



Universidad Internacional de La Rioja

**Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación**

Trabajo fin de máster

La desmotivación en la asignatura de
inglés de 4º ESO (Educación Secundaria
Obligatoria)

Presentado por: Ana Alfranca Calavia
Línea de investigación: Teoría y métodos educativos.
Psicología de la educación:
Motivación.
Director/a: Ingrid Mosquera Gende

Ciudad: Zaragoza
Fecha: 29/Junio/2012

RESUMEN

En el presente trabajo de investigación, se trata de proporcionar una visión sobre posibles factores que pueden incidir en la desmotivación de los alumnos, en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) en general, en el aprendizaje de una lengua extranjera en particular y, concretamente, al final de una etapa escolar. Posteriormente, se realizará un estudio de campo mediante una encuesta a alumnos de 4º ESO de inglés, con el propósito de averiguar los intereses de éstos con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje. Para finalizar, se realizarán propuestas prácticas, con el fin de llevarlas a cabo en el aula y favorecer la motivación de los estudiantes de inglés de 4º ESO. Para ello, se tendrá en cuenta, tanto la información del estudio previo como los resultados de la encuesta.

Palabras clave: Orientación, motivación, metas de aprendizaje, aprendizaje de una lengua extranjera, autonomía, aprendizaje cooperativo.

ABSTRACT

This research presents an approach of possible causes of a lack of motivation in students in secondary education with a focus on language learning at the end of a school stage. Subsequently, a field study will be made by means of a survey administered to year11 English students in order to find out their interests in regard to the teaching and learning process. To conclude, some practical proposals will be presented with the view of putting them in practice in class to promote motivation in year11 English students. It will take into account the information from the previous study and the survey results.

Keywords: Orientation, motivation, learning goals, foreign language learning, autonomy, cooperative learning.

ÍNDICE

Pág

1-INTRODUCCIÓN	5
2-PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	6
2.1 Objetivos	6
2.1.1 Objetivos generales	6
2.1.2 Objetivos específicos	6
2.2 Metodología	7
2.3 Fuentes	8
3-DESARROLLO	9
3.1 Conceptos previos	9
3.1.1 Orientación y motivación	9
3.1.2 Tipos de metas de aprendizaje	11
3.1.3 Aprendizaje de una lengua extranjera	12
3.1.4 Aprendizaje cooperativo	13
3.1.5 Autonomía	14
3.2 Estudio teórico	16
3.2.1 La motivación. Tipos y teorías	17
3.2.1.1 Punto de vista cognitivo de la motivación	17
3.2.1.2 Tipos de motivación	18
3.2.1.2.1 Motivación intrínseca	18
3.2.1.2.2 Motivación extrínseca	19
3.2.1.2.3 Motivación integrativa	21
3.2.1.2.4 Motivación instrumental	22
3.2.1.3 Teorías de la motivación	23
3.2.1.3.1 <i>Motivación de logro</i> de Atkinson	23
3.2.1.3.2 <i>Atribución</i> de Weiner	24
3.2.1.3.3 <i>Aprendizaje social</i> de Rotter	24
3.2.2 Actitudes y metas de aprendizaje	25
3.2.2.1 Las actitudes de los alumnos	26
3.2.2.2 Las metas de aprendizaje	27
3.2.3 La desmotivación	29
3.2.3.1 La desmotivación en la educación y <i>los principios para la organización motivacional</i> según Jesús Alonso Tapia	29
3.2.3.2 La desmotivación en la ESO	33
3.2.3.3 La desmotivación en el aprendizaje de segundas lenguas	34
3.2.3.3.1 <i>Modelo socio-educativo</i> de Gardner	35
3.2.3.3.2 Factores influyentes en la motivación según Crookes	

y Schmidt	36
3.2.3.3 Factores influyentes en la motivación según Williams	
y Burden	36
3.2.3.3.4 <i>Constructo motivacional</i> según Dörnyei	38
3.2.3.4 La desmotivación al final de la etapa escolar (4º ESO)	40
3.3 Estudio de campo	42
3.3.1 Materiales y métodos	42
3.3.2 Análisis de los resultados	44
4-PROPUESTA PRÁCTICA	52
5-CONCLUSIONES	56
6-LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA	60
7-BIBLIOGRAFÍA	61
7.1 Referencias	61
7.1.1 Bibliografía	61
7.1.2 Webgrafía	62
7.2 Bibliografía complementaria	64
7.2.1 Bibliografía	64
7.2.2 Webgrafía	64
8-ANEXO	66

1- INTRODUCCIÓN

Con este trabajo de investigación titulado *La desmotivación en la asignatura de inglés de 4º ESO (Educación Secundaria Obligatoria)*, se pretende proporcionar una visión acerca de posibles factores que pueden incidir en la desmotivación de los estudiantes de la ESO, así como en el aprendizaje de idiomas o al final de una etapa escolar. Hoy en día, hay una gran cantidad de alumnos que fracasan por diversos motivos, ya sean intrínsecos o extrínsecos y que, en muchas ocasiones, son desconocidos por los docentes. Antes de exponer las causas, se aportará un enfoque cognitivo de la motivación, describiendo los tipos y teorías según diferentes autores, como Atkinson, Weiner o Rotter. Además, se tendrán en cuenta las actitudes de los estudiantes y se citarán algunos tipos de metas escolares que éstos pueden proponerse en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Añadido a todo esto, se llevará a cabo un estudio de campo mediante la elaboración de una encuesta que irá dirigida a los alumnos de inglés de 4º ESO, con el fin de averiguar los intereses de éstos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Finalmente, se realizarán algunas propuestas prácticas, conforme al estudio previo y a los resultados de la encuesta, con el propósito de ponerlas en uso en el aula de inglés para motivar a los alumnos.

Una de las principales razones por las que se ha escogido hablar sobre el tema de la desmotivación es porque, actualmente, los índices de fracaso escolar en el aprendizaje de una segunda lengua han aumentado considerablemente. Mediante este trabajo de investigación, se quieren averiguar las posibles causas que pueden incidir en la desmotivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. La elección de 4º ESO se debe a que es una etapa problemática en la que los alumnos se encuentran en un periodo de cambio personal, de maduración, y en una fase en la que comienzan a tomar sus propias decisiones en lo que respecta a los estudios. Por consiguiente, añadido a la búsqueda de información sobre las posibles causas que pueden provocar la desmotivación en el aprendizaje de idiomas de estudiantes de 4º ESO, se realizará una encuesta a estos alumnos con el fin de contrastar la información que viene en los manuales con la real de los propios sujetos. Una vez se tengan los resultados de la encuesta, se realizarán las propuestas prácticas, con el propósito de fomentar la motivación en alumnos de 4º ESO que estén estudiando inglés como lengua extranjera.

2- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En este apartado, se van a comentar brevemente los objetivos que se pretenden alcanzar con la investigación, así como la estructura que se va a seguir y las fuentes que se han consultado para su elaboración.

2.1 Objetivos:

Se distinguirá entre objetivos generales y específicos:

2.1.1 Objetivos generales

A continuación, se presentan los principales objetivos del estudio:

-Proporcionar una visión teórica de posibles causas que inciden en la desmotivación de los alumnos, en la E.S.O en general, en el aprendizaje de segundas lenguas en particular y, concretamente, al final de una etapa escolar.

- Realizar un breve estudio de campo vinculado al tema en cuestión, a través de una encuesta que se entregará a alumnos de 4º ESO que estén cursando inglés como segunda lengua.

-Proponer actividades originales para llevar a cabo en el aula de inglés del citado curso académico, con el fin de favorecer la motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

2.1.2 Objetivos específicos

En este subapartado, se citan los objetivos específicos del trabajo:

-Definir los conceptos más importantes que se emplean a lo largo del trabajo, que son los siguientes: orientación y motivación, tipos de metas de aprendizaje, aprendizaje de una lengua extranjera, aprendizaje cooperativo y autonomía.

-Desarrollar teóricamente los temas clave, como son el enfoque cognitivo de motivación, sus tipos y teorías. También se describirán las actitudes de los estudiantes, así como las metas de

aprendizaje. Finalmente, se citarán las posibles causas que pueden incidir en la desmotivación de los estudiantes de la ESO, así como en el aprendizaje de una lengua extranjera y al final de una etapa escolar.

-Realizar una breve encuesta a alumnos de 4º ESO sobre aquellos aspectos que les motivan en el aprendizaje de inglés.

-Analizar los resultados del punto anterior y relacionarlos con el estudio teórico previo.

-Proponer actividades para realizar en el aula de inglés de 4º ESO, con el propósito de fomentar la motivación en los alumnos.

-Extraer conclusiones sobre todo el trabajo, relacionando el estudio teórico, con el estudio de campo, propuestas y objetivos iniciales.

-Esbozar ideas para una futura profundización en posibles investigaciones vinculadas al tema.

2.2 Metodología

La metodología de este trabajo responde a tres partes claramente diferenciadas. En la primera parte, se realiza un breve estudio teórico descriptivo sinóptico acerca de la motivación, sus tipos y teorías. Añadido a esto, se habla de las actitudes y metas de los estudiantes. Al final de ese mismo apartado teórico, se describen algunos de los factores que pueden incidir en la desmotivación de los estudiantes en la educación, concretamente en la ESO, así como en el aprendizaje de idiomas y al final de una etapa escolar como es 4º ESO.

La segunda parte se corresponde con el estudio de campo, que se llevará a cabo mediante la elaboración de una encuesta, dirigida a los alumnos de inglés de 4º ESO de un instituto de Zaragoza. Según el procedimiento de la encuesta, ésta será personal y se realizará en el aula. La finalidad será explicativa, porque se pretende dar respuesta al fenómeno de la desmotivación, las causas que la pueden generar o los factores de riesgo que pueden influir en ella. Según su dimensión temporal, será transversal y retrospectiva, puesto que la recogida de la información se va a realizar mediante una única medición en un momento en concreto en el aula y hará referencia al pasado. Con respecto al contenido, se mostrarán las opiniones de los diferentes estudiantes. Será contestada por 26 alumnos de inglés de 4º ESO. El propósito de esta encuesta es conocer aquello que más les puede motivar a la hora de recibir una

lección, en otras palabras, los contenidos y tareas que desearían realizar, así como los recursos con los que les gustaría trabajar en el aula de inglés.

La tercera parte de la investigación está relacionada con las propuestas que podrían ponerse en práctica en el aula de inglés, con el propósito de fomentar la motivación de los estudiantes. Estas actividades se elaborarán conforme al estudio previo y teniendo en cuenta los resultados de las encuestas.

2.3 Fuentes

Para la realización de este trabajo, se han tomado como referencia libros de autores tales como Beatriz de Rodas et al., Jesús Alonso Tapia, Dörnyei, Marion Williams y Robert Burden, entre otros, quienes han realizado estudios sobre la motivación y han aportado estrategias para fomentarla en cualquier tipo de aula, incluso en el aprendizaje de idiomas. De la misma manera, han sido de gran utilidad, en la elaboración de este trabajo de investigación, varios artículos de revistas digitales. Como material complementario, se han consultado documentos que aparecen en el apartado de biblioteca de la página Web de la UNIR (Universidad Internacional de la Rioja). Para la elección de estas fuentes, se han tenido en cuenta criterios de relevancia y actualidad.

3- DESARROLLO

En este apartado, se van a definir los conceptos más importantes del trabajo y se va a aportar la visión teórica del tema, siguiendo las ideas de autores como Jesús Alonso Tapia, Clariana, Gardner, Dörnyei, Williams y Burden, entre otros. De la misma manera, se va a realizar un estudio de campo, mediante la elaboración de una encuesta, que irá dirigida a alumnos de 4º ESO de inglés de un aula del instituto San Valero de Zaragoza.

3.1 Conceptos previos

A continuación, se definen los conceptos más sobresalientes de la investigación, términos que es necesario aclarar, pues serán recurrentes a lo largo del presente trabajo. Son los siguientes: orientación y motivación, tipos de metas de aprendizaje, aprendizaje de una lengua extranjera, aprendizaje cooperativo y autonomía.

3.1.1 Orientación y motivación

Relevantes autores emplean estos dos términos *orientación* y *motivación* del mismo modo. Por un lado, Dörnyei habla de *orientación integrativa e instrumental* (2001: p. 16), mientras que Gardner habla de *motivación integrativa e instrumental* (1985, citado en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 99). En ambos casos, los autores se están refiriendo a la misma idea, aunque empleando distintos vocablos, como se puede ver en el siguiente cuadro comparativo:

Dörnyei (2001: p. 16) habla de : - <i>Orientación integrativa</i> : Se refleja disposición constructiva hacia el grupo de L2, así como un deseo de interactuar y de ser similares a los miembros más sobresalientes de la comunidad. - <i>Orientación instrumental</i> : el aprendizaje de la lengua está fundamentalmente asociado con los beneficios pragmáticos potenciales de la destreza en L2, tales como	Gardner (1985, citado en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 99) habla de: - <i>Motivación integrativa</i> : Se enumeran una serie de variables entre las que se distinguen: * Las actitudes hacia la comunidad de hablantes de la lengua meta. * El interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras en general. * El deseo de aprender o seguir aprendiendo la lengua
---	--

obtener un buen trabajo o un salario alto.	<p>*El uso que hace el aprendiz de la lengua meta fuera del aula.</p> <p>-<i>Motivación instrumental</i>: como aquella en la cual todo el esfuerzo que se pone es por conseguir algo muy concreto como por ejemplo aprobar un examen o conseguir un trabajo (p. 100).</p>
--	---

En este trabajo, se escoge el término de motivación frente al de orientación, puesto que, de los autores que se han consultado a lo largo de la elaboración de este trabajo, todos clasifican los tipos por motivación y no por orientación. Una vez decidido que se empleará el término de motivación frente al de orientación, es necesario detallar en qué sentido se empleará.

Siguiendo las ideas de Williams y de Burden (1997), la *motivación* es: “Un estado de despertar cognitivo y emocional, que lleva a una decisión consciente para actuar, y que da origen a un periodo de esfuerzo prolongado intelectual y físico con el fin de conseguir uno o varios objetivos acordadas anteriormente” (p. 120)¹. Resumiendo las palabras de estos dos autores anteriores (1997: pp. 120-121), la motivación puede envolver el elemento del *deseo*, pero no necesariamente. La iniciativa primaria puede deberse a diferentes causas, quizás internas, como son el interés y la curiosidad por algo, o con frecuencia influencias externas, como por ejemplo otra persona o evento. Cualquiera que sea la causa, el interés o entusiasmo del sujeto se ponen en funcionamiento, llevándoles a tomar decisiones conscientes para actuar, con el propósito de conseguir la meta propuesta. Es imprescindible que el individuo se esfuerce por conseguir el objetivo. Todo esto dependerá del contexto y situación, y será intrínseco al sujeto. La motivación se pone en marcha por diferentes influencias, que pueden ser internas y externas, como ya se ha comentado. Por un lado, las que son internas, vienen del interior del sujeto mismo, como por ejemplo el interés en la actividad o el deseo de tener éxito en algo. Por otro lado, las causas externas pueden relacionarse con la influencia de otras personas. Lo que sacan ambos autores en conclusión es que los agentes externos influyen más en los pensamientos y emociones de los individuos.

No lejos de la definición de motivación de Williams y Burden, se encuentra la aportada por Mercé Bernaus (2001). Esta autora (2001) define la *motivación* como “un sentimiento producido por una causa interna o externa, que lleva a una persona a actuar o a iniciar una acción con el fin de alcanzar una meta” (p. 98). A este concepto se atribuye el esfuerzo del que hablaban también Williams y Burden

¹ Traducción de la autora del trabajo. Texto original: “motivation may be construed as: a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals)” (Williams y Burden, 1997: p. 120).

con el fin de conseguir el objetivo final. Así, en el presente estudio, se ha decidido escoger la definición de Williams y Burden, porque es más completa en cuanto a información se refiere. Por el contrario, todo lo aportado por Mercé Bernaus es una parte de la definición de los dos autores citados.

3.1.2 Tipos de metas de aprendizaje

Tomando como referencia las propuestas de Jesús Alonso Tapia (1991: pp. 18-19), “hay variables que definen el contexto de la actividad del alumno” (p.18), como por ejemplo los contenidos de la materia, el modo de presentarlos, las tareas a realizar, modo de plantearlos, organización, interacción, recursos de los que se dispone, mensajes del profesor o resultados de la evaluación, entre otros. Las variables enumeradas pueden influir en la motivación del alumno y en las metas/objetivos que éstos se propongan. Las *metas* que distingue este autor (1991) están relacionadas con los distintos *tipos de motivación*. Son las siguientes (Jesús Alonso Tapia, 1991: p. 19):

-Metas relacionadas con la tarea.

- Incrementar la propia competencia (*motivación de competencia*).
- Actuar con autonomía y no obligado (*motivación de control*).
- Experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea (*motivación intrínseca*).

-Metas relacionadas con la autovaloración (el <>yo>)

- Experimentar el orgullo que sigue el éxito (*motivo de logro*).
- Evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso (*miedo al fracaso*).

-Metas relacionadas con la valoración social

- Experimentar la *aprobación de los adultos* y evitar su rechazo.
- Experimentar la *aprobación de los iguales* y evitar su rechazo.

-Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas

- Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas (*ganar dinero, etc.*).
- Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas.

Otra autora que hace un breve estudio sobre las metas de aprendizaje es Clariana. Adaptando las ideas de Clariana (1994, citada en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 102), ésta distingue entre dos tipos de *metas de aprendizaje*:

- Relacionada con la tarea*: aparece al disfrutar realizando una determinada tarea.
- *Relacionada con el yo*: el orgullo personal resultante del aprendizaje.

El deseo de aprender del alumno, sus capacidades cognitivas y su esfuerzo aumentan con el objetivo de incrementar su propia competencia. En este trabajo, se ha escogido la exposición de Jesús Alonso Tapia porque en ella aparecen 4 tipos de metas de aprendizaje, mientras que Clariana solo diferencia entre 2. Además, los únicos que esta autora cita incluyen menos información que los de Jesús Alonso. Por un lado, Alonso (1991: p. 19) distinguía, dentro de *meta relacionada con la tarea*: el incremento de la propia competencia (*motivación de competencia*), la realización de la tarea de manera autónoma (*motivación de control*) y el deseo de aprender por voluntad o curiosidad propia (*motivación intrínseca*). Sin embargo, Clariana (1994, citada en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 102) sólo relacionaba la *meta de la tarea* con el hecho de disfrutar de la misma. Por otro lado, con respecto a la *meta del yo*, Jesús Alonso Tapia (1991: p. 19) comentaba que estaba vinculada con el orgullo por conseguir el éxito (*motivo de logro*) o con el fracaso (*miedo al fracaso*). No obstante, Clariana (1994, citada en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 102) sólo relacionaba esta parte con el orgullo personal de haber realizado la tarea como se merece.

3.1.3 Aprendizaje de una lengua extranjera

André-Marié Manga², en su ensayo *Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje*, escoge a Carmen Muñoz (2002, citada en André-Marié Manga) para definir el concepto de *aprendizaje de una lengua extranjera*. La definición que da esta autora (Carmen Muñoz, 2002, citada en André-Marié Manga) es que el *aprendizaje de LE* está relacionado con aquella lengua que se estudia y que no tiene presencia en la comunidad del estudiante (p. 3). Un ejemplo podría ser una persona que está estudiando inglés como segunda lengua en España. Por su parte, Susan M. Gass y Larry Selinker (1994) definen el *aprendizaje de lenguas extranjeras* como aquella lengua no nativa que se está aprendiendo en el contexto del aprendiz, como por ejemplo, hablantes franceses que aprenden inglés en su país natal o españoles que están estudiando francés en España (p. 4). Aunque las dos definiciones son muy acertadas en su contenido, la acepción aportada por Susan M. Gass y Larry Selinker es la más apropiada para los fines de este trabajo, al estar enfocada específicamente al aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, en el presente estudio se utilizará L2 o aprendizaje de segundas lenguas como sinónimo, ya que los autores que aparecen a lo largo del trabajo entrelazan un término con el otro.

² En esta cita no aparece la fecha porque la fuente consultada carece de ella. Este punto es válido para las posteriores citas del trabajo en las que se pueda observar este tipo de carencia. De igual modo, se podrá notar esta carencia en el apartado de referencias bibliográficas y con esta nota queda explicada la razón de posibles citas o referencias incompletas que no dependen de la voluntad del autor del presente estudio.

3.1.5 Aprendizaje cooperativo

David W. Johnson et al. (1999: p. 1) dicen que el aprendizaje cooperativo “es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás”. Este *aprendizaje cooperativo* comprende 3 tipos de grupos de aprendizaje que son: *los grupos formales*, *los grupos informales* y *los grupos de base cooperativos*. Relativo al primer grupo, *los formales*, son aquellos en los que los alumnos se agrupan durante una hora o varias a lo largo de la semana. Normalmente, trabajan para obtener objetivos comunes y entre ellos se aseguran de que cada uno ha terminado la tarea correctamente. El segundo grupo, *los informales*, trabajan durante un máximo de una hora. Con frecuencia, el profesor hace uso de estos grupos para centrar la atención de los alumnos en una tarea en concreto, para asegurarse de que han entendido el material que se les enseña, y para acabar con la clase. Finalmente, *los grupos de base cooperativos* tienen una duración de al menos un año y están compuestos de manera heterogénea. El principal objetivo de estos grupos es ayudarse mutuamente para conseguir un alto rendimiento en la tarea (p. 1). Una vez enumerados los 3 grupos de aprendizaje, se van a resumir los requisitos indispensables para que la cooperación funcione correctamente (David W. Johnson et al, 1999: pp. 1-2):

- *Interdependencia positiva*: Se debe saber que los esfuerzos de cada participante beneficiarán tanto a su persona como al resto del grupo.
- *Responsabilidad individual*: Cada miembro del grupo trabajará la parte que le corresponda.
- *La interacción*: Tendrá lugar cara a cara. Los estudiantes realizarán una labor conjuntamente, ayudándose y facilitándose los unos a los otros los recursos disponibles.
- *Habilidades interpersonales y grupales*: El aprendizaje cooperativo es más complicado que el individual. Esta agrupación requiere que los alumnos aprendan los contenidos de la materia y las prácticas interpersonales necesarias para que el grupo siga funcionando.
- *Evaluación grupal*: En grupo, los alumnos evaluarán las actividades realizadas conjuntamente. Aquellas que sean negativas, intentarán mejorárlas para el futuro.

Finalmente, algunas de las ventajas que David W. Johnson et al. (1999) nombran son la mejora del rendimiento, mayor motivación, mayor dedicación a las tareas, pensamiento crítico, mejora de las relaciones personales, integración social y mejora de la autoestima, entre otras (p. 2).

Otros autores como Ricky Lowes y Francesca Target (1998), en su libro titulado *Helping students to learn: a guide to learner autonomy*, dedican un pequeño apartado al *trabajo en grupo*. De

este tipo de agrupación, dicen que es bastante beneficiosa porque los estudiantes pueden compartir ideas con sus compañeros y aprender a la vez. Además, tienen la oportunidad de participar más oralmente que si el profesor se dedicara a impartir una lección a la clase entera. De la misma manera, los estudiantes aprenden ciertas destrezas colaborativas y sirve de ayuda a los más tímidos a la hora de desenvolverse con sus compañeros. Añadido a todo esto, hay otras ventajas como, por ejemplo, que resulta más motivador para los alumnos poder compartir experiencias con el resto de la clase y el profesor tiene la posibilidad de conocer más a su alumnado, escuchando grupo por grupo todas las ideas que éstos exponen (p. 42).

Estos dos conceptos *aprendizaje cooperativo* y *trabajo en grupo* se van a utilizar como sinónimos durante el trabajo. Sin embargo, la definición de *aprendizaje cooperativo* aportada por David W. Johnson et al. (1999) es la más apropiada para el presente estudio, puesto que estos autores presentan diferentes tipos de agrupaciones, elementos esenciales para la correcta cooperación y ventajas de esta forma de trabajar en el aula. Por ello, con toda la información aportada por dichos autores, el concepto de *aprendizaje cooperativo* queda más claro.

3.1.6 Autonomía

Mireia Bosch (2009), en su trabajo titulado *Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas*, aporta 5 ideas que se suelen relacionar con el concepto de autonomía. En primer lugar, expone que la *autonomía* aparece cuando hay *trabajo independiente, sin profesor*. Para muchos, la *autonomía* está vinculada al aprendizaje sin profesor o al aprendizaje en un centro de autoaprendizaje. Se dice que una persona es autónoma cuando no es dependiente del profesor y aprende por sí misma. También se dan casos, en los que hay personas autónomas que estudian en clase, y personas no autónomas que prefieren aprender en casa (p. 21). En segundo lugar, esta autora (Mireia Bosch, 2009) asocia la *autonomía* a un *aprendiente autónomo que trabaja en solitario*, aunque también confirma que no siempre el autónomo trabaja sólo. El aprendiz autónomo es consciente de que, además de los recursos de los que dispone, le resulta beneficiosa la cooperación con otras personas expertas o aprendientes de su mismo nivel o inferior. Por consiguiente, la autonomía de éste va a consistir en que sepa diferenciar cuándo le es imprescindible trabajar de manera individual, y cuándo con otras personas (pp. 21-22). El tercer punto de vista acerca de este concepto es que *el aprendiz o es autónomo, o no lo es*. Lo que quiere decir la autora de este trabajo (Mireia Bosch, 2009) es que la autonomía de una persona depende de sus necesidades o personalidad. Por lo tanto, no se puede afirmar nunca que una persona es autónoma y otra no lo es. Ambas lo pueden ser, pero ello dependerá del grado de desarrollo de su autonomía (p. 22). Añadido a todo esto, Mireia Bosch (2009) comenta que la percepción de la gente acerca de este concepto es que *la autonomía es una nueva metodología*. Un elevado número de personas creen que es un nuevo método que está de moda. Sin embargo, es un proceso que se espera que ocurra en la persona que está

aprendiendo. El docente podrá estimularlo en el aprendiz, pero será en éste donde se desarrolle la autonomía. Por ello, es aconsejable expandir la dimensión de los contenidos y objetivos para facilitarles los conocimientos y habilidades necesarias, con el fin de que tomen sus propias decisiones acerca de lo que desean aprender y cómo, además de mejorar el proceso de aprendizaje (p. 22). Finalmente, la misma autora (Mireia Bosch, 2009) apunta también la idea de que *el profesor no debe intervenir o tomar iniciativas*. Además, añade que debe dejar a los alumnos tomar decisiones. Ésta podría ser otra acepción en peligro, puesto que, tener autonomía, no significa dejar que el aprendiz lo haga todo por sí sólo, ya que muchos no tienen las habilidades suficientes para hacerlo. Por ello, como docentes, se les deben de facilitar las herramientas posibles para su futura autonomía (p. 22).

Además de esta aportación, se encuentra la de Ricky Lowes y Francesca Target (1998), en su libro titulado *Helping students to learn. A guide to learner autonomy*. Estos autores (Ricky Lowes y Francesca Target, 1998: p. 5) utilizan el concepto de *aprendiz autónomo* para definir la autonomía: “Un *aprendiz autónomo* es alguien capaz de aprender por sí solo” (p. 5)³. De alguna forma, todos los alumnos son autónomos porque tienen que aprender por ellos mismos. El profesor es aquel que ofrece a los estudiantes oportunidades para que practiquen la lengua, pero nunca ellos aprenden por sus alumnos, sino que los aprendices son los responsables últimos de su aprendizaje: “Los estudiantes con éxito son esos que toman alguna responsabilidad para su aprendizaje” (p. 5)⁴. Todo esto se puede conseguir animándoles y fomentando sus habilidades, tales como el recordar, aprender, extrapolar o alcanzar algo por sí solos. Es probable que alguien haya aprendido algo porque otra persona se lo ha demostrado. Una vez que se realiza sin la ayuda de ese individuo, se puede afirmar que es el momento en el que se aprende (p. 5). Los mismos autores (Ricky Lowes y Francesca Target, 1998: pp. 6-7) exponen que un alumno necesita ser una persona autónoma por varias *razones educacionales y prácticas*. Dentro de las *razones educacionales*, se encuentran los *objetivos generales*. Aquí se comenta acerca de la importancia del proceso en el que el niño madura y se convierte en un adulto capaz de razonar, tomar sus propias decisiones y tomar parte en la sociedad. El docente será la persona que ayudará al alumno a adquirir una serie de destrezas para que éste sea autónomo. Algunas destrezas que enumeran estos autores (Ricky Lowes y Francesca Target, 1998: p. 7) son: “toma de decisiones, autodisciplina, autoayuda y cooperación”⁵. También, es imprescindible que les ayuden a realizar las tareas por sí solos. Si se presentan alternativas al estudiante y ellos tienen la posibilidad de tomar sus propias decisiones, es factible que éstos maduren más rápidamente. Con respecto a los *objetivos específicos del aprendizaje del inglés*, un docente siempre debe tener claro que los alumnos deben ser capaces de hablar, leer, escribir y comprender el idioma de manera autónoma. Si por el contrario, el profesor se interpone

³ Traducción de la autora del trabajo. Texto original: “An autonomous learner is someone who is able to learn on their own” (Ricky Lowes y Francesca Target, 1998: p. 5).

⁴ Traducción de la autora del trabajo. Texto original: “Students who are successful are those who take some responsibility for their learning” (Ricky Lowes y Francesca Target, 1998: p. 5).

⁵ Traducción de la autora del trabajo. Texto original: “Decision-making, self-discipline, self-help, co-operation” (Ricky Lowes y Francesca Target, 1998: p. 7).

continuamente en cómo y qué aprender, es probable que éstos no lleguen a ser independientes. En clase, ellos deben tener la oportunidad de trabajar en solitario, corregir sus propios errores y probar cosas por sí mismos (p. 7).

Añadido a todo esto, Ricky Lowes y Francesca Target (1998: pp. 7-8) explican que *las formas en las que cada persona aprende* son diferentes. Por un lado, a unos les pueden gustar las explicaciones del profesor y a otros, les puede motivar más averiguar las respuestas de manera individual. Algunos prefieren los role-plays y sin embargo, otros optan por los ejercicios de audición. Lo que sí se considera importante es que los estudiantes aprenden más si trabajan de manera individual, pero para ello, deben ser responsables de algo en su aprendizaje, es decir, ser parcialmente autónomos. En relación con las *razones prácticas*, estos autores (Ricky Lowes y Francesca Target, 1998: pp. 9-10) enumeran *la responsabilidad compartida, el manejo de la clase y los grados de autonomía*. En primer lugar, *la responsabilidad compartida* es imprescindible para las dos partes, el alumno y el profesor. En ocasiones, el docente debe tratar con alumnos de características muy diversas y le es imposible ayudar a todos por igual. En estos casos, sería de gran ayuda que el alumno tomara responsabilidades de su propio aprendizaje. Un estudiante siempre conocerá mejor que el docente, lo que a él le gusta o le disgusta, o en lo que encuentra mayor o menor dificultad. Además, si trabajan en solitario estarán quitando parte de la carga a los profesores y éstos últimos, podrán prestar más atención a otros asuntos. Esta autonomía podría resultar en una mayor atención a los estudiantes individuales. En segundo lugar, *el manejo de la clase* es esencial para que haya una buena sintonía entre profesor y alumno. Los estudiantes deben conocer en todo momento de qué trata la tarea y por qué la están haciendo. También, hay que dejarles cierto grado de autonomía para que elijan aquello con lo que más a gusto se sienten trabajando. Finalmente, autonomía no implica permitir hacer al alumno todo lo que éste quiera. Hay diferentes *grados de autonomía*. Por un lado, un docente puede dejar cierta autonomía al alumno para que éste trabaje con quien más a gusto se sienta, y por otro lado, un profesor puede dejar total libertad al aprendiz para que éste elija el tema del trabajo y el tiempo que le va a costar hacerlo.

Para el presente estudio se van a escoger las ideas de Ricky Lowes y Francesca Target (1998), puesto que estos autores aportan ejemplos de posibles medidas que el docente debería llevar a cabo en el aula para fomentar la autonomía del alumno. Por el contrario, los comentarios de Mireia Bosch (2009) acerca del concepto de autonomía son muy contradictorios y no se basan en datos reales.

3.2 Estudio teórico

A continuación, se va a explicar el enfoque cognitivo de la motivación, así como sus tipos y teorías, según diferentes autores. Además, se citarán las actitudes de los estudiantes y algunos tipos de metas de aprendizaje escolar que pueden proponerse los alumnos en el proceso de enseñanza y

aprendizaje. Finalmente, se van a tratar posibles factores que pueden incidir en la desmotivación de los estudiantes de la ESO, así como en el aprendizaje de segundas lenguas y en el final de una etapa escolar.

3.2.1 La motivación. Tipos y teorías

En el presente subapartado, se va a exponer el enfoque cognitivo de la motivación, además de sus tipos y teorías.

3.2.1.1 Punto de vista cognitivo de la motivación

Actualmente, un gran porcentaje del fracaso escolar de muchos estudiantes se debe a la desmotivación que tienen por aprender. Las causas de esta falta de motivación son, en muchas ocasiones, desconocidas por el docente, quien como consecuencia de la falta de tiempo para impartir toda la materia, basa su tarea en enseñar una serie de conocimientos sin tomar conciencia de las necesidades de los alumnos. Con este trabajo, se pretende proponer una visión teórica de las posibles causas que pueden influir, en mayor o menor medida, en la motivación por aprender una lengua extranjera. Sin embargo, antes de comenzar a nombrarlas, se va a introducir el enfoque cognitivo de la motivación. Se ha decidido escoger este enfoque, en oposición al constructivista, puesto que el cognitivo está enmarcado dentro del constructivismo social. Por consiguiente, *motivación* es, desde un punto de vista cognitivo (Williams y de Burden, 1997: p. 120): “Un estado de despertar cognitivo y emocional, que lleva a una decisión consciente para actuar, y que da origen a un periodo de esfuerzo prolongado intelectual y físico, con el fin de conseguir uno o varios objetivos acordadas anteriormente”.⁶

Comprendiendo las palabras de estos dos autores anteriores (1997: pp. 120-121), la motivación puede incluir el componente del *deseo*, pero no es necesario. El sujeto empieza a actuar por diferentes causas, ya sean internas o externas. Con respecto a las causas internas, éstas guardan relación con el interior de uno mismo y en ellas, se pueden distinguir tanto el interés como la curiosidad que tiene el individuo por llevar a cabo una tarea. Sin embargo, en ocasiones, la actuación de éste puede verse influenciada por causas externas, como pueden ser las valoraciones de otras personas o hechos que tengan lugar. No importando cual sea la causa, el interés del sujeto se pondrá en funcionamiento, llevándole a actuar conscientemente con el propósito de conseguir la meta que se había propuesto con anterioridad. El esfuerzo será un requisito indispensable para conseguir su objetivo. Lo que sacan ambos

⁶ Traducción de la autora del trabajo. Texto original: “*motivation* may be construed as: a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals)” (Williams y Burden, 1997: p. 120).

autores en conclusión es que los agentes externos influyen más en los pensamientos y emociones de los individuos que los internos:

Razones para hacer -----→ Decidir hacer algo -----→ Sostener el esfuerzo, o
algo persistirlo

(Marion Williams & Robert Burden, 1997: p. 121)⁷

3.2.1.2 Tipos de motivación

A continuación, se describen los diferentes tipos de motivación que van a ser útiles para este trabajo y que son: intrínseca, extrínseca, instrumental e integrativa.

3.2.1.2.1 Motivación intrínseca

Clariana (1994, citada en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 102) diferencia entre *motivación intrínseca y extrínseca*. Respecto a la *motivación intrínseca* dice que es la que incita a la persona a realizar una tarea por su propia voluntad y por el placer que deriva al hacerla. Este tipo de motivo favorece más el aprendizaje, puesto que siempre que se entiende una cosa y se vincula con otras, genera en la persona una cierta seguridad y satisfacción de seguir aprendiendo. Por su parte, Coral González Barbera hace una breve alusión de estos dos tipos de motivación en su trabajo titulado *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en Educación Secundaria* (2003), ayudándose de las aportaciones de otros escritores de renombre. Así, de acuerdo con Convington, Deci y Ryan (1994, citados en Coral González Barbera, 2003: p. 64), este tipo de motivación surge por predisposiciones internas y necesidades psicológicas de la persona, que se siente motivada y actúa sin recibir recompensa del exterior. Se podría decir que su origen se encuentra en el interior de la persona y que no está vinculado a ningún estímulo externo.

Por su parte, Gabriel “Venom” Wilson trata sobre estos dos primeros tipos de motivación en su trabajo de investigación *The effects of external rewards on intrinsic motivation*. Referente a la *motivación intrínseca*, se apoya en escritores como McCullagh, Weinberg y Gould. Según McCullagh (2005, citado en Gabriel “Venom” Wilson), “la *motivación intrínseca* puede definirse como una

⁷ Traducción de la autora del trabajo. Texto original: “Reasons for doing something, deciding to do something, sustaining the effort, or persisting” (Marion Williams & Robert Burden, 1997: p. 121).

necesidad individual de sentir competencia y orgullo en algo” (p. 2)⁸. En muchas ocasiones, se actúa no por conseguir una recompensa externa, sino por el simple hecho de la satisfacción y el placer resultante de esa misma actividad. Weinberg y Gould (2003, citados en Gabriel “Venom” Wilson) diferencian entre tres tipos de *motivación intrínseca* que son: El *conocimiento*, el *logro* y el *estímulo* (p. 2)⁹. Con relación al *conocimiento*, estos autores (Weinberg y Gould, 2003, citados en Gabriel “Venom” Wilson) afirman que “estar intrínsecamente motivado por conocimiento ocurre cuando los atletas participan en actividades debido al placer y satisfacción que obtienen aprendiendo, adquiriendo y estudiando algo nuevo en su deporte” (p. 2)¹⁰. Se podría decir, que lo más importante es el fruto intelectual que consiguen de la actividad que realizan y no el beneficio material como ocurrirá con la motivación extrínseca. Relativo al *logro*, Weinberg y Gould (2003, citados en Gabriel “Venom” Wilson) declaran que se está intrínsecamente motivado por *logros*, en el caso de que los participantes realicen varias actividades por el placer y satisfacción que consiguen en diferentes destrezas (p. 2). Finalmente, del *estímulo*, los mismos escritores (Weinberg y Gould, 2003, citados en Gabriel “Venom” Wilson) confirman que una persona está intrínsecamente motivada por un *estímulo* cuando se ponen en funcionamiento ciertas sensaciones tales como el miedo, el peligro o la excitación (p. 3). Teniendo en cuenta todas estas ideas, se podría señalar que estos tres tipos de motivación intrínseca, *conocimiento*, *logro* y *estímulo*, son internos al sujeto, pero diferentes en cuanto al objetivo que se pretende alcanzar en cada uno de ellos. En el primer caso, con el *conocimiento*, se puede realizar una actividad con el fin de conseguir algo productivo intelectualmente (conocimientos, ideas, opiniones etc). En el segundo ejemplo, con *logro*, se pueden llevar a cabo distintas tareas con el propósito de ser competente en varias destrezas. Por último, respecto al *estímulo*, alguien puede desear hacer algo porque de ese acto va a experimentar nuevas sensaciones.

3.2.1.2.2 Motivación extrínseca

Clariana (1994, citada en Beatriz Caballero et al, 2001) dice de la *motivación extrínseca* que ocurre “cuando el motivo que impulsa a hacer una actividad no se encuentra en la misma actividad, sino en alguna compensación externa a la misma” (p. 102). Además, cita algunas peculiaridades con respecto a este tipo de motivación (p. 103):

⁸ Traducción de la autora del trabajo. Texto original: “*Intrinsic motivation* can be defined as an individuals need to feel competency and pride in something” (McCullagh, 2005, citado en Gabriel “Venom” Wilson: p. 2).

⁹ Traducción de la autora del trabajo. Texto original: “Knowledge, accomplishment, stimulation” (Weinberg & Gould, 2003, citados en Gabriel “Venom” Wilson: p. 2).

¹⁰ Traducción de la autora del trabajo. Texto original: “Being intrinsically motivated for *knowledge* occurs when athletes participate in activities because of the pleasure and satisfaction they get from learning, acquiring, and studying something new in their sport” (Weinberg & Gould, 2003, citados en Gabriel “Venom” Wilson: p. 2).

- *La valoración social* (el alumno en lugar de concentrarse en la tarea y los cambios emocionales que puede comportar, está siempre pendiente de la aprobación de los demás).
- *Las recompensas externas* (el interés del alumno se centra en la posibilidad de obtener un beneficio o una recompensa externa como consecuencia de la correcta realización de una tarea).

Tras haber descrito los tipos de *motivación intrínseca y extrínseca* por parte de Clariana, se presenta un esquema con las ideas principales. Son las siguientes (Clariana, 1994, citada en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 103):

Motivación	
Intrínseca	Extrínseca
<u>Interés:</u> En relación con la tarea o conmigo mismo.	En relación con los demás y con una recompensa.
Metas de aprendizaje.	Metas de ejecución.
Mejorar la propia competencia.	Quedar bien delante de los demás.
<u>Aprendizaje significativo:</u> Más probable.	Menos probable.

No obstante, Coral González Barbera (2003) también aclara este tipo de motivación. De la *motivación extrínseca* dice que es “aquella configurada por incentivos externos en términos de premios y castigos y que, por consiguiente, conduce a la acción de una conducta o comportamiento deseable socialmente (refuerzo o premio) o a la eliminación o erradicación de conductas no deseables socialmente (castigo)” (p. 63). Por consiguiente, se puede confirmar que el aliciente de este tipo de motivación, ya no proviene del interior del sujeto, sino del exterior. El exterior está relacionado tanto con la valoración de otras personas como con las condiciones del medio ambiente. La conducta siempre será positiva si la recompensa es buena. Sin embargo, si se da el caso de que se va a recibir un castigo, es muy probable que la conducta no sea la deseada.

Parafraseando las ideas de otros escritores como Ryan y Deci (2000, citados en Gabriel “Venom” Wilson), la *motivación extrínseca* ocurre cuando la persona actúa de una manera determinada al realizar una actividad, porque de ella va a obtener una recompensa (p. 3). Estos autores (Ryan y Deci,

2000, citados en Gabriel “Venom” Wilson) ponen el ejemplo de que “los atletas que están extrínsecamente motivados participan en los deportes por causas externas tales como los premios, feedback positivo, reconocimiento etc” (p. 3)¹¹. De acuerdo a Weinberg y Gould (2003, citados en Gabriel “Venom” Wilson), hay cuatro tipos de *motivaciones extrínsecas* y son: *regulación integrada*, *regulación identificada*, *regulación introyectada* y *regulación externa* (p. 3)¹². Respecto al primer tipo, *regulación integrada*, estos autores (Weinberg y Gould, 2003, citados en Gabriel “Venom” Wilson) afirman que ésta se inicia cuando las personas realizan actividades con el fin de obtener beneficio sobre diferentes aspectos de la vida, como por ejemplo, cuando se entrena y se sigue una dieta estricta para llevar un estilo de vida saludable (p. 3). El segundo tipo, *regulación identificada*, se origina cuando las personas llevan a cabo una actividad porque ésta tiene un gran valor para ellas. En algunos casos, aunque la realicen, no la disfrutan. Un ejemplo que ponen Weinberg y Gould (2003, citados en Gabriel “Venom” Wilson) es cuando se va la escuela o se hacen los deberes. El valor en estos asuntos es importante, a pesar de que a veces no se disfrute haciéndolo. La diferencia que se puede encontrar entre ésta y la *integrada*, es que la *regulación identificada* se limita a una tarea en concreto (p. 3). La *regulación introyectada*, el tercer ejemplo, es aquella que aparece cuando alguien participa en algo, para evitar presiones externas, culpabilidad, o evitar situaciones en las que se sienta avergonzado. Weinberg y Gould (2003, citados en Gabriel “Venom” Wilson) exponen el caso en el que una persona se somete a un entrenamiento duro, para sentirse fuerte consigo misma y ser alagada por otras (p. 3). Para concluir con el último tipo de *motivación extrínseca*, la *regulación externa*, los mismos autores (Weinberg y Gould, 2003, citados en Gabriel “Venom” Wilson) afirman que ésta se origina cuando se realiza una actividad, con el fin de obtener un beneficio, en otras palabras, algo positivo, como puede ser dinero o evitar ciertas reprimendas de alguien, como por ejemplo de unos padres a su hijo (p. 3).

3.2.1.2.3 Motivación integrativa

Con respecto a la *motivación integrativa*, Gardner (1985, citado en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 99) detalla una serie de variables entre las que se diferencian las actitudes que se tienen con relación a los hablantes del idioma que se está estudiando, el interés que se posee por el aprendizaje de nuevas lenguas, el deseo de continuar aprendiendo la lengua, así como el uso que el estudiante hace de esa lengua en el exterior. Resumiendo todas estas ideas, se podría decir que lo que cuenta dentro de este tipo de motivación es la valoración que se haga de la comunidad de hablantes de la lengua meta, el interés o curiosidad que se tenga por aprender nuevos idiomas, el deseo de seguir aprendiendo esa lengua en un futuro, además del uso que el alumno lleve a cabo de esa lengua extranjera fuera del aula.

¹¹ Traducido por la autora del trabajo. Texto original: “athletes that are extrinsically motivated participate in sport for external causes such as rewards, positive feedback, recognition, etc” (Ryan y Deci, 2000, citados en Gabriel “Venom” Wilson: p. 3).

¹² Traducido por la autora del trabajo. Texto original: “integrated regulation, identified regulation, introyected regulation, external regulation” (Weinberg y Gould, 2003, citados en Gabriel “Venom” Wilson: p. 3).

Añadido a esto, Andreas Grünewald explica más detalladamente este tipo de motivación, de acuerdo a las ideas de Gardner y Lambert. Según los trabajos de Gardner y Lambert (1972, citados en Andreas Grünewald, 2009: p. 77), la *motivación integrativa* es aquella que aparece cuando la persona quiere aprender una lengua extranjera porque le parece interesante, ya sea por su cultura o por el deseo de formar parte de la comunidad de hablantes de esa lengua. Además, estos autores (Gardner y Lambert, 1972, citados en Andreas Grünewald, 2009: p. 78) declaran la importancia de este tipo de motivación para alcanzar el éxito en la adquisición de una lengua extranjera en comunidades donde se hablan dos idiomas distintos.

Sin embargo, hay críticas al respecto, de escritores como Düwell (1979) y Macnamara (1972). Ambos confiesan (Düwell, 1979, Macnamara, 1972, citados en Andreas Grünewald, 2009: p. 78) que este motivo es difícil de encontrar en lugares donde sólo se habla una lengua, puesto que si no se mantiene contacto continuo con nativos de la lengua extranjera, éste desaparece. En las escuelas no es frecuente encontrar este tipo de posibilidad, es decir, es escaso el contacto con hablantes nativos de la lengua que se está estudiando.

Finalmente, se expone una breve alusión sobre este tipo de motivación de otra autora llamada Lourdes M^a Gordillo Santofinía (2011). Al igual que los autores anteriores, ella vuelve a confirmar la idea de que la *motivación integrativa* está relacionada con el deseo de aprender una nueva lengua, por el simple hecho de interaccionar con los hablantes de ésta y sentirse integrado dentro de la comunidad de habla. Además de todo esto, y guardando cierta relación con las críticas anteriores de Düwell y Macnamara, esta escritora expone que este motivo no suele tener lugar con mucha frecuencia en las aulas, sólo en aquellos alumnos a los que les gusten bastante los idiomas y quieran comunicarse con hablantes nativos o aprender algo más de esa cultura (p. 2).

3.2.1.2.4 Motivación instrumental

Gardner (1985, citado en Beatriz Caballero et al, 2001) define la *motivación instrumental* como aquella en la cual todo el esfuerzo que se pone es por conseguir algo muy concreto, como por ejemplo aprobar un examen o conseguir un trabajo (p. 100). También, Andreas Grünewald habla sobre este tipo de motivación, de acuerdo a los trabajos de Gardner y Lambert. Según estos autores (Gardner y Lambert, 1972, citados en Andreas Grünewald, 2009: pp. 77-78) la *motivación instrumental* corresponde a estudiar o adquirir una lengua extranjera, con el propósito de conseguir algo utilitario, como puede ser una mejora laboral. Finalmente, hay otras definiciones al respecto, muy similares a las de Gardner y Lambert, como la que hace Lourdes M^a Gordillo (2011). Esta autora (2011) dice que la *motivación instrumental* es aquella relacionada con el deseo de obtener algo práctico, como puede ser una mejora en un currículum académico, un aprobado, una cualificación personal, o aprender un idioma

en concreto, con el fin de conseguir un trabajo (p. 2). Teniendo todas ideas en mente, se podría afirmar la idea de que este tipo de motivación guarda relación con el beneficio material que se obtiene al estudiar una lengua extranjera.

3.2.1.3 Teorías de la motivación

A continuación, se describen brevemente las teorías de motivación de Atkinson, Weiner y Rotter, siguiendo las aportaciones de varios autores.

3.2.1.3.1 Motivación de logro de Atkinson

De acuerdo a la *motivación de logro*, Heckhausen y Wasna (Heckhausen, 1984, Wasna, 1978, citados en Coral González Barbera, 2003: p. 66) explican que este motivo se origina a los 3 o 4 años, cuando el niño comienza a tomar parte de juegos y tareas que le suponen un desafío y, a su vez, vincula los resultados de dichas actividades a algo dependiente de él y no del exterior. Cuando el niño no consigue ganar o realizar esa tarea con éxito, ello desencadena en un estado de insatisfacción o vergüenza por su incapacidad. Por su parte, Bueno y Castanedo (1998, citados en Coral González Barbera, 2003: pp. 66-67) exponen dos tipos de conducta relacionados con la *motivación de logro*, que son el *nivel de dificultad de las tareas elegidas y la elección de un grupo para trabajar*.

Por un lado, en relación al *nivel de dificultad de las tareas elegidas*, aquellas personas que tienen baja motivación de logro o quieren sortear situaciones de fracaso, normalmente, escogen las tareas más fáciles porque piensan que, de esta forma, conseguirán el éxito. No obstante, también se dan casos en los que deciden elegir tareas muy difíciles, porque el nivel de exigencia es el mismo para todos. Por otro lado, los que tienen alta motivación de logro optan por actividades de dificultad media, ya que el rango de éxito o fracaso es parecido. Si se deciden por las más difíciles, el porcentaje de fracaso es mayor y no obtienen reconocimiento social. Por el contrario, si escogen las más fáciles, éstas no serán reconocidas socialmente. Respecto a la *elección de un grupo*, aquellos estudiantes con escasa motivación de logro escogerán a conocidos, ya que aunque se de el caso de que decidan no trabajar, éstos no les echarán nada en cara. Sin embargo, los motivados se dignarán a elegir a compañeros preparados, aunque no superiores a ellos, puesto que esto podría desencadenar en situaciones de competitividad.

M^a del Carmen Ramos Nieto también alude brevemente a la *motivación de logro* de Atkinson. Siguiendo las ideas de Atkinson (1964, citado en M^a del Carmen Ramos), la *motivación de logro* hace referencia a los objetivos curriculares que el alumno pretende conseguir. Si los objetivos se presentan como logros y el aprendiz los va alcanzando poco a poco, el afán por conseguir nuevos objetivos incrementará, en otras palabras, cuantos más logros consiga el estudiante, más motivado

estarán (p. 41). A su vez, se puede afirmar que si un alumno está altamente motivado por la actividad que va a realizar y su nivel de miedo al fracaso es menor que su necesidad de alcanzar el éxito, es probable que éste obtenga buenos resultados (Bueno y Castanedo, 1998, citados en Coral González Barbera, 2003: p. 67).

3.2.1.3.2 Atribución de Weiner

Con respecto a la *atribución* de Weiner (1989, citado en M^a del Carmen Ramos), M^a del Carmen Ramos dice que “si el alumno atribuye sus éxitos o fracasos a causas intrínsecas, tiene todas las probabilidades de mejorar y de organizar su conducta para conseguir nuevos éxitos o evitar fracasos” (p. 42). Si por el contrario, la *atribución* de los actos de este estudiante están focalizados hacia causas extrínsecas, tales como la suerte o los compañeros, la motivación será cero (p. 42). En otras palabras, si el aprendiz depende de lo que él diga y haga en cada momento y no del exterior, éste tendrá la posibilidad de mejorar su conducta para intentar cumplir con el objetivo marcado o evitar fracasos que tuvieron lugar en el pasado. Además de esto, Weiner (citado en Coral González Barbera, 2003) asevera que “las causas a las que los estudiantes atribuyen sus éxitos o sus fracasos se caracterizan por ciertas propiedades o dimensiones que representan su significado y la forma de organización de éstas” (p. 68). Las dimensiones a las que este autor (Weiner, citado en Coral González Barbera, 2003: p. 68) hace mención son las siguientes:

- *Locus de control*, localización de las causas como internas al sujeto (habilidad o esfuerzo) o externas a éste (dificultad de la tarea o suerte).
- *Estabilidad*, designa causas estables (habilidad o dificultad de la tarea) o inestable (esfuerzo o suerte).
- *Controlabilidad*, indica el control de las causas por parte del sujeto, así, éstas serían controlables (esfuerzo) y no controlables (la habilidad o la suerte).

Weiner (citado en Coral González Barbera, 2003: pp. 68-69) también deja clara la idea de que por un lado, serán las dimensiones, y no las causas, aquellas que influyan en las expectativas y afectos de las personas y, por otro lado, será la motivación la que afecte al rendimiento.

3.2.1.3.3 Aprendizaje social de Rotter

Parafraseando las ideas de Rafael Prada en su trabajo *Otros neocomportamentalistas*, el enfoque de Rotter (1954, citado en Rafael Prada) “es un intento de aplicar la psicología del aprendizaje a la compleja conducta social de los seres humanos. Es una teoría del refuerzo de expectativas, [...], aunque no se presenta como un sistema completo y acabado” (p. 96). Del mismo modo, según Rotter (1954, citado en Rafael Prada), la unidad de investigación que se va a seguir, en base a la personalidad,

es la relación que mantenga la persona con el medio ambiente (p. 96). Es muy importante la conducta del sujeto *aquí y ahora*, en otras palabras, lo que quiere hacer ver Rotter (1954, citado en Rafael Prada) es que, aunque los hechos hayan ocurrido en el pasado, éstos influyen en la conducta de la persona en el presente. Además de todo esto, la conducta del sujeto es *direccional*, es decir, una persona puede estar motivada por metas que pretende alcanzar. No obstante, no sólo influyen esos objetivos futuros, sino también se *anticipa* o se mantiene la esperanza, de que algo bueno antes vivido, vuelva a suceder (p. 96). Rotter (1954, citado en Rafael Prada) enumera los conceptos básicos para la medida y predicción de la conducta:

- *El potencial de conducta*: es la probabilidad de que aparezca una conducta determinada en una situación dada. Tal probabilidad está en relación con la historia de reforzamiento.
- *Expectativa o expectancia*: es la creencia que una persona tiene de que tras determinada conducta, en determinada situación, aparecerá un determinado refuerzo.
- *Valor del refuerzo*: es el grado de preferencia de un refuerzo elegido entre varios que tienen la misma posibilidad de aparición. Puede existir refuerzo interno (experiencia subjetiva que se posee acerca de un suceso) y externo (presencia misma de un suceso). El valor de un determinado refuerzo está en función de las expectativas de que tal refuerzo pueda traer consigo otros. (pp. 96-97)

Finalmente, recopilando las ideas de M^a del Carmen Ramos con referencia al *aprendizaje social* de Rotter (1954, citado en M^a del Carmen Ramos), ésta lo relaciona con el proceso de E/A (enseñanza y aprendizaje) de un idioma, afirmando que es imprescindible que haya comunicación entre profesor y alumno. Expone que la función del profesor es de mediador entre el proceso de E/A y aquél que motiva al alumnado (p. 42). Una vez dicho esto, se puede sacar en conclusión que el sentido que le da el mismo Rotter es muy diferente del de M^a del Carmen Ramos. Rotter (1954, citado en Rafael Prada) afirmaba, acerca de la relación existente entre sujeto y medioambiente, que la conducta de la persona se podía ver afectada por experiencias del pasado y éste además, enumeraba una serie de predicciones de la conducta misma como *el potencial de conducta, expectativa y valor del refuerzo* (pp. 96-97). Sin embargo, M^a del Carmen Ramos habla acerca de la relación necesaria, dentro del marco educacional, entre profesor y alumno. El profesor será aquella persona que influya en la motivación del estudiante, en otras palabras, en su conducta hacia la tarea (p. 42).

3.2.2 Actitudes y metas de aprendizaje

En los siguientes subapartados, se van a tratar temas como la actitud y las metas de aprendizaje, para completar el mapa teórico que se está confeccionando.

3.2.2.1 Las actitudes de los alumnos

Siguiendo las ideas de Gardner (1985, citado en Beatriz Caballero et al, 2001), la *actitud* es “como una reacción evaluativa hacia un objeto social; es decir, cómo una persona valora la lengua o las lenguas que se aprenden en medio institucional o natural y cómo valora, a su vez, a los hablantes de estas lenguas” (p. 98).

La tipología que presenta Gardner (1985, citado en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 99) con respecto a las *actitudes* es la siguiente:

- *Actitudes educacionales*: Las primeras están relacionadas con el curso, el profesor, o el aprendizaje de una lengua extranjera en concreto.
- *Actitudes sociales*: Las segundas se refieren a la visión de los grupos sociales, su lengua y su cultura.

Otra autora que hace un breve estudio sobre la actitud del estudiante es Andrea Bergfelt (2008). Resumiendo sus palabras, se podría decir que los factores que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua son los relacionados con el conocimiento y con lo emocional. Vinculada a las emociones, se encuentra la *actitud* (p. 4). De acuerdo a la misma autora (Andrea Bergfelt, 2008: p. 4), la *actitud* se basa en las valoraciones que haga el estudiante sobre la lengua y el aprendizaje de ésta. Tarone (1989, citado en Andrea Bergfelt, 2008: p. 4) afirma que existe una relación entre las actitudes de los estudiantes y su entorno o actitudes del entorno. Hoy en día, gracias a las tecnologías de la información, todo el mundo puede comunicarse con gente de otros países, por lo que el aprendizaje de segundas lenguas suele considerarse importante. Sin embargo, Andrea Bergfelt (2008: pp. 5-6) pone un ejemplo sobre el aprendizaje del inglés en España. Este idioma no tiene especial importancia en España porque la gente no mantiene contacto diario con el inglés. No hay los programas televisivos suficientes en habla inglesa, como para que los españoles puedan progresar adecuadamente día tras días. Por consiguiente, las actitudes hacia esta lengua pueden no ser muy positivas. Añadido a todo esto, la misma autora (Andrea Bergfelt, 2008: p. 7) dice que el aprendizaje del inglés en España no es tan requerido por la sociedad ni por las universidades españolas, ya que el castellano es la segunda lengua más importante del mundo. Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes reniegan del aprendizaje de otras lenguas porque saben que la suya propia es hablada por millones de personas.

3.2.2.2 Metas de aprendizaje

Como se había comentado anteriormente, dependiendo del tipo de meta que el sujeto quiera conseguir, la intensidad de la motivación se verá afectada. De la misma manera, si una persona se encuentra motivada por alcanzar una meta en concreto, el esfuerzo siempre será mayor que si no muestra interés alguno por ésta. Jesús Alonso Tapia (1991: pp. 18-19) citaba una serie de variables que delimitaban el contexto de la actividad del alumno, como son los contenidos de la materia que se está estudiando, el modo de presentación, las tareas a ejecutar, modo de planificación, distribución, interacción, recursos que se tienen, mensajes del docente y resultados obtenidos, entre otros. Todas estas variables influirán en mayor o menor grado en la motivación de los alumnos y en los propósitos que éstos quieran alcanzar. A continuación, se resumirán brevemente las metas escolares enumeradas por Jesús Alonso, en relación con los diferentes tipos de motivación que él considera útiles nombrar.

Sintetizando las ideas aportadas por Jesús Alonso (1991: pp. 20-21), se podría decir que si el alumno está pendiente de sí mismo, la *motivación* puede ser de *logro* o por el contrario, el alumno puede mostrar *miedo al fracaso*. En la *motivación de logro*, el estudiante demuestra lo que sabe y se siente satisfecho por ello. Por el contrario, también se puede dar el caso opuesto, es decir, que el estudiante tenga *miedo a fracasar* aunque sepa lo que se le pregunta. En estos casos, el sujeto se niega a realizar la tarea o hace aquello que le resulta más fácil. Si la atención no está en el alumno sino en la tarea, se pueden dar casos en los que los alumnos tengan interés por aprender (*meta aprender*) y pregunten con el fin de incrementar sus conocimientos (*incrementar la propia competencia*). También hace referencia a la *motivación intrínseca*, en otras palabras, cuando el alumno se queda absorto leyendo un libro por ejemplo. La diferencia con el caso anterior es que el alumno quiera incrementar o no su conocimiento. El interés se encuentra básicamente en la actividad misma, es decir, en el gusto por leer ese libro en concreto. La *motivación de control* se refiere a la importancia de que los alumnos experimenten su propia autonomía y no se sientan obligados a realizar algo que no quieren. Si los aprendices tienen la posibilidad de elegir entre varias alternativas, es muy probable que se dediquen más a la tarea en sí.

Jesús Alonso (1991: pp. 22-23) comenta, además, que si el alumno está pendiente de lo que otros digan, éste se puede preocupar por el resultado de sus acciones. De esta manera, puede pedir ayuda al profesor o padre robándole tiempo a ambos, queriendo recibir palabras amables, gestos de aceptación y aprobación etc. El objetivo último es recibir la *aprobación de los adultos*. Si lo que cuenta es la utilidad de la actividad, es probable que el alumno se pregunte por el *valor instrumental* que puede recibir tras realizar tal ejercicio. La *meta* que él quiere conseguir en este caso sería, por ejemplo, *ganar dinero, recibir premios o evitar castigos*. ¿Qué pasa cuándo existe más de una *meta*? Jesús Alonso afirma que si hay varias *metas* presentes se tiene que trabajar con todas ellas al mismo tiempo, pero

todo dependerá de las características individuales o de la propia actividad (de cómo, cuándo y en qué contexto se plantea). Este autor (1991: pp. 28-29) cita, por último, las *metas externas e internas*. ¿Qué voy a conseguir? Esto guarda relación con el *valor instrumental* antes descrito. ¿Cómo incitar a la *motivación interna*? Jesús Alonso propone las recompensas o sanciones externas en los casos en los que sea necesario. Si el alumno recibe recompensas por lo que realiza, entonces tendrá mayor interés por aprender o realizar todo aquello que se le pide. También afirma que si hay ausencia de recompensas, los sujetos siempre se implicarán y centrarán más en la tarea. Es muy importante animarles a que aprendan pero no darles todo hecho.

Otros autores (Alonso y Montero, 1992; Pintrich y Schunk, 2006, citados en Alfonso Barca Lozano et al, 2011: pp. 345-346) agrupan las metas académicas en 4 categorías. En primer lugar, se distinguen las *metas relacionadas con el aprendizaje*. Dentro de este grupo están las *metas vinculadas a la tarea*, que guardan relación con el motivo intrínseco. A su vez, dentro de esta categoría de *metas vinculadas a la tarea*, se diferencian *metas de competencia*, cuando se quiere incrementar la propia competencia, *metas intrínsecas*, cuando el interés se sitúa en la tarea y *metas de control*, en las cuales el alumno tiene autonomía para realizar las actividades. La segunda categoría son las *metas relacionadas con la autovaloración*. Éstas guardan relación con la autoestima y el autoconcepto. Dentro de esta categoría se encuentran las *metas de logro* y las *metas de miedo al fracaso*. Las *metas de logro* tienen que ver con el reconocimiento que uno recibe de otros o de sí mismo por la valoración positiva de su competencia. Sin embargo, las *metas de miedo al fracaso* aparecen cuando se tratan de evitar ciertas experiencias negativas. Por otra parte, existen las *metas no relacionadas directamente con el aprendizaje*. En esta parte, se aprecia la categoría de *metas relacionadas con la valoración social*. Según Wentzel (1998, citado en Alfonso Barca Lozano et al, 2011: p. 346), lo más importante es ser aceptado socialmente y evitar ser rechazado por cuestiones de conducta académica. Finalmente, la última categoría es la de *metas relacionadas con la consecución de recompensas externas*. En esta meta aparecen tanto los premios por haber realizado la tarea correctamente, como el acto de evitar situaciones de castigo (Alonso y Montero, 1992; Pintrich y Schunk, 2006, citados en Alfonso Barca Lozano et al, 2011: pp. 347).

Resumiendo un poco todas las teorías incluidas sobre metas, se presenta el siguiente cuadro:

Propuesta de clasificación de metas escolares (a partir de Jesús Alonso Tapia, 1991: p. 19):

1. Metas relacionadas con la tarea

- a) Incrementar la propia competencia (*motivación de competencia*).
- b) Actuar con autonomía y no obligado (*motivación de control*).
- c) Experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea (*motivación intrínseca*).

2. Metas relacionadas con la autovaloración (el <>yo>)

- a) Experimentar el orgullo que sigue el éxito (*motivo de logro*).
- b) Evitar la experiencia de vergüenza o humillación que acompaña al fracaso (*miedo al fracaso*).

3. Metas relacionadas con la valoración social

- a) Experimentar la *aprobación de los adultos* y evitar su rechazo.
- b) Experimentar la *aprobación de los iguales* y evitar su rechazo.

4. Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas

- a) Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas (*ganar dinero, etc.*).
- b) Evitar todo lo que signifique castigo o pérdida de situaciones, objetos o posibilidades valoradas.

Propuesta de clasificación de metas académicas (a partir de Pintrich y Schunk, 2006, citados en Alfonso Barca Lozano et al, 2011: pp. 346):

1. Metas relacionadas con las tareas

- a) Metas de competencia
- b) Metas intrínsecas
- c) Metas de control

2. Metas de autovaloración

- a) Metas de logro
- b) Metas de evitación de fracaso

3. Metas de valoración/refuerzo social

4. Metas relacionadas con recompensas externas

3.2.3 La desmotivación

A continuación, se va a proporcionar una visión teórica de los posibles factores que pueden incidir en la motivación de los estudiantes en general, en la ESO en particular, y, concretamente, en lo referido al aprendizaje de una L2 y al final de una etapa educativa.

3.2.3.1 La desmotivación en la educación y *los principios para la organización motivacional* según Jesús Alonso Tapia

En este subapartado, se van a resumir las ideas de Antonio Valle Arias et al. (2006: pp. 135-139) del artículo titulado *Reflexiones sobre la motivación y el aprendizaje a partir de la ley orgánica de la educación (LOE): “Del dicho al hecho”*. De acuerdo con estos autores (2006: p. 135), la falta de

motivación es uno de los problemas centrales en la educación actual. La desmotivación de los estudiantes puede deberse a los cambios que ha sufrido la sociedad durante los últimos años y que el sistema educativo no ha resuelto aún, como los conflictos que tienen lugar en los centros. El coordinador del informe de PISA de la OCDE, Andreas Schleicher afirmó, en una entrevista en el año 2005 (2005, citado en Antonio Valle Arias et al, 2006), que “el éxito del sistema educativo está en lograr una mayor motivación en el alumnado. El estudiante debe aprender que lo que estudia no sólo sirve para la escuela, [...] le abrirá nuevas puertas en el futuro” (p. 135). Por consiguiente, tendrá que haber una conexión entre lo que se de en clase y el exterior.

Estos escritores (2006: pp. 135-136) también afirman que los responsables del éxito o fracaso no son sólo los alumnos, sino también sus padres, docentes, los centros educativos, administraciones educativas y la sociedad. El desinterés de los estudiantes recae sobre todo en los contenidos y métodos de impartirlos. El problema de la motivación está vinculado, en gran medida, a los contenidos y a su enseñanza. Los seres humanos nacen con ganas de aprender, pero cuando ingresan en los centros escolares y llevan varios años, el interés va desapareciendo y las experiencias que resultaban interesantes en un principio se tornan monótonas, aburridas y a veces, desagradables. Una posible razón podría ser que lo que dan en clase poco tiene que ver con sus experiencias, intereses, inquietudes y preocupaciones. Así pues, si se quiere captar su interés, lo primero que habrá que hacer es relacionar lo que se está enseñando en clase con la vida real. También, hay que tener en cuenta la cantidad de contenidos a enseñar. Un excesivo número de contenidos puede provocar un aprendizaje de baja calidad.

Por otra parte, los cambios con referencia a los métodos han sido escasos, si los se comparan con los cambios culturales que la sociedad ha sufrido. En la mayoría de los casos, los profesores centran su labor en transmitir conocimientos y evaluarlos. A pesar de haber cambiado la forma y recursos para poder transmitir y obtener información, los docentes continúan empleando los mismos métodos. Sumado a todo esto, Antonio Valle Arias et al. (2006: p. 137) puntúan que, actualmente, el profesor y la enseñanza no se encuentran en el centro del sistema, sino el alumno y su aprendizaje. Todo esto implica un cambio en las relaciones entre profesor y alumno, la manera de enseñar, la forma de abordar las diferencias individuales etc. No obstante, esto sigue todavía igual y, como consecuencia, si hay cambios en la sociedad y no se ve nada modificado en la enseñanza, esto puede resultar en la desmotivación de los alumnos en el aprendizaje. Aparte del problema que se encuentra en los contenidos impartidos y transmisión de éstos por parte del docente, se van a comentar otras variables que afectan en mayor o menor medida a la motivación de los estudiantes.

Como se venía comentando anteriormente, el alumno pasa a ser el centro de atención junto con el aprendizaje, y no el profesor y su enseñanza. De alguna forma, el estudiante es aquel que se

interesa por algo o no, el que se entusiasma o no, el que se implica o no etc. Las decisiones que tome el alumno dependerán de factores tales como las creencias de autoeficacia, las percepciones de control, las razones y metas personales o las emociones resultantes de las situaciones de aprendizaje (Beltrán, 1998, citado en Antonio Valle Arias et al, 2006: p. 137). Con respecto a las creencias de autoeficacia, Beltrán (1998, citado en Antonio Valle Arias et al, 2006: p. 137) considera importante que el alumno genere mecanismos de automotivación para todo. Siempre que un estudiante esté motivado, comprenderá y recordará la información durante más tiempo, es decir, controlará la situación. Al mismo tiempo, si uno disfruta de lo que hace académicamente, es probable que sus niveles de ansiedad y angustia sean menores. Como consecuencia de todo esto, a menor ansiedad, mayor interés por continuar aprendiendo, en otras palabras, conseguir la meta propuesta.

Añadido a esto, hay otros factores, como los socio-culturales, que también influyen en la motivación de los estudiantes. Estos factores tienen que ver con los cambios culturales, sociales y familiares. Actualmente, la educación no se reduce únicamente a la escuela y familia, puesto que también se pueden encontrar otra clase de recursos, como la televisión o Internet. Por lo tanto, los cambios socio-culturales tienen que ver con la aparición de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. Estos avances han atraído la atención de muchos jóvenes y son recursos que la educación no debería desaprovechar para motivar a los estudiantes en la educación. Es necesario que los docentes se formen continuamente con el fin de “favorecer el uso de las tecnologías de la información y comunicación, fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras e innovar en educación” (Antonio Valle Arias et al, 2006: pp. 137-138). Finalmente, Brophy (1998, citado en Antonio Valle Arias et al, 2006: p. 138) afirma que es muy importante “llevar las clases a los alumnos”, ofreciéndoles diferentes oportunidades para que aprendan y reconozcan la importancia del aprendizaje para sus vidas, así como “llevar los alumnos hasta las clases”, con el propósito de exigirles un esfuerzo en las tareas.

Tras nombrar los factores que pueden influir en la motivación de los estudiantes en la educación, como son los contenidos y enseñanza impartida, los alumnos y los factores socio-culturales, en esta parte se van a enumerar diferentes *principios para la organización motivacional* según Jesús Alonso Tapia. Estos *principios* guardan relación con los factores que se comentaban en el apartado anterior con respecto a los contenidos y enseñanza. Jesús Alonso (1991: pp. 46-50) los describe haciendo hincapié en la idea de lo que se debe hacer en el aula para fomentar la motivación. A continuación, se presenta un resumen de los diferentes *principios*:

1. *Presentar y estructurar la tarea:* Si no se presenta información nueva es muy probable que los sujetos se aburran por la monotonía de los contenidos. Si, por el contrario, se varían los

elementos de la tarea o se suscitan problemas, ellos activarán su curiosidad e interés. También es importante la autonomía del alumno en las tareas para aumentar la atención.

2. *Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno:* Es necesario que conozcan el valor instrumental de todo aquello que realicen. Además, el docente deberá relacionar el contenido con las experiencias, conocimientos previos y valores de los propios alumnos.
3. *Organizar la actividad en el contexto del aula. Grupos cooperativos:* Si los alumnos trabajan individualmente es probable que se aburran o encuentren dificultades para resolver las tareas por sí mismos. Por ello, Jesús Alonso propone que el trabajo y evaluación por *grupos cooperativos* incrementa la búsqueda de la propia competencia. Mediante el *trabajo cooperativo*, los alumnos no se sienten inútiles, se benefician de los conocimientos de sus compañeros e inician una búsqueda por competir individualmente.
4. *Dar el máximo posible de opciones de actuación para facilitar la percepción de autonomía:* Si el alumno no tiene *autonomía* para elegir las tareas que quiere realizar o los compañeros con los que quiere trabajar es probable que no se sientan motivados en el aprendizaje.
5. *Orientar la atención de los alumnos:* Si el docente no orienta al alumno durante el transcurso del aprendizaje puede resultar en la falta de interés por parte de éstos. Es muy importante la orientación tanto al comienzo, como durante y después de la actividad. El profesor ayudará al aprendiz a encontrar la resolución a aquellos problemas que se les plantean, propondrá métodos para superar las dificultades y les informará de lo correcto e incorrecto del resultado obtenido.
6. *Promover la adquisición de los siguientes aprendizajes.* Estos aprendizajes están relacionados con el concepto de inteligencia como algo modificable, la predisposición a atribuir los resultados a causas internas, controlables y modificables, así como el conocimiento de aquello que hace que los alumnos estén motivados.
7. *Ejemplificar los mismos comportamientos y valores que se tratan de transmitir con los mensajes que se dan en clase* y que se han mencionado en los principios quinto y sexto. El profesor aprovechará aquellos momentos en los que se equivoque en algo y el alumno se haya percatado del error, para agradecerle su colaboración.
8. *Organizar las evaluaciones:* si no se evitan las comparaciones entre alumnos, éstos pueden ver reducida su autoestima y verse incapaces de realizar las tareas que se les proponen. Se debe

evitar dar información cuantitativa respecto a notas y fomentar la cualitativa, en otras palabras, hacer que el alumno conozca aquellos aspectos en los que debe hacer mayor hincapié para mejorar.

3.2.3.2 La desmotivación en la E.S.O

Laura Tinajero Márquez (2008), en su trabajo titulado *Desmotivación en el aula y fracaso escolar en España desde la psicología de la educación*, expone la problemática de la obligatoriedad escolar hasta los 16 años. Sin embargo, también enumera otros factores que afectan a la motivación de los estudiantes, como por ejemplo la relación que mantienen con su entorno, sus inquietudes diarias y desinterés por su futuro académico y profesional. Acerca de la obligatoriedad hasta los 16 años, esta autora (Laura Tinajero Márquez, 2008) afirma que el nuevo sistema implantado no hace más que desmotivar a los alumnos. Los estudiantes no muestran interés alguno por la educación y solamente desean aprobar los exámenes para salir pronto de ese lugar que consideran una cárcel (p. 2). Laura Tinajero (2008) comenta su experiencia con alumnos de la ESO que estaban preparándose para acceder a un ciclo formativo de grado medio. En un primer momento, éstos estaban totalmente desmotivados y se preguntaban acerca de la utilidad de todo lo que realizaban. Ella (Laura Tinajero Márquez, 2008) explica que optó por ser una profesora facilitadora, en otras palabras, los alumnos eran aquellos que manejaban la situación y no ella, que únicamente proponía actividades. Aquellas horas en las que los estudiantes no se encontraban con ganas de trabajar, ella sugería que le entregaran un CV para llevarlo a las tiendas de Telepizza más cercanas al instituto, es decir, a la inversa. Cuando los alumnos aprenden la utilidad intrínseca, ellos se interesan más por la actividad (pp. 2-3).

La misma autora (Laura Tinajero Márquez, 2008) explica la diferencia entre tres tipos de profesor que se pueden encontrar en las aulas. Estos son: *los autoritarios, los permisivos y los democráticos*. *Los profesores autoritarios* son aquellos que están más interesados en la disciplina y el control que en la participación de sus alumnos. *Los permisivos* únicamente se preocupan por generar un buen ambiente en la clase. Finalmente, *los democráticos* se presentan como facilitadores, es decir, ayudan en todo momento a los alumnos en las tareas a realizar y en la toma de decisiones. Este tipo de profesores son los que más ayudan a fomentar la motivación en el alumno, ya que facilitan la participación de éste continuamente (p. 3). De acuerdo al Marco de Referencia Europeo para las Lenguas de 2001 (citado en Laura Tinajero Márquez, 2008), el profesor de una L2 debe ser una persona facilitadora, y el alumno, el responsable de su propia formación (p. 3). Además, esta autora (Laura Tinajero Márquez, 2008) señala la importancia del tipo de motivación del alumnado o de la meta que éste pretende conseguir. Una actividad siempre tiene más de un significado, así que de alguna manera, se puede reelaborar para adaptarla a las necesidades del estudiante (p. 4).

Los incentivos pueden ser un motivo de la falta de motivación de los alumnos. Como dice Laura Tinajero (2008), muchos profesores utilizan incentivos como premios o buenas notas para

motivar al alumnado. El problema resulta cuando éstos no reciben el regalo adecuado por su esfuerzo. La misma autora (Laura Tinajero Márquez, 2008) considera que los incentivos no son siempre buenos. En muchas ocasiones, el incentivo externo consistente en valoración cuantitativa afecta gravemente a los alumnos. Muchos de ellos estudian para aprobar, pero no para aprender. Los docentes, en ocasiones, optan por amenazar con las evaluaciones y ello conlleva, que los alumnos realicen las tareas. Sin embargo, esta amenaza puede tener resultados negativos, como por ejemplo el aprendizaje memorístico de los contenidos de la materia (pp. 4-5). Añadido a los incentivos, la metodología es esencial. Por mucho que se muestre la importancia de una tarea, si el alumno se aburre, no se puede hacer nada contra ello. Laura Tinajero (2008) propone relacionar la importancia de la tarea con la realidad misma del alumno. Los elogios también se consideran relevantes a la hora de motivar al alumnado (p. 5). A pesar del frecuente mal comportamiento de un estudiante, si el docente sabe valorar positivamente aquello que realiza, es probable que el alumno se motive más y la relación entre profesor-alumno mejore considerablemente. De la misma forma, la familia es un factor clave para la motivación del alumno, puesto que es en ella donde recibe las primeras lecciones magistrales. Sería aconsejable que tanto la familia como el centro donde el niño estudia establecieran relaciones. El conocimiento del niño por ambas partes (como hijo y como alumno) es esencial, para que puedan poner fin cuanto antes a posibles problemas de aprendizaje o atención. Si el alumno ve interés por ambas partes (familia y escuela) es factible que su interés se vea acrecentado (p. 6).

3.2.3.3 La desmotivación en el aprendizaje de segundas lenguas

En los siguientes subapartados, se van a enumerar una serie de factores que influyen en la motivación de los alumnos que están estudiando una lengua extranjera. Se han escogido el *modelo socio-educativo* de Gardner, los factores aportados por Crookes y Schmidt, Williams y Burden y el *constructo motivacional* explicado por Dörnyei. Sin embargo, antes de comenzar a citarlos, es necesario concretar qué implica el aprendizaje de una L2.

Resumiendo las palabras de Douglas Brown (1989, citado en Dörnyei, 2001), “Aprender una lengua extranjera siempre implica aprender una segunda cultura en cierto grado, incluso si de hecho nunca se ha puesto un pie en el país extranjero donde se habla la lengua” (p. 14)¹³. En muchas ocasiones, la falta de motivación por aprender una lengua extranjera se debe a que no sólo es necesario la adquisición de conocimientos gramaticales y vocabulario, sino también la asimilación y entendimiento de la cultura de aquella lengua que se está estudiando. Estas opiniones también las comparte, en cierto modo, el autor Marion Williams (1994, citado en Dörnyei, 2001) quien afirma que “El aprendizaje de

¹³ Traducción de la autora del trabajo. Texto original: “Learning a foreign language always entails learning a second culture to some degree, even if you never actually set foot in the foreign country where the language is spoken” (Douglas Brown, 1989, citado en Dörnyei, 2001: p. 14).

una lengua extranjera implica mucho más que habilidades de aprendizaje, o un sistema de reglas, o gramática; también implica una alteración de la propia imagen, la adopción de nuevos comportamientos sociales y culturales y formas de ser, y por lo tanto tiene un impacto significante en la naturaleza social del aprendiz” (p. 15)¹⁴. Por consiguiente, aprender una lengua significa incorporar una variedad de elementos de la L2.

3.2.3.3.1 *Modelo socio-educativo* de Gardner

De acuerdo al *modelo socio-educativo* de Gardner (1985, citado en Beatriz Caballero et al, 2001: pp. 100-101), la motivación de los estudiantes varía de acuerdo a una serie de factores entre los que se encuentran el *medio social*, *las diferencias individuales*, *el contexto y los resultados* obtenidos. En primer lugar, el *medio social* está relacionado con las creencias culturales, en otras palabras, tienen especial importancia las creencias del entorno del estudiante (su familia, profesor, sociedad o institución educativa) respecto a la lengua de aprendizaje. Dependiendo de lo que su entorno crea acerca de la lengua que el estudiante esté cursando, influirá positiva o negativamente en las actitudes de éste (Gardner, 1985, citado en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 100). Con respecto a las *diferencias individuales*, Gardner afirma que incluyen tanto el “motivo integrativo”, que está compuesto por la orientación integrativa (las actitudes que se tienen acerca de la lengua meta y sus hablantes, así como la curiosidad existente por el aprendizaje de lenguas extranjeras) y las actitudes que se poseen hacia la situación de aprendizaje. También, es necesario añadir la importancia de las aptitudes lingüísticas (Gardner, 1985, citado en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 100).

Añadido a todo esto, el *contexto* es esencial en la motivación de los estudiantes de L2. La situación de aprendizaje puede tener lugar tanto en el aula como en situaciones espontáneas sin instrucción alguna. Si se lleva a cabo en el aula se relacionará con el término de contexto formal y si, por el contrario, el aprendizaje se realiza de manera espontánea sin instrucción alguna de profesores será contexto informal. En situaciones naturales (contexto informal) el alumno tiende a motivarse más que en el aula, puesto que el profesor se interpondrá en su aprendizaje valorando de manera positiva o negativa su actuación lingüística (Gardner, 1985, citado en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 101). Finalmente, los *resultados* obtenidos pueden ser lingüísticos y no lingüísticos. Los primeros están relacionados con la competencia lingüística y comunicativa, mientras que los últimos están vinculados a las actitudes. Gardner puntúa la relación entre los cuatro componentes de este modelo socio-educativo (Gardner, 1985, citado en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 100).

¹⁴ Traducción de la autora del trabajo. Texto original: “The learning of a foreign language involves far more than simply learning skills, or a system of rules, or a grammar; it involves an alteration in self-image, the adoption of new social and cultural behaviours and ways of being, and therefore has a significant impact on the social nature of the learner” (Marion Williams, 1994, citado en Dörnyei, 2001: p. 15).

3.2.3.3.2 Factores influyentes en la motivación según Crookes y Schmidt

Una vez se ha nombrado detalladamente el *modelo socio-educativo* de Gardner, se va a hacer hincapié en los factores que Crookes y Schmidt consideran importantes a la hora de motivar en el aula de L2. Ambos autores (1991, citado en Beatriz Caballero, 2001: p. 104) presentan los factores de la programación, materiales, actividades, *feedback*, y edad de los estudiantes. Respecto a la programación y materiales, apuntan la idea de que deben ser atractivos para el alumno y deben adecuarse a la edad de cada uno. Además, añaden que las actividades deben fomentar el trabajo en equipo, puesto que cuando trabajan con más compañeros la motivación aumenta considerablemente. Deben ser actividades que llamen la atención del alumno, es decir, que sean variadas y acordes a sus intereses. Añadido a esto, para evitar la desmotivación de los estudiantes es imprescindible el *feedback* del profesor al alumno, no sólo cuando se lleve a cabo la tarea, sino también cuando se haya terminado. Si el alumno ve interés y constancia por parte del docente, éste se motivará más en el aprendizaje de L2. Finalmente, estos autores sugieren una evaluación constructiva que fomente la motivación y estimule al estudiante a continuar con su aprendizaje. Los alumnos deben tomar control de su aprendizaje y “aprender a aprender de una manera autónoma” (p. 104).

3.2.3.3.3 Factores influyentes en la motivación según Williams y Burden

Con referencia al *marco de motivación* de los autores Williams y Burden (1997, citado en Dörnyei, 2001: p. 20), éste depende de *aspectos internos o externos*, como ya se ha explicado en apartados anteriores. Resumiendo las palabras de ambos autores (Williams y Burden, 1997, citados en Dörnyei, 2001: p. 20), dentro de los *factores internos* se encuentra el valor intrínseco de la actividad, es decir, si despierta interés o curiosidad en el alumno por su relevancia. Hay otros, como el sentimiento de competencia, conciencia de las habilidades que se desarrollan, conciencia real de lo personal (habilidades y debilidades), actitudes hacia la lengua y comunidad de L2, miedos, ansiedades y confianzas. Por el contrario, se encuentran los *factores externos*, entre los que se pueden destacar la influencia de los padres, profesores y resto de compañeros. Además, cuenta la cantidad de recompensas, valoraciones, alabanzas y experiencia que el alumno recibe, así como el tamaño de la clase, el día de la semana que se dan las clases, las conexiones del hogar con el colegio, normas o expectativas del profesor hacia el alumno en el aprendizaje del idioma (p. 20). En la siguiente tabla aparecen los factores internos y externos que influyen en la motivación del alumno hacia el aprendizaje de una L2. Son los siguientes (Williams y Burden, 1997, citado en Dörnyei, 2001: p. 20):

FACTORES INTERNOS

Interés intrínseco de la actividad

- Despertar de curiosidad
- Grado óptimo de desafío

Valor percibido de la actividad

- Relevancia personal
- Valor anticipado de los resultados
- Valor intrínseco atribuido a la actividad

Sentido de agencia

- Lugar de causalidad
- Lugar de control: proceso y resultados
- Habilidad para establecer metas propias

Dominio

- Sentimientos de competencia
- Conciencia de habilidades que se desarrollan y dominio en un área elegida
- Eficacia propia

Concepto de sí mismo

- Conciencia real de las fortalezas y debilidades personales en habilidades requeridas
- Definiciones personales y juicios de éxito y fracaso
- Preocupación del valor propio
- Indefensión aprendida

Actitudes

- Al aprendizaje de lenguas en general
- Al objetivo de la lengua
- Al objetivo de la comunidad de lengua y cultura

Otros estados afectivos

- Confianza
- Ansiedad, miedo

Edad de desarrollo y estado

Género

FACTORES EXTERNOS

Otros significantes

- Padres
- Profesores
- Compañeros

La naturaleza de interacción con otros significantes

- Experiencias de aprendizaje mediadas
- La naturaleza y cantidad de valoraciones
- Recompensas
- La naturaleza y cantidad de elogios apropiados
- Castigos, sanciones

El ambiente de aprendizaje

- Confort
- Fuentes
- Tiempo del día, semana, año
- Tamaño de la clase y escuela
- Valores de la clase y escuela

El contexto más amplio

- Redes de familia más amplias
- Sistema de educación local
- Intereses conflictivos
- Normas culturales
- Expectaciones sociales y actitudes

3.2.3.3.4 Constructo motivacional según Dörnyei

Parafraseando las ideas de Dörnyei (1994, citado en Dörnyei, 2011: pp. 18-19), se distinguen tres niveles en la motivación: el *nivel de la lengua*, el *del aprendiz* y el *de la situación de aprendizaje*. Relativo al *nivel de la lengua*, el autor afirma que engloba varios componentes como la cultura y la comunidad, además de los valores intelectuales y pragmáticos y los beneficios asociados con la L2. El *nivel del estudiante* está relacionado con las características individuales que influirán en el aprendizaje de una lengua extranjera de manera positiva o negativa. Con respecto al *nivel de situación de aprendizaje*, éste tiene diferentes componentes, como los *motivacionales específicos al curso* (materiales de enseñanza, método, tareas), *al profesor* (personalidad del docente, comportamiento y estilo/práctica de la enseñanza), o los *componentes motivacionales específicos al grupo* (relacionado a las características del grupo de aprendizaje). De este modo, resumiendo las ideas de Dörnyei (1994, citado en Dörnyei, 2011: pp. 18-19), se podría decir que la motivación puede verse afectada por aspectos como las características internas de los sujetos que están estudiando una lengua extranjera, los comportamientos del docente que enseña la materia, los contenidos y tareas que ofrece en la enseñanza o el valor instrumental (beneficios materiales) que se obtenga del aprendizaje y de integridad (actitud

hacia la comunidad de L2 por parte del estudiante). A continuación, se presenta un resumen de los diferentes niveles que componen la motivación (Dörnyei, 1994, citado en Dörnyei, 2011: pp. 18-19):

Marco de la motivación de L2. Dörnyei (1994, citado en Dörnyei, 2001: p. 18)

NIVEL DE LA LENGUA

Subsistema motivacional integrativo

Subsistema motivacional instrumental

NIVEL DEL ESTUDIANTE

Necesidad para el logro

Confianza en sí mismo

* Ansiedad en el uso de la lengua

* Competencia de L2 percibida

* Atribuciones causales

* Eficacia en sí mismo

NIVEL DE LA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE

Componentes motivacionales específicos al curso

Interés (en el curso)

Relevancia (del curso a las necesidades de cada uno)

Esperanza (de éxito)

Satisfacción (que uno obtiene en el resultado)

Componentes motivacionales específicos al profesor

Motivo de afiliado (complacer al profesor)

Tipo de autoridad (controlando vs apoyando autonomía)

Socialización directa de motivación

- Modelado
- Presentación de la tarea
- Retroalimentación

Componentes específicos del grupo

Orientación hacia la meta

Sistema de normas y recompensas

Cohesión del grupo

Estructura de la clase hacia la meta (cooperativa, competitiva o individualizada)

3.2.3.4 La desmotivación al final de la etapa escolar (4º E.S.O)

Los alumnos de 4º ESO se encuentran en la etapa de la adolescencia, y de acuerdo a Yanet Pintado Machado et al. (2010), “es un periodo de transición, una etapa del ciclo de crecimiento que marca el final de la niñez y prenuncia la adultez, para muchos jóvenes la adolescencia es un periodo de incertidumbre e inclusive de desesperación” (p. 90). Teniendo estas ideas en mente, se podría decir que estos cambios de una etapa a otra, suponen un cambio de comportamiento por parte de éstos. A partir de ese momento, ellos tendrán que tomar sus propias decisiones, y se verán, de alguna manera, desatendidos por su familia. Por consiguiente, esto conllevará una falta de autoestima, inseguridad y miedos. Además de estas características, estos autores (Yanet Pintado Machado et al, 2010: p. 90) citan otras como “una etapa de amistades internas, de aflojamiento de ligaduras con los padres, y de sueños acerca del futuro”. Algunas de las problemáticas que esta fase supone son la necesidad de búsqueda de uno mismo y de su identidad, el soñar despierto, crisis de actitudes, separación de los padres que resulta a su vez, en cambios de estado de ánimo etc. El adolescente se encuentra en un proceso de cambios tanto físicos, como intelectuales, emocionales y sociales, a los que se tendrá que adaptar poco a poco y lograr su independencia. ¿Qué ocurre cuando llevan años estudiando y se encuentran al final de una etapa escolar como 4º ESO? Una explicación podría ser que al pasar de niño a adulto, éste último debe asumir unos roles, a los que antes no estaba obligado. La obligatoriedad de ir a la escuela hasta los 16 años puede ser uno de los principales motivos que inciden en la desmotivación del alumnado.

Una vez dicho esto, Laura Mantecón Fernández et al. (2004: p. 2), en su trabajo titulado *Fracaso escolar: El alumnado en la tierra y el profesorado en la luna*, apuntan que, de acuerdo al INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), casi un tercio de los estudiantes de la ESO obtienen resultados muy negativos. De igual manera, un informe de la OCDE señala que un 25% de los adolescentes de hoy en día no acaban ni los estudios básicos. ¿Cuáles son los factores implicados? A continuación, se van a resumir brevemente posibles causantes de este abandono escolar (Laura Mantecón Fernández et al, 2004: p. 2):

- *Los trastornos de aprendizaje y los trastornos emocionales:* Un escaso 2% se corresponde a factores intelectuales. Cerca de un 29% se vincula a trastornos de aprendizaje como la dislexia. Relativo a los factores emocionales, se pueden enumerar algunos como la ansiedad y la depresión, que resulta en desinterés, carencia de ilusión, insomnio, dificultad para concentrarse etc.
- *Factores psicobiológicos:* algunos ejemplos pueden ser alimentación insuficiente, falta de sueño y problemas de actitud.

- *La situación familiar, social y cultural:* Normalmente, en familias desestructuradas o con poco poder económico, el número de fracasos escolares es superior que en aquellas con alto nivel adquisitivo. Además, sus miembros sufren más desmotivación y, con frecuencia, se sienten excluidos socialmente.
- *Falta de recursos de los centros y la limitación del grupo de profesores:* A menor número de profesores, más alumnos por clase, lo que implica, a su vez, menos atención de los docentes al alumnado. Unido a esto, hay casos en los que la inversión económica en los centros es escasa, lo que supone una negativa a la innovación y, con ello, mayor fracaso escolar. Añadido a estos factores, hay uno de ellos que está principalmente vinculado al profesorado. Si éste no está motivado, difícilmente motive e incite al aprendizaje en sus alumnos. La falta de inteligencia no se considera el factor primordial del fracaso, sino la falta de motivación.

Estos autores (Laura Mantecón Fernández et al, 2004: pp. 2-3) clasifican en tres, las teorías que explicarían de alguna forma, el comportamiento del alumnado tras recibir varios fracasos académicos. Estas son: *la indefensión aprendida*, *la teoría del “lugar de control”* y *el efecto Pigmalión*. En primer lugar, con respecto a *la indefensión aprendida*, Bandura (1978, citado en Laura Mantecón et al, 2004: p. 2) afirma, que, en ocasiones, un suspenso puede ser positivo para el estudiante que tiene seguridad en sí mismo y que piensa que se superará la próxima vez a pesar de las dificultades. Por el contrario, también hay alumnos que tras suspender repetidamente se desmotivan. Un gran número de docentes recurre muchas veces al suspenso, como medida para incitar al alumno a estudiar. Sin embargo, el resultado es todo lo contrario. En segundo lugar, *la teoría del “lugar de control”* hace referencia al lugar de control donde el individuo sitúa el inicio de los resultados que ha obtenido, con el triunfo escolar. Si el éxito se vincula a causas internas, es factible que provoque orgullo en la persona, mejora de la autoestima y altas expectativas hacia el futuro. Si, por el contrario, el éxito se atribuye a causas externas, el individuo se sentirá afortunado por la buena suerte que le ha acompañado, pero si fracasa, éste se encontrará en un estado de depresión o falta de autoestima. Por consiguiente, cuando la persona fracasa por causas externas, ésta piensa que se debe a la suerte y no a su participación. Finalmente, *el efecto Pigmalión* tiene que ver con la alta expectativa del docente hacia el alumno, para que éste supere con éxito todas las tareas y obtenga buenos resultados. Así pues, si un profesor cree capaz a un alumno de conseguir algo, como por ejemplo obtener buenas notas, y éste se lo demuestra continuamente, es muy probable que el estudiante se motive y lo consiga.

Además de todo esto, Laura Mantecón Fernández et al. (2004) elaboran una hipótesis por la cual “*la metodología, actitud y manera de evaluar del profesorado causan la desmotivación/fracaso en el alumnado*” (p. 3). Respecto a la *metodología*, estos autores (Laura Mantecón Fernández et al, 2004: pp. 3-4) justifican la importancia de que los contenidos sean significativos para el alumno, en otras

palabras, que los temas que se explican resulten de gran interés y utilidad. También, es imprescindible que el docente explique la materia de manera clara, coherente y ordenada. Las actividades deberán fomentar tanto la autonomía, como el aprendizaje por grupos. Finalmente, si un docente desea comenzar por una nueva tarea, éste la explicará para que los alumnos la entiendan y aprendan por imitación. En relación a la actitud, los mismos autores (Laura Mantecón Fernández et al, 2004: p. 4) exponen que es importante que los docentes premien a sus alumnos de manera cuantitativa, cuando éstos se comporten correctamente. Además, la alabanza, aprobación y ánimo serán fundamentales para motivar al alumno, tanto cuando la tarea esté correctamente realizada, como cuando encuentren dificultades y éstos necesiten apoyo. Por último, un profesor siempre deberá respetar la opinión de su alumno y su persona. Para concluir con la hipótesis, Laura Mantecón Fernández et al. (2004: p. 4) consideran la *evaluación* una de las tareas básicas que influyen en la motivación de los estudiantes. El alumno agradecerá en todo momento una respuesta por parte del profesor, acerca de los errores cometidos y de cómo mejorarlos. Es aconsejable que el docente presente al estudiante los criterios de evaluación, para que éste sepa a lo que atenerse.

3.3 Estudio de campo

En este apartado, se presentará un breve estudio de campo relacionado con el tema de la motivación en el aprendizaje de inglés, que consistirá en la elaboración de una encuesta dirigida a alumnos de 4º ESO de inglés de un instituto ubicado en Zaragoza.

3.3.1 Materiales y métodos

Los sujetos a los que va dirigida la encuesta son alumnos de 4º ESO de inglés de un instituto de Zaragoza llamado San Valero. Un amplio porcentaje de estos estudiantes obtienen pobres resultados en la asignatura de inglés, mientras que un pequeño grupo demuestran tener amplios conocimientos de la lengua extranjera y fluidez en la expresión. Mucho de ellos afirman que el aprendizaje de una nueva lengua no les va a servir de nada en el futuro y que detestan la monotonía en la enseñanza de gramática y vocabulario impartida. Sus intereses se centran en los deportes, la moda y la prensa rosa. También les gusta escuchar música, leer revistas, jugar a los videojuegos y ver la televisión. Con esta encuesta se pretende averiguar los principales motivos por lo que los alumnos se desmotivan en la clase de inglés y las posibles soluciones a este problema (cómo desearían que fueran las clases). Este cuestionario constará de 6 preguntas que irán de lo más general a lo más particular, con la posibilidad de elegir una opción entre varias.

De acuerdo al procedimiento de la encuesta, ésta será personal y su realización tendrá lugar en horario escolar durante la clase de inglés. La duración aproximada para rellenarla será de unos 5 minutos. La finalidad será explicativa porque se pretende dar respuesta al fenómeno de la desmotivación, las causas que la generan o los factores de riesgo que influyen en ella. Según la dimensión temporal, será transversal y retrospectiva, puesto que la recogida de la información se va a realizar mediante una única medición en un momento concreto de la clase y hará referencia al pasado. El contenido demostrará en todo momento las opiniones, actitudes y sentimientos de los alumnos con respecto al aprendizaje del inglés como segunda lengua. Se hará especial hincapié en la desmotivación de los alumnos en el aprendizaje de inglés, por causas internas (falta de curiosidad o interés) y externas (enseñanza por parte del profesor, influencia de los padres, compañeros etc). Los resultados que se obtengan de la encuesta se reflejarán mediante varios gráficos. Se presenta, a continuación, la encuesta tal y como se les entregó a los alumnos:

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- b) Para poder seguir estudiando.
- c) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

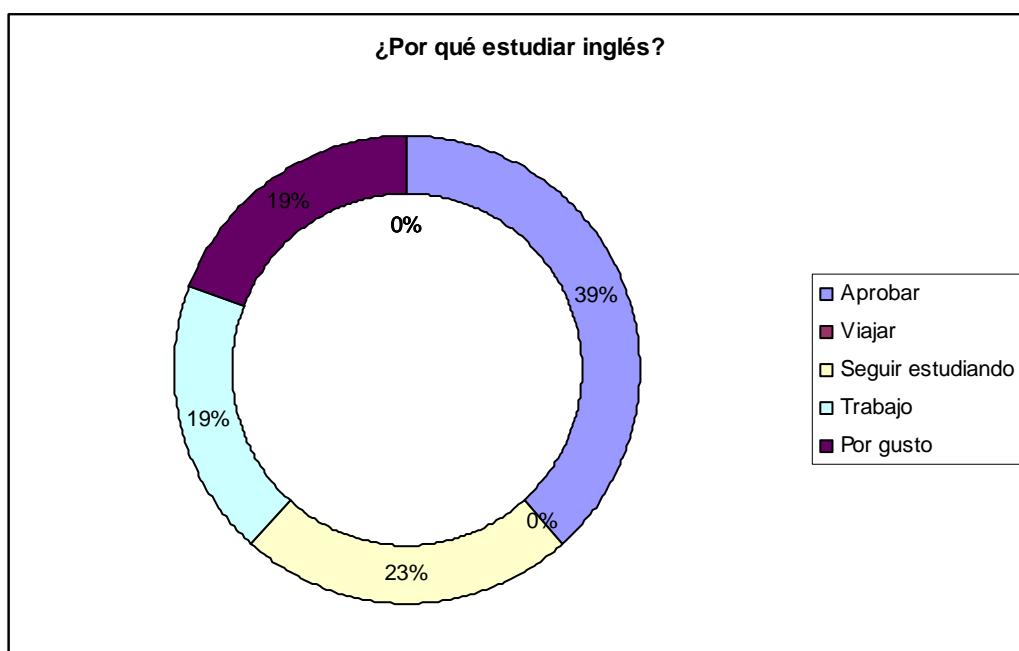
- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

3.3.2 Resultado de análisis

En este subapartado, se van a exponer gráficamente los resultados de la encuesta realizada a los 26 alumnos de 4º E.S.O de inglés.

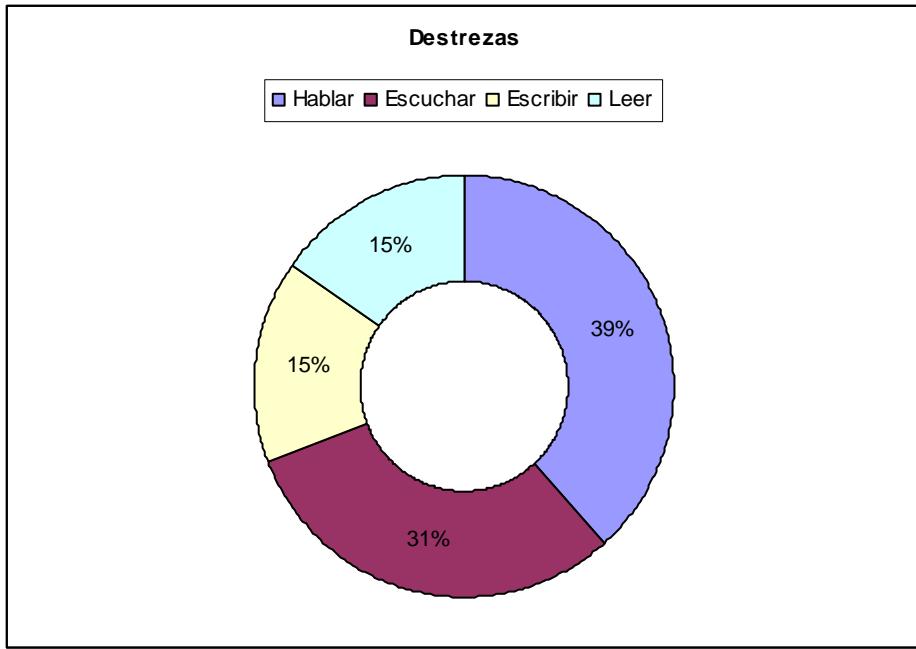


El primer gráfico se corresponde a la cuestión número 1 de la encuesta. ¿Por qué estudias inglés? Como se puede observar, 10 alumnos (39%) respondieron que estudiaban inglés porque querían aprobar la asignatura. Sin embargo, 6 de ellos (23%) manifestaron que lo estudiaban con el fin de poder seguir en el instituto cursando otras asignaturas que les gustaban. El mismo número de alumnos, en este caso 5 (19%), son los que han optado por escoger la opción de aprender el idioma para poder conseguir un trabajo en el futuro o porque simplemente le gusta. Nadie se inclinó por el aprendizaje del inglés con el propósito de poder viajar. Por consiguiente, lo que se puede sacar en conclusión de esta cuestión es

que la mayoría estudia para obtener un aprobado o seguir estudiando (motivación instrumental). Muy pocos estudian por gusto y pensando en que con el inglés puedan encontrar un trabajo (escasa motivación intrínseca).

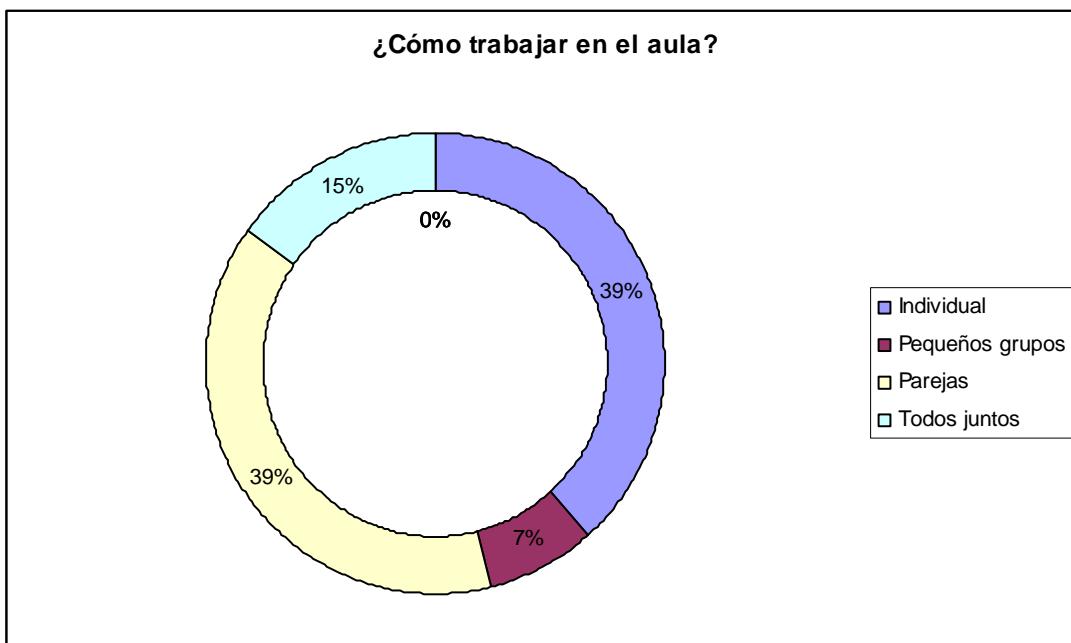
Referente a lo que decía Clariana (1994, citada en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 102) con respecto a la *motivación intrínseca*, ésta era la que incitaba a las personas a realizar una tarea por su propia voluntad y por el placer que derivaba al hacerla. Además, añadía que este tipo de motivo favorecía más el aprendizaje, puesto que siempre que se entendía una cosa y se vinculaba con otras, generaba en la persona una cierta seguridad y satisfacción de seguir aprendiendo. Sin embargo, parte de estos alumnos carecen de este tipo de motivación, es decir, no muestran interés alguno por el idioma en sí, su cultura y sus hablantes. Por consiguiente, prefieren estudiar la lengua para conseguir algo, ya sea un aprobado o el consentimiento de poder seguir estudiando otras materias que les motivan más. Esto es lo que Clariana calificaba con el nombre de *motivación extrínseca*. Según Clariana (1994, citada en Beatriz Caballero et al, 2001), la *motivación extrínseca* tiene lugar “cuando el motivo que impulsa a hacer una actividad no se encuentra en la misma actividad, sino en alguna compensación externa a la misma” (p. 102). Esta autora citaba algunas particularidades con respecto a este motivo, que eran la *valoración social* y las *recompensas externas*. Por un lado, la *valoración social* tiene que ver con la concentración del alumno en las aprobaciones de los demás. Por otro lado, las *recompensas externas* se relacionan con el interés del estudiante, es decir, éste prestará mayor atención a la tarea si de ella adquiere algún tipo de beneficio o recompensa externa por haberla realizado correctamente (p. 103).

Concerniente a las peculiaridades que Clariana nombraba, este grupo de 4º ESO se relacionaría más con la segunda idea que tiene que ver con las *recompensas externas*. Los alumnos podrían estar estudiando este idioma, no por el hecho de mostrar interés y curiosidad por éste, sino porque saben que si lo hacen, obtendrán un aprobado y quizás, alabanzas del profesor. Atendiendo a los *principios* de Jesús Alonso Tapia (1991: pp. 46-47), se ha escogido aquel relacionado con *presentar y estructurar la tarea*. Resumiendo este *principio* de Jesús Alonso (1991: pp. 46-47) en relación con este curso, se podría decir que si no se presenta información nueva es muy probable que los sujetos se aburran por la monotonía de los contenidos. Si, por el contrario, se varían los elementos de la tarea o se suscitan problemas, se activará su curiosidad o interés. Para ello, también es muy importante que estos alumnos fomenten la autonomía en las tareas. Si el docente presenta varias alternativas al alumno con la posibilidad de elegir una, es factible que éste se atañe a la que más le guste. A través de la autonomía, en otras palabras, decisión propia del individuo, su mejora de rendimiento y aumento del interés y curiosidad está asegurada.



La segunda pregunta trataba sobre las destrezas con las que les gustaba más trabajar a los alumnos. Como se puede ver en el gráfico de arriba, un 39% afirma que hablar es la destreza con la que más motivados se encuentran. Próximo a este porcentaje, le sigue la destreza de escuchar. Un 31% de ellos dicen que todo lo relacionado con escuchar les motiva más que si la clase consiste en escribir o leer. Estas dos últimas han obtenido el mismo porcentaje, un 15% cada una. Por lo tanto, se puede sacar en conclusión que a estos estudiantes les motiva, en gran parte, trabajar la parte oral de la lengua, tanto en su faceta expresiva como comprensiva. Parece ser que los aprendices se muestran más activos con estas destrezas que con las correspondientes a escribir y leer, las cuales relacionan con el método de enseñanza tradicional. Por consiguiente, se estaría haciendo de nuevo referencia a dos de los *principios* de Jesús Alonso Tapia (1991: pp. 46-47):

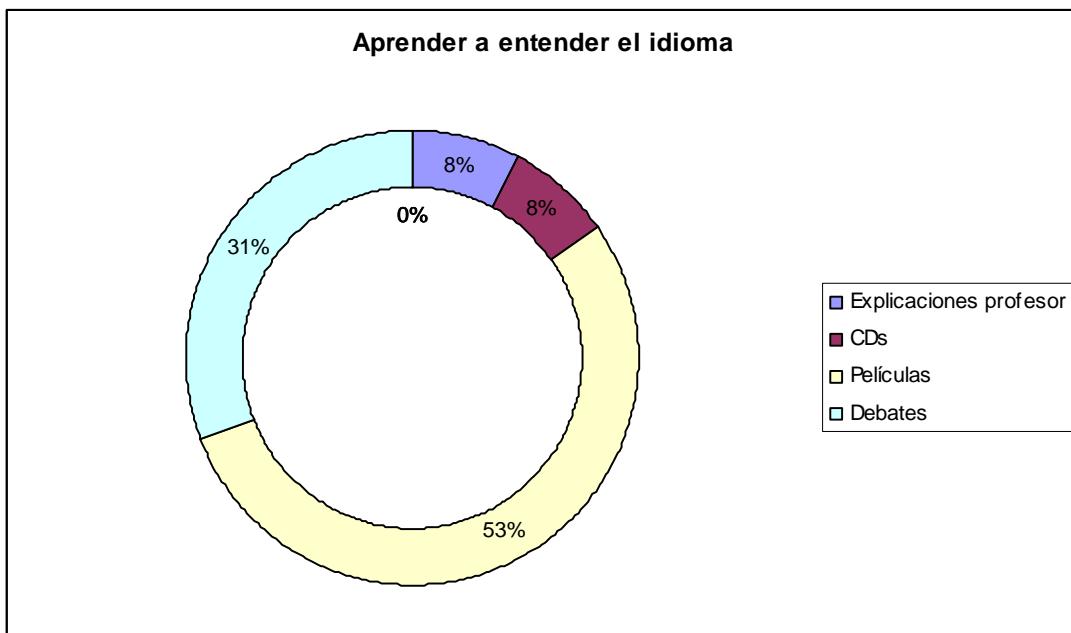
Por un lado, *presentar y estructurar la tarea*. Vinculando este *principio* con la segunda pregunta del cuestionario, se podría afirmar que los alumnos esperan del docente una metodología innovadora, en otras palabras, nuevas formas de enseñar que no sean las correspondientes al libro de texto y la monotonía de contenidos que allí se presentan. Si, por el contrario, se varían los contenidos de acuerdo a los intereses de los alumnos y la metodología, como por ejemplo, actividades orales y de audición, es probable que la motivación de éstos aumente considerablemente. Por otro lado, el *principio de mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno* es muy importante también para que los estudiantes muestren curiosidad por lo que aprenden. Éste consistía en que los alumnos conozcan el valor instrumental de aquello que realizan. Por ello, qué mejor que llevar a cabo actividades orales y auditivas, con el fin de que los aprendices puedan compartir experiencias y conocimientos con otros compañeros utilizando la lengua meta y apreciar el valor instrumental que de ella se puede derivar.



Con respecto a la pregunta de cómo desean los alumnos trabajar en el aula, la tercera, un 39% ha confirmado que prefieren realizar las tareas de manera individual. Sin embargo, otro 39% también ha contestado que no les importa trabajar por parejas. Con menor porcentaje, se encuentran las opciones de trabajar en pequeños grupos o todos juntos. Por lo tanto, teniendo en cuenta las aportaciones de estos estudiantes, se aconsejaría que hubiera tareas en las que trabajaran de manera individual con el fin de mejorar sus habilidades y aptitudes, según su ritmo. Además, se podrían preparar pequeñas tareas, juegos o debates a realizar entre dos personas. De esta forma, tendrían la posibilidad de aprender de su compañero y ayudarse mutuamente. Las respuestas de estos estudiantes se relacionan con otros dos de los *principios* aportados por Jesús Alonso Tapia (1991: pp. 47-48):

Por un lado, el *principio* relativo a *organizar la actividad en el contexto del aula: Grupos cooperativos*. De éste dice que si los alumnos trabajan individualmente es probable que se aburran o encuentren dificultades para resolver las tareas por sí mismos. De esta manera, Jesús Alonso proponía el trabajo y evaluación por *grupos cooperativos*, donde los aprendices se sienten útiles y se benefician de los conocimientos de sus compañeros. Referente al cuestionario, un 39% de los alumnos de este grupo de 4º ESO han confirmado que se sienten más motivados al trabajar por parejas y esto es lo que Jesús Alonso designa con el nombre de *grupos cooperativos*. Por otro lado, el *principio de dar el máximo posible de opciones de actuación para facilitar la percepción de autonomía* también se refleja, de alguna manera, en las contestaciones de los estudiantes. Un 39% respondió que le resultaba más fácil realizar las tareas de manera individual que por grupos o con toda la clase. Jesús Alonso (1991: p. 48) comenta que, si el alumno no tiene *autonomía* para elegir las tareas que quiere realizar, es probable que no se sienta motivado en el aprendizaje. Esa *autonomía* de poder elegir el contenido y forma de trabajar

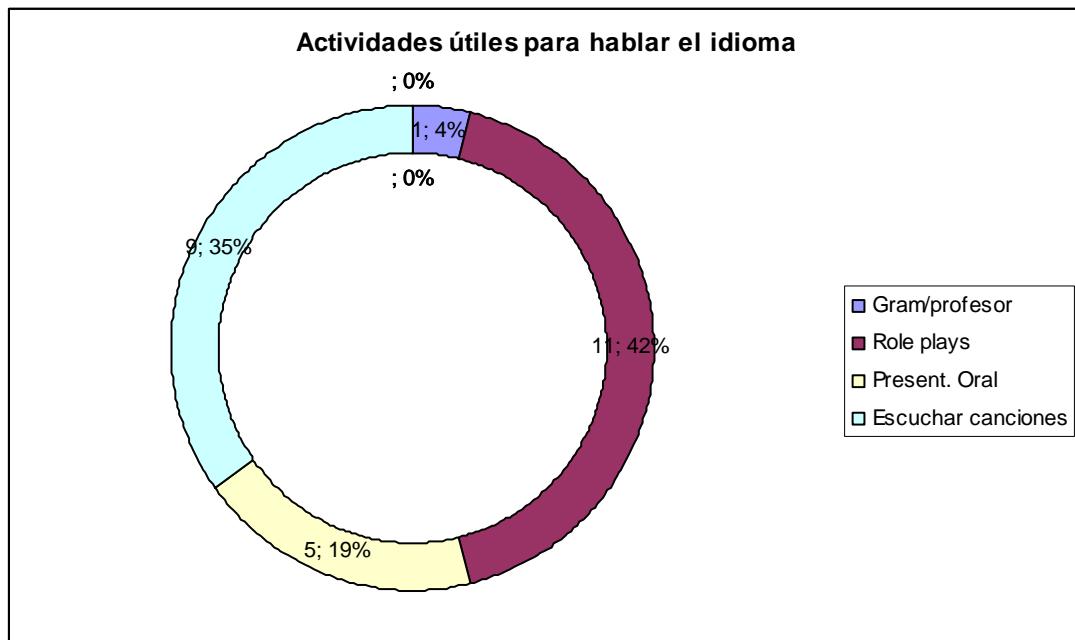
es imprescindible para fomentar la motivación. Si los alumnos desean trabajar de manera individual para aprender de acuerdo a su ritmo, el docente debería tener en cuenta su opinión.



Relativo a la manera de aprender a entender el idioma, 14 personas (53,8%) dicen que comprenden mejor el inglés viendo películas o series con subtítulos, mientras que 8 personas (30,7%) afirman que aprenden a entender el idioma mediante debates realizados en la clase. Añadido a esto, los alumnos que han optado por estas dos respuestas dicen que son escasas las ocasiones en las que ven series y realizan debates por la falta de tiempo. Un escaso 7,6% ha escogido la explicación del profesor y los CDs. Con todos estos datos en mente, y con el fin de motivar en la enseñanza y aprendizaje del inglés, el docente de este curso debería dedicar varios días del mes a poner vídeos con subtítulos de acuerdo a los intereses de los alumnos, a la vez que debería fomentar, igualmente, pequeños debates de 5 o 10 minutos en el aula, con el propósito de que todos participen y tengan la oportunidad de aprender conjuntamente.

Haciendo especial hincapié en estas ideas, se podría decir que las continuas explicaciones del profesor estarían excluyendo la *motivación intrínseca* de la que hablaba Clariana (1994, citada en Beatriz Caballero et al, 2001: p. 102), puesto que el alumno no tendría la oportunidad de llevar a cabo actividades por su propia voluntad. De esta manera, si un docente basa su labor en explicar continuamente los conceptos, sin dejar intervenir autónomamente al alumno en ninguna ocasión, es probable que éste se desmotive y no rinda en sus estudios. Además, con esta forma tradicional de trabajar de los docentes, evitaría el deseo en el alumnado de aprender una lengua nueva y lo que ello conlleva, como por ejemplo el placer de poder comunicarse con nativos de ese idioma y sentirse integrado en la comunidad de hablantes. Éstas son algunas ideas de lo que se conoce como *motivación*

integrativa, según Lourdes M^a Gordillo (2011: p. 2). Unido a todo esto y de acuerdo a las ideas de Jesús Alonso Tapia (1991: pp. 20-21), en esta clase parece ser que no hay *motivación de logro*, puesto que los alumnos tienen escasas oportunidades de demostrar lo que saben, por el escaso tiempo del que disponen en clase para realizar debates.



En la pregunta relacionada con el tipo de actividades que consideran útiles a la hora de hablar el idioma, 11 alumnos (42,3%) opinan que las representaciones teatrales les podrían ayudar más a mejorar la competencia comunicativa. Seguido de los roles plays, se encuentra escuchar canciones, escogidos por 9 estudiantes (34,6%). Aquellos que han optado por esta elección creen que escuchando canciones aprenden mucho más rápido que con las explicaciones del profesor. Tienen la oportunidad de leer las letras de las canciones de sus cantantes favoritos al mismo tiempo que las escuchan. Sólo 5 (19,5%) consideran que, por medio de presentaciones orales, podrían aprender inglés y sentirse motivados a la vez. Finalmente, sólo un estudiante (3,8%) declara que las explicaciones del profesor y los ejercicios de gramática son útiles para hablar el idioma. Teniendo todos estos resultados en cuenta, se podría decir que los alumnos se sienten desmotivados y aprenden menos con las explicaciones del profesor. Por el contrario, encuentran más útiles y motivadoras las representaciones teatrales en las que pueden participar con más compañeros. De la misma manera, se percibe el interés de éstos por la música de sus cantantes favoritos. Una buena forma de motivar a estos alumnos sería incentivar ejercicios de comprensión oral sobre diferentes canciones de acuerdo a sus gustos.

Estas respuestas guardan cierta relación con dos de los *principios* de Jesús Alonso Tapia (1991: pp. 46-50) que son, por un lado, *organizar la actividad en el contexto del aula. Grupos cooperativos* y, por otro, *dar el máximo posible de opciones de actuación para facilitar la percepción*

de autonomía. Con respecto al primer *principio*, Jesús Alonso Tapia (1991: pp. 46-50) afirma que trabajar de manera individual en el aula puede resultar aburrido para el alumno, además de que pueden encontrar más problemas a la hora de resolver una tarea por sí solos. Por ello, este autor propone los *grupos cooperativos*, con el propósito de que los alumnos puedan participar con otros compañeros y beneficiarse de los conocimientos de éstos. Los estudiantes de este curso preferían las representaciones teatrales porque les ayudaban a entender mejor el idioma que con las explicaciones del profesor. Además, los role-plays implican *trabajo cooperativo*, por lo que, de acuerdo a Jesús Alonso Tapia, ésta sería la forma ideal de trabajar para evitar el aburrimiento. Con relación al segundo *principio, facilitar la percepción de autonomía*, Jesús Alonso (1991: pp. 46-50) dice que los docentes deberían presentar varias alternativas de tareas a los alumnos, junto con la decisión de poder trabajar con algún compañero, con el fin de que éstos no se desmotiven. Por ello, se aconseja que el profesor de inglés de este grupo acepte las opiniones del alumnado acerca de la forma de trabajar, en este caso fomentando actividades como la audición de canciones en inglés de sus cantantes favoritos. Si los estudiantes perciben que el docente pone en marcha tareas que ellos habían propuesto, y con las que se sienten a gusto, es probable que su nivel de motivación aumente considerablemente.



Finalmente, y en relación con el gráfico que se muestra arriba, en la pregunta vinculada al error del alumno y la acción que éste llevaría a cabo, un 46% de ellos han contestado que preferirían que el profesor les corrigiese antes que otro compañero. Sin embargo, un 23% de los estudiantes muestran preferencia por autocorregirse a sí mismos cuando cometan un error. Muy de cerca, con un 19%, hay aprendices que optan por que les corrija un compañero y un 12% de ellos afirman que en ocasiones deciden no participar más por miedo a volver a caer en el mismo error. Por consiguiente, a este grupo de alumnos de 4º E.S.O les gustaría que el profesor les prestara más atención y les ayudara a resolver los

fallos que tienen a la hora de mantener una conversación de manera individual, en oposición a hacerlo partícipe del grupo-clase. Algunos optan por autocorregirse a sí mismos, quizás por el simple hecho de que, corrigiendo sus fallos, recapacitan más sobre el error para, en el futuro, no volver a cometerlo, o por el hecho de que nadie, ni profesor ni compañeros, conozcan sus fallos. En menor grado, se encuentra la corrección por otro compañero, puesto que muchos de ellos sienten vergüenza o inferioridad al ser corregidos por otras personas de su mismo grupo de iguales. También hay varios que, al cometer un error, prefieren no participar más, por lo que el docente debería ofrecerles oportunidades y buscar estrategias para que éstos no interrumpieran su aprendizaje y perdieran su miedo a fracasar.

Referente a la persona que los alumnos de este grupo preferirían para la corrección de sus errores orales, un gran número de ellos han contestado que consideran esencial que el profesor les corrija. Por ello, se podría indicar que la atención del docente al alumnado es básica para que los últimos no se desmotiven. Añadido a esto, también se considera de gran importancia el *principio* que Jesús Alonso (1991: pp. 46-50) llama *organizar las evaluaciones*. En el caso de que el profesor decidiera corregir a los estudiantes, éste debería evitar comparaciones entre ellos y no dar información cuantitativa. Es preferible decir aquello en lo que han fallado, que dar algún tipo de numeración, puesto que esto podría resultar en la negativa del estudiante por volver a participar. No obstante, hay otros alumnos de este curso que prefieren autocorregirse. Este caso estaría de nuevo relacionado con el *principio de facilitar la percepción de autonomía* de Jesús Alonso (1991: pp. 46-50). Si el alumno así lo desea, es más beneficioso que éste se corrija a sí mismo, que con la ayuda del profesor. De esta manera, tiene la posibilidad de recapacitar sobre el error cometido para no repetirlo. Para aquellos que prefieran ser corregidos por un compañero, se estará fomentando el *grupo cooperativo* que el autor anterior (Jesús Alonso Tapia, 1991: pp. 46-50) nombraba como uno de sus *principios*. Finalmente, también hay alumnos que al cometer un error, prefieren no volver a participar más, porque de esta forma, evitarán volver a caer en el mismo fallo. Esto es lo que Jesús Alonso (1991: pp. 20-21) denominaba *miedo al fracaso*. Este miedo se debería de evitar, concienciando al estudiante de que debe *admitir el error*, otro de los *principios* que enumera el autor anterior (Jesús Alonso, 1991: pp. 46-50).

4- PROPUESTA PRÁCTICA

En este apartado, se van a exponer una serie de propuestas prácticas para llevar a cabo en el aula de inglés de 4º ESO con el fin de fomentar la motivación. Una vez se han analizado los resultados de la encuesta, se pueden sacar diferentes conclusiones acerca de las preferencias de los estudiantes de inglés en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En relación con la primera cuestión de por qué los alumnos estudiaban inglés, la gran mayoría (38,4%) respondió que para aprobar. Se podría decir que muchos de los estudiantes de inglés de este curso de 4º ESO carecen de motivación intrínseca, en otras palabras, no muestran interés alguno o curiosidad por la lengua inglesa. Únicamente estudian este idioma para conseguir algo material como un aprobado (motivación instrumental), a pesar de no encontrar satisfacción en lo que estudian. Por consiguiente, se deberían de promover actividades que contengan una temática asociada a los intereses de los alumnos, con el fin de que éstos no se desmotiven y pierdan la atención en clase. Si el docente se interesa por los gustos y aficiones de su alumnado, y éstos lo perciben, es probable que la participación aumente considerablemente y su único objetivo no consista sólo en aprobar, sino también en encontrarle utilidad al idioma.

Por ello, la primera actividad que se podría incentivar en el aula con el propósito de favorecer la motivación intrínseca de estos estudiantes podría ser la de “Getting to know”. Este ejercicio consiste en entrevistar a un compañero y escribir las respuestas en una hoja. Algunas preguntas que se pueden hacer son sus nombres y apellidos, lugar de nacimiento, ciudad dónde nació, intereses o hobbies, razones por las que quiere aprender inglés, comida favorita, sus puntos fuertes y débiles etc. Una vez se hayan entrevistado por parejas, el profesor pedirá a los alumnos que resuman la información obtenida de su compañero/a. Con esta actividad, se trata de crear un buen ambiente en el aula. Se encuentran en 4º ESO y es probable que todos se conozcan de años anteriores. Sin embargo, lo que se pretende es crear grupos heterogéneos, es decir, unir sobre todo a aquellos cuyas relaciones sean escasas o nulas para que con esta tarea se conozcan más entre sí. El docente será consciente de los gustos y debilidades que pueda tener ese alumno/a y podrá pedir a sus estudiantes que elaboren un mural o准备una presentación oral que guarde relación con su deportista o cantante favorito, gustos gastronómicos, aficiones etc. Otra tarea que puede motivar a los estudiantes en la clase de inglés podría ser aquella conocida como “Find someone who...”. Mediante este ejercicio, los estudiantes se sienten participantes activos de su propio aprendizaje y además, se divierten aprendiendo y colaborando con otros compañeros. Consistirá en que encuentren en la clase a alguien que haya estado en el extranjero, que haya seguido una dieta, que quiera ser profesor de inglés o astronauta, que le guste la prensa rosa, etc.

En la segunda pregunta del cuestionario que trataba sobre las preferencias de los alumnos en las destrezas a trabajar, un 39% afirmó que se veía más motivado cuando hablaba en inglés y un 31% prefería escuchar. Por lo tanto, teniendo en cuenta estos resultados, se podrían promover actividades

orales como los role-plays o de comprensión oral como el visionado de películas y/o series o la audición de las canciones favoritas de los estudiantes. Los role-plays se podrían realizar por parejas o en pequeños grupos y la temática sería repartida entre toda la clase. El docente escogería el tema de la presentación y éste dejaría un final abierto a completar por los alumnos, en otras palabras, ellos tendrían la oportunidad de poner punto y final a la historia poniendo en funcionamiento su creatividad. Un ejemplo podría ser que dos amigos quieren irse de fiesta a la playa y durante el trayecto en coche se encuentran con otro que está haciendo auto-stop. También se enfrentan a varios problemas como que el coche no arranca y empieza a llover. ¿Qué pasa a partir de ahora? Los alumnos deberán ser creativos con la historia y desempeñarla gestualmente y con vestimenta. El visionado de películas o series favoritas de los estudiantes sería una propuesta que motivaría en gran medida a los estudiantes, puesto que todo que suponga una ruptura de la monotonía y enseñanza tradicional sería en beneficio propio para éstos.

En la tercera cuestión, vinculada a la forma de trabajar en el aula, las opciones más elegidas fueron la de trabajo individual o por parejas con un 39% cada una. Aquellos estudiantes que se vean más motivados al trabajar de manera individual podrían realizar lo que se conoce como “Proyecto autónomo”. Esta tarea consiste en que el alumno elija un tema, según sus intereses (cantante o deportista favorito, un país que le gustaría visitar, un plato típico de su ciudad etc.), para desarrollarlo. El profesor tomará nota de la temática del proyecto que el alumno vaya a realizar y le guiará en todo momento si así lo necesita, ya sea por medio de tutorías o clases extras. La duración del proyecto variará dependiendo del tema escogido (2 o 3 semanas). El proyecto consistirá en buscar información acerca del tema elegido, hacer un resumen, elaborar una tabla de clasificación del vocabulario y hacer una presentación individual alumno-profesor o alumno-clase mediante un powerpoint o transparencias. Los estudiantes a los que les motive más el trabajo por parejas podrán realizar este proyecto con otro compañero. A pesar de ser un trabajo por parejas, el docente valorará la exposición oral de cada uno de manera individual. Otra tarea para realizar en grupos pueden ser los “quizz”. Entre ellos, elaborarán una serie de preguntas con la posibilidad de elegir entre tres opciones. Los alumnos saldrán a la pizarra y expondrán su pregunta al resto de la clase. Aquel que tenga la respuesta, dará un golpe en la mesa. El profesor será la persona que de paso al concursante más hábil. Si éste responde correctamente, ganará un punto. Si por el contrario falla, se reiniciará el juego de nuevo.

La cuarta pregunta consistía en averiguar con qué tipo de actividades aprendían a entender mejor el idioma. Esta cuestión guarda cierta relación con la segunda, puesto que la destreza con la cuál se encontraban mayormente motivados era hablando y escuchando. Un 53,8% de los estudiantes de este grupo de 4º ESO han optado por el visionado de películas o series en inglés, con/sin subtítulos, y un 30,7% prefieren hacer debates en grupos. Un pequeño porcentaje de ellos, un 7,6%, encuentra las explicaciones del profesor útiles para la comprensión del idioma. Con el mismo valor, le siguen aquellos que optan por los ejercicios de comprensión oral con CDs. Como consecuencia, con el fin de evitar la

desmotivación de estos estudiantes, se podrían ver pequeños cortometrajes de películas o documentales y comentarlos posteriormente. Del mismo modo, la preparación de debates, con duración de 15 minutos, también favorecería la participación de los estudiantes. Estos debates se podrían hacer como una “pirámide de ideas”, en otras palabras, si deciden hablar sobre qué materiales se llevarían a una isla desierta, los alumnos junto con el profesor elaborarían una pirámide escribiendo de abajo a arriba aquellos elementos de acuerdo a su importancia. De la misma forma, harían un esquema para subrayar las ventajas y desventajas. Algunos temas que se podrían tratar, y ayudarían al alumnado, serían los relacionados con las maneras de aprender vocabulario o mejorar la pronunciación. A la vez que los alumnos exponen sus ideas, el docente les va orientando y aportando consejos para que mejoren en lo que respecta a técnicas de estudio.

La pregunta número 5 estaba relacionada con las actividades que los estudiantes creían útiles para hablar el idioma. Las dos primeras más votadas fueron los role-plays, con un 42,3%, y las canciones y rimas, con un 34,6%. Como se ha comentado anteriormente en la cuestión número 2, los role-plays ayudan a utilizar la creatividad y originalidad a los estudiantes, al mismo tiempo que socializan con el resto de compañeros. La audición de canciones y posterior análisis de las letras les ayudará a memorizar de forma más rápida el nuevo vocabulario. La motivación de éstos se verá incrementada cuanto más conocida sea la canción. La ventaja del visionado de películas y la audición de canciones es que lo pueden reproducir cuantas veces quieran, parando en aquellas partes que no hayan comprendido correctamente. Por consiguiente, teniendo en cuenta la opinión de los estudiantes, proponer este tipo de actividades en el aula puede resultar favorable para el aprendizaje del idioma. Añadido a esto, se evitará la excesiva transmisión de conocimientos gramaticales por parte del docente en el aula, rompiendo con la enseñanza tradicional y fomentando la autonomía del individuo en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Finalmente, en el sexto interrogante, vinculado a la manera de actuar ante un error, un 46,1% prefería que el profesor les corrigiese, mientras que un 23% dijo que se autocorregían ellos mismos. No obstante, muy de cerca, con un 19%, les seguían aquellos que decidían ser corregidos por alguno de sus compañeros y con un 11,5% los que optaban por no participar más para evitar futuros errores. Como consecuencia, con este grupo se deberá prestar gran atención en lo que respecta a las correcciones. En 4º ESO, los estudiantes se encuentran en un periodo de cambios. Una tarea que puede ayudar a conseguir esa autoestima y capacidad de responsabilidad podría ser el “contrato didáctico”. Docente y alumno ponen en la mesa una serie de principios que prometen cumplir mediante la firma de un contrato por las dos partes. El profesor puede haber jurado su continua vigilancia y apoyo en las necesidades del alumno, mientras que el estudiante puede haber elegido no subestimarse tanto y preguntar en clase aquellas dudas que tenga en el momento y no quedarse sin realizar los ejercicios por no entenderlos. Si el aprendiz cumple con su propuesta, éste ganará un positivo. Por el lado contrario, para aquellos que

decidan autocorregirse, sería de gran utilidad que elaboraran una plantilla con el error cometido y las posibles soluciones a este problema.

5- CONCLUSIONES

En este apartado, se van a enumerar cada uno de los objetivos específicos del trabajo, enumerando las secciones en las que aparecen y las conclusiones acerca de cada uno de ellos.

OBJETIVOS	PARTE EN LA QUE APARECEN	CONCLUSIONES
<p>1. Definir los conceptos más importantes que se emplean a lo largo del trabajo, que son los siguientes: orientación y motivación, tipos de metas de aprendizaje, aprendizaje de una lengua extranjera, aprendizaje cooperativo y autonomía.</p>	<p>3. Desarrollo: 3.1. Conceptos previos</p>	<p>Se ha averiguado que existen muchas formas de definir la misma palabra, dependiendo, en gran medida, de los objetivos que se persigan. En el caso del presente trabajo, se han incluido en este apartado, conceptos como orientación y motivación, tipos de metas de aprendizaje, aprendizaje de una lengua extranjera, aprendizaje cooperativo y autonomía, indicando las acepciones que se tomarían en cuenta en el resto del texto.</p>
<p>2. Desarrollar teóricamente los temas clave, como son el enfoque cognitivo de motivación, sus tipos y teorías. También se describirán las actitudes de los estudiantes, así como las metas de aprendizaje escolares. Finalmente, se citarán las posibles causas que pueden incidir en la desmotivación de los estudiantes de la ESO, así como en el aprendizaje de una lengua extranjera y al final de una etapa escolar.</p>	<p>3. Desarrollo: 3.2. Estudio teórico</p>	<p>Se ha podido comprobar que hay diferentes puntos de vista con respecto a la motivación, pero el más adecuado para este trabajo ha sido el enfoque cognitivo, ya que se encuentra enmarcado dentro del enfoque constructivista. Además, entre la multitud de tipos de motivación que existen, se han escogido los más utilizados por los autores que están citados en este trabajo (<i>intrínseco, extrínseco, instrumental e integrativo</i>). De acuerdo a las teorías, se han seleccionado tres</p>

		<p>que guardan cierta relación con el grupo de alumnos encuestados. Estas teorías son <i>la motivación de logro</i> de Atkinson, <i>la atribución</i> de Weiner, y <i>el aprendizaje social</i> de Rotter. Añadido a esto, se han descrito posibles actitudes de los alumnos acerca del aprendizaje, así como posibles factores influyentes según varios autores. Con referencia a las metas de aprendizaje escolares, se ha averiguado, consultando varios autores, que éstas guardan relación con los distintos tipos de motivación. Finalmente, se puede sacar en conclusión, que los factores influyentes en la desmotivación en la ESO, así como en el aprendizaje de lenguas y final de una etapa escolar son similares.</p>
<p>3. Realizar una breve encuesta a alumnos de 4º ESO sobre aquellos aspectos que les motivan en el aprendizaje de inglés.</p>	<p>3.3. Estudio de campo:</p> <p>3.3.1. Materiales y métodos</p>	<p>Se ha verificado que la gran mayoría de los estudiantes de 4º ESO que están estudiando una lengua extranjera se encuentran desmotivados por la enseñanza impartida. Esta desmotivación guarda relación con la enseñanza tradicional, en la que los estudiantes carecen de <i>autonomía</i> y donde el recurso más utilizado es el libro de texto.</p>

<p>4. Analizar los resultados del punto anterior y relacionarlos con el estudio teórico previo.</p>	<p>3.3. Estudio de campo:</p> <p>3.3.2. Análisis de los resultados</p>	<p>Se puede sacar en conclusión que la mayoría de los estudiantes encuestados carecen de <i>motivación intrínseca</i>, idea que según varios autores es fundamental en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Otros tipos de motivación, como la <i>instrumental</i>, se pueden apreciar en este grupo, que estudia inglés para aprobar el examen. También, se demuestran sus deseos de <i>autonomía</i> y <i>trabajo en grupo</i>, pensamientos justificados por algunos autores que se nombran a lo largo de este trabajo.</p>
<p>5. Proponer actividades para realizar en el aula de inglés de 4º de ESO, con el propósito de fomentar la motivación en los alumnos.</p>	<p>4. Propuesta Práctica</p>	<p>Se ha podido comprobar que hay multitud de actividades para trabajar la <i>autonomía</i> del alumno y <i>el trabajo en grupo</i>. Sin embargo, en este estudio se nombran sólo unas cuantas que podrían ser de gran ayuda para empezar a tratar este problema de desmotivación de los alumnos de este grupo de 4º de ESO.</p>
<p>6. Extraer conclusiones sobre todo el trabajo, relacionando el estudio teórico, con el estudio de campo, propuestas y objetivos iniciales.</p>	<p>5. Conclusiones</p>	<p>En el presente estudio, se han podido ejemplificar las ideas propuestas por los autores del estudio teórico, teniendo en cuenta las opiniones de un grupo de 4º de ESO, mediante una propuesta de actividades. Por consiguiente, se podría decir que se han cumplido los objetivos que en un principio se pretendían conseguir.</p>

<p>7. Esbozar ideas para una futura profundización en posibles investigaciones vinculadas al tema.</p>	<p>6. Líneas de investigación futura</p>	<p>En conclusión, se podría certificar que el tema de la motivación es muy amplio y que hay numerosos estudios acerca de sus tipos y teorías, así como estrategias a tener en cuenta a la hora de enfrentarse a alumnos desmotivados. A pesar de haber completado todos los objetivos que se pretendían conseguir, la meta principal hubiera sido poner en práctica estas propuestas con alumnos de este curso en concreto.</p>
--	---	---

Se podría decir que de los objetivos que se habían propuesto han sido alcanzados, en parte, ya que, por ejemplo, ha sido difícil encontrar características relacionadas con la desmotivación al final de una etapa escolar en alumnos que están estudiando una lengua extranjera. Por consiguiente, se ha decidido dividir ese apartado en distintas secciones que van de lo general a lo particular, es decir, factores influyentes en la desmotivación en educación, así como en la ESO, aprendizaje de segundas lenguas y al final de una etapa escolar. Otra problemática ha sido la extensión limitada para este estudio, por ello, no se han podido explicar extensamente aquellos apartados de los que se había encontrado un gran número de información, que son los referentes a los tipos de motivación, teorías, metas, actitudes de los alumnos y propuestas de mejora. De esta forma, se han escogido los más específicos y acordes a la temática de la investigación.

6- LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURA

Para concluir, es necesario dejar claro que este trabajo ha sido introductorio y hubiera sido necesario haber profundizado más en el tema. Por ejemplo, se podrían haber desarrollado más extensamente aspectos teóricos como los siguientes:

- Tipos de motivación.
- Teorías de motivación.
- Actitudes y metas de los alumnos.
- Factores influyentes en la desmotivación en la ESO.
- Factores influyentes al final de una etapa escolar (4º ESO).

Además, si las circunstancias lo hubieran permitido, hubiese sido de gran utilidad haber encuestado a más sujetos y procedentes de más cursos, además de haber puesto en práctica las propuestas aportadas en el apartado número 4. De esta forma, se podría haber observado si en realidad esas medidas eran las adecuadas para ese grupo en concreto. En este estudio, únicamente se tiene información de un número específico de estudiantes, en un curso determinado. Del mismo modo, las propuestas seleccionadas se ciñen solo a esos alumnos y no a otros de distintos grupos, ya que, para escribirlas, se tuvieron en cuenta los resultados del estudio de campo. Por consiguiente, se podrían intentar proponer más actividades para diferentes grupos de alumnos y distintas edades, todo con la finalidad de poder ampliar un estudio introductorio que ha resultado muy interesante.

7- BIBLIOGRAFÍA

En este apartado, se incluyen tanto las fuentes empleadas en el trabajo, en el subapartado de referencias, como fuentes recomendadas para una mayor profundización en el tema, en el subapartado de bibliografía complementaria.

7.1 Referencias

Este apartado estará dividido según las fuentes sean libros impresos, o fuentes de Internet. En el subapartado de bibliografía aparecerán los libros que han sido utilizados para la redacción de este trabajo de investigación. En el subapartado de webgrafía se podrán encontrar las direcciones de aquellos documentos que hayan sido consultados en la red.

7.1.1 Bibliografía

BERNAUS, M. (2001). El profesor y el alumno como agentes del proceso de aprendizaje. En CABALLERO DE RODAS, B., ESCOBAR, C., MASATS, M^a D., NUSSBAUM, L., & BERNAUS, M. (Edición 1^a), *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. (pp. 79-113). Madrid: Editorial Síntesis.

DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

GASS, S., & SELINKER, L. (1994). *Second language acquisition: An introductory course*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

LOWES, R., & TARGET, F. (1998). *Helping students to learn: a guide to learner autonomy*. London: Richmond publishing.

TAPIA, J.A. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. Madrid: Aula XXI/Santillana.

WILLIAMS, M. (1997). *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

7.1.2 Webgrafía

BARCA LOZANO, A., PERALBO UZQUIANO, M., PORTO RIOBO, A., MARCOS MALMIERCA, J.L., & BRENLLA BLANCO, J.C. (2011). *Metas académicas del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato con alto y bajo rendimiento escolar*, 354. Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_14.pdf [acceso el día 20 de Junio de 2012].

BERGFELT, A. (2008). *Las actitudes en el aprendizaje de una segunda lengua. Una comparación entre las actitudes de estudiantes españoles hacia el inglés y estudiantes suecos hacia el español*. Recuperado de: kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:24525/FULLTEXT01 [acceso el día 20 de Junio de 2012].

BOSCH, M. (2009). Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas, *MarcoELE*, (9). Recuperado de: http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_1999.bosch.pdf [acceso el día 19 de Junio de 2012].

GONZÁLEZ BARBERA, C. (2003). Motivación. En *Factores determinantes del bajo rendimiento académico en Educación Secundaria*, pp. 62-75. Recuperado de: <http://www.ucm.es/BUCM/tesis/edu/ucm-t27044.pdf> [acceso el día 15 de Junio de 2012].

GORDILLO SANTOFIMIA, L. (2011). *La necesidad de una clase de inglés motivadora*, (38). Recuperado de: www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_38/LOURDES_MARIA_GORDILLO_SANTOFIMIA_01.pdf [acceso el día 16 de Junio de 2012].

GRÜNEWALD, A. (2009). *La motivación de los alumnos en la clase de lengua extranjera. Resultados de una investigación empírica en el contexto del uso de las tecnologías de comunicación e información*. Recuperado de: <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820103006999.pdf> [acceso el día 16 de Junio de 2012].

JOHNSON, D., JOHNSON, R., & HOLUBEC, E. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*.

Recuperado de:

http://educativa.catedu.es/50009129/sitio/upload/Profesores._El_AC_en_el_aula._D._y_R._Johnson.pdf [acceso el día 16 de Junio de 2012].

MANTECÓN FERNÁNDEZ, L., GARCÍA LEGARRETA, V., GUTIÉRREZ FERNÁNDEZ, M^a A., & NAVARRO NOGUERA, M^a A. (2004). *Fracaso escolar: El alumnado en la tierra y el profesorado en la luna.*

Recuperado de: www.psicologajoven.com/publicaciones4/EL%20FRACASO%20ESCOLAR.pdf [acceso el día 18 de Junio de 2012].

MARIE, A. (-). *Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje.*

Recuperado de: www.tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/249/190 [acceso el día 16 de Junio de 2012].

PINTADO MACHADO, Y., JIMÉNEZ HERNÁNDEZ, Y., PADILLA ROMERO, M., GUERRA CABRERA, J.M., & ANTELO CORDILLO, M.E. (2010). *Trastornos psicológicos en los adolescentes. Una visión general*, VIII (37).

Recuperado de: <http://www.ome-aen.org/NORTE/37/89-100.pdf> [acceso el día 18 de Junio de 2012].

PRADA, R. (-). *Otros neocomportamentalistas.*

Recuperado de: www.biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/est-Psico/5.pdf [acceso el día 16 de Junio de 2012].

RAMOS NIETO, M^a C. (-). *La motivación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera.*

Recuperado de: http://www.techtraining.es/revista/numeros/PDF/2011/revista_34/39.pdf [acceso día 30 de Mayo de 2012].

TINAJERO MÁRQUEZ, L. (2008). *Desmotivación en el aula y fracaso escolar en España desde la psicología de la educación.*

Recuperado de:

www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10408 [acceso el día 18 de Junio de 2012].

VALLE ARIAS, A., GONZÁLEZ CABANACH, R., & RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, S. (2006). *Reflexiones sobre la motivación y el aprendizaje a partir de la ley orgánica de la educación (L.O.E): “Del dicho al hecho”*, 27 (3).

Recuperado de: <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1370.pdf> [acceso el día 2 de Junio de 2012].

“VENOM” WILSON, G. (-). *The effects of external rewards on intrinsic motivation.*

Recuperado de: <http://www.abcbbodybuilding.com/rewards.pdf> [acceso el día 15 de Junio de 2012].

7.2 Bibliografía complementaria

Este apartado estará dividido según las fuentes sean libros impresos, o páginas de Internet. En el subapartado de bibliografía aparecerán libros que pueden ser de gran ayuda para una mayor profundización en el tema. Del mismo modo, en el subapartado de Webgrafía se podrán encontrar las direcciones de aquellos documentos complementarios encontrados en la red.

7.2.1 Bibliografía

BURÓN OREJAS, J. (2000). *Motivación y aprendizaje*. Bilbao: Mensajero, D.L.

LORENZO, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco libros.

MUÑOZ, C. (2000). *Segundas lenguas*. Barcelona: Ariel.

7.2.2 Webgrafía

ANAYA DURAND, A., & ANAYA HUERTAS, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Revista tecnología, ciencia, educación*, 25(1), pp. 5-14.

Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=48215094002> [acceso día 5 de Mayo de 2012].

JIMÉNEZ BELTRÁN, M. (2011). *La motivación del alumnado en los centros educativos*, (10).

Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=3628289 [acceso día 5 de Mayo de 2012].

LABRADOR, M^a A. (2007). Strategies to motivate in the language classroom. *Revista interlingüística*, ISSN 1134-8941, (17), pp. 57-62.

Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2316398 [acceso día 5 de Mayo de 2012].

PERALBO, M., SÁNCHEZ, J.M^a., & SIMÓN, M.A. (1986). Motivación y aprendizaje escolar: una aproximación desde la teoría de la autoeficacia. *Revista infancia y aprendizaje*, pp. 37-45. Recuperado de: dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=662383 [acceso día 5 de Mayo de 2012].

8- ANEXO

En este apartado se adjuntan las encuestas realizadas a los alumnos de 4º ESO de inglés del instituto de Zaragoza.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?
a) Para aprobar el examen.
b) Para viajar.
b) Para poder seguir estudiando.
c) Para conseguir un trabajo.
 d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?
a) Hablar.
 b) Escuchar.
c) Escribir.
d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?
a) De manera individual.
b) En pequeños grupos.
 c) Por parejas.
d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?
a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
 c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?
a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
b) Role plays.
 c) Presentaciones orales.
d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:
a) Te corrige el profesor siempre.
b) Prefiere que tu compañero te corrija.
c) Intentas corregirlo tú sólo.
 d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se acomode a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
 - b) En pequeños grupos.
 - c) Por parejas.
 - d) Con toda la clase.
4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?
- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
 - b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
 - c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
 - d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se acomode a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- e) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
 - b) En pequeños grupos.
 - c) Por parejas.
 - d) Con toda la clase.
4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?
- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
 - b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
 - c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
 - d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se acomode a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.

e) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se acomode a tu opinión. El tiempo del que dispones para rellenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- e) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- b) Para poder seguir estudiando.
- c) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
 - b) En pequeños grupos.
 - c) Por parejas.
 - d) Con toda la clase.
4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?
- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
 - b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
 - c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
 - d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
 - b) Role plays.
 - c) Presentaciones orales.
 - d) Escuchar y aprender canciones y rimas.
6. Cuando cometes un error hablando en inglés:
- a) Te enrage el profesor siempre.
 - b) Prefiere que tu compañero te corrija.
 - c) Intentas corregirlo tú sólo.
 - d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para rellenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- b) Para poder seguir estudiando.
- c) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escribir y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se acomode a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- e) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- e) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?
 - a) Para aprobar el examen.
 - b) Para viajar.
 - b) Para poder seguir estudiando.
 - c) Para conseguir un trabajo.
 - d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?
 - a) Hablar.
 - b) Escuchar.
 - c) Escribir.
 - d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?
 - a) De manera individual.
 - b) En pequeños grupos.
 - c) Por parejas.
 - d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?
 - a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
 - b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
 - c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
 - d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?
 - a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
 - b) Role plays.
 - c) Presentaciones orales.
 - d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:
 - a) Te corrige el profesor siempre.
 - b) Prefiere que tu compañero te corrija.
 - c) Intentas corregirlo tú sólo.
 - d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
 - b) En pequeños grupos.
 - c) Por parejas.
 - d) Con toda la clase.
4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?
- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
 - b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
 - c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
 - d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se acomode a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escribir.
- c) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- b) Para poder seguir estudiando.
- c) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) ~~Por parejas.~~
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Se corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- e) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
 - b) En pequeños grupos.
 - c) Por parejas.
 - d) En toda la clase.
4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?
- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
 - b) Realizar tareas de comprensión oral con CD's.
 - c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
 - d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adegue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?
a) Para aprobar el examen.
b) Para viajar.
c) Para poder seguir estudiando.
 d) Para conseguir un trabajo.
d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?
a) Hablar.
 b) Escuchar.
c) Escribir.
d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?
a) De manera individual.
b) En pequeños grupos.
 c) En parejas.
d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?
a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
 c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?
a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
 b) Role plays.
c) Presentaciones orales.
d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:
 a) Te corrige el profesor siempre.
b) Prefiere que tu compañero te corrija.
c) Intentas corregirlo tú sólo.
d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se acomode a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?
 a) Para aprobar el examen.
 b) Para viajar.
 c) Para poder seguir estudiando.
 d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?
 a) Hablar.
 b) Escuchar.
 c) Escribir.
 d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?
 a) De manera individual.
 b) En pequeños grupos.
 c) Por parejas.
 d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?
 a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
 b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
 c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
 d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?
 a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
 b) Role plays.
 c) Presentaciones orales.
 d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:
 a) No corrige el profesor siempre.
 b) Prefiere que tu compañero te corrija.
 c) Intentas corregirlo tú sólo.
 d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?
 a) Para aprobar el examen.
b) Para viajar.
c) Para poder seguir estudiando.
d) Para conseguir un trabajo.
d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?
 a) Hablar.
b) Escuchar.
c) Escribir.
d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?
 a) De manera individual.
b) En pequeños grupos.
 c) Por parejas.
d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?
 a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
 c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?
 a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
b) Role plays.
c) Presentaciones orales.
d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:
 a) Te corrige el profesor siempre.
b) Prefiere que tu compañero te corrija.
c) Intentas corregirlo tú sólo.
d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Roda la respuesta que más se aadecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- d) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y manda ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y crees que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.

Cuestionario sobre el aprendizaje de inglés en la ESO

Este cuestionario presenta varias alternativas a elegir una. Rodea la respuesta que más se adecue a tu opinión. El tiempo del que dispones para llenar la encuesta es de 5 minutos. Una vez hayas acabado entrégalo al delegado de la clase.

1. ¿Por qué estudias inglés?

- a) Para aprobar el examen.
- b) Para viajar.
- c) Para poder seguir estudiando.
- d) Para conseguir un trabajo.
- e) Porque me gusta.

2. ¿Qué destreza te gusta más?

- a) Hablar.
- b) Escuchar.
- c) Escribir.
- d) Leer.

3. ¿Cómo te gusta trabajar en el aula?

- a) De manera individual.
- b) En pequeños grupos.
- c) Por parejas.
- d) Con toda la clase.

4. ¿Qué tipo de actividades te ayudan más a aprender a entender el idioma?

- a) Que el profesor explique la materia y mande ejercicios de gramática.
- b) Realizar tareas de comprensión oral con CDs.
- c) Ver películas o series en inglés con/sin subtítulos.
- d) Hacer debates entre compañeros utilizando la lengua objeto de estudio.

5. ¿Qué actividades te gustan realizar y cuáles que son útiles para hablar el idioma?

- a) Ejercicios de gramática que manda el profesor.
- b) Role plays.
- c) Presentaciones orales.
- d) Escuchar y aprender canciones y rimas.

6. Cuando cometes un error hablando en inglés:

- a) Te corrige el profesor siempre.
- b) Prefiere que tu compañero te corrija.
- c) Intentas corregirlo tú sólo.
- d) No participas ya para evitar cometer el mismo error.