opinión sobre cuestiones más profundas, lo que aumenta la carga de dificultad, pues deben expresarse sobre un tema más abstracto en un código más limitado.

Puede resultar decepcionante que no se haya llegado en este punto a unas conclusiones tan efectivas y prácticas como se esperaba, pero lo cierto es que en el panorama investigador tampoco existe una postura defendida por todos. Tal vez la que ha adquirido más fama porque haya logrado acercarse a unas respuestas más sólidas haya sido la Hipótesis del Período Crítico (HPC).

4.2. LA HIPÓTESIS DEL PERÍODO CRÍTICO

Nacida para dar una respuesta biológica a las divergencias en la adquisición de L2 ocasionadas por la edad, esta hipótesis fue formulada por Eric Lenneberg (1967), aunque hunde sus raíces en las observaciones realizadas por Penfield y Roberts (1959), quienes advirtieron que las diferencias de resultados son la respuesta a un proceso de maduración cerebral. No obstante, fue Lenneberg quien aplicó esta idea al aprendizaje de lenguas a partir de una investigación a niños y adultos afásicos, gracias a la que pudo constatar que los primeros tenían más posibilidad de recuperar los datos lingüísticos que los segundos.

La HPC tiene su base en el concepto de lateralización, que consiste en la especialización de cada hemisferio en las funciones cerebrales, de manera que el izquierdo se encarga de la lingüística a menos que existan problemas, pues en tal caso es el derecho quien tiene esa responsabilidad. Una visión muy «simplista» según Cortés Moreno (2001:272), que aboga por defender la interacción de ambas partes en el funcionamiento cerebral.

Dejando a un lado esto, Lenneberg (*apud* Cortés Moreno, 2001: 270) afirma que esta maduración o especialización corresponde a un «período crítico» que llega hasta la pubertad y a partir del cual es mucho más difícil adquirir una L2, pues merma la plasticidad cerebral y el cerebro se opone a que se produzcan cambios tan significativos en él tras haberse fijado los esquemas de la propia lengua. Tomando como base esto, Lenneberg considera que este es el motivo principal por el que, ante una misma situación de aprendizaje, niños, adolescentes y adultos no alcanzan los mismos resultados.

Las anteriores reflexiones conducen a una única pregunta que es el fundamento de todas ellas, pues determinará las orientaciones metodológicas: ¿cuál es la mejor edad para adquirir una L2? Dicha cuestión ha despertado multitud de criterios y puntos de vista cuyo foco se sitúa en la defensa de una u otra etapa o bien en la relación de estas con ciertos aspectos lingüísticos desarrollados. Cortés Moreno (2001: 273-277) se hace eco de tal diversidad en su estudio, del que se pueden destacar las siguientes posturas:

Defensa de la mejor etapa de aprendizaje de L2

- Defensores de la adquisición a una **edad temprana**. La exposición al *input* debe ser a esta edad o bien porque todavía no se han asentado las bases del sistema de L1 o bien porque a esta edad no se ha desarrollado la capacidad de pensamiento abstracto que puede obstaculizar la interiorización lingüística más natural.
- Defensores de la adquisición en **prepubertad**. Quienes abogan por esto consideran que los individuos ya tienen cierto conocimiento lingüístico, cultural y del mundo que es favorable para la asimilación.
- Defensores de la adquisición en la **adolescencia**. Ya se ha establecido el sistema lingüístico que favorece el traslado de aspectos comunes.
- Defensores de la adquisición en **edad adulta**. Según Cummins (*apud* Cortés Moreno, 2001: 275), los adultos obtienen mejores resultados con la orientación del aprendizaje hacia el desarrollo cognitivo y académico.

Defensa edad-ámbito lingüístico

- **Fonética.** Posturas enfrentadas entre autores como Oyama, quien señala que los niños tienen menos acento, frente a Snow y Hoefnagel-Höle, que opinan que son los adultos.
- **Léxico.** Unanimidad en que todas las etapas son sensibles a ello, ya que la incorporación del vocabulario es progresiva e imparable.

Por su parte, Larsen-Freeman y Long (1994: 140) llegaron a la conclusión tras su estudio de que, ateniéndose al criterio de la velocidad, los mayores obtienen resultados más rápidos en la adquisición que los niños, si bien esto es temporal. La razón que ofrecen los investigadores citados es que probablemente estos datos reflejen la ventaja del sistema de instrucción formal sobre los adultos. De hecho, en los estudios a largo plazo, son los niños con respecto a los jóvenes los que llegan a dominar la L2 como un nativo. Por tanto, ateniéndose a ello, los citados autores señalaron que «los niños son los que tienen más éxito cuantitativa y cualitativamente» (Larsen-Freeman y Long, 1994: 151).

Pese a la existencia de este panorama tan heterogéneo que puede resultar confuso, existen dos ideas que parecen estar bastante aceptadas por lo general: por un lado, la facilidad de los jóvenes y adultos para aprender morfosintaxis gracias al desarrollo de su capacidad de pensamiento abstracto y la práctica de reglas formales; por otro lado, la superioridad en pronunciación por parte de los niños con respecto a los mayores, puesto que la habilidad articuladora disminuye con la edad y los más pequeños tienden a prestar más atención a los sonidos que al significado o a la función, como les ocurre a los adultos.

A pesar de la complejidad por revisar todo ello, es innegable que el análisis sobre este factor despierta tal fervor que genera una gran diversidad de posturas que lo hacen más atractivo para las futuras investigaciones.

5. LA MOTIVACIÓN Y LA EDAD EN CONTEXTOS ACADÉMICOS

Como es sabido, la adquisición/aprendizaje de una L2 o LE puede tener lugar o bien dentro de su contexto de uso (contexto natural) o fuera de tal contexto (contexto académico). Mientras que el primero se puede complementar con una enseñanza planificada (ya sea formal o no formal, esto es, establecida o no por el currículo de una institución oficial), para el segundo es obligatorio este tipo de enseñanza, pues es la que proporciona el conocimiento de la lengua al individuo. No obstante, algunos investigadores como Isabel Santos Gargallo (2002: 65) señalan la existencia de un proceso mixto, esto es, la combinación de una adquisición natural y un proceso formativo. Esta última opción es la que se podrá encontrar en el segundo bloque del trabajo, dedicado a la investigación de un grupo de adolescentes en inmersión que completan sus estudios de español en el contexto académico, de ahí que este epígrafe esté dedicado a la reflexión sobre la influencia de este tipo de contexto en el aprendizaje de una L2.

5.1. COMPONENTES DE LA MOTIVACIÓN Y LA EDAD EN ESTE CONTEXTO

La importancia del contexto en el proceso de adquisición de una L2 radica en las peculiaridades de las que consta cada uno, que determinarán la orientación metodológica que se siga en el aprendizaje. Según Marta Baralo (1999: 29), el contexto natural tiene la ventaja de ser auténtico, pues se observa la lengua en todo su esplendor en los intercambios comunicativos reales que permiten la negociación de significado, inferencias lingüísticas en función de los participantes, etc.; sin embargo, su principal desventaja es la incapacidad de acotar los aspectos lingüísticos para ahondar en ellos. Por su parte, el contexto formal aporta un conocimiento más reglado y comprensible gracias a la variedad de recursos disponibles para el alumno, si bien ofrece un conocimiento más limitado y, por tanto, menos rico en cuanto a la variedad lingüística presente en el natural.

Como es lógico, previamente a la selección de una metodología, es necesario analizar los elementos presentes en el entorno, pues estos van a ser una pieza fundamental para la comunicación y el transcurso exitoso del proceso. Los participantes, la distancia (proximidad o lejanía) entre ellos, los conocimientos y gustos compartidos, el vínculo profesor-alumno, los materiales empleados, la disposición del aula, etc., todo ello va a determinar la amplia lista de variables mencionadas, y especialmente, la motivación que

predomina en este entorno. La mayor parte de los elementos citados se podrían englobar en los siguientes:

- *Aula*. Relacionada especialmente con el ambiente entre los participantes, que debe ser distendido y en el que debe dominar un clima de confianza que reduzca los niveles de ansiedad que produce la comunicación en un código limitado.
- *Actividades*. El planteamiento de estas debe responder a la claridad y significación, esto es, debe estar estructurado para que el conocimiento sea progresivo, así como debe presentar temas que conecten directamente con los intereses del grupo.

A propósito de ello, el estudioso Lorenzo Bergillos (2006: 40-41) destaca tres componentes que influyen en el incremento o disminución de esta variable: la herencia étnica, aprecio por la cultura de la L2 y el entorno monolingüe. Mediante el primero se otorga más importancia a la L2, pues se entiende como un medio más útil que la propia lengua, lo que ha llevado a las respectivas comunidades de la L1 a advertir del riesgo de pérdida cultural. En cuanto al segundo componente —aprecio por la L2—, se refiere a que la actitud positiva y el interés por todo lo que rodea a la lengua meta aumentan la motivación. Por último, en contraposición, el entorno monolingüe favorece la desmotivación, debido a la escasa presencia de la L2 fuera del contexto académico, lo que de lo contrario potenciaría una actitud positiva hacia ella.

Además de lo señalado por el mencionado autor, existen otros factores que favorecen la motivación en este tipo de contexto:

- *El aprendizaje por tareas* resulta especialmente beneficioso para captar el interés por la L2, por lo que a continuación se considerarán las características intrínsecas del concepto de tarea para comprender su relevancia en este terreno. Una tarea se entiende como una actividad que debe reunir una serie de características:
 - Suscitar el interés del alumno y conectar con su mundo.
 - Favorecer la comunicación real (verosimilitud).
 - Desarrollar varias destrezas.
 - Potenciar el desarrollo de la autonomía del alumno, quien debe construir su propio conocimiento.
 - Ser abierta, es decir, adaptarse a la gran diversidad de conocimientos que existen en el aula.

- La *adaptación a los estilos de aprendizaje* de los alumnos, lo que facilita la participación gracias al sentimiento de comodidad que esto le proporciona.
- La correcta *selección de temas* juega un relevante papel motivacional, pues los alumnos se sentirán identificados y este criterio puede ser un pretexto para el empleo de la L2, lo que aumentará con ello el tiempo dedicado al aprendizaje.
- La *perspectiva global* que debe proporcionarse sobre la comunidad, tanto a nivel lingüístico como sociocultural o la realización grupal de tareas, que reducen la ansiedad por la posibilidad de compartir la responsabilidad.

Por otro lado, el factor edad también se ve influido por el contexto e incide a su vez en el camino metodológico seguido en la instrucción formal. Por ejemplo, el contexto académico puede acomodar la lengua a sus participantes, originando diferencias en función de la edad: mientras que el *input* que se proporciona a los niños está mucho más cuidado y es más comprensible, aquel al que se expone un adolescente no sufre variación.

En relación con el impacto motivacional, debemos partir de que la motivación en el aula aumenta según el grado de adaptación de la metodología seguida a las características del grupo. Siguiendo esto, se podrían explicar algunas generalidades que faciliten el incremento de la motivación según la edad en el contexto académico:

- **Niños.** Debido a que el proceso de aprendizaje de L2 se produce más inconscientemente que en otra etapa, la metodología seguida no debe basarse en ejercicios muy mecánicos por dos razones principalmente: en primer lugar, por el escaso desarrollo de la capacidad de conocimiento abstracto para reconocer y practicar reglas morfosintácticas, y en segundo, porque ello no generaría ningún interés que les permitiera mantener la atención en los aspectos lingüísticos de manera tan directa. A causa de eso, lo más recomendable sería llevar a cabo un aprendizaje gamificado o más dinámico dejando en un segundo plano la retención o memorización de elementos. Asimismo, el tema debe corresponder en la medida de lo posible con sus gustos, ser específico y mostrar un *input* comprensible que, en la mayoría de los casos, debe ser modificado. Por último, sería conveniente aprovechar esta edad para practicar la pronunciación a través de las asociaciones de sonidos mediante juegos.
- **Adultos.** A diferencia de los niños, el adulto es plenamente consciente del proceso, de manera que el docente debería proponerle actividades para emplear

sus estrategias de aprendizaje, así como desarrollar otras técnicas que faciliten la adquisición de la competencia de forma más autónoma, ya que normalmente el fin del aprendizaje suele aglutinar tanto la posibilidad de relacionarse con los demás como las facilidades laborales que ello significa. Además de lo anterior, también sería beneficiosa la práctica de la lengua meta a través de temas más profundos y reflexivos, pues con ello no sentirá que su identidad social en la L2 está por debajo de la correspondiente a su L1 debido a la limitación del código lingüístico, si bien hay que tener cuidado con ello y encontrar un equilibrio entre el grado de complejidad del tema y su competencia.

- **Adolescentes.** Los adolescentes se encuentran en el punto intermedio y, por tanto, es la etapa en la que más se aprovechan las ventajas de estos. Así, lo más aconsejable es combinar actividades que impliquen el uso de la lengua desde un punto de vista más lúdico —debido a la necesidad propia de esta época de comunicarse y desarrollar relaciones interpersonales— con actividades cuya resolución conlleve la reflexión y la comparación entre la L1 y L2, aprovechando con ello su cierto conocimiento cultural y lingüístico para iniciar transferencias entre ambas lenguas. Por otra parte, la selección de temas debe estar estrechamente relacionada con asuntos muy cercanos a ellos y enfocadas a su personalidad, una variable que en la adolescencia es de vital importancia, puesto que se está desarrollando la propia identidad del individuo en ambas lenguas, de ahí que las actividades deban evitar exponer negativamente al alumno atentando contra su imagen social.

A continuación, se expondrá una serie de estrategias de las que el docente puede servirse para llevar a la práctica todas las reflexiones previas sobre el impacto motivacional y de las que se han seleccionado muchas en la posterior investigación docente.

5.2. ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES

Dörnyei ha contribuido decisivamente en el panorama actual gracias a sus aportaciones sobre el vínculo estrategias-motivación atravesando la frontera entre el plano teórico y práctico. Y es que, aunque la motivación sea en cierta medida un aspecto abstracto, su materialización en el aula es perfectamente observable a través de la actitud y los resultados, de ahí que lo que influya directamente en esta variable afectiva sea la

aplicación de una serie de principios que modifican la realidad y pueden influir en el incremento motivacional, para lo que es necesaria su categorización.

Estrategias de motivación en el aula de lenguas (2008) ha sido la obra de Dörnyei que se ha seguido como referencia para recoger las estrategias más efectivas. La división del proceso en su conexión con la variable afectiva es fruto de la concepción que tiene este autor sobre la motivación como variable dinámica (2008: 53):

- A. Crear condiciones básicas de motivación.
- B. Generar motivación inicial.
- C. Mantener y proteger la motivación.
- D. Fomentar la auto evaluación positiva retrospectiva.

Ante la inmensidad de estrategias en cada una de estas etapas y sus puntos en común, se ha optado por englobar muchas de ellas en función de dos criterios: su aplicabilidad y su capacidad de extensión.

A) Crear condiciones básicas de motivación

La máxima de esta etapa sería la creación de un ambiente agradable y relajado en el aula, ya que normalmente, las clases de lenguas se caracterizan por una constante exposición de la imagen del alumno, quien debe estar atento a múltiples aspectos: el manejo del código lingüístico, conocimiento del tema, expresar su opinión y desarrollar su identidad en esa L2, etc., de manera que existe un riesgo muy alto de que se pueda ver dañada dicha imagen. Para mantener la compleja estabilidad, la máxima implicaría lo siguiente:

- Predisposición emocional del docente. Este debe transmitir entusiasmo e interés por el contenido de la asignatura y por el aprendizaje del alumno.
- Relación docente-aprendiente tanto a nivel profesional como personal. Ello se traduciría en la preocupación por escuchar a los aprendientes, en el interés por el progreso académico de cada uno, en las altas expectativas que debe tener el docente, lo que aumentaría la probabilidad de éxito debido a la confianza depositada en ellos, etc.
- Relación entre alumnos. Se debe fomentar la integración de cada alumno y la cohesión entre ellos a través de técnicas como el constante cambio de lugar en el aula, las actividades grupales o en pequeños grupos para crear una cierta

competición sana, así como ejercicios que impliquen el intercambio de información.

- Creación de normas. Es importante que las normas establecidas sean fruto del debate entre las dos partes de la clase y contemplen a su vez la tarea de estas aumentando así las posibilidades de cumplimiento. De lo contrario, se sancionaría como ejemplificación para futuras ocasiones.

B) Generar motivación inicial

La verdadera dificultad no reside en crear la motivación, sino en generarla a partir de una serie de inconvenientes como la falta de personalización del sistema educativo o la incompatibilidad entre la naturaleza de la etapa adolescente y las condiciones prototípicas de aprendizaje.

Las estrategias recogidas en esta etapa se podrían resumir en el siguiente objetivo: potenciar los valores integrativos e instrumentales de la L2 con relación a sus propios beneficios.

- Trasladar el foco de atención a aquellos aspectos de la L2 que resulten más llamativos, pues es vital generar cierto atractivo sobre esta lengua para que aprendientes sientan predisposición a estudiarla, para lo que sería útil realizar actividades asequibles como las siguientes:
 - relacionar las lenguas mediante semejanzas y diferencias.
 - debatir sobre estereotipos.
 - intercambiar experiencias positivas en esa lengua.
 - investigar sobre un tema y presentarlo, etc.
- Promover el valor instrumental de la L2, es decir, resaltar los beneficios a los que se puede optar con el conocimiento de la lengua (desempeñar la propia ocupación, ascender...). Esto es mucho más fácil de poner en práctica, debido a que sus resultados son más tangibles e implican menos esfuerzo, gracias a la conexión entre objetivos ya valorados positivamente por ellos y la competencia lingüística. Así, estas ideas se materializarían en actuaciones docentes como las siguientes:
 - Plantear actividades preparatorias, de cooperación, etc.
 - Delimitar los objetivos y explicar los pasos de la realización de actividades.

- Proporcionar ayuda ante los obstáculos que presenten las actividades.
- Proponer la aplicación de los conocimientos en la vida real a través de materiales auténticos.
- Dotar de significación los contenidos y materiales empleados mediante la elaboración de cuestionarios y análisis de necesidades con el fin de conocer los gustos e intereses, trabajar con material auténticos, relacionar el contenido con su vida diaria, etc.

C) **Mantener y proteger la motivación**

La siguiente etapa es la que presenta mayor dificultad para mantener activada la motivación, pues durante el avance del proceso esta se encuentra constantemente expuesta a influencias positivas y negativas. Las estrategias seleccionadas son las siguientes:

- Romper con la monotonía a través de:
 - Modificar las tareas desde un punto de vista formal y de contenido (alternar enfoque, destrezas, formatos, incorporar temas atractivos para ellos, etc.).
 - Presentar las tareas de forma clara, organizada y motivadora mediante la justificación de su selección, la ejemplificación, la explicación de los pasos seguidos, etc.
 - Establecer objetivos generales y, sobre todo, concretos para que los alumnos se sientan más cercanos a ellos.
 - Conectar emocionalmente con los alumnos. El referente más cercano e importante para ellos es el docente, por lo que este debe disminuir la ansiedad que provoca comunicarse con el alumno a través de la evitación de comparaciones, disminución de la importancia de las evaluaciones o el cuidado con el tratamiento de errores.
 - Plantear situaciones que refuercen la imagen social positiva del alumno a través de actividades que no afecten a la valía personal, para lo que es necesario conocer los límites de cada uno.
 - Fomentar la cooperación del grupo mediante actividades con un objetivo común, para cuya resolución es imprescindible el intercambio de impresiones e información, así como compartir la responsabilidad.

- Fomentar la autonomía del alumno otorgándole la posibilidad de elegir actividades, materiales, temas, etc., cediéndole el rol de docente para que explique a sus compañeros las dudas y permitiéndole la autoevaluación para que sea consciente de sus aciertos y errores.

D) Fomentar la autoevaluación positiva

Etapa dedicada a facilitar la evaluación positiva de los logros, fracasos y actitudes por parte de los alumnos con el objetivo de extraer una enseñanza que repercutirá decisivamente en el rumbo que tome su actuación futura. Esto engloba las siguientes estrategias:

- Facilitar las explicaciones de sus logros y fracasos. A menudo, la falta de confianza originada por experiencias previas negativas es la que está detrás del fracaso. Por tanto, el docente debe ayudar a modificar la percepción sobre este.
- Ayudarles a asociar el esfuerzo con el éxito, pues el primero es una posibilidad a la que todos pueden recurrir evitándose así las atribuciones a la aptitud o capacidad. Esto también se consigue proporcionando el suficiente *feedback* para que identifiquen el origen de sus logros o errores de manera constructiva.
- Ofrecer recompensas motivadoras que aumentarán la satisfacción del alumno sobre su progreso. Aunque hay autores que las rechazan, Dörnyei está a favor de su uso moderado con las siguientes recomendaciones sobre ellas (2008: 173): evitar la constante recurrencia, permitir su elección y otorgarlas en ciertas actividades que impliquen más esfuerzo.

Sin duda las estrategias son el eje de actuación docente que vehicula el aprendizaje y repercute en el impacto motivacional del alumno. No obstante, hay que evitar su acumulación en la práctica docente, de ahí que lo más aconsejable sea la aplicación de un número reducido de estas para ir acomodándolas progresivamente al proceso. Debido a ello, en la investigación realizada únicamente se han seleccionado algunas de ellas, lo que permitirá un estudio más exhaustivo.

6. MOTIVACIÓN DEL GRUPO ANALIZADO

Siguiendo la dinámica teórico-práctica indicada desde el comienzo, en este punto se inicia la aplicación de los fundamentos y principios que han vertebrado las anteriores reflexiones sobre las variables de motivación y edad a través de la realización del cuestionario MAALE (Minera Reyna, 2010) a cuatro alumnos de Secundaria de edades comprendidas entre 13 y 15 años en las prácticas del Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera.

Por lo general, se suele atribuir al plano descriptivo la falta de concisión de las consideraciones tratadas —incluso cuando son fruto de investigaciones— debido a la predominancia de un clima de abstracción que o bien no aclara los interrogantes o bien ofrece soluciones alejadas de la realidad en el aula. Es esta última idea con la que se pretende lidiar en las próximas páginas, pues el principal objetivo es conocer directamente cómo se concretan los supuestos teóricos de la motivación y edad, esto es, responder en primera persona a cuestiones como ¿qué motivación existe en el aula?, ¿cuáles son los aspectos motivadores en estos adolescentes?, ¿cómo generarles interés por la lengua?, etc. Como se puede apreciar todas ellas giran en torno al modo de llevar a cabo la intervención docente, lo que implica el conocimiento de la situación y de los participantes en este proceso de aprendizaje.

6.1. CARACTERÍSTICAS DEL GRUPO

Resulta imprescindible detallar la situación en la que tiene lugar la investigación, pues los factores contextuales son claves para entender el comportamiento, actitud y motivación tanto del alumno como del docente. Al respecto, sería interesante destacar la cita de Dörnyei, que afirma que «la naturaleza exacta de las dimensiones pragmáticas de la motivación siempre depende de quién aprende qué lengua y dónde» (*apud* Lorenzo Bergillos, 2006:40) de lo que se desprende que la influencia de la motivación depende del contexto.

Es necesario indicar que no estamos ante una situación docente común, pues la investigación se ha llevado a cabo en el transcurso de un mes de prácticas con todas las limitaciones que ello conlleva (temporales, espaciales, metodológicas, organizativas, etc.). Asimismo, la actuación docente no corría únicamente a cargo de una sola persona,

sino que éramos tres docentes en prácticas encargadas de impartir clase, lo que dificultaba aún más la situación señalada.

En esta peculiar situación también influían los alumnos, pues los ocho que formaban la clase habían llegado a España gracias a una beca de baloncesto, deporte al que dedicaban muchas horas de entrenamiento que incidían en su orden de prioridades. Por tanto, el proceso de adquisición del español en este caso transcurre en un ambiente natural —pues son individuos que se están intentando integrar en la comunidad de habla—, complementado con una enseñanza planificada que procura que el aprendiente sea competente en todas las destrezas de la L2, no solo en el nivel oral, al que está más expuesto dentro de su contexto de uso. Se estaría ante un proceso mixto cuyo principal objetivo es llevar a cabo una enseñanza reglada paralela a la asimilación natural.

Teniendo esto en cuenta, se llevaron a cabo dos tipos de pruebas previas a la realización del cuestionario sobre motivación y actitudes —parte central del estudio— con dos objetivos principales: en primer lugar, para tener un contacto más desenfadado con ellos y recoger datos sobre sus intereses y conocimientos actuales; y, en segundo lugar, para servir de apoyo complementando la investigación sobre las variables estudiadas. Estas dos pruebas fueron un *análisis de necesidades* y una *prueba* de nivel o, mejor dicho, *de diagnóstico*.

El análisis de necesidades tenía como objetivo conseguir la contextualización de la clase, lo cual implica conocer las condiciones del alumnado desde una perspectiva educativa, cultural y social, además de los fines para los que desea adquirir la competencia de la L2 y sus intereses sobre ella.

Pese a la gran variedad y amplitud de cuestiones en este tipo de pruebas, se decidió elaborar un cuestionario que fuera únicamente una mera aproximación a ciertos aspectos, ya que se quería evitar la saturación del alumnado ante un excesivo interrogatorio.

En sentido estricto, el análisis se realizó mediante dos vías: la entrevista oral, para aprovechar la oportunidad de establecer vínculos y romper el hielo facilitando la cercanía con ellos; y la observación en clase, más real y efectiva, pues no estaban supeditados a unas preguntas directas. La primera opción —la entrevista— se puede dividir en tres grandes bloques de información: datos personales, aclaraciones sobre la estancia y preferencias sobre el estudio del español. Por su parte, la observación se basaba en

advertir el comportamiento y el grado de competencia en intercambios más reales e informales mediante la interacción con los compañeros y docente en actividades de expresión oral.

Tras llevar a cabo todo esto se comprobó que, a pesar de parecer *a priori* un grupo heterogéneo en muchos aspectos (origen, personalidad, nivel...), mantenían un interés común por encima de todo ello. Fue precisamente este rasgo lo que se aprovechó para orientar las actividades docentes dentro del marco contextual que habían proporcionado inconscientemente los alumnos.

Por su parte, la prueba de diagnóstico no fue elaborada personalmente, debido a las limitaciones temporales, por lo que se seleccionó una realizada por el Instituto de Español como Lengua Extranjera (IELE) proporcionada por el profesor Francisco Jiménez Calderón. Esta prueba cuenta con algunas carencias, como la excesiva atención a aspectos gramaticales, una sombra de la que todavía actualmente cuesta desprenderse. A propósito de ello, la estructura se divide en dos bloques: una primera parte estructurada en dos columnas, que representan cada uno de los niveles; y una segunda parte dedicada al desarrollo de la expresión escrita mediante preguntas abiertas que obligan a emplear los tiempos verbales de presente, pasado y futuro.

El resultado fue muy heterogéneo y apenas aportó información valiosa sobre el nivel de competencia de español, pues las actividades que estaban destinadas fundamentalmente a ello no fueron respondidas, salvo en uno de los casos, un alumno cuyo nivel estaba por encima de la media. Sin embargo, uno de los errores que marcaron la actuación docente fue que, ante los distintos niveles que *a priori* se lograron determinar, no se fijaron grupos en función de estos, pues ello suponía una gran dificultad para la organización con el resto de las clases, debido a que los niveles no coincidían con el curso.

Pese a las carencias de las anteriores pruebas, los datos obtenidos sumados a la continua interacción facilitaron la creación de un esquema general sobre las características comunes de los ocho alumnos como grupo, una pieza fundamental que incide en su nivel motivacional y las estrategias llevadas a cabo a los cuatro que se investigaron. Estas peculiaridades se han englobado en los siguientes criterios:

Origen

No se refiere únicamente al lugar de procedencia del alumno, sino a todo lo que esto implica en términos de cultura, valores y visión del mundo, aspectos que determinan en gran medida el modo de enfrentarse al aprendizaje de una L2, entendido como el desarrollo de una identidad en esa lengua, especialmente si el individuo se encuentra en inmersión, como es el caso. Asimismo, conviene tener en cuenta la lengua materna u otras que sean oficiales en el lugar de origen, pues su grado de aproximación al español repercutirá notablemente en su percepción de la complejidad del aprendizaje en cuestión.

En concreto, en el aula analizada se pueden diferenciar tres grupos bastante homogéneos. Un primer grupo formado por tres alumnos de Brasil (portugués), el segundo, representado por un solo alumno de Ucrania (ucraniano) y, por último, el más numeroso lo conforman cuatro africanos de los cuales dos proceden de Mali (bambara) y el resto de Senegal (volof). Como se puede apreciar, existe una gran diversidad de lenguas, siendo algunas demasiado específicas de ciertos territorios que difícilmente pueden relacionarse con la lengua meta (véase el volof o el bambara). No obstante, la gran ventaja es que este panorama se puede simplificar en tres lenguas que dominan, mucho más extendidas y más cercanas al español (portugués, inglés y francés) facilitando así las comparaciones en el proceso. Asimismo, la realidad lingüística de cada uno va pareja a la cultural, como las distintas formas de vida (valores, religiones, creencias...) a las que es necesario acercarse para tomarlas como punto de partida desarrollando una sensibilidad cultural por todas ellas.

Edad

En este caso la edad corresponde con el curso al que pertenece cada uno, independientemente del nivel de español que posean, a excepción de uno de los alumnos, que cuenta con 18 años y pertenece a 4º de E.S.O. A propósito de ello, pese a que el rango de edad en el aula va de los 13 a los 18 años, los cuatro informantes cuentan con edades comprendidas entre los 13-15 años, un período demasiado acotado que torna imposible la comparativa de motivación por edades. De esta manera, es necesario recalcar que la investigación se centra en el análisis motivacional de un determinado arco de edad, por lo que las variaciones individuales en torno a este factor serán menos significativas que de haber sido posible la muestra de un rango mayor por etapas.

Junto al origen, este factor es esencial para comprender la dinámica de relaciones existente en el aula.

Nivel sociocultural

Para conocer este rasgo es fundamental tomar en consideración el lugar de procedencia de cada uno de ellos, pues el nivel de desarrollo económico y cultural de estos, así como el lugar que un país ocupa en la escala internacional, influyen de manera significativa en sus habitantes, esto es, resulta lógico pensar que, mientras más avanzado esté un país, más instruidas y formadas estarán las personas que pertenecen a este. Asimismo, la importancia que cada uno otorgue a ciertos aspectos influirá en los valores transmitidos, de ahí que, por ejemplo, los africanos o los brasileños se sientan más arraigados a su religión que el ucraniano, pues en el país de este último se otorga más importancia en el sistema educativo al conocimiento de otros idiomas, como refleja su nivel de inglés.

En sentido estricto, el nivel sociocultural se podría definir como el conocimiento que el individuo tiene sobre los productos culturales de su comunidad y de otras. Teniendo esto como criterio principal, se podría afirmar que en el aula existen diferentes niveles culturales que concuerdan con los tres bloques anteriormente mencionados y que, ordenados de mayor a menor nivel corresponderían con la siguiente ordenación:

- *Ucrania*. El alumno ucraniano es el que tiene mayor nivel cultural, pues conoce referentes de numerosos ámbitos (musicales, cinematográficos, deportivos, etc.) ya sea de su cultura o de otras y, además, dedica su tiempo libre a tocar el piano y pintar.
- *Brasil*. Aunque en menor medida que el anterior, los brasileños conocen productos culturales propios e internacionales relacionados especialmente con los gustos prototípicos de chicos de su edad: deporte y música.
- *África*. Los africanos carecen de un sistema de referencia lo suficientemente amplio, sobre todo a nivel internacional (prácticamente solo conocen referentes de deporte), si bien tienen mayor nivel que el resto en lo que respecta al conocimiento de su estilo de vida y religión, a los que están mucho más arraigados.

En definitiva, este rasgo es clave para comprender el sistema de valores de cada alumno y poder orientar el tratamiento de los temas y las conversaciones con el objetivo de lograr una mayor riqueza cultural entre todos.

Nivel de competencia de español

Sin duda, el estado inicial de competencia en español es el rasgo que más influye directamente en las decisiones metodológicas, de ahí que las primeras pruebas se realizaran con el fin de obtener cierta información sobre el conocimiento que tenían los alumnos.

Esta práctica permite establecer los objetivos generales de la intervención docente según el estado de competencia sobre el que se debe actuar con ayuda de la hipótesis del I+1. Siguiendo los resultados de las pruebas, especialmente la observación en clase y la prueba de diagnóstico, se podría afirmar que existen dos niveles en el aula: inicial e intermedio, aunque es necesario apuntar que los límites entre uno y otro se difuminan en la realidad, pues en la práctica únicamente uno de ellos tiene conocimiento de los tiempos verbales de presente, pasado y futuro.

Además de todo ello, el nivel de competencia de español también está relacionado con otros dos aspectos: el grado de proximidad entre la L1 y L2, que marcará la velocidad de aprendizaje; y el período de estancia en el país. Estas son dos variables que no tienen por qué coincidir, de hecho, los brasileños llevan menos tiempo en España (un mes y medio) y avanzan más rápido que el africano que lleva un año y tres meses, debido a la cercanía entre portugués y español, si bien este último tiene más nivel.

Estancia

Como se afirma en las anteriores líneas, este rasgo incide en el grado de conocimiento que se posea sobre la lengua, que puede deberse o bien al aprendizaje de esta fuera del contexto de uso o bien en su ámbito natural. En este caso, la mayoría de los alumnos no conocía la lengua antes de llegar (exceptuando dos de ellos), por lo que su nivel de competencia viene dado fundamentalmente gracias a su integración en la comunidad durante un determinado período de tiempo. Este es muy variable en el aula sobre el que se investiga, pues los brasileños son los que llevan menos tiempo en España (un mes y medio) frente a dos de los africanos (un año y tres meses), mientras que en el

punto medio se encontrarían los dos africanos restantes y el ucraniano, que llegaron a comienzos de curso (cinco meses hasta la fecha del cuestionario).

Relación intergrupala

Los seres humanos tendemos a relacionarnos con aquellos individuos que se aproximan más a nuestros pensamientos y opiniones, cristalizados en aspectos como el estilo de vida, el sistema de valores, la visión del mundo, etc., pues de alguna manera existe cierta disposición a verse reflejados en ellos.

Pese a que, debido a la edad, los alumnos no pertenecen al mismo curso ni tampoco forman parte de un grupo de aprendizaje de español como tal, les unen sentimientos de empatía y fraternidad, puesto que todos se encuentran en la misma situación con las ventajas e inconvenientes que ello conlleva. No obstante, se aprecia una preferencia por relacionarse con los compañeros del mismo origen, especialmente en el caso de los africanos, que cuentan con unos patrones culturales más fuertes y diferenciados del resto. Por su parte, la causa de la unión de los brasileños se debe a sus lazos familiares, a lo que se suma el ucraniano, con el que se relacionan fuera del aula debido a sus gustos compartidos.

Asimismo, también es esencial destacar su nivel de integración con el resto de los alumnos, pues ello influye en la actitud que tengan con respecto a la comunidad que los coge y, por ende, en su nivel de español. En este caso se observan bastantes vínculos con los individuos más cercanos, ya que muchos de ellos también son compañeros de equipo, una vertiente que se puede aprovechar para trasladar al aula aspectos propios de la etapa adolescente, surgiendo así una retroalimentación entre el aprendizaje dentro y fuera del colegio.

Es evidente que todos estos rasgos son cruciales para familiarizarse con el entorno de aprendizaje de los cuatro alumnos a los que se ha decidido realizar la investigación. No obstante, son únicamente algunas pinceladas que se han destacado de manera general sobre ellos, no solo con el fin de comprender los resultados del cuestionario MAALÉ (epígrafe siguiente), sino también para atender a los principales fundamentos que imperan en este contexto con vistas a la aplicación de las estrategias más adecuadas según el tipo de motivación existente.

6.2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Toda la revisión bibliográfica realizada hasta el momento acerca de los principios que sustentan las variables de motivación y edad carecería de sentido si no sirviera como el inicio de un camino de investigación que mostrara la interacción de todos ellos en la realidad del aula. Esta idea ha impulsado la elaboración de un cuestionario difundido entre cuatro de los ocho alumnos de la clase con dos objetivos principales:

- Averiguar el perfil motivacional de los alumnos.
- Seleccionar las estrategias que se estiman como las más adecuadas en función de las cotas motivacionales.

Para ello se ha tomado como base el cuestionario de *Motivación y Actitud en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* (MAALE) de Minera Reyna (2010), quien a su vez escogió como punto de partida el AMBT de Gardner, pionero en la técnica de recogida de datos sobre este factor. Como se puede apreciar, la elaboración de un cuestionario sigue una doble vía basada en la incorporación de algunos aspectos de otros trabajos anteriores, así como en el diseño propio del autor que lo plantea pues, como apuntaba Minera Reyna, «cada cuestionario deberá ser elaborado o adaptado al contexto, la situación y características específicas de los informantes donde se realiza el estudio» (Minera Reyna, 2010: sin paginación). Sin embargo, a pesar de este ajuste, todos deben compartir una serie de características comunes que facilitarán su realización en términos de estilo y de comprensión, pues no hay que olvidar que están dirigidos a aprendientes de la lengua en la que está redactado. Así, según Minera Reyna, todo cuestionario debe obedecer a una serie de pautas que se resumen en las siguientes (Minera Reyna, 2010: sin paginación):

- Debe tener una introducción que explique el motivo de la investigación.
- Debe agrupar las preguntas en torno a bloques temáticos.
- Debe dominar la claridad y la concreción para evitar ambigüedades.
- Debe alcanzar un equilibrio en cuanto a la extensión que le permita englobar los datos necesarios evitando ser extenso.

Siguiendo con lo indicado, la adaptación del cuestionario se ha realizado con los siguientes dos objetivos:

1. Facilitar la comprensión de las preguntas para conseguir mayor fiabilidad en las respuestas.
2. Mantener el interés en él a través de la simplificación de su planteamiento.

Teniendo muy presentes las anteriores metas, se ha optado por seguir varias técnicas de adaptación como las siguientes:

- La simplificación de estructuras complejas que dificulten el sentido de lo que se pretende plasmar. P. ej.: *Si considero cómo aprendo español, puedo decir honestamente que confío en mi suerte o inteligencia, porque no hago mucho esfuerzo para aprenderlo* (original) > *Creo que me esfuerzo por aprender español* (adaptación).
- Las explicaciones de los adjetivos mediante la contextualización o la selección de sinónimos más generales. P. ej.: *[Estudio español...] porque me permitirá ser una persona mejor **instruida/preparada*** (orig.) > *Ser una persona preparada: persona que sabe o ha estudiado mucho sobre algo. P. ej.: Vosotros sabéis mucho de baloncesto. Sois y seréis personas muy preparadas para ello* (adapt.).
- La variación de escenarios hipotéticos por otros más realistas y adaptados a su situación. P. ej.: *Si estuviera de vacaciones en un país hispano, preferiría hablar en inglés o alemán, si fuera posible* (orig.) > *En España prefiero hablar español que otras lenguas.* (adapt.).
- La sustitución de las expresiones basadas en la gradación «de acuerdo/en desacuerdo» por emoticonos que reflejen de manera más visual los matices que son imperceptibles para ellos.
- La incorporación de signos como + y – en las gradaciones entre sinónimos y antónimos para facilitar la comprensión del significado del otro.

Al respecto, cabría señalar que el planteamiento de ciertas preguntas también ha estado sometido a cambios, pues se ha reparado en la relación errónea entre este y la puntuación positiva. Esto es, algunas preguntas que presentan una gradación entre «de acuerdo» y «en desacuerdo» se formulan negativamente con respecto a la motivación y, sin embargo, se puntúan positivamente figurando como motivación alta (apartado II). Así, para evitar fallos en la evaluación del índice motivacional se ha optado por cambiar su enunciación negativa referente al español por una afirmativa.

Por último, es necesario explicar que la difusión del cuestionario se ha llevado a cabo a cuatro de los ocho alumnos que conforman la clase pues, una vez conocido el nivel de español de cada uno gracias a las pruebas iniciales, se valoró que difícilmente podrían responder al número de preguntas indicadas ni comprender la mayoría de ellas —a pesar de que el docente les diera las indicaciones oportunas—, ya que contaban con limitaciones que hacían prácticamente imposible que las respuestas fueran lo suficientemente fiables.

De esta manera, el cuestionario se pasó en fotocopias a los cuatro sujetos que presentaban un nivel más alto con el asesoramiento del docente para todo tipo de dudas que se les pudieran generar.

Por otra parte, a continuación, se presentará la organización del cuestionario, así como los correspondientes criterios de evaluación de acuerdo con cada apartado, siguiendo para ello la estructura que adopta Minera Reyna en torno a los siguientes seis bloques temáticos:

Datos personales.

Es necesario tener en cuenta cierta información personal que resulte de interés para comenzar a formarse la imagen del informante como individuo, así como aprendiz de español, de ahí que se deba detallar la edad, el sexo, la lengua materna y otras lenguas conocidas, el motivo de estudio del español, que resulta esencial para conocer aquello que le ha incitado a aprenderlo o el tiempo de estancia en un país hispano, para conocer el grado de proximidad al que ha estado expuesto, entre otros aspectos.

Sección I. ¿Por qué estudias español?

A través de los doce motivos que se presentan, se pretende averiguar el *tipo de motivación* dominante en el individuo. Así, las preguntas plantean varios tipos de motivos que van desde los lingüísticos —acerca del deseo de aprender por aprender la lengua—, pasando por los culturales hasta otros más utilitarios como los beneficios potenciales de esta a nivel de integración o profesión. Con esto ya se pueden percibir en ellas las dos dicotomías principales de motivación a las que se ha aludido anteriormente (epígrafe 3.1.4.): la integradora y la instrumental, así como la motivación extrínseca e intrínseca. Tanto la motivación integradora como instrumental se engloban dentro de la extrínseca, por lo que Minera Reyna considera necesario dedicar cuatro preguntas específicas a la intrínseca para poder medir esta última dicotomía.

De acuerdo con una gradación de «mucho» a «nada», los individuos deben seleccionar el grado de aproximación de estas respuestas a sus propios intereses, de tal forma que aquellos que tengan una puntuación general más alta, tendrán mayor nivel de motivación. Al respecto, la puntuación máxima otorgada a cada enunciado es de 5 frente al mínimo con 1, de manera que el baremo para medir el tipo de motivación es el que se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2. Baremación para tipo de motivación dominante

INTERVALOS	INTERPRETACIÓN
17-20	Muy alto
13-16	Alto
9-12	Medio
5-8	Bajo
1-4	Muy bajo

Fuente: Minera Reyna, 2010: sin paginación.

Sección II. ¿Estás de acuerdo con lo siguiente?

Los doce enunciados tratan de evaluar *el grado de motivación* que el informante tiene con respecto al español y su aprendizaje a través de la gradación de «estoy totalmente de acuerdo» a «estoy totalmente en desacuerdo». Todos ellos reúnen los factores que, según Gardner, componen la motivación: deseo, interés y esfuerzos, entendiéndose como partes de un todo, si bien en algunas ocasiones la presencia de algunos de ellos es más notable.

La evaluación en esta sección se lleva a cabo mediante la suma de los puntos de cada enunciado, cuya puntuación puede ir de 1 a 5 como máximo. El grado de motivación se medirá por el siguiente baremo de la Tabla 3.

Tabla 3. Baremación para grado de motivación

INTERVALOS	INTERPRETACIÓN
49-60	Muy alto
37-48	Alto
25-36	Medio
13-24	Bajo
1-12	Muy bajo

Fuente: Minera Reyna, 2010: sin paginación.

Sección III. ¿Estás de acuerdo con lo siguiente?

Compuesta por cuatro enunciados afirmativos dirigidos a conocer la actitud y la *opinión* que los propios sujetos tienen *de sí mismos como aprendientes de español* en términos de efectividad, disposición, participación, autocontrol, etc. Se puntuará en función de los valores asignados a la escala que comprende la progresión de «totalmente de acuerdo» a «totalmente en desacuerdo» (5-1), como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4. Baremación sobre la actitud hacia sí mismo

INTERVALOS	INTERPRETACIÓN
17-20	Excelente
13-16	Muy buena
9-12	Buena
4-8	Regular
1-4	Mala

Fuente: Minera Reyna, 2010: sin paginación.

Sección IV. ¿Estás de acuerdo con lo siguiente?

Esta sección está formada por cuatro subapartados independientes por medio de los que se aspira a descubrir la *opinión* de los alumnos sobre cuatro elementos que intervienen decisivamente en el proceso de aprendizaje: *profesor, grupo de compañeros, entorno y curso*.

Profesorado

Los seis ítems de los que consta están formulados afirmativamente y recogen aspectos relacionados con el comportamiento que el docente tiene como individuo y profesional. También en este caso deben evaluar en la escala de gradación manejada hasta el momento.

A propósito, sería conveniente indicar que los alumnos no tienen una imagen fija de profesor de español como tal (nosotras llevábamos una semana), pues esa tarea era compartida por varios docentes encargados de trabajar distintas cuestiones con ellos: conversación, expresión escrita, dudas, etc. Por tanto, en este punto podrían intervenir

diversas fuentes que confluyen en la conformidad/disconformidad con la actuación docente, mucho más global y menos centrada en una sola persona.

A continuación, se muestra el baremo de evaluación seguido en este apartado en la Tabla 5:

Tabla 5. Baremación sobre la actitud hacia el profesorado

INTERVALOS	INTERPRETACIÓN
25-30	Excelente
19-24	Muy buena
13-18	Buena
7-12	Regular
1-6	Mala

Fuente: Minera Reyna, 2010: sin paginación.

Grupo de compañeros

Se evalúa la relación que el individuo tiene con el resto de los compañeros según la escala de términos opuestos en la que deben indicar el grado de proximidad a uno u otro. La conexión que los alumnos tengan entre ellos es fundamental para alcanzar el éxito en el aprendizaje, pues su imagen social está constantemente expuesta, de tal manera que en los enunciados se valoran aspectos como la ayuda ofrecida, así como la cohesión, entre otros.

Curso

La actitud de los alumnos hacia el grupo y el curso se evalúa independientemente una de otra, pues en este caso se pretende averiguar qué es lo que piensan sobre el curso de español en relación con aquello que les puede ofrecer, de ahí que se tengan en cuenta aspectos como la utilidad, complejidad o el agrado, entre otras. Al igual que el anterior, se sitúan términos polares en una escala en la que se debe marcar la cercanía a uno u otro término.

Pese a que la evaluación del anterior punto y este sean independientes, se valorará siguiendo la misma escala de porcentaje según la proximidad hacia los adjetivos

negativos y positivos de 1 a 7 respectivamente, debido a la correspondencia del máximo de puntos con el número de huecos para responder. El baremo de este subapartado y el anterior se especifican a continuación en la Tabla 6:

Tabla 6. Baremación sobre la actitud hacia el grupo de compañeros y hacia el curso

INTERVALOS	INTERPRETACIÓN
29-35	Excelente
22-28	Muy buena
15-21	Buena
8-14	Regular
1-7	Mala

Fuente: Minera Reyna, 2010: sin paginación.

Las respuestas acerca de esto ayudarán a corregir o conservar aquellos aspectos que los alumnos evalúen favorable o desfavorablemente.

Entorno

Este apartado está dedicado a conocer la opinión sobre el contexto en el que se produce el aprendizaje, pues resulta esencial que ofrezca las comodidades adecuadas en función de aquellos requisitos del proceso: materiales (posibilidades para proyectar videos, imágenes, p. ej.), mobiliario, el número de participantes (grupos reducidos que faciliten la intervención docente, p. ej.), el aula (la facilidad para reorganizar asientos, p. ej.), etc., pues todo influye para lograr un lugar que fomente las condiciones indispensables para progresar.

Siguiendo el hábito del cuestionario, también en este subapartado el alumno debe evaluar de «muy bueno» a «muy malo» estos ítems (5 a 1 respectivamente), de tal forma que el baremo para interpretar es el que se muestra en la Tabla 7:

Tabla 7. Baremación sobre la actitud hacia el entorno didáctico

INTERVALOS	INTERPRETACIÓN
21-25	Excelente
16-20	Muy buena
11-15	Buena
6-10	Regular
1-5	Mala

Fuente: Minera Reyna, 2010: sin paginación.

Sección V. Lenguas extranjeras

En esta sección el objetivo es conocer el *valor* que los alumnos otorgan a la posibilidad de conocer *otras lenguas* por diversos motivos (p. ej. por ser necesario), con diferentes objetivos (p. ej. para integrarse) o con diferentes preferencias de aprendizaje (p. ej. para leer en versión original). Todas las aseveraciones están formuladas afirmativamente con respecto a las lenguas extranjeras y se deben responder siguiendo la gradación «estoy totalmente de acuerdo/en desacuerdo» (5-1). La puntuación para cada enunciado podrá ser de 1 a 5 puntos, representándose el total en algún intervalo del siguiente baremo:

Tabla 8. Baremación sobre la actitud hacia las lenguas extranjeras

INTERVALOS	INTERPRETACIÓN
41-50	Excelente
31-40	Muy buena
21-30	Buena
11-20	Regular
1-10	Mala

Fuente: Minera Reyna, 2010: sin paginación.

Sección VI. El español y la cultura hispana

A través de este último apartado se pretende indagar en la concepción que los alumnos tienen sobre la lengua española, entendiéndose globalmente como la opinión hacia el mundo hispano en general, el sistema como tal, sus hablantes y su cultura, de manera que, pese a que ello sea parte de un todo, se evalúe específicamente cada uno de los aspectos señalados.

Tanto los subapartados referidos al mundo hispano, como al español y a sus hablantes, se han basado en una escala de términos opuestos para indicar parámetros como la tradición o innovación, la cercanía o lejanía de la comunidad con respecto a los extranjeros, así como los beneficios o dificultad de la lengua. A pesar de que los tres subapartados sean independientes, se evalúan de la misma manera, es decir, de 1 a 7 puntos según la proximidad al polo negativo o positivo respectivamente, de forma que el total se pueda observar en el siguiente baremo de la Tabla 9:

Tabla 9. Baremación sobre la actitud hacia la lengua, la gente y mundo hispanos

INTERVALOS	INTERPRETACIÓN
23-28	Excelente
18-22	Muy buena
12-17	Buena
6-11	Regular
1-5	Mala

Fuente: Minera Reyna, 2010: sin paginación.

Cultura hispana

Este subapartado se diferencia del resto en cuanto al número de ítems (10) y su disposición para evaluar (de «mucho» a «nada»), pues los alumnos deben atender a valorar todos aquellos asuntos que se entienden por cultura (arte, música, pintura, religión, ciencia...) según su grado de interés por ellos, lo que facilitará el futuro tratamiento de ciertos temas culturales para practicar la lengua y aspectos socioculturales con arreglo a la atención otorgada a algunos. Esto se puede ampliar gracias a la posibilidad de que ellos indiquen otros que no se encuentren mencionados.

La puntuación máxima a cada enunciado es de 5 puntos. El total se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 10. Baremación sobre la actitud hacia la cultura hispana

INTERVALOS	INTERPRETACIÓN
41-50	Excelente
31-40	Muy buena
21-30	Buena
11-20	Regular
1-10	Mala

Fuente: Minera Reyna, 2010: sin paginación.

La consideración de todos estos puntos en la elaboración del cuestionario es esencial para conducir la investigación hacia resultados fiables y concluyentes, pues los aspectos señalados, así como su respectiva calificación proporcionarán la base práctica a través de la que se podrán verificar aquellas cuestiones sobre las que el presente trabajo se ha sustentado. En pro de lograr la fiabilidad buscada, se ha intentado que el cuestionario sea lo suficientemente completo a la par que ligero, de manera que atienda a los principios fundamentales de la variable de motivación y actitud fundamentalmente. A continuación, se podrá comprobar su funcionamiento con el fin de identificar los componentes motivacionales que inciden en el aprendizaje de una L2 que en este caso es el español.

6.3. RESULTADOS DE ANÁLISIS

El siguiente apartado está dedicado a conocer el perfil motivacional de los cuatro alumnos investigados a partir de sus respuestas en cada uno de los seis bloques en los que divide el cuestionario. Para concretar el método de estudio aún más, es necesario indicar que este se compone de dos grandes partes: la primera de ellas consta de un análisis pormenorizado de cada uno de los individuos de forma independiente para conocer con más exactitud las peculiaridades que presenta; mientras que la segunda fase está dedicada a comparar y cotejar los resultados para observar las diferencias y similitudes entre los sujetos con el fin de llegar a conclusiones más globales entre ellos y con respecto al grupo. Al mismo tiempo, es importante señalar la función de complemento y apoyo que ha

cumplido el análisis de necesidades realizado al inicio del curso, pues este también ofrecía información valiosa sobre preferencias de estudio que puede ampliar dicho perfil.

SUJETO A

El primer informante es un chico de 15 años (4º de ESO) que procede de Mali, concretamente del grupo étnico mandinga, por lo que tiene como lengua materna el bambara, si bien domina el francés, lengua alternativa que emplea para comunicarse con otros compañeros africanos con los que no comparte L1. El resto de las lenguas que conoce son el español (*regular*) y el inglés (*un poco*).

Lleva en España un año y tres meses, gracias a una beca de baloncesto que le permite combinar su pasión con los estudios, lo que aumenta las posibilidades de relacionarse frecuentemente con sus compañeros nativos y no nativos. De hecho, afirma que esto último es precisamente para lo que necesita el español.

El *tipo de motivación* que domina en el alumno es la instrumental (19) frente a la integradora (15), si bien ambas están muy próximas, lo que revela la importancia de la motivación extrínseca en él. Esto indica que el principal motivo por el que el alumno quiere aprender español es para lograr beneficios profesionales en el futuro, tal y como él mismo explica en la pregunta sobre el motivo más importante para ello (*estudiar, ser una persona preparada, jugar al baloncesto*). Sin embargo, llama la atención el papel tan importante que se otorga a la motivación intrínseca, lo que revela que también quiere aprender porque le gusta el proceso como tal, como explica en su respuesta (*es interesante*). Por tanto, combinando las dos opciones más valoradas se podría determinar que su estudio del español nace de sí mismo con el objetivo de facilitar su futuro profesional, así como por aprender una lengua que le resulta atractiva.

Los resultados que se muestran en la Tabla 11 revelan que, aunque haya una motivación dominante, realmente todas ellas se manifiestan casi por igual en el individuo, de manera que se podría afirmar que ninguna es excluyente.

Tabla 11. Resultados de los tipos de motivación presentes en el Sujeto A

Motivación instrumental	5+4+5+5= 19 (muy alto)
Motivación integradora	4+3+5+3= 15 (alto)
Motivación intrínseca	4+4+5+5= 18 (muy alto)
Escribe el motivo más importante para aprender español para ti: <i>estudiar, ser una persona preparada, jugar al baloncesto, es interesante.</i>	

Además del tipo, también es importante atender al *grado de motivación* que tiene este sujeto, etiqueta bajo la que se engloba el deseo, interés y esfuerzo, aspectos claves para desvelar la disposición con la que cuenta el alumno para dedicar el tiempo necesario al aprendizaje del español.

El resultado obtenido es muy satisfactorio, pues la mayoría de las respuestas sobre la búsqueda de posibilidades para emplear la lengua oscilan entre 5 y 4 puntos, contabilizándose un total de 52 que corresponden al intervalo más alto de esta escala (49-60). De hecho, el grado de motivación se encuentra en la mitad de este último, lo que significa que *a priori* el alumno tiene una visión positiva de la lengua y todo lo que envuelve a esta, de manera que el docente deberá mantener este grado de motivación o incluso potenciarlo atendiendo a las preferencias destacadas con el máximo de puntuación, relacionadas con el desarrollo de la expresión oral en el intercambio comunicativo. Tal es la importancia que otorga a esto que en el análisis de necesidades se puede observar el orden de prioridad que concede a tener conversaciones con hablantes de español, así como a aprender la gramática. Todo eso lleva a barajar opciones beneficiosas con respecto a este grado de motivación, como la propuesta de actividades de interacción en las que este individuo se sienta cómodo y a través de las no solo practique el sistema lingüístico, sino también las pautas socioculturales que rigen la comunicación en la cultura española, aspecto que le servirá para integrarse con más facilidad.

Lo anterior está íntimamente relacionado con *la concepción* que el alumno tiene de sí mismo *como aprendiente de una L2*. A pesar de la dificultad de autocontrol en el aprendizaje de una L2, es muy reseñable que este sujeto obtenga 16 puntos (13-16) que corresponden con una muy buena valoración de sí mismo, lo que le empujará a ganar la

confianza que es tan importante para comunicarse y exponerse en una lengua que no es la propia. Asimismo, es conveniente detenerse en dos respuestas que inciden en el aprendizaje y que han recibido la máxima y mínima puntuación del apartado respectivamente: la primera está vinculada con la percepción positiva que el individuo tiene de su progreso, lo que favorece la motivación, originándose así un proceso de retroalimentación que aumenta la receptividad del alumno; y, en segundo lugar, el enunciado que recibe la menor puntuación (3) es aquel que atiende al escaso nerviosismo que le produce hablar en español, lo que conduce a tener en cuenta la importancia de mantener el control sobre la ansiedad en situaciones de comunicación.

En cuanto a la opinión sobre la *actuación del profesorado* a nivel personal y académico, es necesario tener en cuenta que este aspecto ofrece una información relevante para el docente, pues en función de las respuestas, deberá continuar o modificar la orientación pedagógica que lleve hasta el momento. En este caso, se refleja una conformidad con las decisiones y pautas tomadas por este, así como con el trato recibido gracias a los 29 puntos totales, de los cuales 4 se relacionan con la organización. Por ello, se podría afirmar que el Sujeto A deposita confianza en el docente en todas las opciones barajadas, una baza con la que este último juega a su favor.

Otro subapartado analizado es *la opinión acerca del grupo de compañeros*. El grado de integración en el grupo de cada individuo, así como los lazos que se establecen entre ellos es una cuestión clave para poder interpretar los estadios por lo que transcurre el aprendizaje. Resulta imprescindible entender que este tipo de aprendizaje no nace solo de la responsabilidad del propio individuo, sino también de las posibilidades que ofrezca la interrelación en el aula, pues afortunadamente ya se ha superado la visión tradicional que basaba el conocimiento de una lengua en la repetición de estructuras proferidas por el docente dejando paso a un proceso mucho más integral y cooperativo. Así pues, el Sujeto A concede gran relevancia a la relación con sus compañeros y la evalúa de forma muy positiva con 28 puntos (22-28), lo que implica la existencia de un ambiente distendido que disminuye el filtro de ansiedad permitiendo experimentar con la lengua más libremente.

Por otra parte, el aprendiente A califica como excelente (29 puntos) el *curso*, otorgando la máxima puntuación a adjetivos como *útil*, *bueno* e *interesante*, de lo que se puede extraer que el alumno considera prácticos tanto la metodología como los

contenidos tratados, dada la posibilidad de aplicarlos a su vida diaria. Esto supone un gran inicio para mantener la motivación positiva, ya que se tiene la percepción de un aprendizaje pragmático y atractivo.

Sin embargo, también es necesario atender a la aseveración sobre el grado de dificultad, que ha recibido la menor puntuación (2), aunque esto hay que interpretarlo en relación con el resto de las respuestas que han sido positivas, de tal manera que todo ello podría traducirse en que existe la proporción equilibrada entre complejidad e interés pues, pese a que el alumno percibe cierto riesgo ante lo desconocido, esto es precisamente lo que le incita a aprender, lejos de desanimarlo. La mejor opción para mantener esto es seguir con el *input + 1*.

Con respecto al *entorno o ambiente*, es necesario indicar que es muy complicado lograr la suficiente atención y conformidad de los alumnos con arreglo a ello, sobre todo aquellos que están en la etapa adolescente en una instrucción formal, pues asocian esto a contextos negativos relacionados con sentimientos como la obligación, el deber y la seriedad, lo que les puede ocasionar más ansiedad si se le añade la comunicación en un código limitado.

Sin embargo, como muestran las respuestas de este apartado (22), el Sujeto A se siente cómodo en el contexto de aprendizaje y lo considera excelente, lo que favorece la ruptura de barreras mentales que generan más distancia entre el mundo del alumno y el aprendizaje. Especialmente pone en valor los materiales empleados como apoyo de las explicaciones (proyector y pizarra) que han facilitado la exposición y muestra de ejemplos, sobre todo en lo relacionado con la expresión escrita y dudas sobre ella.

Si se atiende a la sección sobre *la opinión acerca de lenguas extranjeras*, en general el alumno muestra una sensibilidad hacia el conocimiento de cualquier lengua, pues tiene una opinión muy buena sobre la posibilidad de ampliarlo (36 puntos). Concretamente, considera de gran importancia la opción de iniciar el aprendizaje desde la etapa de la niñez seguramente por la idea generalizada de que este proceso es mucho más inconsciente y perfecto sin necesidad de tanto esfuerzo como en otras edades. Seguido de ello, es interesante destacar su valoración positiva (4 puntos) al enunciado que aboga por el aprendizaje del español con intenciones pragmáticas como la facilidad para integrarse en la comunidad de acogida. En general, presta más atención a los

beneficios de la lengua en términos de comunicación que a aquellos relacionados con el conocimiento de esta como medio para conocer otros productos culturales.

En lo referente a la sección última, en la que se miden aspectos como *la opinión sobre el mundo hispano, sus hablantes, la lengua y su cultura*, se observan los siguientes resultados:

El sujeto A tiene muy buena impresión del *mundo hispano* (22) y, a pesar de que lo considera moderno e interesante, cree que no está lo suficientemente avanzado (4) ni es tan acogedor (5), un aspecto —este último— que se debería trabajar si se tiene en cuenta que el alumno está en inmersión y, para que se observe un progreso con la necesaria motivación, debe sentirse miembro de la sociedad en la que vive, sobre todo con el resto de compañeros nativos.

La evaluación sobre la *lengua* obtiene un resultado excelente (25), especialmente en lo que respecta a su utilidad, importancia y al sentimiento agradable que le provoca su aprendizaje. Sin embargo, la percibe como una lengua un tanto difícil, una visión entendible si se tiene en cuenta la distancia que existe entre la lengua materna (bambara) y el español. La mayoría de las cualidades relacionadas con los *hispanohablantes* son muy buenas (21 en total) exceptuando el grado de cercanía.

En cuanto a la *cultura* (34) se observa una variedad de respuestas sobre su interés por los diez ítems propuestos que se puede resumir en su inclinación hacia lo que se conoce como «cultura con mayúsculas» hasta su desgana por conocer aspectos relacionados con la religión. Aunque sorprenda la elección del primer tipo de cultura sobre el segundo, debido a que para el alumno sería mucho más rentable el conocimiento de asuntos cotidianos que le permitan encontrar su lugar en la sociedad, lo que más resalta es el escaso interés por la religión, que puede deberse a la distancia entre el cristianismo y el islam, pues este último es un dogma que abarca el estilo y forma de vida y está mucho más arraigado en la identidad de los sujetos, de ahí que también se explique el menor interés por las costumbres y el desarrollo de una identidad en la otra lengua que tenga en cuenta otra religión.

En general, se podría afirmar que el Sujeto A cuenta con una motivación alta que es necesario mantener en el proceso teniendo en cuenta sus preferencias en el aprendizaje.

SUJETO B

En este caso, el Sujeto B es una chica brasileña de 14 años (2º de ESO) cuya única lengua materna es el portugués. Tiene conocimientos sobre otros idiomas como el español o el inglés, si bien reconoce que su dominio del primero supera al del segundo.

Su período de estancia en España es muy corto (un mes y medio), por lo que resulta llamativo que tenga tan buena percepción sobre su aprendizaje teniendo en cuenta que no había estudiado anteriormente español. La llegada al país se produce por motivos instrumentales que coinciden con el de todos los compañeros: la formación deportiva en el equipo de baloncesto y en estudios secundarios. Asimismo, la alumna afirma que no se relaciona frecuentemente con otros compañeros nativos, lo que puede deberse a dos causas: en primer lugar, porque se encuentra en inmersión con un amigo y con su hermano, con los que comparte la misma situación, por lo que tal vez no siente la necesidad de entablar demasiadas relaciones; y, en segundo lugar, porque es una persona comedida, callada y un poco tímida, de manera que en su análisis habría que atender a estos rasgos de personalidad que, como se ha indicado en algunos momentos del trabajo, influyen en el proceso de aprendizaje.

Como se muestra en la Tabla 12, el *tipo de motivación* dominante es la instrumental (19), esto es, su aprendizaje obedece a fines pragmáticos que están vinculados con las posibilidades que ofrece tanto a nivel profesional (trabajo) como a nivel personal (viajar). Sin embargo, la motivación intrínseca también está muy presente en ella y, a pesar de lo aprenda porque le causará beneficios, también se produce por su disposición a aprender otras lenguas nuevas y, en concreto, el español.

Por su parte, dentro de la motivación extrínseca, aquella que ha recibido menos valoración ha sido la integradora (13), puesto que no pretende establecerse en un futuro en la comunidad de habla ni conocer otros productos culturales, sino simplemente poder optar a las ventajas que ofrece.

Tabla 12. Resultados de los tipos de motivación presentes en el Sujeto B

Motivación instrumental	5+5+4+5=19 (muy alto)
Motivación integradora	5+3+2+3=13 (alto)
Motivación intrínseca	4+4+4+4+4=16 (alto)

Por su parte, el *grado de motivación* es alto (48), como se puede observar especialmente en la disposición a perfeccionar su español (5), una actitud favorable que incide potencialmente en el avance de la competencia comunicativa. Frente a ello, el análisis revela que el enunciado que trata la cuestión de la participación no se ha valorado positivamente (2), pues la alumna opina que no interviene lo suficiente en las clases. Pese a que esto lleve a pensar en un desinterés por su parte, esta interpretación es rechazada si atendemos a la puntuación tan favorable con respecto a la lengua en el resto de las respuestas, especialmente en su interés por buscar fuera de clase posibilidades de contacto con la L2 (4), por lo que tal vez el problema radique en una sensación de evaluación constante que le origine cierta ansiedad e inhibición en la instrucción formal, debido a su timidez. De hecho, en el análisis de necesidades la alumna corroboraba que la expresión oral era la destreza que le parecía más complicada. Por tanto, habría que controlar esto a través de actividades que refuercen su confianza.

Asimismo, su *actitud como aprendiente de LE* es muy buena (14), como muestra su calificación acerca del progreso en el aprendizaje de idiomas en general y del español en particular. No obstante, esta opinión cambia en lo referente a la percepción que tiene de ella misma con respecto a destrezas como la comprensión y la expresión, pues se muestra dubitativa acerca de su capacidad para realizar las tareas, así como para comunicarse en español, lo que lleva a relacionarlo con el factor de inhibición anteriormente comentado. A pesar de su manera de ser, la ansiedad parece ser específica de una determinada situación: comunicarse en clase de español, una posibilidad que puede hacer retroceder su avance si la alumna opta por evitar exponerse ante ella.

En cuanto a los componentes de la situación de aprendizaje, todos son muy favorables. El Sujeto B considera que la labor desempeñada por *el profesor* es excelente (26) resaltando fundamentalmente dos características que pertenecen a la vertiente pedagógica y que son claves para conseguir el éxito: *feedback* y organización. Según la alumna, recibe una buena retroalimentación del docente, lo que ayuda a evitar fosilizaciones o a confirmar y afianzar el conocimiento, a lo que hay que añadir la correcta estructuración del contenido que facilita la comprensión de la lengua. El *grupo de clase*, otro de los componentes evaluados, recibe muy buena valoración, si bien parece no sentirse del todo integrada, a pesar de que se ayudan entre ellos. Mejor apreciación (excelente) obtiene el *curso* con 28 puntos, debido a que está de acuerdo con la estructura y el contenido del curso, potenciándose así la actitud positiva y receptiva para el

aprendizaje, pues cuanto más atractivo le parezca, mayor será su interés por él. Finalmente, el Sujeto B otorga 20 puntos (muy bueno) al *entorno*, especialmente a las características físicas del aula en oposición al estado de los muebles, probablemente por la incomodidad y falta de espacio individual.

Con respecto a la *actitud hacia las LE*, los resultados indican que es muy buena (38), pues se puede apreciar un alto grado de receptividad para aprenderlas. Es reseñable la contraposición que tiene lugar en dos de los enunciados que proponen dos situaciones diferentes: por un lado, la alumna considera más práctico emplear la lengua materna de los hablantes cuando se encuentra en situación de inmersión (5), pero, sin embargo, no muestra la misma predisposición a utilizar otras lenguas que conoce en el caso de que ella se encuentre en su país, de lo que se desprende su interés práctico hacia la lengua con vistas a facilitar la interacción y, por ende, la integración en la comunidad.

La opinión sobre el *español y la cultura hispanas* es la última que se abordará. De todos los apartados mencionados, la excelente valoración sobre *el español* supera a las demás, si bien todas ellas reciben resultados muy gratificantes. Sobre el *mundo hispano*, la alumna resalta el adjetivo acogedor con 6 puntos, probablemente porque sea lo que más le haya ayudado en su día a día, pues hay que recordar que está lejos de su país en una edad muy complicada. En cuando a los *hispanohablantes*, a pesar de que su impresión sea muy buena (18), no cree que destaquen por su cercanía ni trato agradable según su experiencia. Para finalizar, no hay nada que rechace sobre la *cultura hispana* (38), cuya valoración es muy positiva, aunque algunos temas como las costumbres, tradición y religión no le llamen la atención frente al cine, aspecto sobre el que incide con la máxima puntuación (5).

En resumen, el Sujeto B otorga gran importancia a la lengua, sobre todo desde una perspectiva práctica. Asimismo, a pesar de que posee un alto grado de motivación, presenta algunas barreras a la hora de comunicarse en español que tienen que ver con su esfuerzo por adecuarse al entorno, pero especialmente con las variables afectivas, en concreto con aspectos estrechamente relacionados con la personalidad.

SUJETO C

Detrás de la etiqueta «Sujeto C» se encuentra un alumno brasileño de 13 años (1º de ESO) cuya lengua materna es el portugués. Además de esta, tiene distinto

conocimiento de otras, como por ejemplo el español, lengua que domina *bien* y a la que sigue el inglés (*regular*) y el italiano (*un poco*), de tal manera que *a priori* se puede apreciar cierta inclinación o facilidad para el aprendizaje de idiomas. Su relación con el español comienza cuando tiene 10 años, pero su estudio no es continuo y apenas conoce algunas estructuras y vocabulario hasta que llega a España, país en el que vive desde hace un mes y medio.

Es un chico extrovertido y hablador, algo que explica su tendencia a relacionarse *frecuentemente* con otros compañeros nativos, a pesar de que tiene la posibilidad de hacerlo mayormente con su hermana (Sujeto B) y su amigo (Sujeto D). A diferencia de lo que ocurría con la anterior alumna, en este caso el rasgo de personalidad como la extroversión facilita la interacción con personas de su edad y, por ende, su integración en la clase, pues se siente en la necesidad de hacerlo, ya que es el único de todos los alumnos que no tiene ningún compañero en 1º de ESO que esté en su misma situación.

Asimismo, como se refleja en la Tabla 13, el Sujeto C cuenta con un *tipo de motivación extrínseca*, asocia el aprendizaje de la lengua con los beneficios que esta le puede ofrecer, ya sea a nivel instrumental o integrador. Siguiendo a la primera (17), el individuo considera que la lengua actúa como medio para autorrealizarse, o bien para optar a más ventajas laborales —como afirma incluso en el análisis de necesidades—, o bien para conocer otros países sin la barrera lingüística. Por su parte, la motivación integradora obtiene la misma puntuación (17) que la anterior, ya que el Sujeto C entiende que la lengua es un componente facilitador a través del que se puede relacionar con los miembros de la comunidad y formar parte de ella.

Al respecto, habría que destacar la distancia entre motivación extrínseca e intrínseca presente en este individuo, quien otorga menor importancia a esta última, debido a que la atención que vierte sobre el aprendizaje del español no se traslada a todos los ámbitos del aprendizaje.

Tabla 13. Resultados de los tipos de motivación presentes en el Sujeto C

Motivación instrumental	5+4+4+4=17 (muy alto)
Motivación integradora	5+4+4+4=17 (muy alto)
Motivación intrínseca	4+4+3+3=14 (alto)

Su *grado de motivación* es alto (46), como indica la mayoría de las respuestas, entre las que destaca la inclinación por perfeccionar su nivel de competencia en español (5), de lo que se extrae un interés por continuar sus estudios en este idioma, una respuesta muy positiva en lo que respecta a la posibilidad de mantener la motivación en estos índices a largo plazo. No obstante, es conveniente llamar la atención sobre los enunciados que han conseguido una evaluación más baja, referidos fundamentalmente a las oportunidades de contacto fuera de clase, lo que sorprende si se tiene en cuenta la personalidad del alumno. Tal vez aquello que le haya influido para evitar en cierta medida esta situación sea el respaldo de sus conocidos, con los que comparte mucho tiempo libre fuera del colegio, pues en clase parece verse más obligado a emplearla como indica su preferencia por utilizar el español (4).

La *percepción* que tiene de sí mismo *como aprendiz de LE* es excelente (17), especialmente porque se percata de su progreso con el español (5) y ello también se traslada a su relación con el resto de las lenguas (4), si bien es cierto que no muestra tanta seguridad en los intercambios comunicativos, ya que le suscitan nerviosismo por no poder controlar tan conscientemente la información. Esto ya lo había plasmado en el análisis de necesidades, en el que había resaltado la expresión oral como la destreza que le originaba más dificultad.

Con respecto a los elementos que intervienen en el aprendizaje, todos ellos se han catalogado positivamente. Del *profesorado* (24) se ha destacado su paciencia, una cualidad que es la base de cualquier tipo de aprendizaje y que en ELE cobra mucho más sentido, pues la situación es más complicada por la variedad de lenguas, intereses, objetivos, motivaciones, etc., aspectos que el docente debe tener en cuenta para adecuarse a ellos y sobre todo para tomar el tiempo que cada alumno requiere en su avance individual de la interlengua. En segundo lugar, la relación con el *grupo de clase* es muy buena (25) y coincide con el Sujeto B en que existe un alto grado de unión, aunque se caracterizan por ser *buenos* y *simpáticos*. Quizás la vacilación sobre el sentimiento de alianza radique en su pertenencia a grupos diferentes y escasas oportunidades como grupo de trabajo como tal, por lo que habría que estrechar lazos entre ellos. En tercer lugar, el alumno considera que el *curso* está muy bien planificado (25), pues le resulta útil e interesante (6), a pesar de que le parezca difícil. Sin embargo, la percepción de la complejidad no merma su motivación ni opinión positiva sobre el aprendizaje, todo lo contrario, parece que ello le genera aún más entusiasmo. En cuanto al *entorno* (20), no

hay nada reseñable, pues todos los elementos que lo conforman están en condiciones óptimas, según el alumno.

Con respecto a la penúltima sección sobre el vínculo con las *lenguas extranjeras*, concede gran relevancia a su aprendizaje (38), pues encuentra en él la opción de viajar a los diferentes países empleando sus lenguas oficiales, aunque, como ocurría con el Sujeto B, no está tan seguro de utilizar otras L2 en lugar de la materna si el lugar en el que se produce el intercambio comunicativo es su país.

Por último, teniendo en cuenta la opinión sobre el español y su cultura, cabría señalar su valoración positiva general acerca de ello, si bien la relativa al *mundo hispano* se encuentra en el límite entre «muy buena» y «buena», debido a los resultados más bajos de adjetivos como *acogedor* y *moderno*. Sin embargo, el *español* y los *hispanohablantes* parecen ser más de su agrado, pues la primera variable recibe una evaluación excelente (23) y la segunda muy buena (20), lo que muestra la atracción hacia la lengua y la simpatía hacia las personas que conforman la comunidad que le rodea, facilitándose así su integración. En cuanto a los *temas culturales*, frente a las respuestas de los compañeros anteriores, el Sujeto C no lleva a cabo ninguna clasificación de preferencias, pues todas reciben la misma puntuación (*bastante*) con un total de 40 puntos, aunque es necesario subrayar la mención de los deportes como un tema cultural que le suscita interés, lo que resulta lógico, debido a que son personas que tienen pensado dedicarse al mundo del deporte en un futuro.

Como se puede observar tras la interpretación de los anteriores resultados, el Sujeto C posee un alto grado de motivación extrínseca, pues considera que el español le facilitará una serie de comodidades futuras, si bien es cierto que también se mantiene interesado en el aprendizaje por su percepción tan positiva acerca del español y su cultura gracias a los contenidos presentados en el curso.

SUJETO D

El último informante es un alumno de 15 años (4º de ESO) cuyo país de origen es Brasil (portugués), lugar desde el que ha llegado con sus anteriores dos amigos a España con la misma beca de baloncesto. Lleva un mes y medio en el país y, aunque apenas sabía español, opina que el nivel que tiene de esta lengua es *regular*, pese a que supera al de inglés (*un poco*). Puede ser que en su progreso influya también la frecuencia con la que

se relaciona con otras personas que conocen la lengua (*muy frecuentemente*), de manera que parece ser más proclive que sus dos paisanos a comunicarse con el resto de sus compañeros.

Quizás el resultado más llamativo que presenta este alumno en el siguiente análisis sea el *tipo de motivación* que posee, como se puede observar en la Tabla 14. Aunque siga predominando la motivación extrínseca, en este caso la motivación instrumental únicamente alcanza los 10 puntos (*medio*), frente a la integradora, que consigue la más alta, 15 puntos. Ello parece indicar que el alumno no identifica el aprendizaje de español como una ventaja para lograr un mejor futuro laboral o conocer otras culturas viajando, sino más bien para poder convivir con las personas que pertenecen a la comunidad, pues valora la oportunidad que le ofrece el conocimiento de este idioma para asentarse en un país hispano (4). Sin embargo, en esta convivencia no le interesa tanto acceder a aspectos culturales como a desenvolverse en la vida cotidiana con sus gentes.

En cuando a la intrínseca, el individuo otorga más importancia al aprendizaje del español que al hecho de aprender cualquier otra lengua (4), lo que significa que el idioma es un elemento diferenciador sobre el que se debe actuar para mantener este interés.

Tabla 14. Resultados de los tipos de motivación presentes en el Sujeto D

Motivación instrumental	2+3+3+2= 10 (medio)
Motivación integradora	5+4+3+3= 15 (alto)
Motivación intrínseca	4+2+3+3= 12 (medio)

El *grado de motivación* es muy alto (54), debido a que todas las calificaciones oscilan entre 5 y 4 puntos, a excepción del enunciado en el que se distingue el español como la única lengua que desea aprender (3), lo que no es negativo, porque implica que se interesa en general por el ámbito de adquisición de segundas lenguas. También es necesario destacar su esfuerzo e implicación por la lengua hispana, que se traduce por la atención que presta tanto a la posibilidad de comunicarse en ella como a los productos culturales como la música para practicar la expresión y comprensión oral. Asimismo, también es positivo que el alumno no delimite temporalmente su aprendizaje, sino todo lo contrario, tiene la intención de que se extienda en el tiempo, lo que sirve de apoyo para orientar el proceso de enseñanza con objetivos a largo plazo.

En cuanto a su *actitud como aprendiente de LE*, en general es muy buena (16), aunque en principio parece que no tiene grandes expectativas sobre su supuesta aptitud para los idiomas (3); no obstante, esto cambia en el caso del español, con cuyo aprendizaje parece sentirse más cómodo, puesto que es el único que cree controlar las emociones cuando se comunica, lo que puede explicarse por el aumento de confianza que le origina el hecho de advertir sus avances en el proceso (4).

Por otra parte, la gran mayoría de los componentes humanos y didácticos que hacen posible la adquisición de una L2 son puntuados favorablemente, como se puede comprobar, en primer lugar, con el *docente*, con cuya labor el alumno se encuentra satisfecho, pues se comprueba por la máxima evaluación otorgada que siente agrado tanto por el modo de organizar la secuenciación de conocimientos, temas y todo lo que implica su actuación, así como por su proximidad y empatía humana, un equilibrio que favorece la actitud que el alumno tenga con respecto a la lengua, pues no hay que olvidar que el docente es el representante de esta en el aula. También es excelente la opinión que tiene sobre el *grupo* (33), de quien tiene una visión positiva en lo referente a su actitud como seres humanos, si bien es cierto que reconoce cierta falta de compenetración como la mayoría de los informantes, debido quizás a las escasas oportunidades que han tenido hasta el momento para interactuar en este tipo de contexto en conjunto. Asimismo, cuenta con una percepción muy positiva del *curso* (33), como se puede comprobar por el máximo valor a adjetivos como *útil, divertido, bueno e interesante*; sin embargo, se muestra más indeciso con la facilidad del proceso, a la que otorga 5 puntos, aunque paradójicamente dicha complejidad no afecta negativamente a la opinión que tiene sobre él. El *entorno* también recibe una buena crítica por parte del informante (22), especialmente el libro (apuntes) y material como proyector, mesa, pizarra...

También es importante señalar que la *opinión* que tiene el alumno *sobre el papel de las LE* es muy buena (38), pudiendo observarse parte de la motivación intrínseca e integradora que ya destacaban en el tipo de motivación, puesto que la entiende como un medio para poder comunicarse en general con otras personas con las que no comparte la lengua y, en concreto, para integrarse en la comunidad de habla correspondiente.

Para abordar la sección de la *actitud acerca del español y su cultura*, es necesario desglosar cada apartado que la conforma. Así, la opinión general sobre *el mundo hispano* es muy buena (21), pues destaca por su anticipación a los tiempos (*moderno y avanzado*),

en cambio, no es lo suficientemente *acogedor* (4). Esto puede relacionarse con la concepción que tienen sobre los hispanohablantes que parece entrar en contradicción, pues los consideran *agradables*, pero no excesivamente *simpáticos*. Mejor valoración recibe *el español* como lengua extranjera, especialmente en lo que respecta a las posibilidades que ofrece para abrir puertas en el mundo actual. La misma concepción positiva tiene de los *hispanohablantes* en general (22).

Por último, el informante tiene en alta estima la *cultura* (40), sobre todo la *música* y la *economía*, temas por los que se siente más atraído frente a otros como la *ciencia*, *costumbres* y *tradiciones*. Nada le causa rechazo, por lo que se podría generar más motivación hacia aspectos que le gustan y potenciar el conocimiento de aquellos asuntos por los que no sienta tanto interés, como la cultura con minúsculas.¹

En general, el grado de motivación del informante es muy positivo, debido a que tiene muy buena percepción de todo lo que rodea a la lengua y su cultura gracias a todos los componentes que intervienen en el aprendizaje (profesorado, curso y grupo fundamentalmente), con los que se siente cómodo y gana confianza conforme avanza el proceso, lo que permite perfeccionar su nivel de español.

Pese a que el anterior estudio pormenorizado sobre cada alumno proporciona datos importantes para la posterior actuación docente, lo cierto es que convendría llevar a cabo una interrelación de estos para lograr una visión del panorama mucho más próxima a la realidad del aula, lugar en el que se presentan todos los resultados en conjunto.

Por tanto, se ha considerado conveniente realizar el análisis comparativo que se abordará a continuación.

6.3.1. Análisis comparativo de resultados

Como se ha mencionado en las líneas precedentes, es conveniente que se comparen los resultados obtenidos entre los cuatro informantes con el objetivo de lograr una serie de conclusiones comunes que funcionarán como base para aplicar las estrategias

¹ Acerca de las concepciones de cultura, es preciso señalar la dicotomía *cultura con mayúsculas/con minúsculas*. Mientras que la primera hace referencia a los conocimientos sobre Historia, Geografía, Arte, etc., fácilmente accesibles y catalogados en un *corpus*, bajo la etiqueta de «cultura con minúsculas» se engloban aquellos aspectos que implican saber entender, saber actuar o interactuar en diferentes situaciones comunicativas. Con esta última hablamos de valores y aspectos sociales propios de la comunidad en cuestión.

adecuadas en función de ellas. Para ello, en las siguientes líneas se cotejarán los datos de cada una de las secciones para alcanzar mayor grado de exactitud y fiabilidad en la investigación.

En primer lugar, se aludirá al tipo de motivación que ha alcanzado resultados más altos en los individuos, como se puede apreciar en la siguiente tabla:

Tabla 15. Tipo de motivación predominante en los encuestados

	Sujeto A	Sujeto B	Sujeto C	Sujeto D
Instrumental	19	19	17	10
Integradora	15	13	17	15
Intrínseca	18	16	14	12

En todos los casos domina la *motivación extrínseca*, si bien es cierto que en tres de los cuatro es la instrumental la que está por encima de la integradora, pues los Sujetos A, B y C consideran la lengua como un medio para conseguir objetivos relacionados fundamentalmente con la instrucción, mientras que en el caso del Sujeto D estas ventajas son de tipo integrativo, ya que prefiere utilizar la lengua para entablar relaciones personales con el fin de facilitar su situación de inmersión.

La *motivación intrínseca* es el segundo tipo más presente, pues se refleja en los sujetos A, B y D, ya que estos combinan los beneficios pragmáticos con el deseo de conocer más la lengua por el simple hecho de experimentar este proceso.

Por tanto, atendiendo a la tabla precedente, se podría afirmar lo siguiente:

- Los sujetos A y B son los que guardan más relación en sus resultados, con un cierto equilibrio entre motivación instrumental e intrínseca.
- El Sujeto C es el alumno más práctico de todos ellos, ya que entiende la lengua como un vehículo para lograr otras metas.
- El Sujeto D es el que menos conexión tiene con el resto en este aspecto, pues otorga más importancia a la combinación entre aprendizaje como medio integrador y como proceso constructivo personal.

En segundo lugar, atenderemos al grado de motivación que domina en ellos, según se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla 16. Grado de motivación en los encuestados

Sujeto A	Sujeto B	Sujeto C	Sujeto D
52	45	46	54

Todos tienen un *grado de motivación* que oscila entre alto y muy alto, un resultado muy positivo y satisfactorio, pues trabajar con personas que tienen interés en la lengua es el primer paso que garantiza el éxito del aprendizaje. De todos ellos el Sujeto D es quien presenta más puntuación y es seguido muy de cerca por el A, con quien comparte especialmente la percepción acerca de la participación voluntaria en clase (5). Sobre este aspecto, el Sujeto B es el que se muestra más reticente, debido a su falta de autocontrol en algunas ocasiones, lo que repercute en que, según ella, no busque muchas oportunidades de contacto con la L2, como sí ocurre con el Sujeto A especialmente y el D.

A pesar de los anteriores detalles, se podría afirmar que los sujetos A y D, así como sucede entre B y C comparten muchos aspectos a la hora de enfrentarse al aprendizaje del español, si bien es cierto que deben destacarse las intenciones que todos poseen para perfeccionarlo y seguir aprendiéndolo.

En tercer lugar, sobre su actitud como aprendiente de LE, los resultados son muy próximos, como se detalla en la Tabla 17:

Tabla 17. Consideración general sobre su actitud como aprendiente de LE

Sujeto A	Sujeto B	Sujeto C	Sujeto D
16	14	17	16

Pese a que la opinión tan positiva del Sujeto C prevalece sobre el resto, todos comparten prácticamente la misma visión, como se puede ver reflejado en la proximidad entre las distintas puntuaciones. De hecho, si se atiende a los enunciados vinculados a este aspecto, la mayoría de los informantes considera que su nivel de competencia en español va aumentando y se va perfeccionando, lo que se comprueba con la comprensión

cada vez mayor de las tareas realizadas, aunque una excepción a ello es el Sujeto B, quien admite cierta dificultad. Otra constante en ellos es su inclinación por sufrir nervios ante los intercambios comunicativos (3), si bien hay que señalar que el Sujeto D presenta más confianza y seguridad al respecto.

En cuarto lugar, en cuanto a la valoración de los componentes del aprendizaje, se podría afirmar que tanto los componentes humanos como los materiales reciben una excelente valoración por parte de los informantes, especialmente del Sujeto D, como se refleja en la Tabla 18.

Tabla 18. Valoración de los componentes del aprendizaje

	Sujeto A	Sujeto B	Sujeto C	Sujeto D
Profesorado	29	26	24	30
Grupo de clase	28	25	25	23
Curso	30	28	25	33
Entorno	22	20	20	22

La mayoría de los alumnos opina que, en general, la *labor docente* es muy buena, sobre todo el Sujeto D, que califica todo con la máxima puntuación. No obstante, casi todas las respuestas sufren variaciones, como se puede apreciar en la valoración positiva que recibe la organización y cantidad de *feedback* recibido frente a la conexión entre contenidos y tareas, calificada como potencialmente mejorable. Por su parte, todos tienen una buena concepción de su *grupo de compañeros*, pese a que coincidan en que podrían estar más unidos, por lo que parece que no se ha dado tanta posibilidad de fomentar las relaciones que probablemente se consoliden. Esta opinión tan positiva continúa con el *curso*, del que todos comparten prácticamente la misma perspectiva, esto es, los informantes consideran que está muy orientado a las posibles situaciones a las que deben enfrentarse en el ejercicio de la lengua (utilidad), si bien el grado de dificultad no está del todo adecuado a ello, puesto que supera los niveles. Por último, todos parecen estar conformes con el *contexto* de aprendizaje, a excepción del Sujeto B con el estado del mobiliario.

Respecto a la actitud hacia las LE, los resultados de la Tabla 19 muestran una valoración excelente.

Tabla 19. Actitud hacia las LE

Sujeto A	Sujeto B	Sujeto C	Sujeto D
36	38	38	38

Teniendo en cuenta esto, se puede afirmar que los informantes entrevistados conceden gran relevancia al aprendizaje de idiomas, incluso algunos como el sujeto A opinan que es mucho más favorable desde la etapa de la niñez. Además de coincidir en puntuación, los alumnos B, C, y D creen que el conocimiento de una lengua es muy importante para emplearlo como vehículo de comunicación en estancias cortas en el país de esta, si bien esta preferencia a utilizar la LE cambiaría si el lugar del intercambio comunicativo fuera Brasil, su país de origen.

En general, el motivo que les incita a aprender una lengua es instrumental, de ahí que antepongan el objetivo comunicativo a otros más intrínsecos como la lectura en versión original. No obstante, la motivación integradora del Sujeto D se puede percibir aquí, pues otorga más valor al aprendizaje de las LE como apoyo para la integración.

Por su parte, a continuación, se presentan los resultados sobre la opinión acerca del español y su cultura en la Tabla 20.

Tabla 20. Valoración sobre el español y su cultura

	Sujeto A	Sujeto B	Sujeto C	Sujeto D
Mundo hispano	22	20	18	21
Español	25	26	23	24
Hispanohablantes	21	18	20	22
Cultura	34	38	40	40

Como se observa, la mayoría tiene una buena impresión del *mundo hispano*, especialmente el Sujeto A y D, quienes concuerdan en que no es tan acogedor como

moderno. El Sujeto B no está de acuerdo con ello y cree que es más acogedor y está más avanzado, mientras que el Sujeto C se distancia de esta última opinión. En general, todos ofrecen variabilidad en su gradación, pese a que coinciden en que el mundo hispano podría ser más cercano e integrador. En cuanto al *español*, todos comparten el valor que otorgan a la utilidad e importancia de esta lengua, aspectos que se conectan con las ventajas que ofrece el conocimiento de esta LE actualmente, aunque también resaltan la complejidad. Sobre los *hispanohablantes*, todos guardan una opinión muy buena de ellos y evitan caracterizarlos negativamente, aunque los informantes A y B no creen que sean excesivamente cercanos, al igual que ocurre con el rasgo de simpatía según el D. En cuanto a la *cultura*, es necesario señalar que el Sujeto A es el menos interesado por estos aspectos en relación con el resto de los compañeros, aunque su valoración es bastante buena (34), mientras que los sujetos C y D son los que prestan más atención. En general, los temas culturales por los que más se inclinan son la música, cine, economía, arte, literatura y ciencia, si bien estos dos últimos reciben menos puntuación por parte de A y D respectivamente. Del mismo modo, a los alumnos A y C les interesan bastante las tradiciones frente a B y D. Asimismo, resulta curioso que haya dos posturas acerca de la cultura, por una parte, la que muestra el sujeto A, quien no se decanta positivamente por nada y, sin embargo, no muestra interés por la religión; y, por otra, el sujeto C, que se siente atraído por todos los temas y especialmente por el deporte.

Pese a las diferencias, en general estamos ante informantes que se aproximan en gustos, edad, motivación y actitud, entre otros aspectos, de manera que comparten una serie de puntos que se podrían establecer como eje vertebrador de la aplicación de estrategias:

- Todos han emprendido el aprendizaje del español por motivos extrínsecos fundamentalmente, ya sean integrativos y/o instrumentales.
- Tienen una visión bastante positiva de los elementos que intervienen en su instrucción formal.
- Se sienten atraídos especialmente por la lengua y, en segundo lugar, por su cultura, aunque de esta última resulta sorprendente que no presten tanta atención a las costumbres, debido a que están insertos en la sociedad española. Al respecto se podría alegar que los alumnos, a pesar de estar en inmersión, no están en contacto directo real con toda la comunidad, puesto que conviven con alumnos con los que comparten situación y su vida diaria está enfocada al entrenamiento deportivo.

7. ESTRATEGIAS ADECUADAS SEGÚN LOS RESULTADOS

Gracias al anterior análisis se ha podido conocer el estado motivacional de cada alumno con el objetivo de llevar a cabo una intervención docente más precisa. Los datos obtenidos reflejan una homogeneidad que afecta tanto al perfil de motivación (alto) como a la edad (muy próxima), lo que facilita la puesta en práctica de las estrategias.

Antes de proceder a la explicación de estas, es necesario indicar que, pese a que la investigación se haya realizado a cuatro de las ocho personas que conforman el grupo de alumnos, las estrategias se han aplicado al grupo en general, debido a las limitaciones temporales y organizativas.

7.1. ESTRATEGIAS EMPLEADAS SEGÚN LOS RESULTADOS

Las estrategias seguidas se han seleccionado del estudio ya mencionado de Dörnyei (2008), proceden concretamente de las cuatro clasificaciones que el investigador indicó en función de la fase del proceso en la que estas podían ponerse en práctica: para crear ambiente agradable, para generar motivación inicial, para mantenerla y para fomentar la autoevaluación.

Para su selección se ha tenido en cuenta el grado de motivación de los alumnos, que en este caso ha resultado ser muy favorable, por lo que la mayoría de ellas proceden del grupo dedicado a *mantener y proteger la motivación*, si bien algunas también pertenecen al resto de categorías.

7.1.1. Estrategias para crear ambiente propicio

Se ha prestado especial atención a *promover la comunicación y relación en el aula entre alumnos, así como entre profesor-alumno*, debido a que el estudio reflejaba una buena percepción de ellos que no acababa de condensarse por el escaso período temporal juntos, a lo que se añade la irrupción de un nuevo docente. Con respecto al primer tipo de conexión, es importante que los alumnos acerquen posturas, especialmente porque están en una etapa en la que su personalidad se está desarrollando y necesitan socializarse con personas de su misma edad con las que compartan situación para sentirse más integrados. Por su parte, pese a que el docente debe establecer los límites entre ambas facetas — personal y profesional—, debe mostrarse cercano para favorecer que se produzca una comunicación más real y libre de presiones externas.

Para aplicar estrategias dedicadas a estrechar lazos se han realizado *actividades de presentación y de dinámica grupal*, entre las que se distinguen dos:

- Infografía (*Vid. Anexo II.A*). Cuenta con dos partes: en primer lugar, cada alumno debe buscar a personas (alumnos o docente) que reúnan las condiciones señaladas (*que hayan viajado a dos países, que quieran dedicarse al fútbol profesional...*); y, en segundo lugar, plantear preguntas sobre los temas propuestos. Finalmente se presentará al compañero del que se haya reunido más información.
- Actividades sobre la personalidad (*Vid. Anexo II. B*). Debido a que la adolescencia es una etapa en la que el individuo se plantea cuestiones como los rasgos que lo definen, sus gustos, preferencias, la imagen que los otros tengan de él mismo, etc., esta actividad reúne ejercicios que giran en torno a ello: *¿Te conoces a ti mismo?, ¿Te identificas con alguno de estos rasgos del test de personalidad?, ¿qué profesores o alumnos cumplen estas condiciones?* Esto fomentará al mismo tiempo la exposición de una imagen social positiva frente al grupo.

7.1.2. Generar motivación inicial

Esta fase está dedicada a *resaltar aspectos que les puedan resultar atractivos* con el objetivo de generar un mayor grado de motivación intrínseca y mantener la extrínseca, de ahí que se fomente el interés por el propio aprendizaje de la lengua y por los beneficios —instrumentales e integrativos— que esta les puede generar, debido a que estos últimos son los que mueven a la mayor parte de los sujetos.

Para ello se han realizado actividades sobre cultura ya que, a pesar de que este tema no obtuviera una puntuación tan alta como otros, el principal objetivo que se quería perseguir con ello era cambiar el enfoque acerca de los prejuicios e imágenes prediseñadas que quizás obstaculizaran su interés. Algunas de ellas son las siguientes:

- Conectar con su propia experiencia en un país extranjero y hablar de la necesidad de conocer otras culturas (*Vid. Anexo II. C*). Con ello sentirán la necesidad de hablar sobre una cuestión que les compete y con la que se deben enfrentarse en la rutina. De esta manera se conecta con la realidad de su día a día para fomentar con ello la comunicación en el aula y lograr una percepción útil tanto del curso como de su conocimiento del español.

- Conocer la cultura española (*Vid. Anexo II.C*). El acto de invitar en España será el hilo conductor que permita reflexionar sobre las distintas culturas existentes en el aula gracias a la posibilidad de establecer puentes entre cultura de origen y cultura meta. Así, el alumno se siente protagonista de la sesión mediante la explicación de choques culturales vividos en primera persona, así como de situaciones prototípicas en su país. Se podría señalar que su motivación crece en tanto que se sienten representantes de su cultura y país dentro de la diversidad mencionada.

7.1.3. Mantener y proteger la motivación

Esta sección es la más importante de todas, pues los resultados de la investigación indican que el perfil motivacional de los informantes es alto, de manera que la intervención docente debe trasladar el foco hacia las estrategias que consigan mantener el grado de motivación tan positivo con el que los alumnos cuentan. Así, las técnicas empleadas tienen como objetivo *seguir generando expectación en el alumno a través de la ruptura del orden lógico de la organización de las clases, la claridad en la explicación de las actividades o temas significativos y relevantes* para ellos, entre otras opciones. En concreto, la protección de esta variable en el transcurso del aprendizaje ha estado basada en dos tipos de actividades:

- Actividades de repaso a través de la gamificación (*Vid. Anexo II.D*). Cada cierto tiempo se pretende romper con la monotonía a través de juegos que conlleven la recopilación de los aspectos de diferente naturaleza tratados en los días previos. La mayoría de las actividades que pertenecen a este grupo se realizan en parejas: *tarjetas para adivinar vocabulario, hundir la flota gramatical, preguntas culturales, de léxico y de gramática*. Con la primera se persigue recoger todo el vocabulario y las dudas que han ido surgiendo en el aula. Asimismo, las preguntas culturales pretenden abarcar todo tipo de aspectos procedentes de las distintas culturas de origen, así como de la cultura meta, lo que facilita la participación de los alumnos, quienes se sienten representantes de su propia cultura en la parcela de realidad creada en el aula.
- Actividad sobre la música (*Vid. Anexo II. E*). Se aprovecha que la música es uno de los temas que despierta más su interés y se emplea como medio para conocer estructuras valorativas (*me interesa, me gusta, me encanta...*) y como fin en sí

mismo para entablar una conexión entre las distintas comunidades gracias al lema del Womad como festival que reúne las músicas del mundo. Esto último se realiza a través de audiovisuales en los que aparecen grupos de sus países que han visitado este encuentro musical y textos que explican en qué se basa. De esta manera se mantiene su interés tanto por aspectos lingüísticos como culturales, pues se informa sobre acontecimientos que tienen lugar en la misma ciudad, lo que puede potenciar su sentimiento de integración.

Es necesario aclarar que esta doble vertiente seguida está relacionada con las preferencias según la edad. La adolescencia es una etapa que acepta todo tipo de metodologías, pues el alumno tiene capacidad de pensamiento abstracto para aprender cuestiones gramaticales, conocer y aceptar distintas visiones del mundo, etc., y además está dispuesto a experimentar sin ningún tipo de reparo todas las actividades, aunque se perciban únicamente como juegos. Sin embargo, un adulto sería mucho más reacio a aceptar esta segunda opción y, por su parte, un niño tampoco podría realizar la primera. Así pues, estas dos vías se han considerado perfectamente adecuadas a la edad de los alumnos.

7.1.4. Fomentar autoevaluación

Las estrategias de este apartado se han utilizado para aportar el *feedback* requerido por cada alumno, fomentando así su propio análisis de errores y aciertos. En muchas ocasiones se han resuelto las dudas para todos, si bien en algunos casos ha sido preciso atenderles de manera individual, debido a motivos personales o de nivel. Esto último sucede con el Sujeto A, quien necesita una información más detallada en la destreza escrita, ya que su nivel de competencia en español es más alto que el del resto, de tal forma que se han aprovechado las tareas realizadas en clase de los demás compañeros para resolver dudas específicas. Por su parte, los sujetos B, C y D prácticamente tienen los mismos aciertos y fallos, pues comparten nivel de español, motivación y lengua materna, si bien en el caso del B el proceso de retroalimentación ha sido más individual, ya que su introversión repercutía en un menor grado de participación y, por tanto, de información necesaria para avanzar. Para evitar esto, se han valorado más sus aciertos con el objetivo de lograr mayor grado de confianza en ella misma.

En definitiva, como se aprecia, la labor docente seguida ha tenido como prioridad la máxima adecuación de las estrategias a las características del aula y de los alumnos.

7.2. EFECTOS DE LA APLICACIÓN Y PROPUESTAS DE MEJORA

Debido al límite temporal de las prácticas realizadas con el grupo, no ha sido posible calcular las consecuencias de la actuación estratégica de manera objetiva a través del contraste del anterior cuestionario con otro, por lo que las ideas expuestas a continuación son meras impresiones fruto del contacto directo con los alumnos.

La mayoría de las estrategias anteriormente explicadas han repercutido positivamente en ellos, ya que han estado dispuestos a absorber cualquier tipo de conocimiento acerca de la L2 como se ha podido comprobar de manera general en los cuestionarios.

Quizás las estrategias que más beneficios han causado han sido las relacionadas con la creación de un grupo cohesionado (*generar motivación*) y las que pretendían romper con la rutina de estudio a través de juegos para asentar los conocimientos (*mantener la motivación*). Las primeras han originado un clima de distensión y compañerismo gracias a su materialización no solo en actividades como la infografía, el test de personalidad o los intercambios comunicativos sobre gustos musicales, sino también en otras dirigidas a compartir las propias experiencias vividas en la comunidad de la L2 a partir de modelos de extranjeros que se encontraban en su misma situación. Con respecto a las estrategias relacionadas con la ruptura de la monotonía, es conveniente señalar que los juegos propuestos han contribuido a fijar dudas de aspectos que los alumnos no habían terminado de asimilar. Asimismo, también se relaciona con el anterior grupo de estrategias, pues la mayoría de ellos se planteaban como una competición para la que se creaban parejas con alumnos muy diferentes entre ellos para que todos llegaran a conocerse más.

En menor grado que las anteriores, aunque también con resultados muy efectivos, las estrategias para fomentar los valores integrativos de la L2 han logrado que sujetos como el D refuercen este tipo de motivación y otros como el A, B y C atiendan a aspectos que contribuyen a reflexionar sobre la sociedad en la que están viviendo, gracias a actividades dedicadas a confirmar o desmentir los estereotipos sobre el español o de investigación sobre deportistas famosos. Si bien es cierto que otras actividades acerca de la cultura con minúsculas, en concreto, sobre el acto de invitar, no han generado la motivación inicial que se pretendía para lidiar con el escaso interés mostrado *a priori*

sobre las costumbres, a excepción del único informante que había valorado más este aspecto.

Asimismo, también se ha observado que han reaccionado favorablemente a las estrategias que pretendían reforzar los valores instrumentales, pues han intentado aplicar los tiempos aprendidos en conversaciones y escritos de otras asignaturas.

Las estrategias como conseguir que los materiales sean relevantes para ellos también han logrado generar más motivación gracias a la conexión con su cotidianidad e interés a través de actividades que fomentan la conversación sobre gustos personales (muchos de ellos mostraron en el aula canciones que habían aprendido por sus compañeros nativos) o sobre el baloncesto, lo que demuestra que los contenidos aprendidos en el aula están vinculados con sus necesidades más inmediatas, especialmente las que tienen que ver con la integración con nativos o aprendientes de español de su misma edad.

Por último, las estrategias dedicadas a fomentar la participación y reducir la ansiedad han surtido efecto, pues alumnos como el sujeto B, que al comienzo evitaba exponerse en público, ha terminado por comunicarse y sentirse cómoda a la hora de resolver ejercicios o comentar temas que se planteaban en el transcurso de las clases.

En general, sería conveniente mejorar todas las estrategias aplicadas, debido a que no ha sido posible profundizar en ellas para conseguir resultados más sólidos y esta tarea se ha llevado a cabo de forma muy general. A ello habría que añadir *a posteriori* otras estrategias que podrían haber sido potencialmente beneficiosas como las siguientes:

- Incluir información necesaria sobre motivos, objetivos y secuenciación de actividades, pues en muchas ocasiones las metas que se pretendían conseguir con ellas se tornaban difusas conforme se avanzaba.
- Proporcionar experiencias de éxito que permitan al alumno exhibir su conocimiento a través de tareas que sean asequibles para él. Esto no ha sido posible en algunos casos, debido a la dificultad para ajustar las tareas al nivel de conocimiento de todos ellos, de manera que ha beneficiado a algunos como los sujetos B, C, y D gracias a su proximidad en el nivel de español, pero ha perjudicado a otros como el sujeto A, pues sentía falta de personalización en las actividades

En definitiva, la aplicación de estrategias entraña una actuación muy compleja que tiene su origen en el análisis detallado de cada uno de los alumnos, que implica la investigación de todo lo que les conforma como individuos y aprendientes de una LE, desde aspectos tan básicos como sus preferencias a otros de una profunda complejidad como la personalidad.

9. CONCLUSIONES

Tras las aportaciones realizadas, resulta imprescindible detallar el estado de la investigación sobre las dos variables que han constituido la base del estudio.

En primer lugar, es innegable la dificultad para abarcar este panorama que aglutina múltiples perspectivas, datos, teorías a veces contradictorias, etc., si bien es cierto que existe una serie de principios básicos con los que parece haber más conformidad, esto es:

- Como se adelantaba en la «Introducción», la motivación es un concepto dinámico, sujeto a variaciones en función de las fases por las que el individuo transcurre en su interlengua. Por una parte, esto conlleva cierto riesgo, debido al esfuerzo constante que debe realizarse para mantener a lo largo del tiempo sus índices favorables, pese a la complejidad intrínseca del propio proceso; sin embargo, por otro lado, resulta beneficioso en tanto que permite corregir percepciones negativas sobre la L2.
- Cada enfoque sobre la motivación aporta aspectos relevantes que favorecen la recomposición del prisma tan complejo que constituye este factor. Pese a la dificultad para manejar la heterogeneidad de datos, en general este concepto se mide en términos de interés, deseo y esfuerzo (Gardner), elementos que vertebran todo lo demás: cómo se siente el individuo, cómo se comporta en la comunicación en la L2, para qué necesita esta lengua, etc.
- La mayoría de los autores plantean dicotomías sobre la tipología del factor motivacional, basadas principalmente en la distinción entre (in)existencia de interés por el proceso o los logros integrativos/instrumentales. Actualmente, los estudiosos abogan por la posibilidad de combinación entre varios, lo que constata la gran riqueza que puede presentar el aprendiente y, por consiguiente, el importante reto al que se enfrenta el docente.
- La dificultad para sistematizar los distintos datos sobre el factor edad se debe a la combinación de numerosos criterios. Es evidente que existen diferencias en el proceso de aprendizaje de niños, adolescentes y adultos que radican principalmente en el componente biológico, que repercute a su vez en el grado de complejidad ante el aprendizaje de distintos niveles lingüísticos. Todas las etapas cuentan con ventajas e inconvenientes, si bien parece ser que la adolescencia es la

que mejor se acomoda a las exigencias del proceso, debido al desarrollo de la capacidad abstracta, la aceptación de distintas metodologías, etc.

En segundo lugar, de la investigación realizada se puede deducir una serie de datos que pretenden aportar un enfoque personal acerca del panorama que se ha venido detallando:

- El análisis de las influencias colindantes con los factores protagonistas del estudio es fundamental para elaborar una panorámica general sobre los principios constitutivos de ambos. Con ello se hace referencia a componentes como la actitud, relaciones grupales, preferencias, etc., aspectos de diverso tipo que pueden catalogarse en etiquetas contextuales, de personalidad, metodológicas, entre otras, que se han intentado englobar en el cuestionario adaptado.
- Del mismo modo que se ha estandarizado la prueba de nivel en el ámbito de L2, resulta necesario el empleo de técnicas que permitan conocer el punto de partida en cuanto a índice motivacional se refiere, independientemente de que se persiga —o no— un objetivo investigador.
- Los resultados del cuestionario realizado sobre el grupo de alumnos adolescentes investigado revelan un alto grado de motivación general que se concreta en múltiples facetas: la considerable confianza en su capacidad y habilidad —exceptuando la inseguridad originada por la exposición oral—, la positiva relación con sus compañeros, así como el alto grado de utilidad depositado en la lengua y en el curso, adaptado a sus necesidades.
- Atendiendo a los datos obtenidos, se ha aplicado una serie de estrategias basadas en el estudio especializado de Dörnyei, materializadas fundamentalmente en actividades distribuidas en las diferentes fases según su tratamiento con respecto a la motivación. Asimismo, se ha intentado lograr una variedad en cuanto a los ejercicios sin dejar de lado los intereses y rasgos propios de la etapa sobre la que actuar: la adolescencia. De este modo, se han desarrollado actividades sobre aspectos lingüísticos teñidas de cierto aire gamificador, sobre cultura o vinculadas al componente emocional, todas ellas unidas por el hilo conductor de la comunicación, si bien es cierto que su número podría haber sido superior. No obstante, como se ha podido comprobar, los resultados de la aplicación de estrategias revelan resultados ampliamente satisfactorios, pues la mayoría de estas

han surtido efecto, ya que se han adaptado a las peculiaridades y necesidades que los alumnos presentaban.

Recapitulando todo lo anterior, como colofón al estudio, se podría afirmar que la motivación es una variable susceptible de cambios debido a factores como la edad y a la materialización de las estrategias en el grupo de alumnos al que están dirigidas.

10. BIBLIOGRAFÍA

- ALCARAZ ANDREU, C. (2006): «Motivación y edad: dos factores clave en el aprendizaje de la expresión oral». *ASELE. Actas XVII. Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*, págs. 205-216. Logroño: Centro Virtual Cervantes.
- BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco Libros
- Cervantes virtual. *Diccionario de términos claves de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/
- CORTÉS MORENO, M. (2001). «El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica». *ADAXE: Revista de Estudios e Experiencias Educativas*, 269-285.
- DÖRNYEI, Z. (2008): *Estrategias de motivación en el aula de lenguas*. Barcelona, Ed. UOC.
- DURÃO, A. B. de A. B. (2007): *La interlengua*. Madrid, Arco Libros.
- GRIFFIN, K. (2011): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco Libros.
- LARSEN-FREEMAN, D. y Long, M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.
- LORENZO, F. (2005): «La motivación y el aprendizaje de una L2/LE», en *Vademécum para la formación de profesores*, págs. 305-328. Madrid, SGEL.
- LORENZO, F. (2006): *Motivación y segundas lenguas*. Madrid, Arco Libros.
- MINERA REYNA, L. E. (2010): «El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera». En *Revista RedELE. Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Sin paginación.
- SANTOS GARGALLO, I. (2002). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco/libros.

ANEXOS

ANEXO I. CUESTIONARIO DIFUNDIDO

Con este cuestionario se pretende saber su experiencia con el **aprendizaje** de lenguas extranjeras —especialmente el **español**— que ayudarán a realizar actividades según sus características como alumno.

Sus **datos personales** y sus **respuestas** no serán publicados.

Debe ser **sincero** porque forma parte de una investigación que pretende mostrar resultados fiables.

Muchas gracias por responder.

DATOS PERSONALES

Edad:

Nacionalidad:

Curso:

¿Cuál es tu lengua? ¿Tienes más de una?:

¿Sabes alguna lengua extranjera? Marca el **GRADO DE CONOCIMIENTO** que tienes sobre ella(s):

	Muy bien	Bien	Regular	Un poco
Español				
Inglés				
Francés				
Italiano				
Ruso				
Otras, ¿cuáles?				

¿Has vivido o visitado España o algún país de Latinoamérica alguna vez? ¿Cuánto tiempo? Marca con una (X).

No...

Sí... ¿Cuánto tiempo? ...

Motivo:

_____ vacaciones	_____ trabajo	_____ estudios	_____ aprender español	_____ otros: ¿cuáles?
------------------	---------------	----------------	------------------------	-----------------------

¿Te relacionas con personas que hablan español fuera de clase?

Nunca	Pocas veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
--------------	--------------------	-----------------------	---------------------------

1. ¿POR QUÉ ESTUDIAS ESPAÑOL?

	Mucho	Bastante	Regular	Poco	Nada
Porque me ayuda a relacionarme con personas que hablan español.					
Porque me gusta el idioma.					
Porque quiero vivir en un país hispano.					
Porque lo necesito en mi futuro profesional.					
Porque me gusta aprender cosas nuevas.					
Porque lo necesito para mis estudios.					
Porque puedo participar en actividades de otras culturas.					
Porque es interesante aprender lenguas extranjeras.					
Porque seré una persona preparada.					
Porque puedo aprender la cultura y el arte hispano [España + Hispanoamérica]					
Porque aprender es interesante.					
Porque me ayuda a viajar a otros países.					

- **¿Tienes otros motivos?**
- **Escribe el motivo más importante para aprender español para ti:**

2. ¿ESTAS DE ACUERDO CON LO SIGUIENTE?

A. Estoy totalmente de acuerdo  

B. Estoy de acuerdo 

C. Estoy indeciso/a o tengo dudas 

D. No estoy de acuerdo 

E. No estoy nada de acuerdo  

	 				 
En clase prefiero hablar siempre en español.					
Creo que me esfuerzo por aprender español.					
Uso el español siempre que puedo en todas las situaciones para practicar.					
En España prefiero hablar español que otras lenguas.					
Cuando escucho música en español intento entender todo lo que dice.					
Me interesa más aprender español que otros idiomas.					
Prefiero que los profesores me hablen en español.					
Pienso en lo que he aprendido en la clase de español.					
Cuando acabe el instituto, sé que voy a seguir aprendiendo español.					

Fuera de clase también utilizo el español todo lo posible.					
Creo que participo mucho en la clase de español.					
Me interesa hablar español muy bien y cada vez mejor.					

3. ¿ESTÁS DE ACUERDO CON LO SIGUIENTE?

					
En general, tengo facilidad para aprender idiomas.					
Noto que mi nivel de español va mejorando.					
En general, entiendo los deberes de español.					
No me pongo nervioso cuando tengo que decir o hacer algo en español.					

4. ¿ESTÁS DE ACUERDO CON LO SIGUIENTE?

PROFESOR

					
Mi profesor/a es una persona agradable.					
Mi profesor me da suficiente información en español.					

Mi profesor/a tiene paciencia.					
Mi profesor/a explica con claridad.					
Mi profesor/a nos da deberes según lo que ha explicado en clase.					
Mi profesor/a es organizado/a.					

A continuación, hay parejas de OPUESTOS. Marca el espacio que más se acerque a UNA de las dos palabras o expresiones con las que estés más de acuerdo.

EL GRUPO DE CLASE



Mis compañeros son COMPENSIVOS								INCOMPENSIVOS
Mis compañeros AYUDAN MUCHO								AYUDAN POCO
Mis compañeros son BUENOS								MALOS
Todos estamos UNIDOS								NO ESTAMOS UNIDOS
Mis compañeros son SIMPÁTICOS								ANTIPÁTICOS

Compensivo: persona que entiende y respeta a otra.

Estar unido: ser un grupo y ayudarse entre todos.

Antipático: persona que no trata bien a otra, le contesta mal, etc.

EL CURSO



ÚTIL							INÚTIL
DIFÍCIL							FÁCIL
DIVERTIDO							ABURRIDO
BUENO							MALO
INTERESANTE							ABURRIDO

Útil: que es importante para algo. **Por ejemplo:** estudiar español es útil para mi futuro.

ENTORNO o AMBIENTE



	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo
El libro					
El material (proyector, pizarra, mesas...)					
El número de alumnos					
Los objetos (muebles)					
El aula (tamaño, luz, orden...)					

5. LENGUAS EXTRANJERAS

Marca con una (X) con lo que estés de acuerdo.

					
Creo que es importante saber otros idiomas.					
Disfruto cuando estudio una lengua extranjera.					
Creo que es necesario hablar la lengua cuando estoy de visita en un país de esa lengua.					
Quiero aprender otras lenguas.					
Prefiero leer la literatura extranjera en versión original.					
Creo que es necesario conocer otras lenguas desde pequeño.					
Prefiero hablar con extranjeros que viven en mi país en sus lenguas y no en la mía.					
Me esfuerzo por aprender español para vivir aquí y comunicarme.					
Quiero aprender una lengua extranjera perfectamente.					

6. EL ESPAÑOL Y LA CULTURA HISPANA

A continuación, hay parejas de OPUESTOS. Marca el espacio que más se acerque a UNA de las dos palabras o expresiones con las que estés más de acuerdo.

- El mundo hispano (España + Hispanoamérica) me parece...



MODERNO								TRADICIONAL
INTERESANTE								ABURRIDO
AVANZADO								ATRASADO
ACOGEDOR								DISTANTE

Acogedor: cercano, agradable(persona); cómodo, agradable (lugar). **Por ejemplo:** Siempre me encuentro bien en esta casa. Es muy acogedora.

- **El español me parece una lengua en general...**



ÚTIL								INÚTIL
FÁCIL								DIFÍCIL
IMPORTANTE								INSIGNIFICANTE
AGRADABLE								DESAGRADABLE

Insignificante: que tiene poca importancia. **Por ejemplo:** Ya no confío en él. Para mí es una persona insignificante en mi vida.

- **Los hispanohablantes me parecen en general...**



RESPETUOSOS								IRRESPETUOSOS
SIMPÁTICOS								ANTIPÁTICOS

CERCANOS								DISTANTES
AGRADABLES								DESAGRADABLES

Agradable (persona): cercano.

La cultura hispana

Indica con una (X) cuánto le gustan o interesan los aspectos de la cultura hispana que se aparecen a continuación:

ME GUSTA(N) / INTERESA(N)	MUCHO	BASTANTE	REGULAR	UN POCO	NADA
LAS COSTUMBRES (formas de vida: comida, vestimenta, horarios, etc.)					
LA TRADICIÓN (fiestas, ritos, celebraciones, etc.)					
LA RELIGIÓN Y CREENCIAS					
LA MORAL (valores, normas, leyes, etc.)					
EL ARTE (pintura, escultura, arquitectura, etc.)					
LA LITERATURA					
LA MÚSICA					
EL CINE					
EL DESARROLLO ECONÓMICO/INDUSTRIAL					
LA CIENCIA					
¿HAY OTROS ASPECTOS DE LA CULTURA HISPANA QUE LE GUSTARÍA MENCIONAR?					

ANEXO II. ACTIVIDADES REALIZADAS

A) INFOGRAFÍA

¿NOS CONOCEMOS?

REÚNE INFORMACIÓN SOBRE
COMPAÑEROS



2 personas que hayan viajado a más de dos países extranjeros

Una persona que quiera dedicarse al fútbol profesionalmente.

2 personas que sepan más de dos idiomas extranjeros

Una persona que haya ganado un premio



Películas, series, programas...



Comida (favorita, odiada, española...)



Deportistas (baloncesto, fútbol, tenis...)



Música (tipos, cantantes/grupos, española, de tu país...)



PRESENTA A UNO DE TUS COMPAÑEROS

B) ACTIVIDADES SOBRE PERSONALIDAD

1. ¿Cómo soy? ● CE: 1, 2 y 3 (A, B)

A. ¿Te conoces a ti mismo? Escoge tres frases para definirte. Puedes modificarlas o usar otras.

Yo soy muy alegre, me preocupo por los demás y no soy nada tímido.

- Tengo mal carácter.
- Soy muy independiente.
- Soy muy alegre.
- Soy un poco irresponsable.
- Me preocupo por los demás.
- Soy muy realista.
- Soy muy sensible.
- Soy soñador/a.
- Soy bastante sincero/a.
- ...

B. Ahora elige uno de estos dibujos sin pensar demasiado. Luego, lee la descripción correspondiente. ¿Estás de acuerdo? Coméntalo con un compañero/a.

No es verdad, yo no soy así. Yo creo que soy...

TEST DE PERSONALIDAD

- 1.** Eres una persona equilibrada y sensible, y piensas mucho, ¡a veces demasiado! Seguramente te gustan las actividades intelectuales como leer. Tienes pocos amigos, pero los que tienes son buenos.
- 2.** Eres una persona muy tranquila. Tienes buen carácter y eres noble y sincero/a, pero un poco tímido/a. Te gusta el arte y la cultura en general. Prefieres estar solo/a o en familia, y no te gustan mucho los cambios.
- 3.** Eres una persona romántica y soñadora. Tu estado de ánimo puede cambiar mucho: de repente te pones contenta/a, triste... Te preocupas mucho por los demás y tienes muchos amigos. No te gusta estar solo/a.
- 4.** Eres una persona muy independiente y segura de ti misma, con un estilo propio. Eres realista y te gusta llevar la iniciativa. A veces te pones nervioso/a por pequeñas cosas y te enfadas, pero posees un excelente sentido del humor.
- 5.** Eres una persona alegre, activa e imaginativa. Te gusta participar en todo lo que pasa a tu alrededor. Tienes mucha curiosidad por lo desconocido, pero a veces puedes ser un poco irresponsable: ¡tus amigos dicen que estás un poco loco/a!

Nota: Este test se ha creado con finalidades lúdicas y no tiene validez científica.

C. En grupos de tres, busca a compañeros de clase o profesores que cumplan las siguientes descripciones.

- ▶ a veces se pone nervioso/a.
- ▶ tiene muy buen carácter.
- ▶ se preocupa mucho por los demás.
- ▶ tiene mucho sentido del humor.
- ▶ es una persona muy segura de sí misma.

HABLAR DE ESTADOS DE ÁNIMO

● CE: 6 (A, B)

Tari está **enfadado** con su hermano.

Hay Ángel está de **mal humor**.

Sirena se ha puesto **nerviosa** porque tiene un examen.



C) CULTURA

- 1) Lee los siguientes textos sobre la experiencia de extranjeros en España y contesta a las preguntas.

Extranjeros en España

Varios extranjeros que viven en España hablan de sus impresiones: lo que más choca es la comida, los horarios y la manera de comunicarse.

Giovanna Bavaresco (Italia)

Yo me he adaptado muy bien y no he encontrado muchas diferencias entre las dos culturas. Una cosa que es un poco diferente son los horarios, aquí se hace todo muy tarde, sobre todo por la noche: el telediario suele empezar a las 21h y las películas, a las 22.30h.

Thiago Velasco (Brasil)

He notado que aquí la gente no pide permiso para pasar, o te empuja y no piden perdón. O no dicen gracias. Son un poco maleducados...No me parece correcto.

Sven Heitmann (Alemania)

Aquí la familia es muy importante. La gente habla con sus padres a menudo y comen juntos todos los fines de semana. Además, los padres se meten mucho en la vida de los hijos, opinan demasiado. Me parece un poco excesivo.

Sachiko Sakamoto (Japón)

A mí al principio me molestaba un poco el contacto físico: aquí es normal tocarse, besarse, abrazarse...y se acercan mucho cuando te hablan. Pero ahora ya me estoy acostumbrando.

- a. *¿Con qué opinión te identificas más? ¿Has vivido alguna de estas situaciones? Coméntalo.*
- b. *¿En qué aspectos crees que los extranjeros tienen más problemas para adaptarse a la forma de vida española?*

- La manera de saludarse
- Los horarios
- El contacto físico y cercanía
- El tono de voz
- Las relaciones familiares

c. ¿Qué te pareció raro de España? ¿Qué te pareció curioso?

Me pareció...

d. ¿Qué ocurre en tu cultura cuando...?

- Cuando conoces a alguien.
- Cuando te invitan a cenar.
- Cuando te hacen un regalo.

En mi cultura cuando conocemos a alguien nos damos dos besos.

En mi cultura cuando hacemos un regalo damos las gracias.

2) Lee las siguientes imágenes que cuentan una historia y contesta a las siguientes preguntas («La paella de Pablo»).

a. En parejas, ¿qué sucede en cada viñeta?

En la primera viñeta Pablo y María deciden hacer una paella.

b. ¿Qué es distinto en nuestro país? ¿Qué es igual?

c. ¿Qué crees que dicen los personajes? Elabora un breve diálogo para cada viñeta.

d. Leemos la conversación real y señalamos la parte en la que los personajes hacen las siguientes cosas:

- i. Invitan a comer
- ii. Se excusan por no poder asistir

- iii. Quedan
- iv. Ofrecen ayuda
- v. Ofrecen un regalo
- vi. Enseñan la casa
- vii. Se presentan
- viii. Hablan de la comida
- ix. Elogian algo
- x. Se despiden
- xi. Hablan de la hora

D) GAMIFICACIÓN

PUNTUACIÓN

ADIVINA LA PALABRA	
UNA CARACTERÍSTICA	5
DOS CARACTERÍSTICAS	3
TRES CARACTERÍSTICAS	2
CUATRO CARACTERÍSTICAS	1

HUNDIR LA FLOTA	
PRIMERA PAREJA	
SEGUNDA PAREJA	
TERCERA PAREJA	
CUARTA PAREJA	

PREGUNTAS
CADA PREGUNTA CORRECTA UN PUNTO

1) Adivina la palabra (parejas vs parejas)

Ejemplo: INSTITUTO (alumnos, clase,s profesores, aprender...)

- Trastero
- Sentirse como en casa
- Sobremesa
- Apretar la mano
- Introducir
- Aperitivo
- Rodar (película)
- Saludar
- Dejar de trabajar
- Alguien
- Cercanía
- Alrededor de

GRUPO 1

2) Hundir la flota (un ejemplo)

HUNDIR LA FLOTA						
COLOCACIÓN DE MIS BARCOS						
PRESENTE	YO	TÚ	ÉL	NOSOTROS	VOSOTROS	ELLOS
CREER						
BAILAR						
HACER						
REÍR						

BARCOS QUE DEBES COLOCAR EN TU TABLA	
	

HUNDIR LA FLOTA						
BARCOS DE MI RIVAL						
PRESENTE	YO	TÚ	ÉL	NOSOTROS	VOSOTROS	ELLOS
CAER						
CANTAR						
SER						
COMPETIR						

3) CONCURSO: ¿quién conoce más de...?

a) CULTURA

- Cristóbal Colón llegó a América en 1492.
 - La fiesta de San Jorge se celebró el 23 de abril en Cáceres.
 - Algunos episodios de la séptima temporada de Juego de Tronos se rodaron en Cáceres.
 - En España se suele enseñar la casa a los invitados al llegar.
 - En España saludamos con un beso a los desconocidos.
 - En España cuando te invitan a cenar a una casa no llevas nada.
 - El Womad es un festival de música internacional que se celebra en Cáceres.
 - ¿Qué fiesta se celebra en Sevilla en abril?
 - En España a todo el mundo le gustan los toros.
-
- João Pessoa es una ciudad de Portugal.
 - Dakar es la capital de Mali.
 - Bamako es una ciudad de Senegal.
 - Una de las fiestas más importantes de Ucrania se celebra el 9 de mayo.
 - ¿En qué país se encuentra el Lago Rosa?
 - La farofa es una comida típica de

b) GRAMÁTICA

- Di tres usos del presente
- El pretérito indefinido se utiliza para acciones que siguen en el presente (F)
- El presente se utiliza para hablar de un plan que ocurrirá en el futuro. (V)
- ¿Qué verbo se conjuga en las perífrasis? Pon un ejemplo.
- ¿Qué verbo aporta el significado en las perífrasis? Pon un ejemplo.
- Un marcador temporal que marque el inicio de una acción en el pasado. Ejemplifícalo
- Di un marcador temporal que un periodo de tiempo. Ejemplifícalo.
- El marcador «entre» significa...
- El verbo tener es un verbo irregular.
- El verbo doler en primera persona del singular tiene alteraciones.
- ¿Cómo se conjuga el verbo «traducir» en tercera persona del plural en pasado?
- ¿Cómo se conjuga el verbo «elegir» en 3ª persona del singular?
- El complemento directo en español cuando se refiere a una persona lleva «a». V Ejemplifícalo.
- El complemento directo en español cuando se refiere a un objeto lleva «a». Ejemplifícalo.

E) WOMAD



WOMAD (World Of Music, Arts & Dance) es un festival cultural organizado por la organización mundial WOMAD en el que se incluyen música popular, música étnica, artesanía y otras actividades lúdicas. En España, se celebra en la ciudad de Cáceres desde el año 1992. También se celebró en Las Palmas, desde 1993 hasta el 2012, volviendo a empezar en 2017 y en Fuerteventura, desde 2014 a 2016.

La idea de crear WOMAD partió de Peter Gabriel: «el interés por la música de todas partes del mundo nos condujo al concepto de WOMAD en 1980 y de allí, al primer festival de WOMAD en 1982». Gracias a los festivales, celebrados en distintos lugares del mundo, se han conocido a numerosos artistas a nivel internacional. Los festivales han hecho posible que muchos públicos distintos hayan podido hacerse una idea de lo que son culturas diferentes por el hecho de disfrutar de la música. Como afirma el propio Peter Gabriel, «la música es un idioma universal que reúne a la gente y demuestra la estupidez del racismo».

Un festival dura, normalmente, un fin de semana y su carácter es familiar, activo y diverso con actuaciones en dos y, en ocasiones, tres escenarios. Además de estas actuaciones, WOMAD organiza talleres en los que puede participar el público, atracciones para niños y sesiones de música y baile que dan la oportunidad de conocer a las personas que asisten a diversos artistas visitantes. El festival es, simplemente, una gala de artistas convocados y reunidos de todas partes del mundo.

Una de las características del Womad de Cáceres es el lugar en el que se celebran los talleres y otras actividades: al aire libre y en las diversas plazas de la Ciudad Medieval y Monumental, declarada Patrimonio de la Humanidad.

Los talleres cerrados se celebran en el interior de los palacios y casas antiguas de la Ciudad Monumental y los abiertos en las diferentes plazas y calles.

El festival tiene varios escenarios repartidos por diferentes plazas del casco antiguo: en la Plaza Mayor actúan los artistas más internacionales y en la Plaza de Santa María grupos extremeños que se presentan durante un plazo de inscripción. Además, a lo largo del Paseo de Cánovas podemos encontrar una gran diversidad de puestos en los que se venden pulseras, anillos, objetos artesanales, ropa, etc.

Sin duda, el Womad ha convertido a la ciudad en un lugar de respeto y tolerancia, lleno de música y cultura por todos los rincones de sus calles.

A pesar de ello, también se discute sobre la imagen del festival en Cáceres por permitir botellón en los conciertos.

Otros lugares en los que se celebra el Womad son Las Palmas de Gran Canaria, Inglaterra, Chile, Australia (Adelaida), Emiratos Árabes (Abu Dhabi) e Italia (Sicilia).

Músicos de países como Argentina, Perú, Francia o Inglaterra pisarán este año los escenarios del casco antiguo de Cáceres.

El viernes 10 los conciertos empezarán a las 18:00 h y se abrirán los 3 escenarios principales del Womad. En la Plaza Mayor sonará la música de DelRey a las 18:00 h, después los ritmos afroamericanos de John Ellison & The Soul Brothers Orchestra y a las 23:00 h subirá al escenario Colectivo Panamera.

El sábado actuará uno de los grupos más esperados, Calypso Rose, a las 23.00h y hará bailar a toda la plaza.

1. Di si son verdaderas o falsas las siguientes oraciones sobre el texto.

- a) Cáceres es la única ciudad en la que se celebra el Womad en España.
- b) Uno de los principales objetivos del Womad es lograr un ambiente de interculturalidad y respeto.

- c) El Womad en Cáceres cuenta solamente con un escenario, situado en la Plaza Mayor.
 - d) El Festival nunca se ha interrumpido en Las Palmas de Gran Canaria, pero sí en Cáceres.
 - e) Los niños también participan en el Festival a través de juegos y talleres.
- *¿Conoces algún festival de música que se haga en tu país?*

2. Veamos un vídeo de muestra de grupos internacionales que actuaron en el Womad el año pasado.

<https://www.facebook.com/caceres.womad/videos/2051772591770865>

/

<http://www.rtve.es/m/alacarta/videos/telediario/festival-womad-atrae-miles-visitantes-caceres/1814654/?media=tve>

3. Leemos las siguientes opiniones de jóvenes sobre sus gustos musicales.

- a) Mis cantantes favoritos son Shakira y Ricky Martin. **Me gusta mucho** la música latina porque es alegre para bailar. la escucho siempre en todas partes: en el coche, en la discoteca, en mi habitación...
 - b) Normalmente escucho música en inglés, pero a mi amiga y a mí **nos gusta** bailar salsa y bachata. Nuestro cantante favorito es Romeo Santos y siempre que la ponen en la discoteca la bailamos.
 - c) **A mí me aburren** los ritmos latinos y prefiero la música clásica y el jazz. Siempre la escucho cuando estudio para concentrarme o cuando estoy triste. Me relaja mucho.
 - d) **A mí me encanta** el rap y el rock, porque me ayuda a desestresarme bailando y saltando. Sin embargo, odio el reggaetón porque **no me gustan** sus letras y prefiero mensajes más profundos.
- *¿Con cuál de estas opiniones te identificas más? ¿Por qué?*

Me identifico con....., porque me aburre/me relaja/me gusta/me encanta...

4. ¿Qué gustos musicales tiene el compañero? Haz la siguiente encuesta sobre sus gustos y luego coméntala.

- ¿Cuál es tu estilo de música favorito? ¿cuáles no te gustan?
- ¿Escuchas música normalmente? ¿Dónde la sueles escuchar?
- ¿Escuchas música solamente en tu idioma o en más?
- ¿Conoces algún grupo o cantante hispanoamericano? ¿Quién o quiénes?
- ¿Tocas algún instrumento?
- Explica los gustos de tu compañero:

El estilo favorito de..... es.....

No le gusta.....

Prefiere.....

Ha escuchado alguna vez música en español...

Conoce/ no conoce....

YO	TÚ	ÉL/ ELLA	NOSOTROS	VOSOTROS	ELLOS/ELLAS
Me (a mí)	Te (a ti)	le (a él/ella)	Nos (a nosotros)	Os (a vosotros)	Les (a ellos/ellas)

PRONOMBRES COMPLEMENTOS

IMPORTANTE: *En español no es necesario poner siempre «a mí me gusta/ a ti te gusta...», puedes poner solamente «me gusta», «te gusta», ...*

- A mí **me gusta** el chocolate/ me gustan los dulces/ me gusta comer.
- A ti **te gusta** la música pop/ te gustan los bailes latinos/ te gusta bailar.
- A él/ella **le gusta** el capítulo de ayer/ le gustan las películas de terror/ le gusta ver películas.
- A nosotros **nos gusta** la música en directo/ nos gustan las canciones lentas/ nos gusta escuchar música.
- A vosotros **os gustan** los deportes/ os gusta jugar al baloncesto
- A ellos/ellas **les gustan** las palomitas/ les gusta ir al cine.

¿Cuándo ponemos...?

- Gusta + _____
- Gustan + _____

Este tipo de frases se pueden acompañar de palabras que expresan cantidad como *mucho, nada, un poco*.

5. Escribe frases sobre tus gustos relacionados con la música y coméntalo.

- Me gusta/ me gustan (un poco, mucho) ...
- Me encanta/ me encantan...
- Me aburre/ me aburren (un poco, mucho) ...
- No me gusta/ no me gustan (mucho/nada) ...

Para dar razones de tus gustos:

A mí me gusta mucho esa canción por la letra/el ritmo/ la voz del cantante...

No me gusta la música romántica porque es (muy/un poco) triste, lenta...

6. Elige una canción de tu país y enséñasela a tus compañeros. Explica lo siguiente:

- De qué trata
- Qué estilo de música es
- Qué cantante o grupo
- Por qué te gusta

a) *Cada uno debe explicar qué canción le ha gustado, qué le parece y por qué.*

Me parece triste/ alegre/ ...