



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Grado en Traducción e Interpretación
5º curso

PROYECTO FIN DE GRADO

Las diferencias individuales en un contexto de enseñanza obligatoria de primeras lenguas extranjeras: actividades que favorezcan la motivación intrínseca y el aprendizaje mediante diferentes estrategias

Autor: Carmen María Lumbreras de Santiago

Director: Sabina Nocilla

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS

Madrid, abril de 2016

Índice

Listado de siglas por orden alfabético	2
1. Introducción.....	3
2. Estado de la cuestión.....	5
2.1 Las diferentes aproximaciones a la enseñanza de lenguas.....	5
2.2 Las diferentes aproximaciones al aprendizaje de lenguas.....	6
3. Marco teórico y metodología.....	9
4. Análisis.....	13
4.1 Legislación relativa a la enseñanza de una primera lengua extranjera en España	13
4.2 Propuesta de actividades que favorezcan la motivación intrínseca.....	15
4.2.1 Condiciones previas.....	15
4.2.2 Motivación inicial	22
4.2.3 Mantener y proteger la motivación.....	26
4.2.4 Actividades que fomenten la autoevaluación positiva.....	30
4.3 Propuesta de actividades kinestésicas	34
5. Conclusiones y propuestas	37
6. Índice de figuras y tablas.....	39
7. Referencias	40

Listado de siglas por orden alfabético

CVC	Centro Virtual Cervantes
ECCL	Estudio Europeo de Competencia Lingüística
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

1. Introducción

Como estudiante de Traducción e Interpretación, mi recorrido como alumno en el ámbito del aprendizaje de lenguas ha sido muy extenso. Bien a través de la educación obligatoria o a nivel universitario, he podido aprender diferentes idiomas a través de distintas metodologías. En este contexto, me ha llamado especialmente la atención la enseñanza de segundas lenguas en el ámbito escolar. Según estadísticas recogidas por el Ministerio de Educación, en España, la Primera Lengua Extranjera se cursa durante toda la educación escolar y tiene carácter obligatorio. Esta primera lengua extranjera resulta ser el inglés en casi el cien por cien de los centros de enseñanza.

Sin embargo, según el Estudio Europeo de Competencia Lingüística (EECL) llevado a cabo en el año 2012 en varios países de la UE entre alumnos del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), sólo un 27 % de los alumnos españoles son competentes en inglés (considerando el nivel B como nivel competente). El EECL, también demostró que el 31 % de los alumnos no cumplen con las competencias básicas (MECD, 2012). Ante tales cifras, no queda otra opción que hacerse la siguiente pregunta: ¿qué es lo que impide que, tras tantos años de aprendizaje de una segunda lengua, los alumnos no adquieran una buena competencia en esa lengua?

Es cierto que actualmente la enseñanza de inglés está adquiriendo mayor importancia en la educación pública, ejemplo de ello son diferentes convenios que el Ministerio de Educación está firmando con distintas entidades para la implantación del bilingüismo en algunos centros públicos, según consta en la web del Ministerio (MECD, 2016). Sin embargo, esta educación bilingüe se ha empezado a aplicar mayoritariamente en los niveles más bajos de enseñanza (preescolar y primaria) y todavía son mayoría los alumnos de secundaria a los que les quedan años por delante en una educación monolingüe donde el inglés se estudia como primera lengua extranjera.

En el ámbito de la didáctica de lenguas, son muchos los autores que abogan por la necesidad de tomar en consideración las diferencias individuales de los alumnos en la enseñanza de lenguas y, desde mi propia experiencia como alumna, puedo afirmar que esta individualidad no está presente en la mayoría de las aulas de la educación pública. Además,

tanto la nueva ley de educación (LOMCE) como el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, reconocen la necesidad de tener en cuenta las diferencias individuales en la enseñanza en general y en la enseñanza de lenguas, respectivamente.

Con este trabajo, se pretende analizar de manera breve la situación de España en el ámbito de la enseñanza de lenguas en la educación pública y, con ello, proponer mejoras en este tipo de enseñanza para todos aquellos alumnos de ESO que no disfrutaran de una educación bilingüe. Para ello, propondremos una serie de actividades que los profesionales de la enseñanza de segundas lenguas puedan introducir en sus aulas y combinar con el resto de tareas que realizan de manera cotidiana como parte de sus programaciones preestablecidas.

Estas actividades estarán fundamentalmente centradas en las diferencias individuales entre los alumnos y los modelos que se propondrán estarán en inglés, dado que se trata de la segunda lengua más estudiada en España. Concretamente, propondremos actividades que favorezcan la motivación intrínseca dentro del aula y que estén relacionadas con la introducción de diferentes estrategias de aprendizaje (específicamente actividades kinestésicas), pues se trata de los aspectos más relevantes en los que el profesor tiene capacidad para influir cuando hablamos de diferencias individuales. Para la elaboración de estas propuestas, tomaremos como base la siguiente definición de “actividad”:

“Por actividad de aprendizaje se entiende todas aquellas acciones que realiza el alumno como parte del proceso instructivo que sigue, ya sea en el aula de la lengua meta o en cualquier otro lugar (en casa, en un centro de autoaprendizaje, en un laboratorio de idiomas, etc.). El profesor organiza el proceso instructivo y cada una de las sesiones o clases en torno a una serie de actividades didácticas, que, al ser implementadas, adquieren su pleno valor de actividades de aprendizaje”. (CVC, 2016).

2. Estado de la cuestión

2.1 Las diferentes aproximaciones a la enseñanza de lenguas

Al revisar la literatura existente sobre enfoques pedagógicos y teorías generales sobre el aprendizaje de lenguas, encontramos tres enfoques que destacan especialmente sobre el resto: el enfoque oral-situacional, el enfoque nocio-funcional y el enfoque por tareas.

El origen del enfoque oral-situacional se sitúa en Gran Bretaña alrededor de los años sesenta. En sus inicios, se entendía que el aprendizaje de una lengua se conseguía a través de la creación de hábitos y repeticiones y, por tanto, no había lugar para explicaciones explícitas de gramática, pues esta se aprendía de manera inductiva (Terrel, 2002). Sin embargo, este enfoque no ha permanecido estático desde su surgimiento, sino que se ha visto influenciado por diferentes teorías hasta el punto que, en sus influencias más recientes, sí que hay lugar para explicaciones gramaticales explícitas.

Según el Centro Virtual Cervantes (CVC), el enfoque nocio-funcional también se conoce como enfoque comunicativo y da importancia no sólo al desarrollo de la competencia lingüística, sino también al desarrollo de la competencia comunicativa. La comunicación se entiende como un proceso y los alumnos se convierten en los verdaderos protagonistas frente al profesor, que es un mero facilitador del aprendizaje. El enfoque nocio-funcional surge a mediados del siglo XX de la mano de lingüistas británicos como C. Candlin o H. Widdowson y se ve influido por diferentes campos de investigación como la lingüística funcional británica, la sociolingüística estadounidense o la filosofía del lenguaje. En cuanto a la metodología, este enfoque se centra en aquellas tareas que permiten la recreación de una situación comunicativa real, tales como juegos de rol, interacción entre alumnos, etc. (CVC, 2016).

Por último, en el enfoque por tareas cobra importancia el significado en un contexto de situaciones comunicativas reales donde prima la fluidez sobre la forma. Los alumnos participan de interacciones auténticas para aprender formas y significados que no están preestablecidos, sino que surgen de la misma situación comunicativa. Según Skehan, una tarea es “una actividad en la cual el significado es lo primero, existe algún tipo de

relación con el mundo real, la conclusión de la tarea es en cierta medida prioritaria y la evaluación de la actuación en la misma se realiza en función de los resultados obtenidos” (citado en Ellis, 2006, p. 11).

A pesar de que estos tres enfoques han sido los más influyentes en el ámbito de la enseñanza de lenguas, debemos hacer referencia a una cuarta rama de enfoques que surgen como métodos alternativos a finales del siglo XX: los enfoques humanísticos, que no son tan conocidos ni utilizados. De acuerdo con el CVC, la base de estos enfoques se encuentra la escuela humanística de la psicología educativa, donde destacan E. Erikson y A. Maslow, y se caracterizan por tener en cuenta la globalidad de la persona. Otorgan gran importancia al mundo interior del alumno y a los sentimientos y emociones, sosteniendo que un aprendizaje significativo sólo puede producirse si el alumno percibe la materia como algo personalmente relevante y si participa activamente en este proceso. En un intento de cuidar la confianza del alumno, los enfoques humanísticos optan por la autoevaluación más que por la corrección externa (CVC, 2016).

2.2 Las diferentes aproximaciones al aprendizaje de lenguas

A pesar de que todos estos enfoques (oral-situacional, nocio-funcional, por tareas y enfoques humanísticos) resultaron relevantes en el ámbito de la pedagogía, a la hora de intentar probar su eficacia en cuanto a los resultados en el aprendizaje, las investigaciones no fueron especialmente concluyentes (Allwright, 1998). Por ello, la atención pasó a centrarse en los procesos concretos que tienen lugar en las aulas para probar su impacto sobre el aprendizaje de lenguas. En este contexto, encontramos estudios empíricos con diversos enfoques: descriptivos, relacionales, etnográficos y experimentales, siendo estos últimos los más relevantes para nuestra investigación, pues se centran en los efectos de la enseñanza sobre el aprendizaje de lenguas.

Los enfoques experimentales entienden la enseñanza como una forma de intervención en el proceso de aprendizaje. Esta intervención puede ser tanto directa como indirecta. La intervención directa cuenta con formas y tiempos preestablecidos de aprendizaje y está más relacionada con los enfoques oral-situacional y nocio-funcional mencionados anteriormente. Por otro lado, la intervención indirecta está estrechamente

relacionada con el enfoque por tareas y el aprendizaje a través de la experiencia (Ellis, 2005).

En los estudios sobre intervención directa el punto de interés suele estar centrado en la gramática. En este sentido, destacan las investigaciones de Norris y Ortega (2000) y Ellis (2002) con los siguientes hallazgos: que la enseñanza de la gramática, en la mayoría de los casos, no conduce a un uso más correcto de la misma cuando el objetivo es la producción libre (y no las pruebas tipo test con respuestas cerradas) y que, en los pocos casos en los que sí se produce un uso más correcto en pruebas de producción libre, los efectos perduran. Además, otras investigaciones sobre intervención directa han demostrado que la enseñanza de la gramática no conlleva necesariamente a un uso correcto en el ámbito oral y espontáneo, aunque sí que puede ayudar a los alumnos a que progresen de manera más rápida.

En cuanto a la intervención indirecta, los estudios se centran principalmente en el uso del lenguaje más que en su adquisición. Algunos autores relevantes en este ámbito como Bygate (1999) o Wendel (1997) han conseguido demostrar cómo, según el diseño de la tarea, el resultado de la misma será de una forma o de otra (por ejemplo, mayor o menor énfasis en la fluidez, más o menos negociación con el significado, etc.).

En este contexto, también se ha prestado atención a los factores individuales que pueden afectar el aprendizaje: la aptitud lingüística y la motivación. Por un lado, algunos de los indicadores de aptitud lingüística hacen referencia a la capacidad de memorización de cada alumno, a la sensibilidad gramatical, etc. Estos factores pueden tener un efecto muy positivo en el aprendizaje para aquellos alumnos que posean esas capacidades (Carroll, 1990). Por otro lado, la motivación de los alumnos puede ser extrínseca (lo que motiva a los alumnos a cursar un idioma extranjero) o intrínseca (motivación que se produce dentro del aula). Han sido muy numerosas las investigaciones que han estudiado la relación entre la motivación de los alumnos y su rendimiento. A pesar de que los resultados han sido divergentes en algunos casos, la mayoría han demostrado que la enseñanza será más efectiva si los alumnos se encuentran motivados. Además, tal y como indica Ellis (2005) han sido muchos los autores que han defendido la necesidad de

relacionar la enseñanza con la forma de aprender de cada alumno y lo han demostrado en sus estudios (Cronbach y Snow, 1977; Sternberg, 2002 y Wesche, 1981).

En este sentido, se entiende que la individualidad cobra un papel importante en la enseñanza de lenguas y que es necesario tener en cuenta aspectos individuales del proceso de aprendizaje para mejorar así la enseñanza de segundas lenguas. Esto se relaciona con un aspecto muchas veces ignorado: el factor kinestésico. Se trata de un factor relacionado con la teoría del *"learning by doing"* de Roger Schank, quien sostiene que como de verdad se aprende es haciendo y actuando, tomando como base el principio de que nuestra memoria retiene un 90% de lo que nosotros hacemos, frente a un 10 % de lo que vemos o un 20 % de lo que escuchamos. El aprendizaje kinestésico consiste en aprender a través de la interacción física con el material y es preferido por entre un 30 y un 50 % de la población (Schank, 2009). Algunos profesionales de la enseñanza como Eva Balada ya han introducido en sus aulas actividades kinestésicas.

3. Marco teórico y metodología

En primer lugar, resulta indispensable enmarcar nuestro trabajo dentro de la legislación educativa vigente en el ámbito nacional. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) entró en vigor en diciembre de 2013, sustituyendo así a la Ley Orgánica de Educación (LOE). A pesar de que analizaremos esta ley más adelante, es necesario mencionar que uno de los principios básicos reconocidos en ella es la importancia de la diversidad en el aula y del alumno como centro de la educación (LOMCE, 2013). Además, en 2015, se publicó el último real decreto (Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre) para establecer el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. En él, se especifica de manera detallada el currículo que se debe seguir en cada materia, por lo que, al igual que la ley nos servirá de referencia para la parte introductoria de nuestro análisis (Real Decreto 1105/2014, 2015).

Para nuestras propuestas, nos basaremos principalmente en esta idea de la individualidad y en la necesidad de que exista una relación entre las diferencias individuales de cada alumno y el tipo de enseñanza. Esta idea está, en gran medida, relacionada con los enfoques humanísticos, pues como ya hemos mencionado anteriormente tienen en cuenta la globalidad de la persona, los aspectos emocionales, etc. A pesar de que estos enfoques no cuentan con un gran peso en el ámbito de la enseñanza de lenguas, han resultado fundamentales a la hora de considerar al alumno como centro de la enseñanza y no como un sujeto pasivo que no interviene en el aula. Por otro lado, el enfoque comunicativo ha sabido recoger algunas de las sugerencias de estos enfoques y, de forma indirecta, ha influenciado una nueva forma de concebir la enseñanza.

A pesar de que las diferencias individuales resultan difíciles de manejar en un contexto de enseñanza pública con perfiles heterogéneos donde las aulas se caracterizan por su diversidad, según recoge Wesche (1981) en su estudio "Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems", una de las mejores formas de prestar atención a la diversidad dentro del aula es la elaboración de un enfoque flexible donde los estudiantes disfruten de una amplia gama de estrategias de aprendizaje. Tomando esto como base, resulta obvia la necesidad de proponer la incorporación en el aula de actividades kinestésicas aptas para diferentes perfiles de

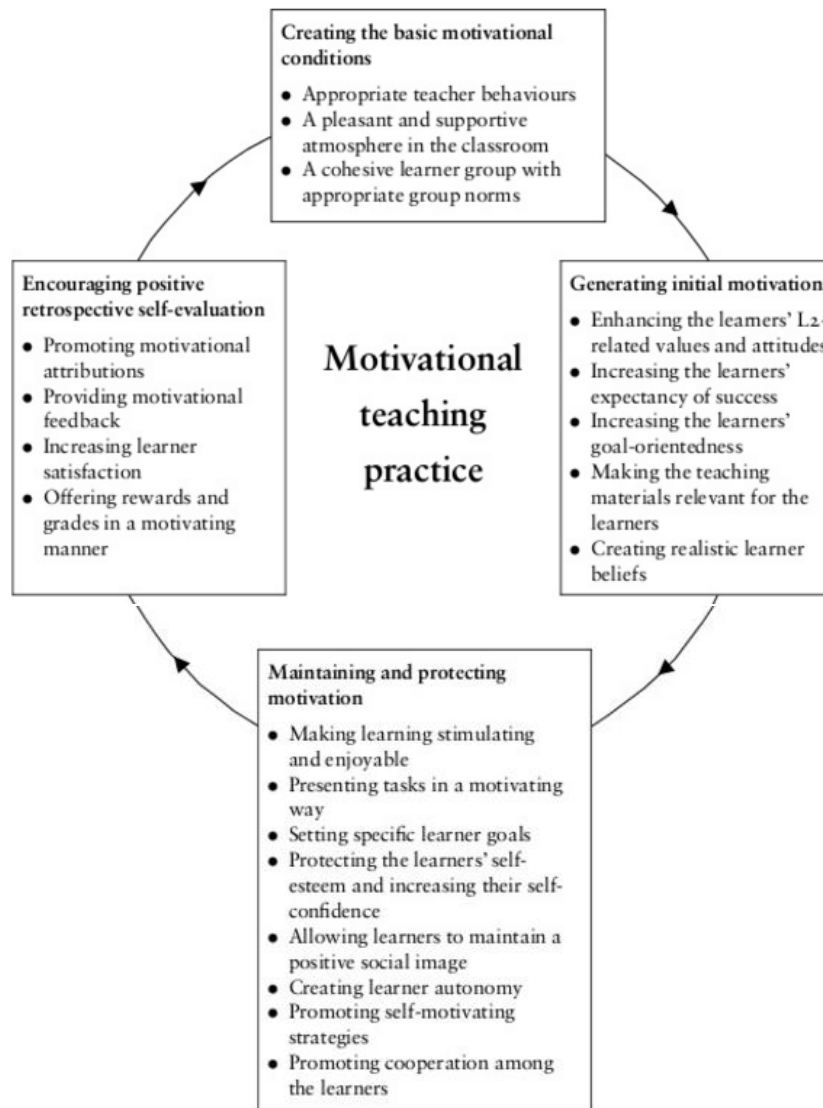
alumnos que permitan a los estudiantes aprender una segunda lengua desde los distintos sentidos. Para nuestra propuesta, tomaremos como referencia el artículo de Eva Balada “Aprender Español con todos los sentidos: el factor kinestésico” (Balada, 2011), donde expone algunas de las actividades kinestésicas que lleva a cabo en sus clases de español en la Universidad de Siegen, Alemania. Tomando sus actividades como modelo a seguir, las adaptaremos a la enseñanza del inglés y propondremos algunas nuevas.

Por otro lado, como ya hemos mencionado antes, tanto la aptitud lingüística como la motivación (intrínseca y extrínseca) representan factores individuales que pueden afectar el aprendizaje. De nuevo, la aptitud lingüística es heterogénea dentro de un aula de enseñanza pública, pues siempre se encuentran alumnos con mayor o menor facilidad para los idiomas de manera natural y esto resulta imposible de cambiar. Asimismo, la motivación extrínseca, lo que motiva a un alumno a aprender un idioma, resulta algo limitada en un contexto de enseñanza pública donde el aprendizaje de una segunda lengua es obligatorio.

Por ello, vamos a proponer actividades y estrategias centrándonos en la motivación intrínseca, la que se crea dentro del aula. En este sentido, destaca especialmente la figura de Dörnyei (2001), quien afirma que es responsabilidad de los profesores favorecer y mantener la motivación de sus alumnos dentro del aula. En su estudio *Motivational strategies in the language classroom* expone varios tipos de estrategia que agrupa en las siguientes categorías: “estrategias para crear las condiciones básicas de motivación, estrategias para generar una motivación inicial y estrategias para mantener la motivación y favorecer una autoevaluación positiva” (Dörnyei, 2001, p.29).

Así pues, para nuestra propuesta de diferentes actividades y estrategias que favorezcan la motivación, prestaremos atención a estas cuatro categorías. Tal y como se puede apreciar en el siguiente cuadro, dentro de cada categoría se incluyen ciertas condiciones para la motivación que Dörnyei también desarrolla de manera amplia y a las que aludiremos más en detalle en nuestro análisis.

Figura 1. *Motivational teaching practice*



Fuente: Dörnyei, Z. *Motivational strategies in the language classroom*. New York

Además, es necesario mencionar que las actividades y estrategias que vamos a proponer se encuadran dentro de los diez principios generales para el éxito de la enseñanza recogidos por Rod Ellis en su estudio *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. El autor recoge las ideas de diferentes autores en el ámbito de la enseñanza de lenguas y sintetiza sus ideas en los siguientes principios con los que debe cumplir la enseñanza para ser exitosa:

Tabla 1. *Principios generales para el éxito de la enseñanza de Rod Ellis (2005).*

Elaboración propia

Principio 1:	Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes desarrollan un repertorio rico en expresiones fijas y una competencia basada en reglas
Principio 2:	Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentran su atención en el significado
Principio 3:	Es necesario que la enseñanza garantice que los aprendientes concentran su atención también en lo formal
Principio 4:	Es necesario que la enseñanza se oriente de modo predominante al desarrollo del conocimiento implícito de la L2 (segunda lengua), sin que ello suponga desatender el conocimiento explícito
Principio 5:	Es necesario que la enseñanza tome en consideración el “programa interno” (<i>built-in syllabus</i>) de los aprendientes
Principio 6:	El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado <i>input</i> en L2
Principio 7:	El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere asimismo oportunidades para la producción
Principio 8:	La oportunidad de interactuar en la L2 es fundamental para el desarrollo de la competencia en esa L2
Principio 9:	Es necesario que la enseñanza tome en consideración las diferencias individuales de los aprendientes
Principio 10:	Es necesario que al evaluar la proficiencia de los aprendientes en la L2 se examine la producción tanto libre como controlada

Si bien es verdad que nuestras actividades estarán principalmente centradas en el principio número nueve sobre las diferencias individuales de los aprendientes, tendremos en cuenta todos los principios de manera global en nuestro análisis, buscando no caer en contradicción con ninguno de ellos e introduciendo algunos de ellos de manera indirecta en nuestras actividades.

4. Análisis

4.1 Legislación relativa a la enseñanza de una primera lengua extranjera en España

Según la nueva ley de educación LOMCE, tanto en los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria como en los dos cursos de Bachillerato, la Primera Lengua Extranjera (o segundo idioma) es una materia general que debe cursarse como parte del bloque de asignaturas troncales; es decir, se trata de una asignatura obligatoria hasta la finalización del instituto (LOMCE, 2013). Si bien existen casos en los que la primera lengua extranjera es una lengua distinta del inglés, según estadísticas recogidas por el Ministerio de Educación, en España, el 98 % de los alumnos de Educación Secundaria cursa el inglés como primera lengua extranjera. Esta lengua se estudia desde los primeros cursos de educación infantil hasta el último curso de bachillerato, sin que el porcentaje mencionado anteriormente varíe considerablemente (MECD, 2011). Por lo tanto, tal y como se puede comprobar, el aprendizaje del inglés entre los estudiantes españoles cuenta con un recorrido muy amplio durante todo su periodo formativo.

Ya en el preámbulo de la LOMCE, se reconoce la necesidad de prestar atención a la diversidad en el aula, así como la importancia de que el alumnado tenga un papel activo en el aprendizaje. Asimismo, se hace referencia a la confianza individual y al entusiasmo como actitudes clave para los alumnos, además de a la relación entre la familia y la escuela como uno de los retos educativos fundamentales en la actualidad (LOMCE, 2013). Esto resulta interesante dado que conecta directamente con las propuestas de actividades que desarrollaremos más adelante.

Además, en la LOMCE se le otorga al Gobierno la competencia de establecer el currículo básico conforme a los principios fundamentales reconocidos en esa ley, lo que ha quedado plasmado en el Real Decreto 1105/2014. De acuerdo con el Real Decreto, las asignaturas troncales en su conjunto deben contar con un peso de, al menos, el 50 % de las horas lectivas. En el decreto también se establecen los contenidos básicos de cada materia para cada curso y los criterios de evaluación. Sin embargo, no se detalla una metodología específica que se deba seguir para la enseñanza de esos contenidos, por lo que, en este

aspecto, los centros y los docentes cuentan con cierto grado de libertad (Real Decreto 1105/2014, 2015).

Cabe mencionar que, para la asignatura de Primera Lengua Extranjera, gran parte de este currículo básico toma como base el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. En el Marco se hace referencia a la necesidad de adoptar un enfoque orientado a la acción y de incorporar las tecnologías digitales al proceso de aprendizaje. Además, en él se estructura la enseñanza de segundas lenguas en cuatro pilares básicos: comprensión de textos orales, comprensión de textos escritos, producción de textos orales y producción de textos escritos (Consejo de Europa, 2001).

Al fijarnos en los contenidos detallados por idiomas especificados en el Real Decreto, se puede apreciar una clara repetición de contenidos durante el primer ciclo de Educación Secundaria (1º, 2º y 3º de la ESO), el segundo ciclo de Educación Secundaria y el Bachillerato. Por ejemplo, en todos los ciclos se estudia la expresión de relaciones lógicas, las relaciones temporales, la expresión del aspecto puntual, durativo, habitual, incoativo y terminativo; la expresión del tiempo en pasado, presente y futuro o la expresión de la existencia, entre otras cosas. Hablando desde mi experiencia como estudiante de lenguas, esta repetición de contenidos, a pesar de que su dificultad aumenta según el curso, supone muchas veces, un elemento de frustración para los alumnos.

Tras realizar este breve análisis de la situación educativa en España en el ámbito de las segundas lenguas, pasaremos a proponer actividades que, sin descuidar los contenidos establecidos por la legislación, enlacen con la idea propuesta por muchos autores de tener en cuenta las diferencias individuales en el aula. Tal y como se ha mencionado en el marco teórico, estas actividades, estarán puramente centradas en favorecer la motivación intrínseca del alumno y a la incorporación de actividades kinestésicas en el aula, pues son dos aspectos donde los docentes tienen capacidad de influir.

4.2 Propuesta de actividades que favorezcan la motivación intrínseca

4.2.1 Condiciones previas

Según Dörnyei (2001), no se pueden introducir técnicas de motivación sin unas condiciones previas, básicas y fundamentales. Estas condiciones previas son las siguientes: una actitud apropiada del profesor y buena relación con los estudiantes, un ambiente de clase agradable y un grupo unido con normas apropiadas. A continuación nos centraremos brevemente en cada condición para proponer actividades que se adecúen a las mismas.

A) Actitud apropiada del profesor y buena relación con los estudiantes

Tal y como indica Dörnyei, según un estudio llevado a cabo por Chambers, en 1999, entre estudiantes de secundaria de Reino Unido que aprendían alemán, la actitud del profesor se encuentra en el puesto número uno de los factores más importantes que pueden intervenir en el aprendizaje positiva o negativamente. Esto demuestra que, aunque en muchas ocasiones los mismos profesores no le presten demasiada atención a este hecho, su actitud resulta crucial a la hora de provocar un efecto positivo hacia el aprendizaje en los estudiantes (Dörnyei, 2001).

Esta actitud del profesor incluye cuatro puntos fundamentales: entusiasmo, compromiso con el aprendizaje del estudiante, relación con los estudiantes y relación con los padres de los estudiantes. Para mostrar entusiasmo, Dörnyei (2001) menciona la importancia de hacer hincapié en porqué para el profesor es importante que los estudiantes aprendan ese idioma y cómo ese idioma le ha ayudado a él personalmente.

Propuesta de actividad 1

El primer día de curso, el profesor se presenta a los alumnos, contándoles cómo empezó a interesarse por ese idioma, dónde y cómo lo ha aprendido, para qué le ha servido y por qué cree que es importante que otras personas lo aprendan. Es importante que el profesor se tome su tiempo en elaborar este discurso con antelación y que, si fuera posible, ligara el aprendizaje de ese idioma a una historia personal, lo que ayudaría a captar la atención de los alumnos y, al mismo tiempo, transmitir cercanía. Propongamos a

continuación un modelo en español que pueda servir como referencia para cualquier profesor de segundas lenguas:

“Hola a todos, mi nombre es y llevo enseñando este idioma desde hace cinco años. Cuando tenía vuestra edad, viajé a Londres con el colegio para hacer un intercambio. La verdad es que nunca había sido buen estudiante y precisamente el inglés era lo que peor se me daba, pero mis padres me obligaron a ir al intercambio para que practicara un poco. Cuando llegué allí, todos mis amigos hablaban con los estudiantes ingleses, excepto yo, que no era capaz de hablar con nadie porque no sabía decir casi nada. Todos se hicieron algún amigo inglés con el que siguieron en contacto muchos meses más por correo electrónico. Entonces me di cuenta de que no podía seguir así, de que no saber un idioma no me podía impedir relacionarme con otras personas, así que decidí tomarme más en serio el aprendizaje de inglés. Me apunté a clases particulares, donde aprendí mucho, y empecé a aprovechar más las clases del colegio. Con los años, empecé a viajar mucho y gracias a haber estudiado inglés, me di cuenta de que podía hablar con cualquier persona en casi todos los países. Por eso, decidí que yo iba a ayudar a otros estudiantes a que aprendieran inglés y no se encontraran con el mismo problema con el que yo me encontré cuando estaba en el colegio”.

En cuanto al compromiso del profesor con el aprendizaje de los estudiantes, Dörnyei (2001) menciona que es importante demostrar al alumno la preocupación y el interés por su progreso. En este sentido, sería importante establecer un mecanismo periódico de control donde el profesor tuviera tiempo de proporcionar información individualizada a cada alumno sobre sus mejoras.

Propuesta de actividad 2

Dado que en la enseñanza pública la segunda lengua se cursa cuatro días a la semana, el profesor puede utilizar el último día de la semana para hablar con cada alumno personalmente. Por orden de lista, los alumnos se van acercando a la mesa del profesor y el profesor les pregunta si han tenido algún problema con el temario de esa semana o qué les ha resultado más difícil, también les dice en qué han mejorado con respecto a la semana anterior y en qué deberían poner más esfuerzo para mejorar. De esta manera, el alumno tendrá unos objetivos marcados en los que deberá centrarse la semana siguiente para, al final de la misma, rendir cuentas al profesor sobre su progreso. Sería interesante que el

profesor contara con una ficha de cada alumno donde pudiera apuntar toda la información de la que hable con cada estudiante.

En el caso de que el número de alumnos sea muy elevado, esta actividad se podrá realizar semanas alternas con cada mitad de la clase. Asimismo, para evitar que el resto de alumnos no haga ninguna actividad mientras el profesor realiza estas tutorías individuales, resultaría muy interesante que, una vez que el profesor identifique los puntos débiles de cada alumno, le asigne ejercicios individualizados destinados a reforzar esos puntos débiles. Así, también estaríamos incluyendo el principio número nueve de Rod Ellis sobre el aprendizaje de lenguas, a saber, “que la enseñanza tome en consideración las diferencias individuales de los aprendientes” (Ellis, 2005).

Por ejemplo, si el profesor identifica que a un alumno le resulta difícil el vocabulario de una unidad, o el alumno mismo lo reconoce, debe indicarle qué ejercicios del libro debe hacer para mejorar en este aspecto, de forma que cada jueves o viernes, el último día de clase de la semana, ese alumno se centre en esos ejercicios durante el tiempo en el que no está hablando personalmente con el profesor en la tutoría.

Esta actividad de tutorías individualizadas también estaría relacionada con el aspecto de la buena relación entre el profesor y el alumno, ya que, en este apartado de su libro, Dörnyei (2001) hace referencia a la estrategia del profesor de prestar atención y escuchar a cada alumno para fomentar así las buenas relaciones. Sin embargo, la buena relación entre profesor y alumno también se puede conseguir de la siguiente manera:

Propuesta de actividad 3

El primer día de la semana, generalmente lunes o martes, el profesor dedicará los quince primeros minutos de la clase a preguntar a los alumnos sobre su fin de semana. Este diálogo se llevará a cabo en la segunda lengua y, al mismo tiempo que ayudará al profesor a conocer un poco mejor la vida de los alumnos, ayudará a la expresión oral. El profesor pedirá a cada alumno directamente que cuente en alto algo que haya hecho el fin de semana o algo interesante que le haya pasado. No es necesario que participen todos los alumnos, pues esto conllevaría más tiempo del previsto, pero es importante que no siempre hablen los mismos y que todos tengan la oportunidad de participar por igual.

Por último, cabe mencionar que han sido muchos los autores que, mediante diferentes estudios, han descubierto la importancia de la familia en el aprendizaje del alumno. Aspectos como la opinión de la familia en cuanto a esa segunda lengua o la preocupación de los padres por el progreso del alumno, pueden ser muy relevantes a la hora de influir positivamente en el aprendizaje (Brophy, 1998). En base a esto, Dörnyei (2001) propone la estrategia de mantener a los padres informados sobre el progreso del alumno y pedir a los padres apoyo en la realización de ciertos deberes.

Propuesta de actividad 4

En base a esta estrategia de Dörnyei (2001), y sobre todo centrándonos en el apoyo de los padres en casa para la realización de deberes, el profesor puede pedir a los alumnos que realicen en casa la siguiente tarea: escribir la biografía de alguno de sus padres, realizándoles una entrevista previa. De esta forma, el estudiante realizará preguntas a su padre o a su madre sobre su vida (dónde nació, qué le gustaba hacer cuando era joven, qué ropa llevaba, cómo empezó a trabajar, etc.) y escribirá una redacción en la segunda lengua en base a las respuestas de su progenitor. Así, implicaríamos activamente a los padres en el aprendizaje de esa primera lengua extranjera y, de esta manera, tendrían una idea de lo que aprenden en clase.

Propuesta de actividad 5

Para mantener a los padres informados sobre el progreso del alumno, el profesor puede ayudarse de las fichas que completa cada semana o cada dos semanas sobre cada alumno y entregar a los padres un pequeño informe mensual, que el alumno deberá traer firmado a clase. El profesor podrá hacer referencia a los temas que se han tratado en clase durante esas cuatro semanas y, sobre todo, hará hincapié en el progreso del alumno más que en los conocimientos adquiridos y en cómo ha mejorado con respecto a la situación anterior. Puede escribir, por ejemplo: “el alumno empezó el curso con fallos importantes en los tiempos verbales, sin embargo, durante estas cuatro semanas ha realizado ejercicios específicos de tiempos verbales y ha conseguido expresarse correctamente tanto por escrito como de forma oral”.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que, si bien esto puede resultar útil en los primeros cursos de secundaria, conforme vayan madurando los alumnos pueden empezar a considerarlo como una forma de controlarlos y, por lo tanto, el profesor debe valorar cuándo será necesario prescindir de estos informes.

B) Ambiente de clase agradable

De nuevo, un buen ambiente de clase es considerado tanto por alumnos como por profesores como una de las cuestiones más importantes a tener en cuenta cuando se pretende favorecer el aprendizaje de una segunda lengua. Si los estudiantes se sienten cohibidos, presionados o juzgados, tendrán miedo de participar en clase y no asumirán riesgos por miedo a cometer errores. Por ello, es importante crear una buena atmósfera de aprendizaje donde los estudiantes se sientan cómodos. Entre las propuestas de Dörnyei en este campo, se encuentran el fomento de la tolerancia o la aceptación del error como algo natural (Dörnyei, 2001).

Propuesta de actividad 6

En base a esto, proponemos que el profesor, aparte de realizar una presentación personal el primer día de clase mencionando la importancia del aprendizaje de una segunda lengua (ver propuesta de actividad 1), insista en la importancia de respetar a los demás cuando se cometen errores. A pesar de que en el siguiente apartado se propone la elaboración de unas normas concretas de clase, donde también se incluye la tolerancia, en esta actividad se hace referencia a la importancia de que el profesor guíe una reflexión dentro de la clase para que los propios alumnos lleguen a las conclusiones deseadas. Por ejemplo, si se quiere transmitir la idea de que no pasa nada por cometer un error, el profesor puede empezar preguntando a los alumnos si conocen a alguien que nunca haya cometido un error, para llegar así a la conclusión de que todos los seres humanos cometen errores y, por consiguiente, esto es algo natural. Además, se puede pedir a los alumnos que recuerden algún error que hayan cometido en un examen y cuál era la corrección, lo que ayudará a ver que se suele aprender más de un error que de algo que se ha hecho correctamente y, por lo tanto, la equivocación no se debe percibir como un problema, sino como una oportunidad para aprender.

C) Un grupo unido con unas normas comunes apropiadas

Han sido muchos los estudios desde el ámbito de la psicología que han subrayado la gran influencia del conjunto del grupo en el comportamiento de los miembros. Un grupo cohesionado, con unos objetivos comunes, que favorezca un ambiente inclusivo para los alumnos, puede tener resultados muy productivos. Entre las propuestas de Dörnyei en este aspecto destacan: actividades que promuevan el intercambio de información personal entre alumnos, actividades para conocerse y “romper el hielo” o establecer unos objetivos comunes que tenga que alcanzar el grupo como tal en las actividades (Dörnyei, 2001).

Propuesta de actividad 7

Durante alguno de los primeros días de curso, los alumnos se colocarán en círculo en el centro de la clase. Uno de ellos tendrá una pelota y será el que comience a presentarse. La presentación se realizará en la segunda lengua e incluirá el nombre del alumno y algo que le encanta. Por ejemplo: “Mi nombre es Carlos y me encanta el chocolate”. Una vez el estudiante haya dicho su frase, le pasará la pelota aleatoriamente a algún compañero, que deberá repetir la presentación del otro estudiante y, a continuación, la suya propia. Este último deberá pasar la pelota a otro de sus compañeros, quien repetirá las dos presentaciones anteriores junto con la suya, y así sucesivamente. El profesor debe especificar que, el objetivo es no romper la cadena y conseguir acordarse de los nombres y los gustos de todos los miembros del grupo. De esta forma, se estará ayudando a que los estudiantes compartan información personal, a que se conozcan más entre ellos, a que el profesor se aprenda el nombre de los alumnos y a crear un objetivo común que tienen que luchar por conseguir, fomentando así la cohesión de grupo.

Propuesta de actividad 8

Por otra parte, también es necesario establecer ciertas normas que ayuden al buen funcionamiento de la clase y que sean aplicables durante todo el curso. En este sentido, Dörnyei (2001) sí que ofrece ejemplos específicos de estas normas como: no llegar tarde, respetar a los compañeros, escuchar cuando un compañero está hablando, no reírse de los errores de otros, hablar siempre en la segunda lengua y ayudar a los demás.

Asimismo, Dörnyei defiende la importancia de que las normas sean creadas por el propio grupo y no únicamente establecidas por el profesor. Ya sea en grupos o en parejas, los alumnos deben reflexionar sobre qué normas les gustaría establecer para esa asignatura, para luego elaborar una lista completa entre todos y, finalmente, colgarla en la pared para que siempre estén presentes. Además, es importante que el profesor vigile el cumplimiento de estas normas de forma permanente y avise a los alumnos en voz alta si en algún momento las rompen (Dörnyei, 2001).

Además, sería interesante que, las normas arriba mencionadas, estuvieran redactadas de tal forma que no fueran tan imperativas; de esta forma, podrían actuar en el subconsciente y los alumnos las interiorizarían mejor, ya que pasarían a ser principios en lugar de órdenes. Por ejemplo, en lugar de escribir “no llegar tarde”, escribiremos “nunca llegamos tarde”. Además, se puede añadir al principio de la lista una frase que ayude a los alumnos a identificarse mejor con esos principios. De esta forma, la lista final quedaría de la siguiente forma “En esta clase de 3º de ESO del colegio.....nunca llegamos tarde, respetamos a los compañeros, escuchamos cuando un compañero está hablando, etc.”.

4.2.2 Motivación inicial

Con este conjunto de actividades, habríamos conseguido crear las condiciones básicas de motivación en un aula. Sin embargo, el profesor debe continuar realizando esfuerzos en este aspecto e ir un paso más allá para que los estudiantes generen una actitud positiva hacia el aprendizaje (Dörnyei, 2001).

A) Promover valores y actitudes positivas de los estudiantes hacia la segunda lengua

En esta parte de su libro, Dörnyei (2001), resalta la necesidad de que los alumnos tengan una actitud positiva hacia la segunda lengua y su cultura. Entre las diferentes estrategias que propone, se encuentran actividades que ayuden a conocer la otra cultura y a fomentar el diálogo intercultural.

Propuesta de actividad 9

El profesor llevará a los alumnos a un aula de ordenadores y los colocará en diferentes grupos de manera aleatoria (favoreciendo así la cohesión de grupo y la atmósfera abierta). Cada grupo elegirá un plato típico del país del idioma que estudian. En el caso del inglés, se pueden escoger platos típicos de Irlanda, Estados Unidos, Reino Unido, etc. Cada grupo debe buscar en Internet los ingredientes principales de ese plato, la forma de elaboración y cuándo se suele comer (en Navidad, en los cumpleaños, etc.). La dificultad del ejercicio podrá graduarse según el curso en el que se encuentren los alumnos. Así pues, los alumnos de 1º de ESO buscarán únicamente los ingredientes, mientras que aquellos alumnos de cursos más avanzados pueden centrarse también en los otros dos aspectos.

A continuación, cada grupo expondrá a la clase su plato en la segunda lengua, junto con toda la información que ha encontrado. Esto, además de fomentar el conocimiento de la cultura, se relaciona con el séptimo principio de Ellis para el aprendizaje de lenguas: “El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere asimismo oportunidades para la producción” (Ellis, 2005).

B) Aumentar las expectativas de éxito de los alumnos

En este apartado, Dörnyei (2001) demuestra cómo cuando un alumno tiene la expectativa de que va a conseguir hacer algo bien, o tener éxito, suele aprender mejor. Por ello, es importante que las actividades o ejercicios no resulten demasiado complicados para que el alumno no se desanime y que además queden claros los objetivos que se quieren cumplir. El profesor, además, debe mostrarse disponible en todo momento para ayudar en esa tarea y puede mostrar ejemplos de años anteriores para demostrar que es posible conseguirlo.

Propuesta de actividad 10

El profesor animará a los alumnos a preparar una pequeña obra de teatro de unos quince minutos que será representada a final de curso. Los propios alumnos deberán elaborar el guion de la historia con el siguiente esquema: introducción-problema-solución-conclusión. A pesar de que esto les puede resultar una tarea imposible a los estudiantes, el profesor mostrará vídeos de las obras de teatro de los años anteriores, mostrando así que se puede conseguir. Esta obra la prepararán desde principio de curso con la ayuda del profesor y durante el tiempo de clase que establezca este, por ejemplo, la última media hora de cada miércoles. Al mismo tiempo, esta actividad ayudará a crear un buen ambiente entre los estudiantes y favorecerá la cohesión del grupo. Además, se podrá invitar a los padres a la obra de teatro, implicándolos así en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua por parte de los alumnos, factor que ya hemos calificado anteriormente como relevante.

C) Favorecer que los estudiantes se orienten según objetivos

A pesar de que en este apartado Dörnyei (2001) hace referencia a los objetivos del grupo como tal más que a los objetivos individuales, y en un entorno de enseñanza obligatoria resulta difícil establecer unos objetivos comunes más allá de los obvios (como aprobar la asignatura), vamos a centrarnos de nuevo en las diferencias individuales y en los objetivos personales de cada alumno. En la propuesta de actividad 2, hemos mencionado como los alumnos se fijarán objetivos en los que deberán centrarse antes de la siguiente tutoría. Por ello, esta actividad no sólo fomentará una buena relación profesor-alumno,

sino que resultará útil para esta técnica de motivación consistente en promover la orientación a objetivos de cada alumno.

D) Hacer que los alumnos consideren relevante el material de clase

Es bien sabido como cuando, en cualquier proceso de aprendizaje, se realizan actividades percibidas como irrelevantes o actividades que no se considera que puedan tener una aplicación práctica, automáticamente se pierde el interés en esa actividad (Dörnyei, 2001). Hablando desde la propia experiencia, por lo general los ejercicios de gramática suelen ser los que mayores quejas provocan entre los alumnos. Por lo general, los alumnos “desconectan” cuando se realizan explicaciones gramaticales porque les parece algo poco útil.

Propuesta de actividad 11

Para evitar esto, cada vez que el profesor vaya a realizar una explicación gramatical (por ejemplo, de los tiempos verbales) o proponga a los alumnos algún ejercicio relacionado con esto, les preguntará antes de la actividad por qué creen que puede ser útil aprender eso. El profesor apuntará las aportaciones de los alumnos en la pizarra, añadiendo las que considere necesarias y dedicando cierto tiempo a explicar cada uno de los factores positivos de aprender ese aspecto de la gramática. Además, en el caso concreto de los tiempos verbales, el profesor puede elaborar un vídeo donde una persona haga un discurso en inglés con tiempos verbales incorrectos, de tal manera que se produzcan malentendidos e incluso situaciones cómicas. A continuación, otra persona actuará de intérprete y repetirá, en español, el discurso mal elaborado que ha hecho el orador en inglés. El profesor mostrará ese vídeo a los alumnos y de esta forma, estos podrán darse cuenta de la importancia de aprender correctamente los tiempos verbales para que la comunicación en esa segunda lengua resulte efectiva.

E) Promover creencias realistas en los alumnos

Cuando los alumnos se embarcan en el aprendizaje de una segunda lengua, suelen contar con muchas creencias predeterminadas tanto negativas como positivas que pueden frustrar el aprendizaje, por ejemplo, que es muy difícil aprender un idioma si no se vive en

el propio país, que una vez acabe el curso van a poder ser prácticamente bilingües, etc. Por eso, es importante que el profesor ayude a los alumnos a tener creencias realistas, que les hagan ser optimistas sobre el proceso de aprendizaje a la vez que limiten en cierta medida el “optimismo excesivo” que puede llevar a la frustración (Dörnyei, 2001).

Propuesta de actividad 12

Durante una de las primeras sesiones de clase, el profesor llevará a clase la tabla de autoevaluación¹ del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Repartirá una tabla a cada alumno o la proyectará en la pizarra, y explicará qué nivel van a alcanzar los alumnos cuando acabe el curso, o entre qué niveles se van a situar. Así, entre todos se analizarán las competencias que adquirirán con ese nivel en los diferentes ámbitos (comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral, etc.). Esto ayudará a que los alumnos tengan una idea clara desde el principio de lo que van a conseguir a final de curso, estableciendo creencias realistas desde el principio y evitando así la posible frustración.

¹ Disponible en: <https://europass.cedefop.europa.eu/es/resources/european-language-levels-cefr>

4.2.3 Mantener y proteger la motivación

Tal y como se refleja en la figura 1, la motivación en el aula es un ciclo que debe mantenerse en todas las etapas del aprendizaje. Por lo tanto, otra de las tareas del profesor es mantener y cuidar la motivación que se ha creado en las etapas iniciales (Dörnyei, 2001).

A) Hacer que el aprendizaje sea estimulante y divertido

A pesar de que han sido muchas las investigaciones que han demostrado que un aprendizaje estimulante y divertido resulta más eficaz, muchas veces, tanto profesores como alumnos, relacionan lo divertido con un aprendizaje poco serio (Raffini, 1996). En ocasiones, no es necesario que todas las actividades sean divertidas, basta con que algunas de ellas sean estimulantes, es decir, rompan con la rutina y resulten novedosas. Para proponer este tipo de actividades, esperaremos hasta más adelante cuando nos centremos en actividades kinestésicas que favorezcan el aprendizaje mediante diferentes estrategias, pues estas actividades pueden resultar también estimulantes y divertidas.

B) Presentar las tareas de tal manera que sean motivadoras

Al igual que antes hemos hablado de la necesidad de que los estudiantes entiendan la relevancia de ciertas explicaciones o ejercicios para que no pierdan el interés, también es importante llevar a cabo la tarea de tal manera que pueda motivar a los estudiantes, por ejemplo, mediante pequeñas competiciones (Dörnyei, 2001).

Propuesta de actividad 13

Una o dos veces por semana, el profesor elegirá un ejercicio de gramática o de vocabulario del libro para que el primer alumno que lo complete correctamente se lleve un positivo. Así pues, una vez que el profesor haya explicado qué ejercicio hay que hacer y cómo hay que hacerlo, como puede hacer con cualquier otro ejercicio normal, avisará a los alumnos en voz alta de que va para positivo. El profesor puede inventarse algún nombre para calificar este tipo de ejercicios, como por ejemplo "*extra point exercise*", y lo dirá siempre antes de que se vaya a realizar uno de ellos. Los alumnos irán a la mesa del profesor conforme vayan acabando y, el primer alumno que tenga el ejercicio completo bien, se llevará un positivo. Así, los alumnos irán acumulando positivos que, a final de curso,

repercutirán positivamente en la nota final. Con esta actividad también contribuimos a que el aprendizaje sea estimulante y divertido (ver apartado A de esta sección).

C) Fijar objetivos específicos para cada estudiante

En este apartado, Dörnyei habla de la importancia de fijar ciertos objetivos, tanto individuales como grupales, como forma de dinamizar el aprendizaje (2001). El autor insiste en la necesidad de fijar objetivos claros, que engloben cierta dificultad y cierto tiempo límite para conseguirlos. Sin embargo, consideramos que con la propuesta de actividad 2, enmarcada dentro del deber del profesor de preocuparse por el progreso de cada alumno, resulta suficiente.

D) Cuidar la autoestima y la confianza de los estudiantes y colaborar para que los estudiantes mantengan una imagen social positiva

Durante la secundaria, época donde los estudiantes se encuentran en plena adolescencia, resulta especialmente importante fomentar la seguridad y la confianza de los alumnos, ya que, en muchas ocasiones, pueden sentirse cohibidos o pueden negarse a participar por miedo a cometer errores. Para ello, es importante evitar comparaciones entre alumnos o demasiadas correcciones. Además, la percepción que el grupo tiene de ellos resulta muy relevante dado que la vida social resulta crucial durante la adolescencia (Dörnyei, 2001). De nuevo, resulta útil la propuesta de actividad 2 a la hora de transmitir a los alumnos la confianza que tiene el profesor en ellos. En las tutorías individuales semanales o quincenales, el profesor prestará especialmente atención al progreso del alumno desde la anterior tutoría y ayudará a que el estudiante sea consciente de sus puntos fuertes.

Además, mediante la preparación y representación de la pequeña obra de teatro que hemos visto en la propuesta de actividad 10, los estudiantes aumentarán su autoestima y ganarán confianza en sí mismos, dado que cada uno tendrá un momento de protagonismo en esa representación.

E) Promover la cooperación entre alumnos

Ya hemos hablado anteriormente sobre el impacto que un grupo unido y colaborativo puede tener en el aprendizaje. En este sentido, también la elaboración de una

obra de teatro (ver propuesta de actividad 10), así como la creación de ciertas normas de grupo (ver propuesta de actividad 8) y trabajos de grupo (ver propuesta de actividad 9) pueden resultar útiles para conseguir este objetivo.

F) Favorecer la autonomía del alumno

Han sido muchos los estudios que han relacionado la libertad de tomar decisiones en el proceso de aprendizaje con el éxito del mismo. Asimismo, la adquisición de ciertas responsabilidades dentro de un grupo de alumnos fomenta la madurez y la evolución positiva del mismo (Dörnyei, 2001).

En nuestra propuesta de actividad 10, relativa a la preparación de una obra de teatro, se cumple con este objetivo ya que, como hemos mencionado, los alumnos se encargarán de elaborar la propia trama de la obra y su guion. Esto les otorgará un gran sentido de la responsabilidad y, al mismo tiempo, contribuirá a que pongan más entusiasmo en el proyecto, pues se trata de algo sobre lo que los alumnos tienen plena capacidad de decisión y podrán crear una obra que realmente les guste a todos.

Al mismo tiempo, en la propuesta de actividad 9, donde los alumnos deben realizar un pequeño trabajo en grupo sobre un plato típico de un país del idioma que estudian, se está fomentando la autonomía al ser los propios alumnos los que eligen ese plato, siempre dentro del tema marcado por el profesor y buscando que no haya solapamientos entre grupos.

G) Promover estrategias de auto-motivación

En la mayoría de los casos, todos tenemos estrategias propias que nos ayudan a lidiar con momentos de estrés o con actividades de gran dificultad. Por ello, es necesario recurrir a estas estrategias para promover así la auto-motivación dentro de los alumnos. Algunos ejemplos de estas estrategias son: optar por pensamientos optimistas a la hora de abordar una tarea, evitar pensamientos que puedan distraer, etc. (Dörnyei, 2001).

Propuesta de actividad 14

Los alumnos elaborarán, con la ayuda del profesor, carteles con frases motivadoras que puedan leer ellos mismos cuando se encuentren ante un ejercicio difícil o estén desanimados. El profesor puede ayudar a la creación de estas frases haciendo ciertas

preguntas a la clase como: ¿Qué le diríais a alguien que está desanimado? ¿Cómo ayudaríais a que un compañero vuestro no perdiera la concentración?

De esta manera, el profesor conseguirá que los alumnos escriban frases positivas como *“Yes you can!”*, *“Come on!”*, *“Keep that way!”*, *“Do not miss concentration!”*, *“Focus on your goal!”*, etc., que se colgarán por la clase en un lugar visible para todos los alumnos.

4.2.4 Actividades que fomenten la autoevaluación positiva

Para finalizar con su conjunto de propuestas, Dörnyei (2001) cree que es necesario dedicar esfuerzos específicos a que los alumnos evalúen de forma objetiva su actuación en el pasado. En muchas ocasiones, los alumnos no tienen una percepción objetiva de cómo han actuado anteriormente y esto puede traducirse tanto en una subestimación como en una sobreestimación de sus acciones.

A) Promover atribuciones que motiven

Con el término “atribuciones”, Dörnyei se refiere a las explicaciones que dan los alumnos sobre una situación en la que hayan tenido éxito o en la que hayan fracasado. Según este autor, los alumnos suelen atribuir los fracasos a una falta de habilidad más que a una falta de esfuerzo, lo que provoca un estancamiento en el proceso de aprendizaje que queda limitado por el propio subconsciente del alumno. Si se consigue que el alumno reconozca que su fracaso se debe a una falta de esfuerzo, nos encontramos ante una atribución constructiva que llevará inmediatamente a la conclusión de que se necesita trabajar más. En este sentido, el profesor debe prestar especial atención al esfuerzo cuando proporciona *feedback* a los alumnos e intentar no hacer tanto hincapié en la aptitud lingüística (Dörnyei, 2001).

Propuesta de actividad 15

En este apartado de su libro, Dörnyei menciona varias propuestas para que los profesores transmitan a sus alumnos el valor del esfuerzo y evitar así opiniones negativas preestablecidas sobre la aptitud lingüística. Una de sus propuestas es poner ejemplos de historias de éxito donde el esfuerzo haya desempeñado un papel esencial (Dörnyei, 2001). Tomando esto como base, se propone la siguiente actividad:

El profesor llevará a los alumnos a la sala de ordenadores y los distribuirá por grupos. Escribirá en la pizarra el nombre de personas conocidas (por ejemplo: futbolistas, artistas, etc.) y cada grupo elegirá una de ellas para investigar sobre su vida en Internet. El profesor hará hincapié en que los alumnos deben utilizar, al menos, un texto y un vídeo para documentarse sobre esa persona y que, naturalmente, todo el material debe estar en inglés (o en el idioma de la segunda lengua). Una vez realizada la investigación, cada grupo de alumnos redactará en una hoja qué papel ha tenido el esfuerzo en la vida de esos

personajes. Si se trata de una clase con un número relativamente pequeño de alumnos, el profesor podrá optar por pedir a los alumnos que expongan al resto de la clase la historia de esa persona.

Para elaborar la lista de personas que los alumnos podrán elegir, previamente el profesor se habrá documentado sobre qué personajes famosos tienen una historia de éxito donde el esfuerzo haya tenido un papel protagonista. Además, el profesor también comprobará que existe material suficiente para que los alumnos puedan realizar esa pequeña investigación.

Esta actividad, además, ayuda a favorecer la autonomía del alumno, hace que el aprendizaje sea estimulante y divertido y promueve la cooperación entre alumnos, cuestiones que ya hemos visto en secciones anteriores. Además, cumple con los principios seis y siete para el éxito de la enseñanza de Ellis (2005), a saber, “El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere un variado *input* en L2” y “El éxito del aprendizaje de lenguas en contextos de aula requiere asimismo oportunidades para la producción”, respectivamente. Por un lado, al documentarse tanto con vídeos como con textos escritos, los alumnos tendrán un *input* variado en la segunda lengua y, por otro, al realizar la redacción o la exposición oral, contarán con una oportunidad para la producción.

B) Proporcionar a los alumnos un *feedback* motivador

A pesar de que ya se ha hablado de la cuestión del *feedback* en secciones anteriores. Dörnyei (2001) aquí hace hincapié en la importancia de que el *feedback* se dirija también a las actuaciones positivas y no se centre en las comparaciones, sino en el propio progreso del alumno. Esto se podría incluir dentro la propuesta de actividad 2, dirigida principalmente a crear una buena relación entre el alumno y el profesor y donde todas las semanas el profesor se reúne con el estudiante y le proporciona información personalizada sobre su progreso.

Propuesta de actividad 16

Después de este conjunto de tutorías de final de semana, el profesor mencionará en voz alta un aspecto positivo de cada alumno que se haya visto reforzado esa semana gracias a su esfuerzo. Así, se dará importancia al *feedback* positivo que además, al decirlo en voz alta delante de los demás estudiantes, favorecerá la motivación de cada alumno.

Por ejemplo: “El alumno.....ha destacado esta semana por su participación en clase”, y así con cada estudiante. De esta manera, los alumnos más desaventajados verán que, aun así, progresan y también tienen aspectos positivos. Al mismo tiempo, se evitará que el resto de la clase tenga sistemáticamente una percepción negativa de esos alumnos más desaventajados, pues la opinión del resto de compañeros puede influenciar mucho en su motivación.

C) Aumentar la satisfacción del estudiante

Este apartado está, en cierta medida, relacionado con el apartado anterior. Según Dörnyei, la mayoría de la gente dedica más tiempo a pensar en los fracasos que a pensar en los éxitos. Muchas veces no se es consciente de los pasos que se han dado para tener éxito, se le resta importancia y, por ello, el éxito siempre tiene que ir acompañado de alguna celebración o reconocimiento (Dörnyei, 2001). En este sentido, la actividad número 16 que acabamos de proponer puede resultar útil para conseguir este objetivo.

Por otra parte, Dörnyei también hace hincapié en la importancia de llevar a cabo tareas que permitan mostrar a otras personas lo que el alumno ha aprendido. Para esto, hacemos de nuevo referencia a la propuesta de actividad 10 sobre la representación a final de curso de una pequeña obra de teatro elaborada por los alumnos. Si se invita a esta obra a los padres y a estudiantes de otros cursos, los alumnos se sentirán orgullosos de lo que han conseguido y obtendrán cierto reconocimiento.

D) Ofrecer recompensas y premios de una manera motivante

Son muchos los estudios que han demostrado que ofrecer demasiados premios o recompensas a los alumnos no conlleva a un aumento de su motivación y, mucho menos, a una mejora del aprendizaje. Los alumnos pasan a concentrarse únicamente en la recompensa y no prestan la suficiente atención al proceso de aprendizaje. Lo mismo sucede con las notas, que están sobrevaloradas tanto por los padres como por los alumnos y muchas veces el interés por estas no facilita que los alumnos sean conscientes de lo que han aprendido o de cómo deben mejorar (Dörnyei, 2001). Entre otras cosas Dörnyei (2001), insiste en la necesidad de que las notas reflejen el verdadero progreso del alumno y, en base a esto, proponemos la siguiente actividad:

Propuesta de actividad 17

El profesor realizará controles periódicos, por ejemplo, cada dos semanas. Para evitar que estos controles se relacionen automáticamente con la obtención de una nota, se evitará usar la palabra “examen”, sustituyéndola por otra como “control” o “prueba”. Estos controles se alternarán con los exámenes propiamente dichos que los profesores suelen llevar a cabo al finalizar un número determinado de lecciones. Dicha prueba será una pequeña redacción, cada vez sobre un tema diferente, que permita a los alumnos poner en práctica el vocabulario y la gramática aprendida hasta ese momento. La evaluación de dicha prueba estará específicamente centrada en el progreso, por lo que no se proporcionará una nota numérica, sino una serie de comentarios que, en base a las correcciones, feliciten al alumno por sus puntos fuertes y sirvan de guía para que este sepa en qué aspectos debe mejorar.

El profesor informará a los alumnos de que, a final de curso, revisará todos los comentarios de esas redacciones y, en base únicamente al progreso de cada alumno, pondrá una nota numérica que representará un porcentaje específico de la evaluación de esa asignatura, por ejemplo, un diez por ciento. De forma que, el profesor considera que el alumno ha progresado considerablemente en esas redacciones, por ejemplo, le pondrá un nueve sobre diez y esto constituirá 0,9 puntos de su nota final. Dependiendo de los centros, la forma de evaluación puede ser más o menos flexible. En este último caso, el profesor puede optar por que estas pruebas representen, como máximo, un punto adicional en la nota final del alumno, en lugar de formar parte de la nota final como tal.

4.3 Propuesta de actividades kinestésicas

Llegados a este punto, hemos finalizado las propuestas de actividades que favorecen la motivación intrínseca del alumno. Tal y como hemos comentado en la parte inicial de nuestro trabajo, la motivación es uno de los factores enmarcados dentro del ámbito de las diferencias individuales donde el profesor tiene capacidad de influencia. Sin embargo, otro de estos factores es la introducción de técnicas que permitan crear un tipo de aprendizaje apto para diferentes perfiles de alumno y una de las mejores formas para conseguir esto es recurrir a actividades kinestésicas. Este tipo de actividades no sólo permiten que diferentes tipos de alumnos puedan aprender de una forma más eficaz, sino que también están relacionadas con la motivación intrínseca, pues ya hemos como una de las propuestas de Dörnyei para mantener y proteger la motivación es hacer que el aprendizaje sea estimulante y divertido.

Balada (2011), docente que ha incorporado en su aula actividades kinestésicas, expone en su artículo “Aprender español con todos los sentidos: el factor kinestésico” algunas de las actividades que lleva a cabo. Por ejemplo, pide a sus alumnos que formen entre todos un rompecabezas del mapa de España con las diferentes Comunidades Autónomas o hace que aprendan los pronombres personales mediante juegos de mímica. Tomando sus ejemplos como base, propondremos a continuación algunas actividades que incorporen el factor kinestésico.

Todas estas actividades, además, también sirven como complemento para las actividades que favorecen la motivación. Concretamente, para las actividades relacionadas con el apartado A (hacer que el aprendizaje sea estimulante y divertido) de la categoría “mantener y proteger la motivación” (ver sección 4.2.3).

Propuesta de actividad 18

Cuando se acerque la época de Navidad, el profesor elegirá un villancico que resulte fácil de representar mímicamente, es decir, cuyo ritmo no sea demasiado rápido y su contenido sea fácil de visualizar. El profesor llevará a clase hojas con la letra del villancico para todos los alumnos y les pedirá que lo escuchen una vez y lo lean, aclarando el vocabulario que pueda presentar algún tipo de complicación. Después de esto, los alumnos

se colocarán en círculo alrededor del aula y, con la hoja de papel en la mano, cada uno leerá por orden un verso del villancico y se inventará un gesto que represente ese verso o frase y que los demás alumnos deberán repetir.

Al final de cada estrofa, el profesor hará sonar el villancico y todos los alumnos deberán repetir los gestos que juntos han inventado. Lo mismo sucederá al final de la siguiente estrofa, hasta que al final hayan elaborado una escenificación completa del villancico, una especie de baile, que podrán repetir cuantas veces deseen mientras lo cantan. Por un lado, esto favorecerá el aprendizaje de nuevo vocabulario y de expresiones fijas, pero también fomentará el espíritu de equipo y supondrá un cambio de dinámica con respecto a la rutina habitual.

Propuesta de actividad 19

En un momento determinado del curso, el profesor pedirá a los alumnos que, en una cartulina, elaboren un pequeño mural sobre un tema determinado. Este tema puede estar relacionado con lo que los alumnos, en las presentaciones de principio de curso, dijeron que les gustaba (ver propuesta de actividad 7). Por ejemplo, si un alumno dijo que le encantaban los coches el profesor puede proponer que elabore un mural sobre ese tema (los tipos de coche que le gustan, las últimas marcas, etc.) donde incluya fotos, pegatinas, frases, pequeños objetos, etc.

A final de curso, el alumno expondrá en inglés (o en la segunda lengua) ese mural al resto de sus compañeros. De esta forma, no sólo estaríamos realizando una actividad kinestésica, sino que también estaríamos promoviendo la autonomía del alumno (al ser él mismo quien elige el tema) y haríamos que el aprendizaje sea estimulante y divertido (pues se trata de un tema de especial interés para el alumno). Además, esta actividad cumple con el principio número siete de Ellis para el éxito de la enseñanza (ver tabla 1) al ser asimismo una oportunidad para la producción.

Propuesta de actividad 20

El profesor repartirá una pequeña tarjeta roja a cada alumno y, posteriormente, les pedirá que se tapen los ojos mientras él escribe una frase en la pizarra. El profesor

escribirá una frase gramaticalmente incorrecta en la pizarra y, al finalizar, pedirá a los alumnos que se destapen los ojos. El primer alumno que detecte el error de la frase levantará la tarjeta roja y lo dirá en alto. Si no ha detectado el error correctamente, el turno pasará al segundo que haya levantado la tarjeta.

Esta actividad puede resultar especialmente útil para lecciones de gramática que, como ya hemos mencionado antes, suelen resultar más aburridas para los alumnos. Un ejemplo de frase puede ser la siguiente: *"His eyes are very bigs"*. El primer alumno que detecte que *"big"* debería ir en singular levantará la tarjeta y el profesor le pedirá que explique por qué es incorrecta la frase, añadiendo las explicaciones que considere oportunas. El nivel de las frases aumentará según el curso en el que se encuentren los alumnos y los requisitos curriculares.

5. Conclusiones y propuestas

A lo largo de este trabajo, hemos podido observar cómo, a pesar de que el inglés (o la primera lengua extranjera) forme parte del bloque de asignaturas obligatorias durante toda la educación escolar en España, los resultados en cuanto al nivel de competencia en ese idioma no son siempre los deseados. Son muchos los alumnos que, por diferentes causas, se encuentran frustrados en el aprendizaje de lenguas.

Al analizar la situación educativa en relación a la enseñanza de una primera lengua extranjera en España, específicamente del inglés, nos damos cuenta de que los contenidos de dicha materia se repiten cada curso. A nuestro parecer, los contenidos deberían redistribuirse de tal forma que no se diera tanto contenido en cada curso, pues esto puede traducirse en pasar demasiado rápido por cada área de contenido en lugar de ir construyendo unas bases sólidas curso a curso. Por ejemplo, en lugar de estudiar el presente, el pasado y el futuro en cada curso, se estudiaría el presente de manera profunda en un curso y, al curso siguiente, se realizaría un breve repaso introductorio para pasar a estudiar el pasado, y así sucesivamente con cada área de contenido.

Sin embargo, resulta evidente la dificultad que esto engloba, pues supondría modificar la legislación que ha establecido el currículo actual. Por ello, animamos a los docentes de segundas lenguas en la enseñanza pública a que pongan en práctica las actividades que se han propuesto a lo largo de este trabajo. De esta forma, ayudarían a tratar las diferencias individuales entre los alumnos, cuestión que muchos autores califican como primordial a la hora de que se produzca un aprendizaje efectivo y que además queda recogida en la LOMCE y en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*.

Por último, cabe resaltar que todas estas actividades son meras propuestas que los propios docentes pueden modificar conforme a sus preferencias o según el idioma que enseñen. Además, somos conscientes de que, muchas veces, los profesores de ESO y Bachiller cuentan con muy poco tiempo para desarrollar otro tipo de actividades que se enmarquen fuera del currículo establecido o que supongan una carga de trabajo extra. Sin embargo, queremos insistir en la idea de intentarlo y, si bien probablemente no será posible la puesta en práctica de todas y cada una de las actividades, que ellos mismos elijan

las más adecuadas conforme a las necesidades del grupo de alumnos. Además, a pesar de que la elaboración de estas propuestas se ha enmarcado en el contexto de enseñanza pública, invitamos todos los profesores de idiomas (a nivel universitario, de formación de adultos, de formación extracurricular, etc.) a incluirlas como parte de sus programas.

6. Índice de figuras y tablas

Figura 1 *Motivational teaching practice* (esquema de estrategias de motivación de Dörnyei)

Tabla 1 Diez principios generales para el éxito de la enseñanza de Rod Ellis (2005)

7. Referencias

Allwright, D. (1998). *Observation in the language classroom*. London: Longman

Balada, E. (2011). Aprender español con todos los sentidos: el factor kinestésico. En Instituto Cervantes de Manila (Org.), *Competencias y estrategias docentes en el contexto de Asia-Pacífico. Selección de artículos del II Congreso de Español como Lengua extranjera en Asia-Pacífico* (pp.235-248). Manila: Instituto Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/pdf/manila_2011/17_investigaciones_09.pdf [última consulta: 05/02/16].

Brophy, J. (1998). *Motivating students to learn*. Boston: McGraw-Hill. Recuperado de <http://education.msu.edu/irt/PDFs/ResearchSeries/rs183.pdf> [última consulta: 15/02/16].

Bygate, M. (1999): "Quality of language and purpose of task: Patterns of learners' language on two oral communication tasks", *Language Teaching Research*, 3, 185-214. Recuperado de <http://ltr.sagepub.com/content/3/3/185.abstract> [última consulta: 02/03/16].

Carroll, J. (1990). "Cognitive abilities in foreign language aptitude: Then and now", en T. Parry & C. Stansfield (eds.), *Language aptitude reconsidered*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Consejo de Europa (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Instituto Cervantes – Ministerio de Educación Cultura y Deporte. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf [última consulta: 13/04/16].

Centro Virtual Cervantes: *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [última consulta: 20/02/16].

Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. New York: Cambridge University Press. Recuperado de <http://goo.gl/NXvswU> [última consulta: 13/04/16].

Ellis, R. (2002). "Does form-focussed instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research", *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 223-236.

Ellis, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029 [última consulta: 13/04/16].

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf> [última consulta: 13/04/16].

MECD (2013). Estudio europeo de competencia lingüística (EECL). Secretaría General Técnica. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/eeclvolumeni.pdf?documentId=0901e72b813ac515> [última consulta: 12/04/16].

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD): *La enseñanza de lenguas extranjeras*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms-static/424920c5-ce65-4952-ad61-c8acd9e039c3/e2-pdf.pdf> [última consulta: 12/04/16].

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD). *Programa bilingüe MECD/British Council*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas/ensenanza-idiomas/centros-bilingues.html> [última consulta: 12/04/16].

Norris, J. y Ortega, L. (2000). "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis", *Language Learning*, 50; 417-528.

Raffinni, J. (1996). *150 Ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Needman Heights: Allyn and Bacon.

Real Decreto 1105/2014, Boletín Oficial del Estado, Madrid, España, 3 de enero de 2015. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/03/pdfs/BOE-A-2015-37.pdf> [última consulta: 13/04/16].

Schank, R. (2009). "Learning by doing". En Reigeluth, C. (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (pp. 160-180). New York: Routledge. Recuperado de <https://goo.gl/m73vGR> [última consulta: 13/04/2016].

Wendel, J. (1997). *Planning and second language production*. Tesis doctoral inédita, Temple University, Japón.

Wesche, M. (1981): "Language aptitude measures in streaming, matching students with methods, and diagnosis of learning problems". En Diller, K. (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley: Newbury House.