



DIDÁCTICA DE LENGUAS EXTRANJERAS BASADA EN LA
MOTIVACIÓN:
DESARROLLO Y TESTACIÓN DE UNA METODOLOGÍA PARA
CONTEXTOS DIFÍCILES

Autor/a: Raquel Revuelta Gascón

Director/a: Sabina Nocilla

27 de abril de 2018

UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS (MADRID)

TRABAJO DE FIN DE GRADO – TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Índice

1.	INTRODUCCIÓN	6
2.	MOTIVOS Y FINALIDAD	7
2.1.	MOTIVOS	7
2.2.	FINALIDAD	8
3.	ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO	9
3.1.	ESTADO DE LA CUESTIÓN	9
3.1.1.	<i>Globalización y aprendizaje de lenguas</i>	9
3.2.	MARCO TEÓRICO	10
3.2.1.	<i>Factores afectivos: la motivación</i>	10
3.2.1.1.	<i>Motivación: principales teorías</i>	11
3.2.1.2.	<i>Motivación en la didáctica de lenguas</i>	12
3.2.1.2.1.	<i>Conceptualización de la motivación</i>	14
3.2.1.2.2.	<i>Tipos de motivación</i>	15
3.2.1.2.3.	<i>Factores de la motivación</i>	17
3.2.1.2.4.	<i>Implicaciones didácticas</i>	18
3.2.1.2.5.	<i>El papel del profesor</i>	19
3.2.1.2.6.	<i>Los contextos difíciles</i>	21
4.	OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE PARTIDA	22
4.1.	OBJETIVOS	22
4.2.	HIPÓTESIS	23
5.	METODOLOGÍA	24
6.	ANÁLISIS	25
6.1.	ORIGEN DE LA PROPUESTA DE DIDÁCTICA	25
6.2.	PRESENTACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE LA PROPUESTA	26
6.3.	DISEÑO Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA	27
6.3.1.	<i>El perfil de los alumnos: características y necesidades</i>	27
6.3.2.	<i>Objetivos y tipo de motivación</i>	28
6.3.3.	<i>Clases y materiales</i>	30
6.3.4.	<i>Problemática de inasistencia e irregularidad</i>	36
6.4.	ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE Y DEL APRENDIZAJE	37
6.4.1.	<i>Logros y aprendizajes</i>	37
6.4.2.	<i>Limitaciones</i>	37
7.	CONCLUSIONES Y PROPUESTAS	38
7.1.	CONCLUSIONES	38
7.2.	PROPUESTAS	39
8.	BIBLIOGRAFÍA	40
9.	ANEXOS	43

“La verdad del asunto es que aproximadamente el 99 por ciento de la enseñanza es lograr que los alumnos se interesen por el material”

(Chomsky, 1988: 181)

RESUMEN

En el mundo globalizado en el que vivimos, la necesidad de conocer otros idiomas además del nuestro materno es cada vez más latente. En la actualidad existe un consenso prácticamente unánime sobre la importancia de los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y entre estos, es la motivación la que viene siendo reconocida como factor primordial desde mediados del siglo veinte. El presente ensayo constituye un repaso a los estudios e investigaciones que abarcan el campo de la motivación, en concreto para la didáctica de lenguas extranjeras. Son numerosas las teorías, modelos y tipologías que se han ofrecido al respecto, sin embargo, dada la naturaleza complicada y abstracta de variables tales como la motivación, la investigación en el campo es especialmente necesaria y resulta muy interesante continuar indagando. Dicho análisis de la literatura muestra como el esfuerzo se ha visto concentrado, en su mayor parte, en contextos escolares y universitarios, es decir, la educación formal, recibiendo otras áreas menor atención. Así, el presente ensayo se centra en los contextos desfavorecidos: inmigrantes, desempleados, personas con escasa formación e ingresos reducidos, etc. El núcleo del estudio constituye el diseño de una metodología de didáctica de lenguas extranjeras para contextos difíciles basada en la motivación instrumental, cuyo fin será la búsqueda de empleo. El diseño de dicha metodología de didáctica irá acompañado de la consiguiente puesta en marcha, dando lugar a un curso de formación para un grupo de alumnos que se encuentran en situaciones sociales, económicas y personales complicadas, bajo el nombre “inglés para la Inserción Laboral”, en las instalaciones de la Institución Cáritas y bajo la supervisión de la Unidad Solidaria de la Universidad Comillas.

Palabras clave:

Didáctica, lenguas extranjeras, inglés, alumno, profesor, motivación, motivación instrumental, empleo, contextos difíciles.

ABSTRACT

In today's globalized world, learning more languages than just our mother tongue is totally crucial. Nowadays, it seems like society as a whole is aware of the importance of affective factors in the learning process of a foreign language. Among these affective factors, motivation is recognized and considered the main factor since the beginning of the twentieth century. The present essay constitutes a review of the main studies and investigations related to motivation, in particular for foreign languages teaching. Numerous theories, models and typologies have been offered, however, due to the complex and abstract nature of variables such as motivation, investigation in this field is especially necessary and it is extremely interesting to keep working on it. The review of the literature shows how the effort has been focusing, particularly, in school and university environments, which means, formal education. However, other areas received less attention. This is the reason why this essay is going to focus on difficult contexts: unemployed people, immigrants and people without studies. The focus of the study is the design of a methodology of foreign languages teaching for difficult contexts based on instrumental motivation, which aim is finding a job. The design of the teaching methodology will be followed by the subsequent development and testing, carrying a language course for people who are immersed in hard economic, social and personal situations. The course will be named "English for job finding", and it will take place in the infrastructures of Cáritas, with help from the Community Services of Universidad Comillas.

Key words:

Teaching, foreign languages, student, teacher, instrumental motivation, employment, difficult contexts.

1. INTRODUCCIÓN

Dada la coyuntura actual, en un mundo en el que conviven multitud de personas y organismos con sus correspondientes culturas, tradiciones y sistemas de pensamiento, las lenguas desempeñan un papel cada vez más importante. Los intercambios lingüísticos y culturales son incesantes, y la necesidad de ser capaz de adaptarse a los diferentes entornos es latente en nuestra sociedad.

Dicho esto, es importante enfocar las metodologías de didáctica de lenguas de la forma adecuada, dependiendo de los alumnos que las estudien y de las necesidades particulares que estos posean. Sin embargo, a menudo el aprendizaje de lenguas se plantea como una actividad totalmente deshumanizada, objetiva y uniforme, que no atiende a situaciones especiales ni trata de adaptarse al alumno, y en el que el factor motivacional pasa totalmente desapercibido. Es en este punto precisamente donde este ensayo pretende incidir, tratando de estudiar a fondo la didáctica de lenguas extranjeras, para poder ofrecer una metodología concreta que resulte útil en determinadas circunstancias, poniendo el foco en la motivación y tratando de crear un círculo en torno a ella que involucre todos los aspectos de la enseñanza, pasando por el alumno, el profesor y los padres.

El presente ensayo busca investigar sobre la didáctica de lenguas extranjeras basada en la motivación en un contexto particular: los contextos difíciles. En primer lugar, este contexto constituye uno de los más relevantes y es, a su vez, el que requiere de mayor atención debido a su complejidad. De hecho, un contexto difícil (ya sean inmigrantes, desempleados o cualquier otro) necesita una gran comprensión acerca de los diferentes factores de aprendizaje y necesidades de los alumnos, entre ellos. Así, es importante no solo investigar sobre la didáctica de lenguas en estos contextos, sino también ser capaz de poder ofrecer una metodología ciertamente útil, que garantice un aprendizaje motivador y eficaz.

2. MOTIVOS Y FINALIDAD

2.1. MOTIVOS

En el mundo globalizado en el que vivimos, el contacto entre diferentes culturas, lenguas y estilos de vida es continuo e incesante. Es por ello cada vez más necesario conocer otras lenguas además de la materna, pues este conocimiento supone una enorme ventaja tanto a nivel personal como profesional y cultural. El presente ensayo está motivado por esta realidad imperante y confía en la capacidad del ser humano para enseñar y aprender de forma eficaz, para lo cual la motivación, compartida tanto por el alumno como por el profesor, constituye un factor esencial.

Ahora bien, si dicha motivación es un factor primordial en todo tipo enseñanza, en el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, este elemento es todavía más crucial. La motivación no sólo favorece la adquisición del idioma, sino que también hace aumentar el deseo de interactuar con la comunidad lingüística y de conocer más acerca de la cultura, algo que, sin duda, marca la diferencia a la hora de aprender un idioma. Es por este motivo por lo que resulta sumamente importante investigar sobre la motivación y sobre las variables afectivas relacionadas con el aprendizaje de una lengua extranjera. Esta investigación nos permite ser capaces de analizar las necesidades de los alumnos y crear un entorno favorable que posibilite un aprendizaje de calidad.

Aunque las investigaciones realizadas en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras han sido amplias y variadas, y se han realizado numerosos estudios sobre la motivación aportando infinidad de teorías, la mayor parte de estas investigaciones se han llevado a cabo en contextos escolares y universitarios. Sin embargo, la evolución de las sociedades y la cultura globalizada parecen indicar que se debería centrar el foco en los contextos menos favorecidos: inmigrantes, adultos desempleados y personas que atraviesan una situación económica complicada. Este colectivo encuentra a menudo gran dificultad para acceder al aprendizaje de lenguas extranjeras, y todavía más para encontrar una verdadera motivación. Dicho esto, la razón última de la investigación y lo que ha desatado la inquietud es el deseo de poder indagar en el campo de la motivación en la didáctica de lenguas extranjeras en contextos difíciles.

2.2. FINALIDAD

Trabajar en este campo plantea gran relevancia, pues existe una necesidad imperante de aprender idiomas diferentes al nuestro materno, de comunicarnos con personas de otras culturas, y de convertirnos, de forma amplia, en personas más preparadas y con más recursos para ser competentes en una realidad globalizada y en continuo cambio.

Antes de hablar de la finalidad del presente ensayo, es necesario reconocer que el alcance y los recursos de esta investigación son limitados: por un lado, la motivación constituye un concepto de naturaleza compleja y abstracta, y, por otro lado, resultaría imposible acceder a la totalidad de los alumnos, profesores, instituciones y actores involucrados en el campo de la didáctica. Sin embargo, los objetivos y la finalidad del ensayo son claros y están definidos.

En primer lugar, la finalidad amplia de esta investigación es indagar acerca de la motivación en general, y más en concreto en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras. La finalidad central es tratar de desarrollar y testar una metodología de didáctica de lenguas extranjeras basada en la motivación para contextos difíciles. Se busca que esta propuesta que se ofrece sea de utilidad, tanto para alumnos, como para profesores, o toda persona que desee emplear cualquiera de las metodologías o materiales planteados.

De este modo, la finalidad resulta firme y evidente: resaltar la importancia que ejerce la motivación en el aprendizaje, en concreto de una lengua extranjera, en los contextos difíciles, proporcionando a su vez una propuesta de metodología de didáctica basada en el factor de la motivación.

3. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y MARCO TEÓRICO

3.1. ESTADO DE LA CUESTIÓN:

3.1.1. Globalización y aprendizaje de lenguas

En el mundo globalizado en el que vivimos, en el que se produce una incesante interacción de culturas e idiomas, no cabe duda de que el aprendizaje de lenguas extranjeras es cada vez más necesario y ventajoso. Sin embargo, dicho aprendizaje constituye un proceso complejo que requiere gran investigación acerca de las variables que lo componen, pues se ha demostrado que en el aprendizaje intervienen más factores además de la inteligencia o la aptitud. Así, a partir de la segunda mitad del siglo XX comenzó una gran preocupación por la motivación, y esta pasó a situarse en el centro de la investigación sobre el aprendizaje de una lengua extranjera, siendo reconocida como uno de los factores más relevantes para determinar el éxito o el fracaso de este proceso. En uno de los estudios más tempranos, Gardner y Lambert afirman que la motivación es más importante que la aptitud (Gardner y Lambert, 1972).

Numerosos estudios continúan esta línea de investigación, y se concluye que la parte emocional y personal del alumno influye de forma decisiva en su proceso de aprendizaje. De algún modo, el aprendizaje deja de considerarse un proceso meramente cognitivo para pasar a ser concebido como un fenómeno amplio y complejo que abarca multitud de factores y variables que se combinan y que están interconectadas. Estudios posteriores confirman y resaltan estas conclusiones: Williams y Burden reconocen que el aprendizaje ocurre sólo cuando hay intención y deseo de aprender (Williams y Burden, 1997), y del mismo modo, Pintrich y Schunk concluyen que la motivación es un factor de suma importancia que influye en todos los aspectos de la enseñanza y del aprendizaje (Pintrich y Schunk, 2002).

Dicho esto, es necesario resaltar que la motivación en ningún momento puede reducirse a la figura del alumno, pues, aunque es cierto que poco se puede hacer si el alumno no está mínimamente motivado, es responsabilidad del docente tratar de inculcar esta motivación, así como estar motivado él mismo, siguiendo la máxima del filósofo Comenio, pionero de la pedagogía: “el que enseña a los demás se enseña a sí mismo”.

3.2. MARCO TEÓRICO

3.2.1. Factores afectivos: la motivación

Tradicionalmente en lo respectivo a la didáctica y al aprendizaje de lenguas extranjeras, se ha considerado el factor cognitivo como lo primordial, constituyendo así el centro de las preocupaciones que el alumno fuera capaz de alcanzar un conocimiento óptimo respecto a todos los niveles lingüísticos, como la gramática y el vocabulario, entre otros. Sin embargo, durante la segunda mitad del siglo XX comenzó a investigarse acerca de la influencia de las variables afectivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Estos estudios suscitaron el interés en la materia, y efectivamente, la dimensión afectiva comenzó a relacionarse directamente con el éxito en el proceso de aprendizaje. De este modo, la didáctica de lenguas extranjeras dejó de ser considerada un fenómeno puramente cognitivo, teniéndose en cuenta otros aspectos como la dimensión física y la emocional. Así, se entiende que ninguna de estas áreas puede tomarse de forma aislada, pues cada una de ellas repercute de forma indiscutible en las demás.

Una vez constatada la importancia de las variables afectivas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, los consiguientes estudios trataron de observar cuál de ellas resultaba más importante o influía de una forma más decisiva en el éxito o el fracaso del alumno. De este modo, se reconocieron la ansiedad y la motivación como las variables afectivas que desempeñan un papel primordial. Por un lado, como variable que afecta de forma negativa en el aprendizaje, se encuentra la ansiedad. Dicho factor comenzó a ser estudiado por importantes autores (Rubio y Varas, 2004). Por otro lado, la motivación pasó a considerarse como la variable más importante, que afecta de forma positiva al aprendizaje de lenguas extranjeras y que se relaciona de forma directa con el éxito del alumno (Lightbrown y Spada, 1993).

3.2.1.1. Motivación: principales teorías

Las primeras investigaciones en el campo de la motivación abordaron la cuestión de manera muy simplista, constituyendo teorías estímulo-respuesta. Tradicionalmente se defendía la teoría conductista, basada en la obtención de recompensas, es decir, la motivación residía en motivos externos. Abraham Maslow es el primero en desarrollar una teoría que no dependiera únicamente de factores externos, estableciendo la relación entre las necesidades, la motivación y el aprendizaje eficaz. Esta es la teoría de la jerarquía de las necesidades, dando lugar a la Pirámide de Maslow, donde presenta necesidades de carencia (o supervivencia) y de ser (o crecimiento) (Maslow, 1943).

A mediados del siglo XX surgen una serie de teorías que consideran la motivación como un fenómeno más complejo, por lo que estas ya no son tan simplistas, sino que comienzan a tener en cuenta el pensamiento humano; las teorías cognitivas. En 1964, Atkinson presenta la teoría de la motivación basada en el logro, que defiende que la fuerza de la aproximación a la realización de una tarea compara con la fuerza de la tendencia a evitar la misma (Atkinson, 1964). Unos años más tarde, Weiner plantea la teoría de la atribución, en la cual explica cómo el ser humano tiende a atribuir el éxito y el fracaso a causas internas, de esta forma aumentando o disminuyendo respectivamente la autoestima. El autor recomienda atribuir el éxito o el fracaso a causas externas, que no dependen de nosotros, para que así nuestra autoestima no se vea afectada, y para que de esta forma la motivación no se vea afectada de forma negativa (Weiner, 1985).

3.2.1.2. Motivación en la didáctica de lenguas

Hacia mediados del siglo XX en Canadá comienza el interés y la investigación sobre la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera, reconociéndose la importancia de esta variable. Numerosos psicólogos como Gardner, Lambert y Clément comienzan a investigar sobre el factor emotivo y personal del alumno. El auge de la investigación se da en el año 1985, con la publicación de la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). El mismo año, Gardner plantea el que sería el estudio más relevante hasta la fecha, estudiando las variables afectivas de la motivación y las actitudes respecto al francés. El autor parte del enfoque de la psicología social, pues considera que el estudio de un idioma tiene una enorme dimensión social. Determina que la motivación viene influida por tres factores: el deseo por aprender o poder utilizar la lengua en cuestión, las actitudes hacia el aprendizaje de la misma y el esfuerzo que uno está dispuesto a realizar (Gardner, 1985).

En la década de los 90 se produce un giro del modelo socio-educativo a uno más psicológico que concibe la motivación como un factor más dinámico, multifacético y complejo, denominado “El Renacimiento de la Motivación” (Gardner y Tremblay, 1994). Dicho giro viene marcado por la publicación de dos investigaciones. En primer lugar, Crookes y Schmidt insisten en la necesidad de seguir investigando sobre motivación, y revelan que es crucial adoptar un enfoque más pragmático, que oriente a los profesores para motivar a los alumnos. Además, los autores consideran que el modelo de Gardner posee una excesiva carga social (Crookes y Schmidt, 1991). El segundo protagonista del giro es Dornyei, quien, partiendo de Gardner como base, distingue tres niveles de motivación que funcionan independientemente: idioma, aprendiz y situación de aprendizaje. De nuevo, el autor defiende un punto de vista más bien pragmático, y considera que la instrumental es la motivación más apropiada (Dornyei, 1994). Por último, en su artículo, Pintrich y Schunk confirman este renacer de la motivación asegurando que esta ya no es solo una fuerza para hacer algo, sino que es un fenómeno muy complejo que tiene en cuenta multitud de variables, siendo así un proceso, y no algo estático (Pintrich y Schunk, 1996).

La nueva concepción de la motivación trae consigo una mayor profundización de la misma, surgiendo cinco áreas que se hicieron muy relevantes en estudios posteriores. En primer lugar, la motivación social, cuya mejor conceptualización se enmarca en el artículo de Weiner (Weiner, 1994). En segundo lugar, la motivación orientada al proceso, que explora la dimensión

temporal de la motivación. Uno de los primeros estudios que concibe la motivación como un proceso con flujos y no algo estático es el de Ushioda (Ushioda, 1996), sin embargo, es Dornyei quien ofrece la investigación más completa sobre la motivación como un proceso, desde que surge el deseo inicial hasta que se establecen objetivos (Dornyei, 2001). En tercer lugar, Schumann ofrece un enfoque neurobiológico, constituyendo este el primer intento de relación de neurociencia y aprendizaje de lenguas (Schumann 1997), (Schumann 2001). En cuarto lugar, la teoría de la autodeterminación es ofrecida por Deci y Ryan y después ampliada por Vallerand, constituyendo el mayor estudio de distinción de tipologías de motivación (intrínseca/extrínseca) (Deci y Ryan, 1985) (Vallerand, 1997). Por último, otra área que surge en cuanto a motivación es la motivación por tareas (Dörnyei y Kormos, 2000).

El giro en el campo de la motivación no solo trajo consigo nuevas tipologías y áreas, sino que también inspiró la proliferación de numerosos estudios e investigaciones. En 1997 se publica un importante estudio que ofrece una lista detallada de factores motivacionales internos y externos. En 1999, estos mismos autores plantean un modelo de motivación fundamentado en el constructivismo social, que, siguiendo con la línea planteada hasta ahora, concibe la motivación como un esfuerzo prolongado y no una mera estimulación del interés, identificando tres fases (Williams y Burden, 1997). Otro modelo relevante es el aportado por Deci y Ryan, quienes en el año 2000 amplían su teoría de la autodeterminación. Los autores investigan sobre la medida en que los comportamientos humanos son voluntarios, libres o condicionados por actos externos, y de esa teoría surgen otras 4: teoría de la evaluación cognitiva, teoría de la integración orgánica, teoría de las necesidades básicas y teoría de las orientaciones de causalidad. (Deci y Ryan, 2000).

3.2.1.2.1. *Conceptualización de la motivación*

Desde el inicio del interés en el campo de la motivación, han sido numerosas las definiciones que se han aportado al respecto. Aunque al principio el concepto se planteó de forma simple, pronto comenzó a ganar complejidad hasta convertirse en un constructo psicológico con una amplia red conceptual.

Una de las primeras definiciones aportadas sobre la motivación en términos generales fue la de Maslow, en los años 70: “La motivación consiste en estimular la necesidad de aprendizaje, en despertar el interés por aprender con la finalidad tanto de desarrollar de manera efectiva la personalidad como de facilitar el conocimiento y el sentido del asombro y la superación” (Maslow, 1970). Unos años más tarde, en 1985, Gardner definía la motivación en relación con la didáctica de lenguas extranjeras como “la combinación del esfuerzo y del deseo de lograr un objetivo de aprendizaje y de las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma” (Gardner, 1985). Siguiendo el estudio de la motivación centrado en la didáctica de lenguas extranjeras, en 1994 Brown ofrece una de las definiciones más completas y reconocidas hasta la fecha; “La motivación constituye el motor de impulso del proceso de aprendizaje, su fuente de energía fundamental. Indiscutiblemente, la influencia de la dimensión motivacional resulta clave para el desarrollo del proceso de aprendizaje lingüístico y determina considerablemente sus secuencias de desarrollo” (Brown, 1994).

Dicho esto, es en el año 1999 cuando Williams y Burden ofrecen una definición de motivación que refleja con precisión la importancia de esta variable afectiva en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, aunque sin dejar de tener en cuenta otro tipo de variables como lo son el ámbito físico y el cognitivo. De esta forma, el autor está definiendo el proceso de enseñanza-aprendizaje como el fenómeno complejo que es. “La motivación es el estado de activación cognitiva y emocional que produce una decisión constante de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas” (Williams y Burden, 1997).

3.2.1.2.2. *Tipos de motivación*

Una de las primeras tipologías ofrecidas en el campo de la motivación de lenguas extranjeras fue la planteada por Gardner y Lambert en los años 70, en el mayor estudio realizado en este campo hasta la fecha. Ambos autores realizaron investigaciones con estudiantes de Estados Unidos, Canadá y Filipinas. El estudio clasificó la motivación según su carácter intrínseco o extrínseco. La motivación intrínseca sería la que surge del alumno de manera incondicionada, mientras que la extrínseca sería movida por una fuerza externa (Gardner y Lambert, 1972).

Unos años más tarde, en 1985, y desde la perspectiva de la Psicología Social, Gardner plantea su modelo socioeducativo para el aprendizaje de lenguas extranjeras, donde presenta una nueva tipología. El autor distingue entre motivación integradora, que estaría interrelacionada con la motivación intrínseca, e instrumental, ligada a la motivación extrínseca. La motivación integradora se daría cuando el alumno estudia determinada lengua por el deseo de identificarse con la cultura de los hablantes de esa lengua, mientras que la motivación instrumental sería propia de un alumno que persigue metas externas como conseguir empleo, mudarse a un país, aprobar exámenes, etc. En su estudio, tras establecer esta diferenciación, Gardner afirma que resulta más beneficiosa la motivación integradora ya que está ligada más estrechamente al éxito (Gardner, 1985).

En el mismo año en el que Gardner publica su revelador estudio, otros dos autores indagan sobre la motivación extrínseca y afirman que esta tiene cuatro fases, pudiendo llegar a ser muy beneficiosa en alguna de estas. En primer lugar, la regulación externa se da cuando el alumno es movido en su totalidad por un factor externa, siendo esta la más alienada y la menos deseable. En segundo lugar, la regulación introyectada supone el primer estadio de regulación interna, aunque el proceso de interiorización es solo la parcial y la conducta todavía no nace del propio sujeto. En tercer lugar, la regulación identificada indica que el alumno toma conciencia de la importancia de la actividad realizada y aunque la conducta quizás no le resulta del todo agradable, sí hay cierta autodeterminación. Finalmente, el estadio más deseado es la regulación integrada, pues es la forma más autónoma de motivación extrínseca, y el alumno ha asimilado completamente su conducta (Deci y Ryan, 1985).

Basado en la teoría de autodeterminación de Deci y Ryan, Vallerand plantea en la década de los 90 una nueva tipología, distinguiendo entre la motivación hacia el conocimiento,

hacia la ejecución (deseo de superarse a uno mismo) y hacia la estimulación (para experimentar una sensación agradable) (Vallerand, 1997).

En el año 2000, Ryan y Deci plantean un estudio que amplía su teoría de la autodeterminación, planteando una tipología más compleja. Los autores identifican que por un lado existe la falta de motivación, cuando el alumno se muestra totalmente indiferente hacia el proceso de aprendizaje de una lengua, y no existe ninguna fuerza externa o interna que le mueva. Los autores afirman que, para poder hablar de motivación, primero hay que reconocer y tener en cuenta el primer tipo de motivación, es decir, la ausencia de la misma, y una vez considerado esto, ya puede hablarse de motivación extrínseca y motivación intrínseca (Ryan y Deci, 2000).

Las diferentes tipologías presentadas a lo largo de la historia han dado lugar a un intenso debate sobre la efectividad y pertinencia de cada una de ellas. Debido a la naturaleza compleja del asunto, parece que no se alcanza un consenso claro y evidente, pues hay estudios que defienden que la motivación integradora tiene mejores resultados, sin embargo, otros son partidarios de la instrumental. Recientemente, investigaciones en la India y otros países en vías de desarrollo han demostrado la superioridad de la motivación instrumental. Palacios afirma que la motivación es un proceso polifacético y tratar de determinar la superioridad de un tipo de ellas sería algo demasiado simplista. (Palacios, 2014). De este modo, la pertinencia de un tipo o de otro suele ir determinado por el contexto del aprendizaje, pieza clave al considerar el proceso de aprendizaje.

3.2.1.2.3. Factores de la motivación

La motivación, variable primordial del aprendizaje de lenguas extranjeras, se compone a su vez de diferentes variables o factores que activan la conducta humana y la orientan hacia un sentido determinado para la consecución de objetivos (Meng-Ching, 1998). Estos se dividen en el entorno, los aspectos socioculturales y la percepción del entorno.

En primer lugar, el entorno está constituido por la clase de idiomas en la que se encuentra el alumno, y por las interacciones que se producen entre los miembros de la clase. Estas interacciones pueden ser alumno-clase y alumno-profesor. En el primer caso, dicha interacción puede producir ansiedad, descrita en el apartado anterior como una variable que afecta al aprendizaje de forma negativa, por lo que es crucial tratar de prevenirla. Numerosos autores insisten en la necesidad de no forzar a los alumnos a participar prematuramente en la clase, tratando primero de crear un entorno adecuado (Félix, 1981), (VanPatten, 1987), (Ely, 1986). Del mismo modo, Bailey considera la competitividad como el detonante de la ansiedad, y recomienda buscar la cooperación para prevenir esto (Bailey, 1983). En cuanto a las interacciones con el profesor, de nuevo numerosos autores señalan la responsabilidad del profesor para crear un ambiente apropiado y cómo para el alumno, donde los alumnos se sientan cómodos. Además, el profesor debe adoptar una postura constructiva, corrigiendo, pero no en exceso, dando seguridad al alumno (Naiman y otros, 1978).

En segundo lugar, la motivación también se ve influida por aspectos socioculturales. Normalmente, la motivación será mayor si el alumno posee una actitud positiva hacia la comunidad hablante del idioma en cuestión. Del mismo modo, a menudo se observa cómo la motivación se ve afectada de forma negativa en casos donde el alumno debe aprender un idioma por motivos laborales, académicos, etc., sin sentir cierto interés por la cultura de dicho idioma (Gardner, 1985).

Finalmente, la percepción el objetivo influye también en la motivación de forma decisiva. La investigación ha demostrado que es crucial establecer metas factibles (Ladousse, 1982), diseñar tareas que hagan partícipe al alumno (Ellis, 1985), así como asegurarse de que la lengua se usa de forma activa en dichas actividades (Clark, 1987).

3.2.1.2.4. *Implicaciones didácticas*

Aunque la investigación sobre motivación comenzó a mediados del siglo XX, no fue hasta el final de los 90 cuando se ofrecieron modelos prácticos sobre cómo motivar a los alumnos o estudios empíricos de cómo se ha motivado a los alumnos. De esta forma, es mucho más extensa la investigación sobre el concepto de motivación, su relevancia, la tipología, etc., que sobre estrategias de motivación.

El primer intento de metodología data de 1994, y trata de demostrar la utilidad de las estrategias de motivación mediante un experimento, concluyendo que aquellos alumnos en los que se aplican estrategias de motivación desarrollan más su motivación intrínseca orientada a objetivos (Reilly, 1994).

En 1998, Dörnyei planteó los que son considerados los “diez mandamientos de la didáctica de lenguas extranjeras”. La metodología hace gran hincapié en la necesidad de que el alumno tenga cierta autonomía en su aprendizaje, proporcionándole herramientas para que pueda ir practicando por su cuenta y tomando decisiones. Del mismo modo, la enseñanza debe adaptarse al alumno, y ser diseñada de acuerdo con sus necesidades. Además, esta enseñanza debe guardar relación con el mundo real, así como ir acompañada de los materiales adecuados, y del uso del idioma en cuestión siempre que sea posible. Por último, se busca que la clase constituya un entorno agradable en el que los alumnos se vean implicados y participen (Dörnyei, 1998).

En el año 2009, Huneault identifica la problemática de la didáctica de las lenguas extranjeras con el desconocimiento de las necesidades, motivaciones y expectativas de los alumnos, así como el abandono y la inasistencia. Para paliar estos fenómenos, el autor ofrece un modelo basado en tres pilares. En primer lugar, se busca promover la motivación intrínseca, tratando de descubrir los intereses de los alumnos y diseñando tareas y objetivos acordes. En segundo lugar, figura la potenciación de la apreciación afectiva del idioma extranjero, algo que se puede crear alimentando el interés por la cultura a través de la música y el cine, entre otras estrategias, lo cual crea un sentimiento de proximidad y simpatía hacia la otra cultura. Por último, es necesario rectificar creencias erróneas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, pues a menudo los alumnos poseen ciertas concepciones que no se ajustan a la realidad. (Huneault, 2009).

3.2.1.2.5. *El papel del profesor*

La interacción profesor-alumno es una de las principales variables contextuales de la situación educativa, por lo que resulta muy interesante estudiar la figura del profesor y el papel que desempeña en cuanto al aprendizaje del alumno (Bacete y Betoret, 1997). Desde el comienzo de la investigación sobre motivación, numerosos autores se han centrado en el estudio de esta figura: en 1991, Alonso Tapia afirma que el profesor es la figura que más influye en la motivación del alumno (Alonso Tapia, 1991); en 1998, un artículo narra cómo doscientos profesores húngaros logran motivar a sus estudiantes, (Dörney y Csizer, 1998); en 1997, Williams y Burden revelan que la forma es tan importante como el contenido, haciendo alusión de nuevo a esta figura del profesor (Williams y Burden, 1997).

Dicho esto, el artículo más relevante en cuanto a la figura del profesor a la hora de motivar a los alumnos es publicado en el año 2001, por Dorney. El autor afirma que los profesores a menudo solo se centran en aspectos cognitivos del aprendizaje de lenguas, y explica la necesidad de conceder más atención a la creación de motivación. De esta forma, Dorney presenta el primer modelo, a modo de guía didáctica, que describe las fases de la inculcación de motivación por parte de los profesores, así como las estrategias que estos deberían seguir en cada una de ellas: (Dorney, 2001).

En primer lugar, deben crearse las condiciones básicas motivadoras. En esta fase es imprescindible que el profesor adopte una conducta adecuada, mostrándose motivado y dispuesto él mismo. De hecho, diferentes autores explican cómo el profesor debe mostrarse disponible (Raffini, 1996) y mantener buenas relaciones con sus amigos y familiares (Chirstison, 1997). En su estudio, Pine y Boy afirman que el alumno percibe antes la motivación del profesor que la calidad de su enseñanza (Pine y Boy, 1977). Una vez que el profesor ha logrado esto, no debe olvidarse de crear una atmósfera agradable en la clase, así como de fomentar la cohesión de grupo y diseñar unas adecuadas normas grupales. Para esto es necesario intentar prevenir la falta de motivación o las emociones negativas tales como la ansiedad, la inhibición, la extraversión o la introversión, etc. En cuanto a la eliminación ansiedad, reconocida como la más influyente, se recomienda crear espacios emocionalmente estables. Para eliminar la ansiedad hay que crear espacios emocionalmente estables en los que las necesidades afectivas del alumno sean atendidas. Por otro lado, la inhibición puede prevenirse fomentando la comunicación y un clima de aceptación. (Dufeu, 1994).

Una vez creadas las condiciones posibilitadoras, el siguiente paso es la generación de la motivación inicial en el alumno, pues la investigación demuestra que el estudio y el aprendizaje no son unas tareas que de por sí motiven a muchos alumnos (Wong y Csikszentmihalyi, 1991). Para ello, el profesor debe tratar de crear o aumentar los valores y actitudes de los estudiantes hacia la lengua extranjera. “El profesor debe abrir el apetito de los alumnos” (Dornyei y Ushioda, 2011). Por otro lado, el docente debe inculcar en sus alumnos expectativas de éxito, aunque creando creencias realistas sobre su aprendizaje. Hadfield afirma que el profesor posee la obligación de hacer ver a los alumnos que pueden lograr la tarea, estableciendo una dirección común y unos objetivos. (Hadfield, 1992).

Del mismo modo que el aprendizaje no parece ser una tarea que de primeras suscite motivación entre los alumnos, estos suelen mostrar cierta tendencia a desmotivarse a medida que avanza el proceso (Dornyei y Ushioda, 2011). Por este motivo resulta totalmente necesario que el profesor trate de mantener y proteger la motivación, haciendo la tarea de aprendizaje estimulante e interesante (Anderman y Anderman, 2010). De hecho, esta mantención y protección de la motivación resultan incluso más necesarias y retadoras que la propia creación. Es importante establecer metas específicas que el alumno pueda ser capaz de ir logrando progresivamente de forma autónoma. Del mismo modo, la dimensión afectiva del alumno en este punto es sumamente importante, y debe protegerse su autoestima, así como incrementarse su autoconfianza. Por último, un alumno tendrá más posibilidad de mantener su motivación si se le han proporcionado estrategias auto motivadoras de aprendizaje, es decir, aunque inicialmente es el profesor quien comienza a inculcar la motivación en sus alumnos, estos deben ser capaces de ir desarrollando cierta autonomía en el proceso también.

Finalmente, el proceso de aprendizaje debe concluirse de forma completa y satisfactoria. Es muy importante que el profesor ofrezca retroalimentación motivadora a sus alumnos, así como que este anime al alumno a autoevaluarse a sí mismo, tomando conciencia propia de su proceso de aprendizaje, incrementando así su satisfacción.

3.2.1.2.6. *Los contextos difíciles*

El presente estudio centra el análisis de la didáctica de lenguas extranjeras en el campo que considera con mayor necesidad: los contextos desfavorecidos, es decir, inmigrantes, personas con escasa formación y recursos limitados, etc. En el año 2005, especialistas de la enseñanza de lenguas de todos los ámbitos (ONGs, escuelas, universidades, sindicatos, etc.), lanzan el “*Manifiesto Santander*”, documento que pretende inspirar la reflexión, el debate y la investigación sobre la enseñanza de lenguas en contextos difíciles, especialmente a inmigrantes. Dicho documento propone ciertas líneas pragmáticas con el objetivo de servir de inspiración para futuras investigaciones y desarrollos de didácticas. El manifiesto defiende el derecho de los inmigrantes a buscar una mejor calidad de vida y considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es un gran recurso para ello, por lo que insiste en que es necesario potenciar la investigación en la adquisición y enseñanza de segundas lenguas para este grupo social. Sin embargo, el documento no defiende una enseñanza cualquiera, sino una ajustada a sus necesidades y diseñada en base a sus objetivos. Siguiendo esta línea, se hace gran hincapié en que dicha enseñanza sea orientada a fines laborales, de inserción social, de realización personal, etc., más que a fines cognitivos. Al mismo tiempo, el documento recomienda que dicha enseñanza, para ser efectiva, esté supervisada por diferentes agentes de la sociedad tales como profesores, sindicatos, organizaciones y empresas. (García y Martínez, 2005).

Aunque la motivación es un factor influyente en todos los espacios, los contextos difíciles, debido a sus coyunturas complejas y delicadas, requieren de una motivación especial. Así, antes de proceder a la elaboración de ninguna metodología, es necesario realizar una reflexión previa. En su investigación publicada en 1995, Miguel López presenta las principales consideraciones. En primer lugar, el autor plantea la necesidad del análisis del perfil de los alumnos, identificando sus principales necesidades para poder ofrecer una enseñanza centrada en el alumno y basada en un diseño exclusivo. En segundo lugar, deben establecerse los objetivos de la enseñanza, que se corresponden no tanto con la dimensión cognitiva sino más bien con la dimensión personal, social y cultural. En tercer lugar, el profesor tiene que diseñar unas clases y unos materiales que concuerden con estos objetivos. Por último, se recomienda también tratar la problemática de la irregularidad y la inasistencia de los alumnos (Miguel López, 1995).

4. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DE PARTIDA

4.1. OBJETIVOS

Una vez revisada la literatura acerca de la motivación, siendo consciente de los avances que se han hecho en el campo y de las limitaciones que el mismo presenta, se puede delimitar el alcance de la investigación, así como los objetivos.

En primer lugar, se plantea una investigación sobre el concepto de la motivación en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, tratando de despertar el interés y de impulsar la futura investigación acerca del mismo.

En segundo lugar, el estudio se centra en el ámbito de los contextos difíciles. Continuando en esta línea, el objetivo principal y donde recae el verdadero peso de esta investigación, es en el deseo de poder diseñar y desarrollar una metodología de didáctica de lenguas extranjeras para contextos difíciles basada en la motivación. Siguiendo por este camino, la intención es no sólo aportar este modelo de didáctica, sino también llevarla a cabo, como se ha indicado más arriba, a través de la enseñanza de inglés a un grupo de alumnos que provienen de contextos desfavorecidos.

Dicho esto, el objetivo último es lograr el aprendizaje de una segunda extranjera de forma efectiva a través de la motivación, consiguiendo un desarrollo no sólo cognitivo, sino también cultural y personal. De esta forma se estaría creando un entorno que favorece el aprendizaje, lejos de los problemas de los contextos difíciles, una especie de comunidad. Los alumnos reconocerían la importancia de aprender una lengua extranjera, y su motivación vendría dada por el deseo de alcanzar un objetivo final mayor, en este caso, la búsqueda de empleo.

4.2. HIPÓTESIS DE PARTIDA

Una vez que los objetivos de la presente investigación se han establecido, es importante identificar una serie de preguntas, vinculadas a los mismos, a las que este ensayo trata de responder con la mayor precisión y exhaustividad posible. Dada la naturaleza compleja y abstracta del concepto de la motivación, las preguntas quizás no son todo lo cerradas que un estudio científico desearía, por lo que no se trata tanto de responder de forma definitiva y contundente, sino más bien de arrojar cierta luz sobre ellas para poder generar debate y abrir futuras líneas de investigación.

El núcleo de las preocupaciones de este trabajo reside en la necesidad de indagar sobre el factor motivacional y de desarrollar metodologías didácticas motivacionales efectivas. Habiendo explorado la literatura en torno a este asunto, las preguntas a las que se pretende buscar respuesta mediante el análisis son las siguientes:

En primer lugar, en el aprendizaje de una lengua en contextos sociales difíciles (inmigrantes, desempleados y personas con escasa formación o ingresos reducidos.), ¿Resulta efectivo un modelo de didáctica basado en la motivación instrumental, orientado a un fin? Dicha pregunta conduce la investigación hacia otra serie de preguntas secundarias, pero también de suma importancia: ¿Es posible analizar el perfil de los alumnos, identificando sus características y necesidades? ¿Qué tipo de motivación resulta más apropiada en este caso? ¿Cómo debe ser la programación de las clases y los materiales? ¿Es posible solventar de forma efectiva el problema de la irregularidad y de la inasistencia a clase por parte de los alumnos?

5. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

Dada la naturaleza compleja del concepto de la motivación en el marco de la didáctica de lenguas extranjeras, este ensayo emplea una metodología diversa.

La primera parte de la memoria presenta el estado de la cuestión y el marco teórico, donde se recogen los conceptos teóricos fundamentales y los principales autores e investigadores en este campo.

La segunda parte de la memoria es de corte más bien práctico, y su objetivo es diseñar y desarrollar una propuesta de didáctica de lenguas extranjeras. La metodología empleada para el diseño de dicha didáctica es muy variada, desde el estudio del perfil de los alumnos, hasta la elección del tipo de motivación más apropiado, pasando por la figura del profesor. Al mismo tiempo, se ofrecerán una serie de estrategias y materiales que constituirán el núcleo principal de la clase, creando un entorno propicio en el aula basado en la motivación, los cuales se podrán consultar en el apartado de anexos del presente estudio.

Cabe destacar que dicha metodología de didáctica no sólo se planteará, sino que el estudio realiza también un análisis de la experiencia docente y del aprendizaje de los alumnos. Además, esta investigación proporcionará a su vez entrevistas realizadas tanto a ex alumnos del curso de formación como a la persona que realizó la “entrevista final”, correspondiéndose esto con el objetivo del curso, la búsqueda de empleo.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El presente estudio presenta el diseño y el desarrollo de una propuesta de didáctica de lenguas extranjeras, así como el posterior análisis de la misma.

6.1. ORIGEN DE LA PROPUESTA DE DIDÁCTICA

Esta propuesta de didáctica de lenguas extranjeras en contextos difíciles nace gracias a la involucración y combinación de esfuerzos de varios agentes de la sociedad. Así, el proyecto de didáctica nace en el marco de la Unidad de Servicio Solidario de la Universidad Pontificia Comillas, que permite que sus alumnos realicen servicios de voluntariado de todo tipo en diferentes instituciones y organismos. En este caso, el servicio de voluntariado sería la docencia, en concreto, la impartición de clases de inglés, y la institución sería Cáritas, organización receptora de este servicio de docencia voluntaria. Las clases se impartirían en la Parroquia de Nuestra Señora de Delicias, y formarían parte del programa de Cáritas de “aula de cultura, arte y ocio”, en la que se ofrecen multitud de servicios a personas desfavorecidas. Llama la atención que dicho programa no contaba con clases de idiomas hasta que surgió la presente propuesta de didáctica, por lo que esta resultó extremadamente pertinente y fue acogida con gran entusiasmo, recibiendo solicitudes de decenas de alumnos interesados. En total, el servicio fue demandado por alrededor de 20 adultos y 20 niños, siendo unos y otros a menudo familiares. Tras observar esto, se decidió plantear dos programas didácticos, es decir, dos cursos y clases diferentes: por un lado, los adultos, y por otro lado los niños, sin embargo, este estudio se centra en analizar el programa de los adultos. Al ser la propuesta totalmente novedosa, tanto en el marco de la Universidad Comillas como en Cáritas, el desarrollo de la didáctica partió desde cero, teniendo que establecer objetivos, diseñar el programa, las clases, los materiales, y demás elementos. Así, a continuación, se explica en detalle el desarrollo de estas fases, desde el momento en el que se lanza la propuesta de didáctica, pasando por la programación de todas sus partes, hasta el momento en el que el curso finaliza.

6.2. PRESENTACIÓN Y PUESTA EN MARCHA DE LA PROPUESTA

Una vez lanzada la propuesta de didáctica, y tras la gran demanda e interés mostrados, se procede a una jornada de presentación del curso con los que serán los futuros alumnos. En dicha jornada, cada alumno recibe una ficha donde figura la información de contacto del profesor, así como una agenda orientativa del curso de inglés (*anexo 1*).

En primer lugar, como se ha mencionado arriba, la ficha muestra el nombre y apellidos del profesor, su dirección de correo electrónico, el número de teléfono, etc. Además de esto, pueden ver también el horario de las clases, que tendrán lugar todos los viernes de 6:00 a 7:00 de la tarde en la Parroquia. En segundo lugar, la ficha muestra que la siguiente jornada será una prueba de nivel cuyo objetivo será la identificación del conocimiento de inglés que los diferentes alumnos poseen. Esta prueba de inglés no tiene el objetivo de establecer diferentes grupos según el nivel, pues se considera más apropiada trabajar con una clase de la totalidad de los 20 alumnos, siendo los materiales y la metodología adecuados para todos independientemente del nivel de cada uno. En un curso de estas características, donde el objetivo no es tanto obtener un conocimiento óptimo de la gramática o del vocabulario, sino más bien adquirir un inglés práctico para la inserción laboral y social, resulta más conveniente que todos los alumnos trabajen juntos en un ambiente de cooperación y solidaridad, independientemente de su nivel. En tercer lugar, la siguiente jornada es la planificación de clases, donde el profesor se reúne con los alumnos para ver qué quieren aprender y cómo lo quieren aprender. En esta jornada serán identificados las necesidades y objetivos de los alumnos, lo que servirá de base al profesor para el diseño de la metodología y materiales a emplear. En la ficha se les recuerda también el horario de las clases, que se prolongarán a lo largo de cuatro meses, así como la importancia de asistir regularmente ya que solo si hacen esto podrán alcanzar sus objetivos. Se les insta, igualmente, a avisar al profesor ya sea por teléfono o por correo electrónico en caso de que vayan a faltar a clase. Por último, en la ficha los alumnos ven también que al final del curso realizarán una prueba final, aunque se les deja claro que no consiste en un examen con el objetivo de obtener una nota del 1 al 10, sino de hacerles ver lo que han aprendido y demostrarles que tiene una aplicación real. Se les explica que todavía no se conoce la naturaleza exacta de la prueba, pero sí se les dice que consistirá en algo bastante pragmático relacionado con la consecución de los objetivos finales que hayan sido establecidos previamente.

6.3. DISEÑO Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA DE DIDÁCTICA

6.3.1. El perfil de los alumnos: características y necesidades

El primer paso antes de comenzar a diseñar cualquier metodología de didáctica consiste en el análisis del perfil de los alumnos. Es importante observar las características de nuestros alumnos tanto a nivel personal como social y cultural, para así poder identificar sus necesidades específicas, de nuevo, en todos los niveles.

En este caso, el curso de inglés propuesto es demandado por alrededor de 20 alumnos, todos ellos adultos. En cuanto a la nacionalidad, se trata de personas inmigrantes, en su mayoría. Los países de procedencia son variados, aunque se trata en la mayor parte de los casos de países situados en América Latina. De nuevo, en la mayoría de los casos se trata de personas que, aunque son inmigrantes, sí llevan al menos unos años viviendo en España. En cuanto a las edades de los alumnos, la mayoría de ellos se encuentran en un rango de 20 a 50 años. Así, se trata de personas adultas que se encuentran en edad de trabajar. En cuanto al nivel de formación de estas personas, cabe destacar que se trata de personas sin estudios, la mayoría de ellos simplemente tienen el grado escolar. Sin embargo, cabe destacar que todos ellos están alfabetizados. Por último, en términos económicos, los alumnos cuentan con recursos muy limitados y tienen dificultad para hacer frente a sus gastos y para llegar a fin de mes, pues muchos de ellos no tienen trabajo o están cobrando el paro.

Una vez analizadas las características de los alumnos, es posible identificar sus necesidades. La necesidad principal, sin duda, de estos alumnos, es la búsqueda de empleo, pues este es el principal recurso que tienen estas personas para salir de su difícil situación económica y poder atender a sus familias. Dicho esto, y aunque esta es la necesidad más latente, se observan necesidades secundarias, tales como la interacción con otras personas. Así, estas personas no necesitan aprender inglés para viajar, ni para sentirse mejor consigo mismos, sino para tener más posibilidades de lograr empleo.

6.3.2. *Objetivos y tipo de motivación*

Los objetivos se establecen según las características y las necesidades de los alumnos que han sido previamente establecidas. Estos objetivos se debaten y se establecen entre el profesor y los alumnos, en la jornada de planificación de las clases. El objetivo principal tiene que dar solución a la necesidad mayor, es decir, si la necesidad principal era la búsqueda de empleo, el objetivo del curso de inglés va a ser facilitar el acceso al mercado laboral. Por lo tanto, no se trata de objetivos cognitivos, en cuanto a gramática o vocabulario, sino que se trata de un fin práctico, con una utilidad muy clara. Dicho esto, otros objetivos secundarios serán facilitar el crecimiento personal y cultural de los alumnos. Así, el curso de inglés va a permitir a los alumnos emplear la lengua como recurso y como una herramienta de interacción, por lo que esta no será un fin en sí mismo sino un medio para crecer como persona y mejorar el mundo. Así, las reglas gramaticales y el vocabulario quedan supeditados a los objetivos generales de la enseñanza: adquirir conocimientos de inglés, un inglés funcional y útil que los alumnos puedan comenzar a aplicar inmediatamente en nuestro entorno, facilitándoles la búsqueda de empleo y favoreciendo el crecimiento personal y cultural. Por otro lado, la prueba final cuya naturaleza estaba por definir (*anexo 1*) queda ahora clara. La prueba consistirá en una supuesta entrevista de trabajo que un entrevistador y el profesor realizarán a los alumnos.

El día de la jornada de planificación de las clases y establecimiento de objetivos, el profesor qué tipo de motivación tienen sus alumnos, o en caso de no tenerla todavía y tener que inculcarla, qué tipo resulta más apropiado. Al comienzo del curso no se observa un nivel de motivación muy alto por parte de los alumnos, pues estos ni siquiera son muy conscientes de por qué quieren aprender inglés o de por qué esto es necesario en su vida. En este punto, los alumnos se encontrarían en un estadio denominado como “no motivación” por los autores Ryan y Deci (Ryan y Deci, 2000). Sin embargo, tras la jornada de establecimiento de objetivos comienza a observarse cierta toma de conciencia y la motivación comienza a surgir. La motivación que los alumnos desarrollan es extrínseca, pues es movida por una fuerza externa (la búsqueda de empleo) (Gardner y Lambert, 1972) denominada posteriormente instrumental (Gardner, 1985). De este modo, la lengua no sería un fin en sí mismo sino un instrumento para perseguir metas externas como conseguir empleo (en este caso conseguir un empleo). Así, la variable que compone la motivación extrínseca es el interés práctico del estudiante, tal como describe Stefanova en su estudio. Sin embargo, el análisis de la motivación no puede quedarse aquí, sino que es necesario analizar las diferentes fases por las que pasa esta motivación, desde

que al principio es bastante primitiva hasta que se sofisticada. Así, al comienzo del curso, podíamos hablar de que la motivación extrínseca o instrumental estaba marcada por la regulación externa, es decir, el alumno era movido en su totalidad por un factor externa (la búsqueda de trabajo). Esta fase de la motivación era la más alienada, característica de los alumnos al comienzo de la jornada de debate sobre planificación de las clases y establecimiento de objetivos, y necesitaba trabajarse para avanzar en ella. A medida que la jornada avanzaba, la regulación pasaba a ser introyectada, pues los alumnos comenzaban a interiorizar la motivación parcialmente, empezando a interiorizar el objetivo y tomar cierta conciencia. Un poco más adelante, durante las primeras clases, los alumnos iban comenzando a tomar real conciencia de la importancia de la actividad que estaban realizando. Así, aunque quizás todavía no les gustaba demasiado aprender inglés o no era algo que hacían “por amor al arte”, los alumnos sí empezaron a tomar autodeterminación, llegando así a un estado de regulación identificada. Los alumnos mostraron gran progresión en cuanto a su motivación a lo largo del curso, llegando finalmente a un estado muy deseado, la regulación integrada. Desde la mitad del curso se observaba a unos alumnos muy motivados, y esta motivación no tenía nada que ver con la primera, movida meramente por una fuerza exterior. Ahora, aunque el objetivo principal de los alumnos no había cambiado y seguía siendo obtener empleo, estos habían asimilado completamente su conducta y mostraban una forma de motivación extrínseca totalmente autónoma, pues aprendían inglés con mucho gusto, y aunque en un comienzo lo hacían solo para buscar trabajo, ahora daban un valor enorme al aprendizaje de inglés en sí mismo también (Deci y Ryan, 1985).

6.3.3. Clases y materiales

Antes de comenzar a diseñar y planificar las clases, es necesario referirse a la prueba de nivel (*anexo 2*). Aunque, como se ha dicho antes, el programa consta de un único grupo de alumnos y se espera ofrecer clases y materiales que sirvan para todos los niveles, tanto los más avanzados como los más básicos, es importante conocer el punto de partida de los alumnos. Así, tras la jornada de presentación y la jornada de planificación y establecimiento de objetivos, es todavía necesaria otra jornada más antes de pasar a las clases “oficiales”. Este día, los 20 alumnos reciben una prueba que deben completar en el plazo de 1 hora. La prueba de nivel trata de analizar el nivel de cada persona en las competencias básicas del idioma inglés, y se divide en las siguientes partes: escucha, vocabulario, gramática, traducción, lectura y habla.

En primer lugar, en la prueba de escucha, el profesor habla de un tema durante cierto tiempo y después los alumnos tienen que responder un cuestionario con preguntas relacionadas con el tema tratado. En segundo lugar, para la parte de vocabulario, los alumnos deben completar unas frases eligiendo entre varias opciones de palabras que se le dan. Al tratarse de una prueba de vocabulario, la mayoría de palabras con las que deben rellenar son sustantivos y adjetivos. La prueba de gramática posee una metodología similar a la de vocabulario, pues de nuevo se trata de escoger la opción más correcta de entre varias palabras para completar las frases. En este caso, siguiendo la línea lógica, las palabras son verbos, preposiciones, adverbios, entre otros. En cuanto a la prueba de traducción, cabe destacar que no se trata de frases extensas que los alumnos deben pasar del inglés al español o viceversa, sino que se les da una palabra en español y ellos deben escoger la mejor opción de traducción de entre dos palabras que se les ofrece en inglés. Por su lado, la prueba de lectura consiste en un párrafo que los alumnos leen y sobre el que después tienen que contestar varias preguntas. Por último, la prueba oral consiste en un breve diálogo que el profesor mantendrá con los alumnos individualmente en el que les planteará un par de preguntas. Los resultados de la prueba se calculan sobre 50, pues este es el número total de respuestas que los alumnos deben dar. La mayoría de alumnos se encuentran en una franja comprendida entre el 20 y el 30, lo que correspondería aproximadamente con un nivel básico.

Una vez que el profesor ha analizado el perfil de los alumnos, conoce sus características y necesidades, han establecido objetivos, y ha evaluado los diferentes niveles de la clase, es posible proceder a la planificación de las clases en base a todo lo mencionado previamente. La

programación que se explica y ejemplifica a continuación es fruto de un gran esfuerzo por parte del profesor para ofrecer una enseñanza adaptada a las necesidades de los alumnos y que, al mismo tiempo, les permita alcanzar sus objetivos. Se ha intentado, en la medida de lo posible, que dicha programación incluya elementos de la realidad para siempre ofrecer una enseñanza útil, no tanto de los libros de texto sino más bien de la vida real y de lo que los alumnos encuentran en la sociedad y en el entorno laboral. Al mismo tiempo, es importante destacar que el profesor ha tenido que ser especialmente cuidadoso a la hora de proponer los temas, pues debido a las características de los alumnos, ciertos temas podrían ser delicados. Por ejemplo, tratándose de estudiantes con escasa formación, el profesor ha comprobado que no es demasiado conveniente hablar de “mis estudios”, pues los alumnos podrían sentirse inferiores. Lo mismo pasaría con el tema de “las vacaciones” o “los viajes que he realizado”, si se trata de personas con escasos recursos económicos que quizás no han podido viajar mucho.

Dicho esto, cabe recordar que el objetivo del programa es ofrecer un inglés útil que les facilite la tarea de encontrar empleo. Así, todo el curso estará orientado al propósito último: poder demostrar conocimientos de inglés en una entrevista de trabajo. Debido a este motivo, las clases estarán estructuradas de forma que cada una de ellas se corresponde a una parte de una entrevista de trabajo: presentarse a sí mismo (clase 1, *anexo 4*), hablar de los puntos fuertes y débiles (clase 2, *anexo 5*), de los hobbies y habilidades (clase 3, *anexo 6*), aprender a elaborar un currículum vitae (clase 4, *anexo 7*) y presentar la candidatura para varios puestos de trabajo (clase 5, *anexo 8*). El curso no se limita a esto, pues sería demasiado simplista, sino que también trata las principales competencias: escucha (clase 6, *anexo 9*), escritura (clase 7, *anexo 10*), lectura (clase 8, *anexo 11*), habla (clase 9, *no hay anexo al ser una prueba oral*) y uso del inglés o gramática y vocabulario (clase 10, *anexo 12*). Como ya se ha dicho antes, al final de dichas clases habrá una última clase que en este caso se trata de un simulacro de entrevista de trabajo.

Clase 0, *anexo 3*: “Canciones”

La primera clase, denominada “clase 0”, es más bien de una toma de contacto, para romper el hielo. Los alumnos reciben fichas con la letra de las canciones “*Imagine*” y “*Yellow submarine*” de los Beatles, y rellenar con palabras que han sido borradas por el profesor. Se trata de una actividad ciertamente compleja para los alumnos ya que la competencia de escuchar siempre es de las que más se resisten. Sin embargo, ya que las canciones les resultan ciertamente familiares, el ejercicio no se les da del todo mal. Además, este ejercicio es un gran estimulador

de la motivación de los alumnos, pues es divertido y todos disfrutaban al corregirlo diciendo las diferentes opciones que cada uno tiene.

Clase 1, *anexo 4*: “Aprender a presentarse”:

La primera clase de contenido tiene el objetivo de que los alumnos aprendan a presentarse, no de forma general y aleatoria, sino más con un estilo un tanto formal, como lo harían en una entrevista de trabajo. Así antes de comenzar a enseñarles cómo presentarse, se les recuerda que es importante causar una buena impresión llegando a tiempo, siendo educado y agradecido. En el caso de este tipo de alumnos, con escasa formación, resulta tan importante enseñarles el fondo como la forma, es decir, no solo necesitan aprender a presentarse, sino también recordar ciertos modales y protocolo. Este ejercicio fue muy satisfactorio, pues todos los alumnos se presentaron de forma individual ante el resto de la clase y se mostraron muy contentos tras observar que eran capaces de hacerlo. De nuevo, este es un gran impulsor de la motivación.

Clase 2, *anexo 5*: “Hablar de mis puntos fuertes y débiles”

Esta clase en particular posee gran importancia en el conjunto del programa. Se observa que a menudo los alumnos saben hablar mucho de sus gustos o de su familia, sin embargo, tienen ciertas dificultades para describirse a sí. Este ejercicio les ayuda a conocerse y a identificar sus puntos fuertes y débiles. Al mismo tiempo, el vocabulario empleado para describir este asunto no es tan simple, por lo que es un ejercicio que les ayuda a ampliar su bagaje léxico. Cabe destacar que los alumnos no se mostraron tan entusiasmados con este ejercicio, pues quizás no es tan dinámico como los anteriores y puede resultar un tanto mecánico, sin embargo, los alumnos supieron valorarlo.

Clase 3, *anexo 6*: “Hablar de mis hobbies y habilidades”

Como en la clase anterior, este ejercicio tiene el objetivo de conseguir que los alumnos tengan más recursos para hablar de sí mismos. Esta clase fue sumamente interesante, pues, aunque a simple vista puede parecer simple e intuitiva, en la realidad no lo fue tanto. De hecho, al comienzo los alumnos mostraban ciertas dificultades para distinguir lo que saben de lo que pueden hacer. Al identificar la necesidad de aclarar esto, trabajamos dinámicas de grupo en la que los alumnos se agrupaban según sus hobbies y habilidades. Como en el caso anterior, este ejercicio posee una gran riqueza léxica y los alumnos aprendieron multitud de palabras que no conocían. Además, a diferencia del anterior que les resultó ciertamente mecánico, con este disfrutaron bastante. En esta clase comenzó a observarse que la motivación del grupo de

alumnos estaba aumentando considerablemente. La regulación de su motivación extrínseca comenzaba a introyectarse, y cada vez el alumno valoraba más la tarea que realizaba.

Clase 4, *anexo 7*: “Elaborar un Currículum Vitae”

La cuarta clase fue, sin duda, la más importante. El currículum vitae es un elemento muy importante en la vida de un adulto, y llamó la atención que ninguno de los alumnos poseía su CV ni sabía muy bien qué era esto. El profesor observó una gran carencia en esta área y diseñó una plantilla de CV donde los alumnos encontraban las pautas con la información que tenían que rellenar en los siguientes campos: información personal, educación, formación, experiencia y voluntariado, idiomas, conocimientos informáticos y referencias. Esta clase resultó muy satisfactoria, pues los alumnos quedaron muy orgullosos de sus CVs e incluso los mostraban orgullosos a sus compañeros de clase.

Clase 5, *anexo 8*: “Presentar mi candidatura para varios puestos de trabajo”

La quinta clase, al igual que la cuarta, resulta primordial en el conjunto del programa, pues trata de enseñar a los alumnos a venderse a sí mismo, presentando su candidatura y tratando de convencer al entrevistador a la hora de postular a diferentes puestos de trabajo. Los tipos de trabajo que se ofrecieron fueron el de camarero, cajero, niño, secretario, tele operador, limpiador, bombero, bailarín, músico y policía. Esta clase fue una gran oportunidad para ver como la motivación de los alumnos estaba en un estadio muy avanzado, pues la regulación ahora ya se había interiorizado por concreto y los alumnos asistían a las clases de inglés con mucha ilusión.

Clase 6, *anexo 9*: “Competencia de escuchar (listening)”:

Esta clase trata la primera de las competencias, el “listening”, como ya lo hacía la “clase 0”, aunque aquel ejercicio suponía más bien una toma de contacto. En este caso, la canción no es tan familiar para los alumnos, pues se trata de “The Shape of You”, de Ed Sheeran, y la canción no es tan conocida por personas adultas. Esto no es casual, pues el profesor en este caso ha escogido una canción para evaluar esta competencia de modo más real, viendo si los alumnos escuchan las palabras que faltan en los huecos o no, y sin arriesgarse a que estos las conozcan previamente por saberse la letra. Al comienzo del ejercicio, y debido precisamente a esto, los alumnos mostraron cierto nerviosismo y frustración, pues solo entendían alrededor del 50% de las palabras. Sin embargo, tras escuchar la canción varias veces y al comparar las opciones con las de sus compañeros vieron que habían sido capaces de averiguar casi todas las palabras

ocultas. Este ejercicio fue muy interesante, pues enseña a no menospreciar a los alumnos pensando que solo tienen capacidad para ejercicios fáciles. De hecho, plantear un ejercicio difícil como este plantea un gran reto a los alumnos que les ayuda a desarrollar su motivación y su autoestima, ganando seguridad. Además de la canción, los alumnos también tuvieron que rellenar palabras que habían sido borradas de la transcripción de un discurso que recitó el profesor.

Clase 7, *anexo 10*: “Competencia de escribir (writing)”:

La siguiente competencia tratada fue el “writing”, que trata la competencia de escritura. En este ejercicio, los alumnos deben escribir un texto sobre el tema que quieran, como por ejemplo sus hobbies. No se trata de que escriban un texto largo y formal, pues el estilo libre; la importancia de esta clase se centra en que aprendan a estructurar. Así, se les enseña a comenzar con una introducción, continuar con el desarrollo o el cuerpo y cerrar con una conclusión. Al igual que todas las clases finales, esta clase es sumamente importante, pues enseña a los alumnos a ser estructurados y organizar sus ideas.

Clase 8, *anexo 11*: “Competencia de leer (reading)”:

La competencia de leer trata de analizar la comprensión lectora. En este caso, los alumnos leen dos extractos breves de temas cotidianos (la familia y las mascotas) y tienen que contestar un cuestionario con preguntas acerca de los textos. Este ejercicio obtuvo excelentes resultados y los alumnos comenzaban a mostrar grandes progresos.

Clase 9, *no hay anexo al ser una prueba oral*: “Competencia de hablar (speaking)”:

Esta clase resultó un tanto diferente a las demás, pues era mucho más dinámica y no había ninguna ficha de por medio. En este caso, para analizar la competencia oral de los alumnos, el profesor realizó pequeños ejercicios en los que establecía diálogos con los diferentes alumnos. La temática de los diálogos era variada, pero estaba estrechamente ligada a los contenidos vistos en clase. Así, el profesor preguntaba a los alumnos acerca de sus gustos, sus habilidades, sus puntos fuertes y débiles, les hacía presentarse, les hacía entregarle el CV, etc. De este modo, esta clase supuso un gran ejercicio de interacción, y al mismo tiempo representó una oportunidad única para los alumnos a la hora de demostrar lo que habían aprendido a lo largo del curso. Los alumnos se sorprendieron de que fueran capaces de hablar acerca de prácticamente cualquier tema sobre el que el profesor les preguntaba. De algún modo, esta clase supuso la culminación de la sofisticación de la motivación de los alumnos.

Clase 10, *anexo 12*: “Uso del inglés (use of English)”:

La última clase de contenido tuvo el objetivo de tratar temas más cognitivos (gramática y vocabulario), ya que, aunque esto no era el objetivo principal del curso, también supone un aspecto importante de la lengua. En esta clase, el profesor les entregó fichas en las que había ejercicios de gramática (pronombres, verbos y preposiciones) y ejercicios de vocabulario. La gramática estaba valorada sobre 15 puntos y el vocabulario sobre 5, pudiendo obtener un total de 20 puntos. Los resultados de la prueba fueron francamente buenos, pues todos los alumnos obtuvieron más de 15 puntos. De nuevo, esto les sirvió para confirmar que habían aprendido y les dio mucha fuerza para afrontar la prueba final.

La prueba final consistió en un simulacro de entrevista de trabajo realizado por un trabajador del Departamento Solidario de la Universidad Comillas. La prueba no trató de analizar los conocimientos cognitivos, ya que este no era el objetivo, sino más bien de demostrar a los alumnos que, independientemente de su nivel, habían adquirido ciertos conocimientos de inglés y estaban preparados para demostrarlo en una entrevista de trabajo o al interactuar con otras personas. Efectivamente, la prueba demostró que los alumnos habían conseguido su objetivo, y selló su motivación por el idioma.

6.3.4. Problemática de inasistencia e irregularidad

El aprendizaje de lenguas es un área por la que a menudo los alumnos no suelen mostrar demasiado interés, y es común observar cierta irregularidad e inasistencia a clase por parte de algunos alumnos. Aunque los motivos pueden ser muy varios y, por supuesto, dependen de cada individuo, en el entorno académico, tanto en escuelas como en universidades, esto suele deberse al carácter de obligatoriedad de las lenguas. Desgraciadamente en los contextos desfavorecidos en los que se centra este estudio, esta problemática continúa presente. En este caso el problema no tiene su origen en el carácter obligatorio, sino más bien en otros factores como en la falta de seguridad y autoestima de los alumnos, la creencia de que no tienen capacidad para aprender, la desilusión de no necesitar aprender idiomas ya que no necesitan viajar. Esto era claramente observable en los alumnos del curso al comienzo del mismo, pues ninguno sabía por qué quería aprender inglés, ni para qué le iba a servir, ni qué cosas positivas podía aportarle. Del mismo modo, los alumnos no confiaban en sí mismos y no se veían capaces de hablar una lengua de manera fluida. Algunos de ellos comentaban que nunca iban a ir a un país de habla inglesa, mientras otros se lamentaban de no tener la oportunidad de practicar el idioma con ningún nativo. Haciendo balance, en definitiva, se trataba de un problema de desmotivación.

Dicho esto, el profesor se dio cuenta de que tenía la difícil pero satisfactoria responsabilidad de tratar de solucionar este problema, es decir, de motivar a sus alumnos, cambiando sus preconcepciones erróneas y tratando de eliminar sus miedos y de darles seguridad en sí mismos. Esto fue posible mediante la formación de clases cerradas (un grupo bien definido que se conocía y se sentía a gusto trabajando en comunidad), un curso intensivo (corto pero eficaz e ininterrumpido), un aprendizaje funcional (útil, que los alumnos podían aplicar inmediatamente en su vida cotidiana), una enseñanza centrada en el alumno y ajustada a sus necesidades. Dicho esto, las claves principales del éxito fueron el enfoque socio afectivo basado en la motivación y el establecimiento de una tarea globalizadora (los alumnos solo conseguirán su objetivo si asisten a clase regularmente, pues cada clase no es un fin en sí mismo sino un medio para alcanzar el objetivo). El curso obtuvo una participación y seguimiento prácticamente total, pues la mayoría de alumnos asistieron al 100% de las clases, y solo un par de ellos faltaban ocasionalmente por motivos justificados como un empleo esporádico.

6.4. ANÁLISIS DE LA EXPERIENCIA DOCENTE Y DEL APRENDIZAJE

Haciendo balance general del curso de “inglés para la inserción laboral”, es posible afirmar que la experiencia ha resultado positiva, tanto desde el punto de vista de la docencia como desde el punto de vista del aprendizaje.

6.4.1. Logros y aprendizajes

Sin duda, el principal logro de este curso de inglés ha sido la motivación que ha inculcado en todos los alumnos, no solo de forma temporal o como algo pasajero, sino una motivación que perdurará en el tiempo. Este logro ha resultado ser la base necesaria para la consecución de los objetivos establecidos por el programa de didáctica. Al mismo tiempo, otro gran éxito del programa ha sido el diseño de clases ajustado a las necesidades de los alumnos: “la manera de explicar de la profesora era muy fácil de entender y conseguimos aprender mucho vocabulario y cosas nuevas” (*Marga, ex alumna, 2018*). Sin duda, otro elemento clave del triunfo del programa fue la asistencia: “solo faltaba si tenía que cuidar a mi hijo” (*Evelin, ex alumna, 2018*); “mi asistencia fue completa” (*Luna, ex alumna, 2018*). Por otro lado, algo que los alumnos identifican como un gran acierto es el contenido del programa: “las clases eran muy buenas, aprendimos a hacer un CV, gramática, conversación, etc.” (*Evelin, ex alumna, 2018*); “en las clases he aprendido a expresarme y a entender mejor el inglés” (*Marga, ex alumna, 2018*). Por último, uno de los logros más destacables del programa ha sido el ofrecer un inglés útil: “me ha gustado que hemos aprendido un inglés muy práctico para nuestras vidas” (*Marga, ex alumna, 2018*).

6.4.2. Limitaciones

Una vez analizados los logros, no cabe duda de que también han existido ciertas limitaciones, fruto de la escasez de recursos propia de un curso de inglés altruista y sin financiación, extraídas de las sugerencias de los alumnos para mejorar el programa: “quizás podríamos haber visto más videos, música, etc.” (*Evelin, ex alumna, 2018*); “el curso podría haber sido más largo, con más horas” (*Marga, ex alumna, 2018*).

7. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

7.1. CONCLUSIONES

En primer lugar, este estudio constata la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, sobre todo en los contextos desfavorecidos. No solo se trata de la motivación inicial, sino que es esencial mantenerla y protegerla.

Al mismo tiempo, cabe destacar que dicha motivación no solo es deseable para el alumno, sino que es importante que esta parta también del profesor, creándose un círculo de motivación ininterrumpido.

Por otro lado, en lo que se refiere a la metodología de didáctica, resulta crucial que la enseñanza esté adaptada a las necesidades de los alumnos, y que los materiales y las clases se planifiquen en torno a ellos.

En definitiva, el presente estudio muestra la importancia de enseñar y motivar no solo para lo académico, sino para todos los aspectos de la vida, también lo personal y lo social. Es por este motivo por lo que la metodología de didáctica considerada como la más apropiada es aquella basada en la motivación instrumental, con el objetivo de obtener una meta externa, pues los alumnos necesitan encontrar trabajo, pero con regulación interiorizada y sin dejar de lado otros aspectos importantes de la lengua como la cultura y la dimensión afectiva. De este modo, el óptimo aprendizaje es aquel en el que el componente cognitivo y el motivacional van de la mano hacia un mismo fin, el desarrollo íntegro de la persona.

De algún modo, todo lo dicho anteriormente sugiere la necesidad de un giro educacional en la sociedad, pues los sistemas educativos actuales defienden unos valores que todavía no han sido integrados totalmente, presentando así una paradoja cuya solución reside en la efectiva motivación compartida por alumnos y profesores, una motivación duradera, mantenida y protegida.

7.2. PROPUESTAS PARA FUTURA INVESTIGACIÓN

Aunque el presente estudio ha tratado de indagar en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras y de la motivación, no cabe duda de que dicha área posee gran complejidad y dinamismo, y por lo tanto es necesaria una investigación continua que trate de ofrecer explicaciones y soluciones a las paradojas del sistema educativo y que trate de adaptar el mismo a las necesidades de la sociedad contemporánea. En concreto, se recomienda la investigación en los contextos desfavorecidos, pues es el área donde se observa una mayor necesidad de motivación y cuyos estudiantes poseen más necesidades. Al mismo tiempo, sería también muy recomendable continuar indagando en el campo de la motivación, explorando los diferentes casos y determinando el tipo de motivación que mejor funciona en dichas ocasiones. Además de esto, se requiere también mucha investigación en el campo del análisis de los alumnos, pues sería interesante desarrollar formas cada vez más eficientes de identificar sus necesidades particulares. En términos de la programación de las clases y de los materiales a emplear, resultaría muy positivo desarrollar investigaciones que traten de identificar cuáles son los materiales que resultan más eficaces en el aprendizaje. Por último, no puede olvidarse la problemática de la irregularidad y la inasistencia a las clases de lenguas extranjeras. Es por esto muy necesario estudiar diferentes casos para determinar por qué motivos faltan los alumnos y cómo dar solución a ello.

8. BIBLIOGRAFÍA

- Alonso Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Anderman, E. M., y Anderman, L. H. (2010). *Classroom motivation*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Atkinson, J. W. (1964). *An introduction to motivation*. Oxford, England: Van Nostrand.
- Bacete, F. J. G., & Betoret, F. D. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista española de motivación y emoción*, 1(11), 55-65.
- Bailey, K. (1983). "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: Looking at and through the diary studies ". En Seliger, H. W. y Long, M. H. 1983. *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Brown, H.D (1994). *Teaching by Principles: Interactive Language Teaching Methodology*. Nueva York, Prentice Hall Regents.
- Christison, M.A. (1997). *Emotional intelligence and second language teaching*. TESOL Matters 7 (3).
- Chomsky, N. (1988). *Language and Problems of Knowledge* (p.181). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Clark, J.L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Crookes, G. y Schmidt, R.W. (1991). *Motivation: Reopening the Research Agenda*. *Language Learning* 41, 469-512.
- Deci, E. y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. y Ryan, R.M (2000). The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227-268.
- Dörnyei, Z (1994). "Motivation and motivating in the foreign language classroom", *Modern Language Journal*, (78), 273-284.
- Dörnyei, Z (1998). "Motivation in Second and Foreign Language Learning", *Language Teaching* 31(3), 117-135.
- Dörnyei, Z. (2001). "Motivational Strategies in the Language Classroom". *Cambridge, Cambridge University Press*.
- Dörnyei, Z. (2001). New themes and approaches in second language motivation research. *Annual review of applied linguistics*, 21, 43-59.
- Dörnyei, Z., y Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, 203-229.
- Dörnyei, Z., y Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4, 275 300.

- Dörnyei, Z., y Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Harlow: England: Pearson Longman.
- Dufeu, B (1994). *Teaching Myself*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1895). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. M. (1986). "An analysis of discomfort, risktaking, sociability, and motivation in the L2 classroom." *Language Learning*, (36), 1-25.
- Félix, S. W. (1981). "The effect of formal instruction in Second Language Acquisition". *Language Learning*, (31), 89-119.
- García, M. T. H., y Martínez, F. V. (2005). Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *Revista electrónica Elenet*, (1), 5.
- Gardner, R.C (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of Attitudes and Motivation*, Londres, Edward Arnold.
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. y Tremblay E. E. (1994). *On motivation, measurement and conceptual considerations*, *Tite Moderta Language Journal*, 78, (4), 524-27.
- Hadfield, J. (1992). *Classroom Dynamics* en Dörney, Z. (2001): *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Huneault, C. (2009). Estrategias motivacionales en el aula de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (11), 145-165.
- Lightbrown, P. y Spada, N. (1993). *How Languages Are Learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality* New York, Harper and Row.
- Meng-Ching, H. (1998). «Culture studies and motivation in foreign and second language learning in Taiwan», *Language, Culture and Curriculum*, 11,2 ,165- 182.
- Miquel López, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica:(Lengua y Literatura)*, (7), 241-254.
- Naiman, N. y otros. (1978). *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Palacios, I.M. (2014). «La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados?». *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, (32), 20-28.
- Pine, G.J. y Boy, A.V (1977). *Learned Centred Teaching: A Humanistic View*, Denver, Colorado, Love Publishing.
- Pintrich, P.R. y Schunk, D.L (1996). *Motivation in Education. Theory, Research and Application*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Pintrich, R. y Schunk, D. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Application*. 2a. ed. Nueva Jersey: Merrill Prentice Hall.

Ladousse, G. P. (1982). From needs to wants: Motivation and the language learner. *System*, 10(1), 29-37.

Raffini, J. P. (1996). *150 ways to increase intrinsic motivation in the classroom*. Prentice Hall.

Reilly, P.J. (1994). *The effect of teacher strategies on students' motivation levels in English language classrooms*. Unpublished M.A. thesis. Department of Education, The University of the Americas, Mexico City.

Rubio, M. J., y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social: métodos y técnicas de investigación*. Ccs.

Ryan, R., y Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Schumann, J. H. (1997). The Neurobiology of Affect in Language. A Supplement to. *Language Learning, A Journal of Research in Language Studies*, 48.

Schumann, J. H. (2001). Learning as foraging. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 21-28). Honolulu: University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.

Ushioda, E. (1996). Developing a dynamic concept of motivation. In T. Hickey & J. Williams (Eds.), *Language, education and society in a changing world* (pp. 239-245). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Vallerand, R.J. (1997). *Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation*. En M.P. Zanna (ed.), *Advances in experimental social psychology* (vol.29). Nueva York, Academic Press.

VanPattern, B. (1987). "On babies and bathwater: input and foreign language learning". *Moderna Language Journal*, 71(2), págs. 156-164.

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92(4), 548.

Weiner, B. (1994). Integrating social and personal theories of achievement motivation. *Review of Educational Research*, 64, 557-73.

Williams, M. y Burden, R.L (1997). *Psychology for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.

Wong, M. M. y Csikszentmihalyi, M. (1991). Motivation and academic achievement: The effects of personality traits and the quality of experience. *Journal of Personality*, 59, 539-574.

9. ANEXOS

ANEXO 1

CURSO: INGLÉS PARA LA BÚSQUEDA DE EMPLEO

Profesor: Raquel Revuelta Gascón

Email: raquelrg27@hotmail.com

Teléfono: 675751230

Horario: Viernes 6:00 – 7:00

La agenda del curso será la siguiente:

PRESENTACIÓN DEL CURSO: 1 DICIEMBRE

Este día se trata tan solo de una primera toma de contacto entre alumnos y profesor.

PRUEBA DE NIVEL: 10 DICIEMBRE

Este día los alumnos realizan una prueba de nivel para identificar los diferentes niveles que tenemos en clase.

PLANIFICACIÓN CLASES: 20 DICIEMBRE

Este día nos reunimos el profesor y los alumnos para hablar sobre qué queremos aprender y cómo lo queremos aprender: identificamos nuestras necesidades, establecemos objetivos, discutimos metodologías y materiales a emplear, etc.

CLASES: ENERO-ABRIL

Las clases tendrán lugar durante cuatro meses, de enero a abril. En clase trataremos de aprender todo lo posible y realizaremos actividades que nos sirvan para poder alcanzar los objetivos que nos hayamos marcado. Estas clases serán en la Parroquia, todos los viernes de 6:00 a 7:00. Si algún alumno no puede asistir a alguna clase, deberá comunicarlo por teléfono o email a la profesora antes del viernes. Es muy importante la asistencia a clase porque estas clases no son independientes, sino que acudir de forma regular a cada una de ellas es lo que nos permitirá alcanzar los objetivos.

PRUEBA FINAL: 1 MAYO

Al final del curso, en el mes de mayo, realizaremos una prueba final. Esto no sería un examen que trate de evaluar a los alumnos con una nota del 1 al 10, sino de hacerles ver lo que han aprendido y demostrarles que tiene una aplicación real. Todavía no sabemos cómo será la prueba o en qué consistirá, pues esto está por determinar según los objetivos que nos marquemos.

ANEXO 2

PRUEBA DE NIVEL DE INGLÉS

Nombre y apellidos:

*Esta prueba analiza el nivel de cada persona en las competencias básicas del idioma inglés:
vocabulario, gramática, escucha, lectura, traducción y habla.*

ESCUCHA = LISTENING

- 1- My name is *María / Raquel*
- 2- I am 21 / 25 years old
- 3- I am from *Aragón / Madrid*
- 4- I live in *Madrid / Sevilla*
- 5- I speak Spanish, English and *Chinese / French*
- 6- I lived one year in *Paris / Boston*
- 7- The name of my brother is *Jorge / Antonio*
- 8- My favorite day of the week is *Monday / Saturday*
- 9- In Madrid, I live with my *family / friends*
- 10- I study *International Relations and Translation and Interpretation / Medicine*

VOCABULARIO = VOCABULARY

- 1- My favorite color is *greek / grey*
- 2- I play *football / ball* every day
- 3- I speak three languages: English, Spanish and *France / French*
- 4- The name of my *son / daughter* is Isabel
- 5- I love animals and I have a *dog / son*
- 6- Madrid is a *big / small* city
- 7- I like reading *books / movies*
- 8- My favorite day of the week is *August / Friday*
- 9- The water is in the *fridge / oven*
- 10- In summer it is *hot / sun*

GRAMÁTICA = GRAMMAR

- 1- I *am / have* 45 years old
- 2- My name *are / is* Laura
- 3- I *speak / speaking* English
- 4- *Where / who* is the ball?
- 5- I *live / lives* in Madrid
- 6- He *love / loves* music
- 7- There *is / are* people in the street
- 8- There *are / is* two balls on the table
- 9- *Do / is* you like basketball?
- 10- *Can / Have* I go to the toilet, please?

TRADUCCIÓN = TRANSLATING

- 1- Marido = *wife / husband*
- 2- Camarero = *waiter / waitress*
- 3- Vivir = *play / live*
- 4- Aprender = *learn / teach*
- 5- Dormir = *dream / sleep*
- 6- Nadar = *swim / dance*
- 7- Beber = *drink / eat*
- 8- Calle = *house / street*
- 9- Habitación = *coach / room*
- 10- Iglesia = *church / school*

LECTURA = READING

“Hello! My first name is Pierre and my surname is Shaw. I am twenty-five years old. I was born in Berlin but I live in a quite small town called Loutraki. It is located in Greece. I live in a big apartment with my wife and my two children. I have a daughter and a son. My daughter’s name is Susana; she is three years old. My son’s name is Paul; he’s three months old. My wife’s name is Emily; she is Spanish. I am a doctor and my wife is a pilot.”

- 1- How is the man called? *Shaw / Pierre*
- 2- What is located in Greece? *Loutraki / Berlin*
- 3- Where was he born? *In Berlin / in Loutraki*
- 4- Where does he live? *In Berlin / in Greece*
- 5- How old is the son? *Twenty-five / three months*
- 6- Who is older? *Paul / Susana*
- 7- Where is his wife from? *Spain / Spanish*
- 8- What is his job? *A doctor / a pilot*

HABLA = SPEAKING

- 1-
- 2-

Número total de preguntas: 50

Preguntas acertadas: /50

Nivel:

ANEXO 3

CLASE 0: CANCIÓN

Nombre y apellidos:

Countries – religion – say – one – people – dreamer – join – imagine – kill – world – hell – greed – only

"Imagine"

Imagine there's no heaven
It's easy if you try
No below us
Above us only sky
Imagine all the
Living for today... Aha-ah...

Imagine there's no
It isn't hard to do
Nothing to or die for
And no, too
Imagine all the people
Living life in peace. You.

You may say I'm a
But I'm not the one
I hope someday you'll join us
And the will be as one

Imagine no possessions
I wonder if you can
No need for or hunger
A brotherhood of man
..... all the people
Sharing all the world... You...

You may I'm a dreamer
But I'm not the only
I hope someday you'll us
And the world will live as one

Town – friends – live – play – waves – ease – land – found – sea – our – band – yellow

"Yellow submarine"

In the where I was born
Lived a man who sailed to sea
And he told us of his life
In the of submarines

So we sailed up to the sun
Till we the sea of green
And we lived beneath the
In our yellow submarine

We all in a yellow submarine
Yellow submarine, yellow submarine
We all live in a yellow submarine
Yellow submarine, yellow submarine

And our are all on board
Many more of them live next door
And the begins to

We all live in a yellow submarine
Yellow submarine, yellow submarine
We all live in a yellow submarine
Yellow submarine, yellow submarine

As we live a life of (A life of ease)
Everyone of us (Everyone of us) has all we need (Has all we need)
Sky of blue (Sky of blue) and of green (Sea of green)
In yellow (In our yellow) submarine (Submarine, ha, ha)

We all live in a submarine
Yellow submarine, yellow submarine
We all live in a yellow submarine
Yellow submarine, yellow submarine
We all live in a yellow submarine
Yellow submarine, yellow submarine
We all live in a yellow submarine
Yellow submarine, yellow submarine

ANEXO 4

CLASS 1: PRESENTACIÓN = PRESENTATION

Causar una buena primera impresión = make a good first impression

- Llegar 5-10 minutos antes = arrive 5-10 minutes before
- Preguntar ¿podría sentarme? = ask ¿could I have a sit, please?
- Dar las gracias por estar allí = “I would like to thank you for inviting me here today...”

Presentación personal = personal presentation

- Nombre = My name is....
- Edad = I am....
- País de origen = I come from...
- Dónde vivo = I live in...
- Con quién vivo = I live with...
- Puntos fuertes = My strong points are...
- Puntos débiles = My weak points are...
- Hobbies = Some of my hobbies are...
- Estudios / cursos = I have studied / I have done some courses in...
- Habilidades = I have skills in...

Conclusión: resumir lo más importante = sum up the most important

- Como conclusion, me gustaría recordar las cosas más importantes de mi presentación = as a conclusion, I would like to say again the most important things of my presentation
- Puntos fuertes = My strong points are...
- Estudios / cursos = I have studied / I have done some courses in...
- Habilidades = I have skills in...

Decir por qué te gusta ese puesto de trabajo = I like this job because...

Decir por qué eres la persona adecuada para ese puesto de trabajo = I am the right person for this job because...

Dar las gracias y decirles si tienen alguna pregunta = thank you for your attention. If you have any questions, I will be very happy to answer them.

ANEXO 5

CLASS 2: PUNTOS FUERTES Y DÉBILES = STRONG AND WEAK POINTS

What are some of your **strong points?** = ¿Cuáles son algunos de tus **puntos fuertes?**

I think I am... = Creo que yo soy...

- Happy = alegre
- Extroverted = extrovertido
- Punctual = Puntual
- Hard-working = trabajador
- Responsible = responsable
- Honest = honesto
- Active = activo
- Spontaneous = espontáneo
- Willing = dispuesto
- Talkative = hablador
- Brave = valiente
- Nice = agradable
- Emphatic = empático
- Optimistic = optimista
- Smart / clever / intelligent = listo
- Creative = creativo
- Friendly = amigable
- Motivated = motivado
- Organized = organizado
- Respectful = respetuoso

What are some of your **weak points?** = ¿Cuáles son algunos de tus **puntos débiles?**

I think I am... = Creo que yo soy...

- Shy = tímido
- Introverted = introvertido
- Perfectionist = perfeccionista
- Direct / straight = directo
- Impulsive = impulsivo

ANEXO 6

CLASS 3: HOBBIES Y HABILIDADES = HOBBIES AND SKILLS

What are some of your **hobbies?** = ¿Cuáles son algunas de tus **gustos?**

Some of my hobbies are... = Algunos de mis hobbies son...

I like... = Me gusta...

- Dancing = bailar
- Singing = cantar
- Traveling = viajar
- Meeting new people = conocer gente nueva
- Learning new languages = aprender nuevos idiomas
- Working out = hacer ejercicio
- Visiting new places = visitar nuevos lugares
- Helping other people = ayudar a otras personas
- Taking care of children = cuidar a niños
- Spending time with my family = pasar tiempo con mi familia

What are some of your **skills?** = ¿Cuáles son algunas de tus **habilidades?**

Some of my skills are... = Algunas de mis habilidades son...

I can... = Yo puedo...

- Speak English = hablar inglés
- Sing and dance = cantar y bailar
- Learn to motivate myself = aprender a motivarme a mi mismo
- Work under pressure = trabajar bajo presión
- Set my goals = ponerme objetivos
- Innovate = innovar
- Multi-task = hacer varias tareas a la vez
- Take risks = tomar riesgos
- Use computers = usar ordenadores
- Leer y escribir = read and write

ANEXO 7

CLASS 4= CREAR UN CV

Nombre y apellidos:

PERSONAL DATA

- Birth: lugar dónde nacimos
- Home: lugar donde vivimos
- Phone: número de teléfono
- Email: correo electrónico

ACADEMIC EDUCATION

Aquí ponemos los estudios que tenemos, hasta donde hayamos llegado: primaria, secundaria, bachillerato, formación profesional, universidad, etc.

COMPLEMENTARY FORMATION

Aquí ponemos si tenemos formación complementaria: cursos de baile, de cocina, de carpintería, de idiomas, etc.

EXPERIENCE + VOLUNTEERING

Aquí ponemos la experiencia laboral (si hemos estado en una empresa, si hemos sido camareros, si hemos cuidado a niños, etc) y la experiencia en voluntariado (si hemos trabajado como voluntarios en una ONG o si hemos hecho algo voluntariamente para el bien social).

LANGUAGES

Aquí ponemos si hablamos algún idioma como el inglés, francés, etc Pongo si tengo algún diploma o certificado y qué nivel. Ejemplo: B1 de Cambridge.

IT

Aquí pongo si tengo conocimientos de informática (si se usar Word, Excel, Power Point, etc).

REFERENCES

Este apartado es voluntario. Podemos poner a alguien que sea una referencia para nosotros, que pueda hablar bien de nosotros. Ejemplo: un profesor.

ANEXO 8

CLASS 5: DIFERENTES PUESTOS DE TRABAJOS: CONVENCER

= DIFFERENT JOB POSITIONS: CONVINCING

ENTREVISTADOR:

-Why do you think you are the right person for this job? = ¿Por qué crees que eres la persona adecuada para este trabajo?

NOSOTROS:

-I think I am the right person for this job because... = Creo que soy la persona adecuada para este trabajo porque...

-I am... = Yo soy.... (*clase 2: puntos fuertes*)

-I like... = A mí me gusta... (*clase 3: hobbies*)

-I can... = Yo puedo... (*clase 3: habilidades*)

CASE 1: WAITER / WAITRESS = camarero

CASE 2: CASHIER = cajero

CASE 3: NANNY = niñoero

CASE 4: HOUSEKEEPER / CLEANING STUFF = limpiar casas

CASE 5: SECRETARY = secretaria

CASE 6: PHONE OPERATOR = teleoperador

CASE 7: FIREMAN = bombero

CASE 8: DANCER = bailarín

CASE 9: MUSICIAN = músico

CASE 10: POLICE OFFICER = policía

ANEXO 9

CLASS 6: COMPETENCIA DE ESCUCHAR = LISTENING

1-Escucha la canción y completa los huecos con estas palabras:

dance, conversation, night, friends, dance, something, taxi, plate, shape, heart, body, love, crazy

The club isn't the best place to find a lover
So the bar is where I go
Me and my _____ at the table doing shots
Drinking fast and then we talk slow
Come over and start up a _____ with just me
And trust me I'll give it a chance now
Take my hand, stop, put Van the Man on the jukebox
And then we start to _____, and now I'm singing like

Girl, you know I want your love
Your love was handmade for _____ like me
Come on now, follow my lead
I may be crazy, don't mind me
Say, boy, let's not talk too much
Grab on my waist and put that body on me
Come on now, follow my lead
Come, come on now, follow my lead

I'm in love with the shape of you
We push and pull like a magnet do
Although my heart is falling too
I'm in love with your body
And last _____ you were in my room
And now my bedsheets smell like you
Every day discovering _____ brand new
I'm in love with your body
Oh—I—oh—I—oh—I—oh—I
I'm in love with your body
Oh—I—oh—I—oh—I—oh—I
I'm in love with your body
Oh—I—oh—I—oh—I—oh—I
I'm in love with your body
Every day discovering something brand new
I'm in love with the _____ of you

One week in we let the story begin
We're going out on our first date
You and me are thrifty, so go all you can eat
Fill up your bag and I fill up a _____
We talk for hours and hours about the sweet and the sour
And how your family is doing okay
Leave and get in a _____, then kiss in the backseat
Tell the driver make the radio play, and I'm singing like

Girl, you know I want your love
Your love was handmade for somebody like me
Come on now, follow my lead
I may be _____ don't mind me
Say, boy, let's not talk too much
Grab on my waist and put that _____ on me
Come on now, follow my lead
Come, come on now, follow my lead

I'm in love with the shape of you
We push and pull like a magnet do
Although my _____ is falling too
I'm in love with your body
And last night you were in my room
And now my bedsheets smell like you
Every day discovering something brand new
I'm in _____ with your body
Oh—I—oh—I—oh—I—oh—I
I'm in love with your body
Oh—I—oh—I—oh—I—oh—I
I'm in love with your body
Oh—I—oh—I—oh—I—oh—I
I'm in love with your body
Every day discovering something brand new
I'm in love with the shape of you

Come on, be my baby, come on
Come on, be my baby, come on
Come on, be my baby, come on
Come on, be my baby, come on
Come on, be my baby, come on
Come on, be my baby, come on
Come on, be my baby, come on
Come on, be my baby, come on

I'm in love with the shape of you
We push and pull like a magnet do
Although my heart is falling too
I'm in _____ with your body
Last night you were in my room
And now my bedsheets smell like you
Every day discovering something brand new
I'm in love with your body
Come on, be my baby, come on
Come on, be my baby, come on
I'm in love with your body
Come on, be my baby, come on
Come on, be my baby, come on
I'm in love with your body
Come on, be my baby, come on
Come on, be my baby, come on
I'm in love with your _____
Every day discovering something brand new
I'm in love with the shape of you

2-Escucha este y completa con las palabras que oigas:

Work as a Teamer for Sprachcaffe!

Being a Teamer for our U20 language holidays is the _____ for you if you like _____ of and _____ with young people. You are keen on sports and _____ things and you also know how to _____ your students when the weather is bad. At night, you are still fit enough and highly _____ to take your group to a club and to party with them.

As a Teamer you are not only representative of the company on-site, guide & activity leader, No. 1 contact person for your students, but also _____ in case the students are _____ or don't feel well. The job is very rewarding and presents a great opportunity to work _____, improve your language _____, gain valuable work experiences and- last but not least- meet great people from all over the world.

Application and Teamer Training

To _____ for the job as a Teamer please fill out the following pages and send them back to us. After having received your documents, we will check them, arrange a short phone _____ and in the best case send you an invitation to one of our Teamer _____. They usually take place on a weekend between April and June in our language schools in Frankfurt or Malta and will give you the chance to get all information about the _____, the different _____ of course all the _____ about your job. You will also get to know the U20 Team and other Teamers from all over Europe. After having completed the Teamer Training we will decide if we can offer you a job and will send you your _____.

Rules and responsibilities of the teamer:

1. You are not on _____!
2. No _____ is consumed with students or in front of students!
3. _____ towards the students, your colleagues, the coordinator as well as the other staff of Sprachcaffe Village.
4. Never _____ with colleagues and the coordinator in front of students.
5. Always be loyal with the _____ made by the coordinator.
6. All activities as well as the provided food are "always" good. If there is any _____ please talk to your coordinator.
7. Once you arrive at Sprachcaffe please _____ to the members of staff.
8. Never give any students _____. If kids feel sick talk to your coordinator.
9. During breakfast, lunch and dinner please _____ with the kids.
10. Be always _____ at the activities, _____ with your students at the U20 parties as well as _____ at the afternoon activities.
11. It's important to create a close _____ between you and the students. Especially in difficult situations it's much easier to solve those.
12. Always try to _____ with the kids as well as to the other teamers.

ANEXO 10

CLASS 7: COMPETENCIA DE ESCRIBIR = WRITING

El WRITING es una de las competencias más importantes de un idioma. Se trata de ser capaz de expresarnos por escrito. El lenguaje no tiene por qué ser muy formal o complicado, podemos usar nuestras palabras. Sin embargo, cuando redactamos una redacción es importante seguir una ESTRUCTURA que es muy importante. Si tratamos de memorizarla e interiorizarla podremos usarla para todas nuestras redacciones y nos facilitará mucho la tarea.

Ejemplo: **MY HOBBIES**

A) INTRODUCTION = INTRODUCCIÓN

- First of all I have to say... = primero de todo tengo que decir que...
- The reason for this is that... = la razón de esto es que...
- Now I'm gonna give more detail about this = ahora voy a dar más detalle

B) BODY = CUERPO

- First... = primero...
- Second... = segundo...
- Third... = tercero...

C) CONCLUSION = CONCLUSIÓN

- Of all the things that I said, the most important is that... = de todas las cosas que he dicho, lo más importante es que...

ANEXO 11

CLASS 8: COMPETENCIA DE LECTURA = READING

Carly's Family

Carly has a large family. She lives with four people. Carly also has two pets. Carly's mom is a doctor. Carly's mom works at the hospital. Carly's mom helps people who are sick. Carly's dad works at home. Carly's dad cooks for the family. Carly's dad drives the kids to soccer practice. Carly has two brothers. James is ten years old. Scott is fourteen years old. Carly has two pets. Jinx is a small, black cat. Diego is a large, brown dog. Carly loves her family!

Questions

- 1) How many people are in Carly's family?
 - A. four
 - B. five
 - C. six

- 2) Carly's mom works at the
 - A. restaurant
 - B. mall
 - C. hospital

- 3) This passage is mostly about Carly's
 - A. family
 - B. pets
 - C. soccer team

- 4) Which of the following is most likely true?
 - A. Carly's mom coaches the soccer team.
 - B. James is the best soccer player in the family.
 - C. Jinx and Diego are part of Carly's family.

- 5) The oldest brother in Carly's family is
 - A. James
 - B. Scott
 - C. Diego

- 6) Compare your family to Carly's family:

Jame's dog

James wants a dog. He walks to the pet store. James sees the animals at the pet store. He sees the cats. He sees the rabbits. He sees the birds. He sees the mice. He sees the dogs.

"How much does the dog cost?" James says.

"Twenty dollars," the man says.

James gives the man twenty dollars. James buys the dog. The dog walks home with James. Now James has a pet.

Questions

1) What kind of pet does James want?

A. a bird

B. a cat

C. a dog

2) What kinds of animals does James see at the pet store?

I. rabbits

II. mice

III. lizards

A. I only

B. I and II only

C. I, II, and III

3) James does not see the

A. Mice

B. fish

C. cats

4) What pet does James buy?

A. a bird

B. a rabbit

C. a dog

5) How much does the dog cost?

A. 15 dollars

B. 20 dollars

C. 30 dollars

6) What is the best title for this passage?

A. James Sees the Cats

B. James Buys a Pet

C. Twenty Dollars

ANEXO 12

CLASS 10= USE OF ENGLISH = GRÁMATICA Y VOCABULARIO

PARTE 1: GRAMÁTICA (15 PUNTOS)

PRONOMBRES

Where is David? _____ is at home.

- His
- She
- He
- Him

Can you help _____?

- me
- I
- we
- they

Where is the book? _____ is on the table.

- He
- It
- She
-

_____ house is blue.

- You
- It
- Yours
- Your

These seats are _____.

- theirs
- them
- they
- their

VERBOS

I ____ in a bank.

- works
- working
- work
- is working

Barbara ____ everyday.

- run
- runs
- is running
- running

He ____ in Canada.

- doesn't live
- don't live
- not live
- not lives

We ____ English.

- studys
- are studying
- studies
- is studying

What are you doing right now? I ____ my homework.

- am doing
- is doing
- are doing
- do

PREPOSICIONES

New York is the largest city ____ the United States.

- on
- at
- into
- in

The train is ____ the station.

- on
- at
- to
- by

Her birthday is ____ the 1st ____ January.

- in, of
- on, in
- on, of
- at, in

We will arrive ____ 15 minutes.

- at
- to
- on
- in

The shop is ____ the bank and the supermarket.

- on
- between
- at
- behind

PARTE 2: VOCABULARIO (5 PUNTOS)

Pregunta 1 de 20. ¿Cuál es el significado de la palabra inglesa **blood**?

- sangre viento soplar degradado inhumano

Pregunta 2 de 20. ¿Cuál es el significado de la palabra inglesa **try**?

- tubo intento arrancar cañón tulipa

Pregunta 3 de 20. ¿Cuál es el significado de la palabra inglesa **aid**?

- puntería ayuda alma donar idiota

Pregunta 5 de 20. ¿Cuál es el significado de la palabra inglesa **link**?

- licuar límite enlazar rayar cordial

Pregunta 8 de 20. ¿Cuál es el significado de la palabra inglesa **insurance**?

- seguro cuenta billete riesgo apuesta

ANEXO 13

