

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	3
CAPÍTULO 1: La motivación y el aprendizaje:	
Marco teórico	
- 1.1. La psicología de la educación	7
- 1.2. La escuela humanística de la psicología educativa	10
- 1.3. El conductismo	12
- 1.4. La motivación de logro	13
- 1.5. Teorías cognitivas de la motivación	13
- 1.6. Locus de control	14
- 1.7. La teoría cognitiva social	15
- 1.8. Teorías instrumentales	16
- 1.9. La teoría de la autodeterminación	20
- 1.10. La motivación en el aula	22
CAPÍTULO 2: El estudio de la motivación en el aprendizaje de idiomas	
- 2.1. Las variables afectivas en el aprendizaje de idiomas	36
- 2.2. El enfoque humanístico en la enseñanza de idiomas	39
- 2.3. La motivación en el aprendizaje de idiomas	43
- 2.4. El modelo socioeducativo de Gardner	45
- 2.5. El concepto de autoconfianza lingüística de Clément	48
- 2.6. La teoría de la autodeterminación	49
- 2.7. Teorías cognitivas de la motivación	51
- 2.8. El modelo de Temblay y Gardner	56
- 2.9. El modelo neurobiológico de Shumann	58

- 2.10. Las aplicaciones prácticas de Oxford y Shearin	58
- 2.11. El modelo de Williams y Burden	60
- 2.12. El modelo cognitivo de Dörnyei	78
CAPÍTULO 3: Componentes motivacionales en los métodos de E/LE	
- 3.1. Selección de métodos de E/LE	95
- 3.2. Clasificación de los factores motivacionales	96
- 3.3. Definición de los factores motivacionales	97
- 3.4. Procedimiento de trabajo	107
- 3.5. Análisis de los datos	108
- 3.6. Conclusiones	147
ANEXO: Tabla de actividades	151
BIBLIOGRAFÍA	202

INTRODUCCIÓN

El objetivo de nuestro trabajo es investigar sobre la aplicación de las variables motivacionales en los métodos de español como lengua extranjera. Vamos a analizar estos métodos, no desde un punto de vista lingüístico, sino desde la perspectiva pedagógica y psicológica, en la que se incluye el estudio de la motivación como factor determinante del éxito en el aprendizaje.

Los resultados de las últimas investigaciones de la Psicología educativa y las Ciencias de la educación sobre el aprendizaje en general, han repercutido en los estudios sobre el aprendizaje de idiomas. La dimensión afectiva del aprendizaje es ahora considerada primordial por casi todos los profesores e investigadores de la enseñanza de lenguas y queremos descubrir si esto se refleja de alguna manera en los últimos métodos de E/LE. Dada la amplitud del tema nos hemos limitado a estudiar un aspecto, que dada su enorme repercusión en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, nos ha parecido fundamental: la motivación.

Ya es sabido por todos que una de las características en las que coinciden los profesores a la hora de describir un buen alumno o un buen grupo, es que esté motivado. Se considera la motivación factor fundamental para conseguir éxito en el aprendizaje, pero en algunos casos se parte de la idea de que el alumno llega al aula motivado o no, y de que esta motivación no depende de factores externos, como el método o el profesor. Este trabajo pretende defender la participación del profesor y del método en la motivación del alumno. A partir de los últimos trabajos de Dörnyei (2001), uno de los investigadores que más a estudiado la motivación en el aprendizaje de idiomas, defendemos el carácter dinámico y temporal de la motivación, lo que se puede comprobar fácilmente observando como algunos alumnos que comienzan un curso muy motivados, dejan de estarlo al cabo del tiempo. Buscar las razones de esta pérdida de motivación y los factores que hacen que se mantenga en otros casos, ha sido el objetivo de las últimas investigaciones. Esta perspectiva temporal y dinámica da esperanza a los profesores ya que pone en sus manos la posibilidad de

actuar sobre la motivación de sus alumnos y en consecuencia facilitar el éxito en su aprendizaje. Muchos son los profesores que consiguen mantener motivados a sus alumnos, bien por sus conocimientos sobre el tema, bien por intuición. Pero el fin de nuestro trabajo se dirige hacia otro factor: nos ha parecido interesante investigar hasta que punto un método puede contribuir a aumentar la motivación, de ahí que hayamos seleccionado cinco métodos publicados a lo largo del último año y hayamos analizado si las actividades y tareas que contienen se pueden considerar motivadoras para los alumnos.

Hemos comenzado el primer capítulo describiendo el campo en el que trabajamos, la Psicología educativa. Hemos hecho un ligero repaso a las aportaciones más importantes de esta disciplina en el aprendizaje en general. Posteriormente, nos hemos centrado en los estudios que se refieren a la psicología de la motivación. Hemos comenzado por las primeras teorías humanísticas y las teorías conductistas, en las que la motivación es considerada una fuerza interna e inconsciente dominada por impulsos internos o reforzamientos externos y que impiden, por tanto, al individuo ser agente de esta motivación. A continuación, hemos descrito las principales teorías cognitivas, que supusieron el cambio de perspectiva del concepto, otorgando esta vez al individuo el control sobre su conducta, y por tanto, sobre su motivación. Hemos comentado brevemente las numerosas teorías que surgen en esta escuela en cuanto a motivación se refiere (la teoría de la autodeterminación, de la autovalía, de las expectativas y valores, de las atribuciones, de la autoeficacia, etc) en las que se basarán las teorías de la motivación referidas en concreto al aprendizaje de idiomas. Por último, hemos expuesto los principios para la organización motivacional de la instrucción de Alonso Tapia (1991) porque nos han parecido el planteamiento más práctico y el que mejor podíamos utilizar en nuestro trabajo.

En el segundo capítulo, nos hemos centrado en las teorías de la motivación en el aprendizaje de idiomas. Hemos comenzado haciendo referencia a la influencia de las variables afectivas en el aprendizaje de segundas lenguas. Hemos visto como el Marco común europeo de referencia para las lenguas lo incluye en la competencia existencial que el individuo debe adquirir a través de

su aprendizaje. Hemos expuesto las diferentes clasificaciones de las variables afectivas y hemos visto como en todas ellas aparece la motivación. Después, hemos hecho referencia al enfoque humanístico por su importancia en el estudio de la dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas.

En cuanto a la relación de las demás variables afectivas y la motivación hemos podido comprobar como todas las variables afectivas están íntimamente relacionadas, y especialmente en la motivación confluyen muchas de ellas. Por ejemplo, favorecer un sentimiento de autoestima positiva en el alumno, de autoeficacia en el aprendizaje, factores tan relacionados con la afectividad del individuo, es una condición imprescindible para el aumento de la motivación. Las relaciones que se establecen en el aula, la cohesión social, el sentimiento de pertenencia al grupo, las ventajas del aprendizaje cooperativo, todos ellos igualmente necesarios para facilitar la motivación. La reducción de la ansiedad, el sentimiento de autovalía y seguridad, las atribuciones adecuadas de éxito y fracaso, son factores personales que determinan la motivación en el aprendizaje. Para trabajar la motivación de nuestros alumnos es fundamental, por tanto, trabajar todas las demás variables afectivas. Estudiar en profundidad cada una de estas variables es un inmenso trabajo, por lo que nos hemos limitado a exponer las principales características de cada una de ellas.

A lo largo del segundo capítulo describimos las principales teorías de la motivación en el aprendizaje de idiomas. Comenzamos con los trabajos de Gardner y su modelo socioeducativo, que estudia fundamentalmente los aspectos sociales y actitudinales del aprendizaje de lenguas. Esto supuso un gran avance en las investigaciones sobre la motivación, pero al cabo de los años, surge la necesidad de incluir otras variables personales y cognitivas en este concepto y de encontrar pautas prácticas que se pudieran aplicar en el aula, de ahí la aparición de nuevas teorías dentro del campo de la psicología cognitiva. Entre las más destacadas hacemos referencia al concepto de autoconfianza lingüística de Clément (1994), a las aportaciones de Oxford y Shearin (1994), al modelo de constructivismo social de Williams y Burden (1997) y al modelo cognitivo de Dörnyei. Precisamente en estos dos últimos autores basaremos nuestra clasificación de las variables motivacionales que

analizaremos en los métodos de E/LE, ya que son los modelos que más propuestas prácticas presentan.

En el último capítulo hemos presentado el objetivo de nuestra investigación, los métodos seleccionados y la definición de cada una de las variables motivacionales que componen nuestra propuesta de clasificación. Esta clasificación pretende ser también una pauta para el profesor a la hora de trabajar la motivación con sus alumnos. A continuación, hemos descrito nuestro procedimiento de trabajo, la recogida y clasificación de todas las actividades motivadoras en una tabla, a partir de la cual obtenemos una serie de datos cuyo análisis nos conducirá a unas determinadas conclusiones.

El objetivo último, por tanto, es ver hasta que punto un método puede ayudar al profesor a facilitar y mantener la motivación de sus alumnos hacia el aprendizaje, o si por el contrario deberá ser él mismo el que tenga que trabajar los diferentes factores motivacionales, bien adaptando el material del que dispone o bien creando uno nuevo.

CAPÍTULO 1:

LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE: MARCO TEÓRICO

Para empezar, nos ha parecido oportuno puntualizar y definir la disciplina desde la que parte este estudio: la psicología de la educación. Con esto queremos aclarar que analizamos el aprendizaje de idiomas desde una perspectiva que no es la lingüística, pero que, como justificaremos más adelante, es igualmente importante si queremos que nuestra enseñanza sea realmente eficaz. Después, haremos un breve repaso a los estudios que investigadores de este campo han hecho sobre la motivación aplicada al ámbito educativo y que nos ayudarán a comprender los diferentes modelos referidos, en concreto, al aprendizaje de idiomas.

1.1. La psicología de la educación

Desde mucho antes de la aparición de la psicología científica, la relación entre psicología y educación es ya patente. Desde el siglo XIX ya se estudia la importancia que pueden tener los procesos psicológicos en la educación, y pedagogos empiezan a incluir estos estudios en sus teorías. Hacia 1940, se tiene el convencimiento de que la psicología de la educación-que esta época estaba referida a tres grandes campos: las investigaciones experimentales del aprendizaje, el estudio y la medida de las diferencias individuales y la psicología del niño- va a permitir que la pedagogía alcance definitivamente un estatuto científico (Husen, 1979, citado en Coll, 1983). Pero hacia la década de los setenta se produce un cambio importante. El campo de investigación se dirige hacia un enfoque instruccional y el tema se centra más en el aprendizaje de las materias escolares y en los factores que inciden en los mismos. Este cambio junto con el auge de la psicología cognitiva favorece la aproximación entre la psicología del aprendizaje y la psicología de la instrucción (Greeno, 1980, citado en Coll, 1983). Así pues, actualmente la psicología de la educación se caracteriza por su relación con la psicología de la instrucción y con la psicología cognitiva. Es importante destacar esta relación con la psicología de la instrucción porque a partir de aquí, la psicología de la

educación tendrá una aplicación mucho más práctica, no se limita a estudiar procesos sino a encontrar posibles vías de actuación y de aplicación directa en la labor educativa. Hoy en día, ya nadie duda del papel que juegan los procesos psicológicos en la educación y se tienen en cuenta a la hora de enseñar.

Entre las diferentes concepciones de la psicología de la educación que existen hoy en día, que van desde las puramente psicológicas hasta las específicamente educativas, nos identificamos con la postura que toman autores como Glaser (1976, citado en Coll, 1983) y Coll (1983). Esta propuesta concibe la psicología de la educación como una disciplina puente entre la psicología y la educación, con un objeto de estudio, unos métodos y unos marcos teóricos y conceptuales propios.

Dentro de este concepto de la psicología de la educación se identifican tres componentes (Coll, 1990):

- Núcleo teórico-conceptual: son conocimientos propios que surgen del análisis psicológico de las prácticas educativas.
- Ámbito de la aplicación, es decir, las prácticas educativas donde se aplica el núcleo teórico-conceptual.
- Procedimientos de ajuste, que permiten ajustar el conocimiento teórico a las características particulares del ámbito de aplicación.

La psicología de la educación es, por tanto, desde este punto de vista, una disciplina psicológica y educativa de naturaleza aplicada. El objeto de estudio, será en consecuencia, los procesos de cambio comportamental provocados o inducidos en las personas como resultado de su participación en actividades educativas.

Siguiendo este objeto de estudio, los contenidos de la psicología de la educación se pueden categorizar en dos grandes bloques:

- Los relativos a los procesos de cambio comportamental (procesos de aprendizaje, de desarrollo y sociabilidad);
- Los relativos a factores o variables de las situaciones educativas directa o indirectamente responsables de los mismos.

Estos contenidos son estudiados con una triple finalidad: proporcionar modelos explicativos de los procesos de cambio, contribuir a la planificación de situaciones educativas eficaces y ayudar a la resolución de problemas educativos concretos. Dentro de la clasificación de estos factores que hacen Ausubel y Robinson (1969, citados en Coll 1990) encontramos, entre otros, la motivación como un factor intrapersonal y afectivo.

Otra clasificación que nos parece interesante destacar es la de Gage y Berliner (1984, citados en Coll 1990), ya que sintetiza los contenidos en cinco grandes bloques que podrían resumir las materias estudiadas por la psicología de la educación.

Los bloques que componen los contenidos serían:

- Los relativos a la formulación, clasificación y de los objetos educativos en la planificación de la enseñanza;
- Los relativos a las características de los alumnos, inteligencia, desarrollo, personalidad, diferencias individuales;
- Los relativos a los procesos de aprendizaje y de motivación;
- Los relativos a los métodos de enseñanza;
- Los relativos a la evaluación de los resultados obtenidos.

Vemos pues, como la motivación es un tema fundamental que estudia la psicología de la educación. De la influencia de la psicología cognitiva se definirán sus bases teóricas, es decir, en qué consiste y como se desarrolla, y de la influencia de la psicología de la instrucción se establecerán medidas de intervención para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.2. La escuela humanística de la psicología educativa

Vamos a revisar brevemente las primeras aportaciones psicológicas que se han hecho sobre la motivación. Una de las escuelas que más ha influido en el estudio de la motivación es la escuela humanística.

El enfoque humanístico agrupa una serie de teorías que tienen en común la característica de considerar al ser humano en su totalidad, es decir, no se tiene en cuenta sólo su conducta sino sus pensamientos, sentimientos y emociones. Esto, aplicado al campo de la educación, lleva a considerar la enseñanza dirigida al aprendizaje global del ser humano. Los profesores, según este enfoque, ayudarán a los alumnos no sólo en el desarrollo del empleo de destrezas cognitivas, sino también el desarrollo de destrezas emocionales y sociales (Williams y Burden, 1997).

Vamos a exponer brevemente las teorías de los autores más representativos de esta escuela y sus aportaciones al estudio de la psicología de la motivación: Erikson, Maslow y Rogers.

Erikson

La teoría del psicólogo Erikson se basa en lo que denomina “principio epigenético”: cada individuo pasa por ocho estadios desde el nacimiento hasta la vejez, cada uno de los cuales plantea un desafío (confianza, autonomía, identidad,...) que si no es correctamente superado supondrá problemas para superar las siguientes etapas (Williams y Burden 1997). La motivación es considerada como la necesidad de resolver con éxito ese desafío. La repercusión que tiene para la enseñanza, es la de considerar el aprendizaje continuo (a lo largo de toda la vida) y acumulativo (es necesario la resolución de cada una de las etapas para superar con éxito las siguientes). El profesor tendrá que tener en cuenta no sólo la transmisión de conocimientos, sino las emociones y sentimientos que acompañan a cada etapa del desarrollo.

Maslow

La teoría humanística de Maslow (1970) es una de las teorías más importantes sobre la motivación humana. Según este autor, las personas experimentan ciertos impulsos para satisfacer una serie de necesidades y están obligadas a actuar con el fin de reducir esos impulsos. Establece una jerarquía de estas necesidades en forma de pirámide: en la cumbre se encontraría la autorrealización y en el nivel más bajo las necesidades fisiológicas básicas. Al igual que pasaba con la teoría de Erikson, es necesario satisfacer las necesidades más básicas, para poder satisfacer necesidades más superiores como las necesidades estéticas o de autorrealización. Así explica que niños que tengan hambre o que sientan dolor (las necesidades fisiológicas básicas) no podrán concentrarse en necesidades cognitivas, por ejemplo. Igualmente, los niños que se sientan inseguros o que tengan baja autoestima no podrán prestar toda la atención a su aprendizaje. Como objetivo final, Maslow, igual que Erikson, considera que una de las principales funciones de la educación es la de contribuir a que los alumnos se desarrollen como individuos, no sólo intelectualmente, sino social y emocionalmente y que logren su autorrealización como personas.

Rogers

La teoría humanística de Rogers (1969, citado en Williams y Burden, 1997) defiende que para que el aprendizaje sea significativo se hace necesario que la materia que se enseña sea relevante para el alumno y que el alumno participe activamente en este proceso de aprendizaje. También, cuando los alumnos perciben el aprendizaje como una amenaza para su autoimagen, se puede producir una resistencia a aprender. Por tanto, es necesario un clima de seguridad y confianza, en la que el alumno se sienta con la capacidad necesaria para adquirir los nuevos conocimientos. Como veremos más adelante, estas ideas son fundamentales a la hora de determinar los factores que influyen en la motivación.

Todas estas primeras teorías psicológicas conciben la motivación como algo incontrolable por parte del sujeto. Acentúan la importancia de impulsos y motivos internos de carácter inconsciente desvalorizando el papel de las intenciones y propósitos conscientes del sujeto en la regulación de su propia conducta. En consecuencia, la motivación que empuja a actuar de una manera u otra escapa del control consciente de la persona que es incapaz, por tanto, de dirigir su conducta.

1.3. El conductismo

En el extremo contrario a las teorías humanísticas, que consideran la motivación como una respuesta a impulsos internos, se encuentra el modelo de aprendizaje propuesto por el conductismo radical (Skinner, 1968). Pero este modelo da tanta importancia a la influencia del medio y de los refuerzos externos que termina también por considerar que el sujeto no tiene ningún control sobre su conducta.

La perspectiva conductista, siguiendo su modelo de aprendizaje y de condicionamiento clásico, consideraba la programación del sistema de recompensas como la forma más eficaz de motivar la conducta deseada. El sujeto producía la conducta si se veía recompensado externamente de algún modo. Si la conducta es reforzada por un premio tendrá más posibilidad de volverse a repetir. A modo de ejemplo, es lo que comúnmente han venido haciendo muchos padres para animar a sus hijos en su aprendizaje, si obtenían buenas notas eran recompensados con un regalo, viaje, dinero, etc. Queremos destacar aquí el carácter externo de la motivación, el sujeto no tiene control sobre su motivación, viene dado por un reforzamiento externo.

1.4. La motivación de logro

Más adelante, Atkinson (1964) propuso la teoría de la motivación de logro. En un intento de explicar diferencias individuales a la hora de actuar más motivados o no, Atkinson defendió que estas diferencias venían determinadas por el nivel de necesidad de logro de un individuo, sus expectativas de éxito y

el valor atribuido a los resultados. Un alto grado de necesidad de logro puede impulsar al individuo a actuar, pero un miedo al fracaso le puede hacer evitar la conducta. El grado de motivación viene determinado por la fuerza relativa de estos factores. Pero el impulso de logro según esta teoría se seguía viendo como algo inconsciente y fuera, por lo tanto, del control del sujeto.

El avance viene de la mano de las teorías de la psicología cognitiva. Ahora se pone énfasis en la capacidad de elección de las personas a la hora de comportarse y, por lo tanto, consideran que controlan sus acciones. Los sujetos son conscientes de las posibles consecuencias de determinadas conductas y en base a ellos se establecen una serie de metas y formas concretas de actuación. La motivación tiene que ver con el establecimiento de metas, los factores que determinan su elección y con la cantidad de esfuerzo que se decide poner para la consecución de éstas. Lo vemos con más detalle en el apartado siguiente.

1.5. Teorías cognitivas de la motivación

Con independencia del papel que puedan jugar los impulsos inconscientes y las contingencias ambientales en la determinación de la conducta, el profesor necesita una teoría más completa, que no se limite sólo a conceptualizar las causas sino a proponer medidas de actuación prácticas que le ayuden a intervenir adecuadamente en el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Como ya hemos adelantado antes, las teorías cognitivas basan sus tácticas educativas en el supuesto de que los alumnos están motivados por criterios, expectativas y refuerzos que se proporcionan a sí mismos, y no sólo por recompensas o castigos externos o impuestos por otros. Uno de los objetivos de la educación sería, por tanto, enseñarles a motivarse por criterios propios y expectativas que se propongan a sí mismos, “atribuirles una responsabilidad a los educandos con relación a su propio proceso educativo” (Rivière, citado en Coll 1997).

A continuación, vamos a hacer una revisión de las principales aportaciones de la psicología cognitiva a la psicología del aprendizaje y de la motivación: la teoría del locus de control, la teoría cognitiva social, las teorías instrumentales,

la teoría de la autodeterminación. Posteriormente, expondremos la aplicación práctica que de estas teorías hace Alonso Tapia (1991) y sus principios organizativos motivacionales de la instrucción.

1.6. Locus de control

Un nuevo concepto que introducen los psicólogos cognitivos en relación con la motivación, es el del locus de control. Este término se refiere al sentimiento de control personal que tiene el individuo sobre su conducta. Es un término derivado de la teoría del aprendizaje social de Rotter (1954, citado en Williams y Burden, 1997), aunque fue acuñado por Findley y Cooper (1983).

Locus de control se refiere a las creencias que tiene una persona sobre el control de los acontecimientos de la vida. Algunas se sienten responsables de todo y otras piensan que todo está controlado por determinantes externos, por ejemplo, suerte, destino, u otras personas.

En lo que se refiere al aprendizaje, Wang (1983) recoge las conclusiones a las que llegan diferentes estudios. Los alumnos que tienen un alto locus de control interno buscan más información y la utilizan adecuadamente para la resolución de problemas, manifiestan una gran perseverancia y son capaces de retrasar recompensas para maximizarlas. Por el contrario, los alumnos que tienen un locus de control externo, suelen ser más pasivos, sumisos, poco atentos y con un bajo comportamiento exploratorio. De todo esto se deduce que los alumnos con locus de control interno tienen más éxito en su aprendizaje, y por tanto, el objetivo de los investigadores ha sido encontrar los medios de potenciar este locus de control, partiendo de la dimensión variable de este concepto. Wang (1983) propone que dotando al alumno de destrezas de autorregulación en su aprendizaje, se le dirige hacia la sensación de controlar el mismo.

Las destrezas que facilitan la percepción de control sobre el aprendizaje, serían las siguientes:

- la planificación y realización de tareas rutinarias de organización de las aulas sin esperar a que lo haga el profesor;
- formas de búsqueda, ordenación y organización de la información que se va a aprender y recordar;
- división de tareas complejas en subdivisiones significativas y manejables;
- planteamiento de metas de aprendizaje personales y realistas;
- estimación de la cantidad de tiempo y esfuerzo necesario para realizar la tarea.

Así que, responsabilizando a los alumnos de su propio aprendizaje estaremos facilitando el locus de control interno, que a su vez, potenciará la motivación hacia dicho aprendizaje.

1.7. La teoría cognitiva social

La teoría cognitiva social formulada por Bandura (1987) trata de proporcionar una caracterización lo más completa y sistemática de los factores, tanto internos como externos, que influyen en los procesos humanos del aprendizaje. Es una teoría de carácter descriptivo y clasificatorio de los determinantes de la conducta, sin embargo, no define los mecanismos concretos a través de los cuales se ejerce la influencia de tales determinantes. Aún así, es una teoría que tiene relevancia educativa y que ha ayudado a posteriores modelos.

La perspectiva cognitiva social del aprendizaje parte de un modelo de determinación recíproca entre el ambiente, la conducta y los factores personales (cognitivos, emocionales, etc.). La influencia relativa de estos factores varía en función del individuo y la situación. En lo que se refiere a la motivación, cabe destacar que la teoría cognitiva social defiende que las recompensas no tienen por qué ser necesariamente ni externas ni proporcionadas por otros. Pueden ser también internas y autogeneradas. Las evaluaciones que los alumnos hacen de su propia conducta, condicionan la realización o no de conductas aprendidas por observación, y los criterios de

autoevaluación y sentimientos de autoeficacia condicionan el grado de atención y esfuerzo invertidos en el aprendizaje observacional.

Según esta teoría, los profesores deberían tratar de desarrollar las capacidades de autoevaluación y autorrecompensa de sus alumnos, la capacidad de regular su propia conducta, y fomentar las situaciones en que éstos establecen por sí mismos los criterios para valorar sus rendimientos y actitudes. La observación realista de su propia conducta y de sus resultados, el establecimiento de criterios y metas explícitos, concretos y alcanzables y el empleo eficaz de procedimientos de autorrecompensa.

1.8. Teorías instrumentales (expectativas-valores)

Dentro de la psicología de la motivación, uno de los modelos que más ha influido en las últimas décadas ha sido el de las teorías instrumentales. A partir del concepto de la motivación de logro de Atkinson (1964), varios investigadores (Pintrich y Schunk, 1996; Wigfield, 1994) han desarrollado el modelo instrumental basado en las expectativas y valores.

De acuerdo con los principios de la teoría de expectativas y valores, la motivación se basa en dos factores: las expectativas de éxito en una tarea dada y el valor que se otorga al éxito en esa tarea. El individuo no pondrá esfuerzo en una tarea si está convencido de que haga lo que haga no conseguirá realizarla con éxito, y si piensa que obtener el éxito en esa tarea no le vale para nada. Para desarrollar estas expectativas de éxito: los aspectos más importantes desde el punto de vista educacional, como procesa experiencias pasadas (teoría de la atribución), como juzga sus habilidades y competencia (concepto de autoeficacia) y como mantiene su autoestima (teoría de autovalía).

Teoría de la atribución

Una de las teorías en la que se basan los autores para explicar la teoría de las expectativas de la motivación, es la teoría de la atribución. La teoría de la

atribución fue desarrollada por el psicólogo Weiner (1986). Reunió aspectos de la motivación de logro y de las teorías del locus de control para elaborar esta teoría que tendría grandes repercusiones en las teorías del aprendizaje y la motivación.

Weiner sugirió que, en general, las personas suelen referirse a cuatro conjuntos principales de atribuciones para sus éxitos y sus fracasos: la capacidad, el esfuerzo, la suerte y la dificultad. Estos factores son clasificados según su variabilidad o estabilidad, y según su causa interna o externa. A su vez, estas dimensiones se clasifican en otra más: la controlabilidad, que posibilita la distinción entre elementos que las personas creen que están bajo su control y los que no lo están.

La combinación de elementos y dimensiones de la atribución difiere de un individuo a otro y con respecto a acontecimientos y actividades concretas. Lo que importa es el resultado que sobre la acción puede tener diferentes combinaciones. Por ejemplo, cuando el sujeto piensa que la capacidad es estable e incontrolable no realizará ningún esfuerzo por mejorarla, o cuando atribuye sus éxitos a la suerte, por tanto, igualmente incontrolable, pensará que no tiene el control para producir de nuevo otro éxito.

El fracaso atribuido a una falta de capacidad es mucho más limitador que el fracaso atribuido a la mala suerte o a otros factores inestables. Las atribuciones externas no influyen en la concepción del yo, pero son incontrolables, no se puede cambiar la buena o mala suerte, por ejemplo. Las internas, por el contrario, sí influyen en el autoconcepto, y lo pueden hacer de una manera positiva, aumentando la autoestima o por el contrario disminuyéndola. Por lo tanto, estas atribuciones afectarán a las expectativas y a nuestro rendimiento en el aprendizaje.

La cuestión sería lograr el cambio en la dimensión causal, de tal manera que el estudiante atribuya el éxito a causas internas y controlables, que le ayude a aumentar positivamente su autoconcepto y que le valga así para aumentar su motivación para aprender. En este sentido tenemos el trabajo de Hasting

(1994) y Craske (1988) (citados en Williams y Burden, 1997), sobre el entrenamiento reatribucional, en el que se intentan cambiar las atribuciones de los sujetos que ven sus fracasos debidos a factores estables e incontrolables a que los vean como inestables y controlables. Es decir, que se intenta hacer ver a los alumnos el control que tienen sobre su aprendizaje y a su vez, motivarles hacia el mismo.

Teoría de la autoeficacia

Otra de las teorías en las que se basa la teoría de las expectativas de la motivación es la teoría de la autoeficacia. La teoría de la autoeficacia se refiere al juicio que hacen las personas de su capacidades para llevar a cabo ciertas tareas y, por tanto, su sentido de eficacia determina su elección en las actividades, igual que su nivel de aspiraciones, la cantidad de esfuerzo invertido y la persistencia.

Los estudios de Bandura (1986) llegan a la conclusión de que las personas con un bajo nivel de autoeficacia se centran en las dificultades y los obstáculos que ven causados por su incapacidad y no se concentran en la manera de llevar a cabo la tarea con éxito, en consecuencia, pierden fe en sus capacidades y probablemente abandonan. Por el contrario, las personas con un fuerte sentido de autoeficacia, se ven ayudadas por la seguridad que les proporciona este sentimiento y no se distraen realizando autodiagnósticos sobre sus capacidades, sino que se concentran en solucionar los problemas necesarios para finalizar la tarea con éxito.

El sentimiento de autoeficacia es el producto de un proceso complejo de autopersuasión basado en procesos cognitivos de diversas fuentes (por ejemplo, la opinión de otras personas, la retroalimentación, la evaluación, el reforzamiento, las experiencias pasadas y el entrenamiento, y la información sobre las estrategias adecuadas). No tiene porque tener una relación directa con las capacidades y habilidades reales del individuo, lo que cuenta no es lo que el sujeto realmente es, sino lo que este sujeto cree que es. Por ello, las expectativas de éxito en una tarea de aprendizaje vendrán determinadas por el

nivel de autoeficacia del alumno, cuanto más alto sea éste más probabilidades de éxito y más probabilidades de que se motive a realizar la tarea.

Este concepto tiene relación con el concepto de indefensión aprendida. El concepto de indefensión aprendida de Seligman (1981) se refiere a la situación de desamparo que pueden tener ciertos sujetos que, tras sufrir fracasos continuamente, sienten que no pueden hacer nada para controlarlo, que está fuera de su alcance. Esto hace que las personas no tengan motivación para aprender perdiendo la seguridad en sí mismas. Se trataría de cambiar este sentimiento ofreciendo al sujeto oportunidades de éxito para adquirir la suficiente seguridad que le motive de nuevo en su aprendizaje.

La teoría de la autovalía

Otra de las teorías base de la teoría de las expectativas es la teoría de la autovalía. Según Covington (1992, citado en Dörnyei, 1998) la prioridad más elevada del ser humano es la necesidad de la aceptación personal, lo que puede producir autopercepciones de protección de las habilidades. Esta necesidad de autovalía genera unos patrones motivacionales y conductuales en el aprendizaje. Por ejemplo, en el caso de éxito, los alumnos pueden poner bajo el nivel de esfuerzo invertido en la tarea con la intención de hacer pensar a los otros que simplemente tienen mucha habilidad. También, pueden adoptar patrones de conducta inadecuados, de tal manera que dejan para el último momento la preparación para el examen, y así tienen una excusa protectora de su autovalía (han fracasado por falta de tiempo, no por falta de habilidad). Por lo tanto, esta necesidad de protección de la autovalía personal puede inducir al alumno a evitar ciertas tareas, por las que no estará motivado.

La teoría de los valores

Como ya dijimos anteriormente, las teorías instrumentales fundamentaban la motivación en dos componentes: las expectativas de éxito y el valor otorgado al éxito en la tarea. Este segundo componente ha sido denominado de diferentes maneras por los psicólogos: valencia, valor de incentivo, valor de la tarea, valor

del logro de la tarea, etc. Eccles y Wigfield (1995, en Dörnyei, 1998) han desarrollado un modelo del valor de la tarea, definiendo el término en cuatro componentes: importancia, interés, utilidad y coste. El valor total de la tarea viene determinado por la interacción de los cuatro componentes y este valor determina la fuerza de la intensidad en la conducta. Cuanto más valor se dé al logro de la tarea más motivado estará el alumno.

1.9. La teoría de la autodeterminación

Otra de las teorías que se formulado sobre la motivación ha sido la teoría de la autodeterminación. La teoría de la autodeterminación fue introducida por Deci y Ryan (1985) como una elaboración del paradigma de la motivación intrínseca/extrínseca, y se basa en la capacidad de elección del sujeto, quien es en último término, quien determina su conducta.

La motivación extrínseca se basa en el deseo de obtener una recompensa o de evitar un castigo, se centra en algo externo al aprendizaje mismo. Aquí se englobarían las notas y calificaciones, títulos, premios, un trabajo, un ascenso, una aprobación por parte de padres, profesores, etc. La motivación intrínseca supone que la experiencia de aprendizaje es su propia recompensa. El alumno se ve implicado en la tarea y se centra en el proceso para resolverla más que en los resultados.

Según Deci (1985) las condiciones óptimas para el desarrollo de la motivación intrínseca serían las siguientes:

- la estimulación de la autonomía;
- la retroalimentación que fomenta la capacidad;
- la implicación personal.

Relacionado con la motivación intrínseca está el concepto de flujo de Csikszentmihalyi (1990), un estado de movimiento de energía sin esfuerzo alguno. Según Goleman (1995) este estado es la mejor utilización de las emociones para el aprendizaje eficaz, ya que estas emociones en este estado

se encuentran canalizadas y potenciadas en la resolución de la tarea facilitando, por tanto, su resultado en lugar de obstaculizarlo. Así, por ejemplo, las emociones que se producen en este estado son positivas para el aprendizaje, la ansiedad no es debilitadora, por ejemplo, sino en el caso de se produzca facilitadora, el autoconcepto es positivo y la creencia en las propias capacidades hace que se den los sentimientos de seguridad óptimos para el aprendizaje. El alumno está absorto en la tarea y la gratificación la encuentra en el propio proceso de resolución de la misma. Para beneficiarse del estado de flujo una actividad no debe ser ni demasiado fácil, desmotivadora, por tanto, ni demasiado difícil de tal modo que se sienta imposible la consecución de la misma. Emocionalmente hablando, ni que resulte demasiado aburrida por su facilidad, ni que produzca ansiedad por su dificultad.

Las investigaciones han llegado a la conclusión de que aunque la motivación extrínseca resulta útil en algunos casos, el aprendizaje es más eficaz y más duradero a largo plazo cuando es motivado intrínsecamente. Así pues, hoy en día todas las teorías sobre motivación estudian la manera de potenciar la motivación intrínseca. Sin embargo, la teoría de la autodeterminación no considera antagonistas ambos tipos de motivación. La motivación extrínseca está dividida en cuatro tipos a lo largo de un continuo entre la autodeterminación y las formas controladas de motivación.

La mayoría de los autores consideran la motivación intrínseca un constructo unidimensional, sin embargo, Vallerand (1997, citado en Dörnyei, 1998) clasifica tres subtipos de motivación intrínseca: por aprender (se implica en una actividad por el placer y la satisfacción de entender algo nuevo, satisfaciendo la propia curiosidad y exploración del mundo; hacia el éxito (se implica en la actividad por la satisfacción de superarse a sí mismo); por experiencia estimulante (experiencia de sensaciones placenteras).

Otro concepto de la teoría de la autodeterminación es el concepto de autonomía en el aprendizaje. La necesidad de autonomía es una necesidad innata en el ser humano, referida al deseo del individuo de ser el propio iniciador y regulador de sus acciones. Por tanto, para que la motivación sea

reforzadora intrínseca es necesario que se dé la autodeterminación, el sujeto elige la tarea por voluntad propia, y elige también el grado de esfuerzo que invertirá en dicha tarea.

Hasta aquí, hemos realizado una revisión de los conceptos fundamentales para entender las últimas teorías motivacionales. Nos quedaría para completar esta visión general de los trabajos realizados en el ámbito educativo sobre motivación, exponer una aplicación didáctica que el profesor puede llevar al aula. Esta aplicación la hemos encontrado en los principios motivacionales de la instrucción del psicólogo Jesús Alonso Tapia (1991).

1.10. La motivación en el aula

Según Alonso Tapia (1991), las variables que hay que estudiar para determinar cuando la actividad educativa resulta motivadora para los alumnos, serían las siguientes:

- los contenidos y el modo en que son presentados;
- las tareas y el modo en que se plantean;
- la forma de organizar la actividad;
- el tipo y la forma de interacción;
- los recursos;
- los mensajes que da el profesor;
- la evaluación, la persona que la hace, la forma en que se hace y el contexto en el que se inscribe.

El objetivo del profesor es, por tanto, determinar cuando todas estas variables motivan a los alumnos y cuando no y por qué. Todas estas variables influyen en la idea que se hace el alumno sobre qué metas se pretende que consiga, qué tienen de atractivo o de aversivo para él, qué posibilidades tiene de conseguirlas o de evitarlas, etc,. Así pues, esto ha llevado a los psicólogos a estudiar qué tipos de metas persiguen los alumnos, cómo influyen en su comportamiento y que variables hace que se conciben como realizables o no.

Tipos de metas

Después de un estudio sobre las aportaciones de los diferentes autores sobre la identificación y clasificación de las metas, Alonso Tapia las agrupa en cuatro categorías:

a) Metas relacionadas con la tarea

Aquí se incluyen tres tipos de metas que se confunden cuando se habla de motivación intrínseca:

- el deseo de incrementar la propia competencia, experimentar que se ha aprendido algo o que se han mejorado y consolidado destrezas previas;
- experimentar que se está haciendo la tarea que se desea hacer y no impuesta por otro;
- experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea, superando el aburrimiento y la ansiedad.

b) Metas relacionadas con el yo

A veces los alumnos han de realizar sus tareas de modo que alcancen un nivel de calidad preestablecido socialmente. Esto hace que busquen una de estas dos metas:

- experimentar que se es mejor que otros o, al menos, que no se es peor que los demás; experimentar el orgullo tras el éxito;
- no experimentar que se es peor que otros, evitar la experiencia de vergüenza que acompaña al fracaso.

Se trata de metas cuya consecución o no tiene importantes repercusiones sobre la autoestima y el autoconcepto. Aunque parezcan dos caras de una misma moneda Alonso Tapia (1987) demostró que eran independientes.

c) Metas relacionadas con la valoración social

Tienen que ver con la respuesta emocional que deriva de la respuesta social a la propia actuación:

- experiencias relacionadas con la aprobación de los padres, profesores u otras personas significativas;
- experiencias relacionadas con la aprobación de los propios compañeros.

d) Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas

Este tipo de metas tienen relación con la obtención de una recompensa externa como ganar dinero, conseguir un premio o un empleo.

Esta taxonomía de metas no significa que sean excluyentes, puede producirse una combinación de algunas de ellas. Otras veces, el alumno debe elegir. El objetivo es descubrir que tipos de metas producen en los alumnos el interés y esfuerzo necesarios para favorecer el aprendizaje.

Metas de aprendizaje y metas de ejecución

Dweck y Elliot (1983, citadas en Alonso Tapia, 1991) son las autoras que se han dedicado a estudiar las diferencias entre los alumnos a la hora de enfrentarse a la actividad escolar, según sus metas sean de aprendizaje (las metas relacionadas con la tarea) o de ejecución (metas relacionadas con el yo). Las conclusiones a las que llegan estas psicólogas junto con los resultados de los estudios de Alonso Tapia (1987) son que los alumnos que persiguen metas de aprendizaje y los que persiguen metas de ejecución difieren en las atribuciones que hacen de sus éxitos: los sujetos con metas de aprendizaje tienden a atribuir los éxitos a causas internas -competencia y esfuerzo-, mientras que los sujetos con metas de ejecución tienden a hacerlo a causas externas. También existen diferencias en las expectativas que tienen de controlar la consecución de las metas: los alumnos con metas de aprendizaje

sienten que tienen el control sobre sus resultados, en cambio, los de metas de ejecución perciben una falta de control sobre la consecución de éstas.

Como consecuencia de estos resultados, parece ser que el aprendizaje y el rendimiento se ven favorecidos cuando el alumno se plantea metas de aprendizaje; es decir, relacionadas con el sentimiento de la propia competencia (metas relacionadas con la tarea). El siguiente objetivo es determinar la manera en la se puede guiar a los alumnos para que se motiven por el incremento de su propia competencia y no con el de quedar bien o evitar quedar mal (metas relacionadas con el yo).

Metas externas y metas internas

Una de las clasificaciones de las metas que hace Alonso Tapia se refiere a las metas externas. Aunque los premios y castigos se han venido utilizando desde siempre como reforzadores externos de la conducta, y en algunos casos, dan resultados, Leeper y Greene (1978, citados en Alonso Tapia, 1991) han demostrado que su uso tiene serias limitaciones. Son solo efectivos mientras están presentes, en el momento que el premio o el castigo desaparecen el alumno deja de interesarse por la tarea. En ausencia de recompensas los sujetos tienden a resolver problemas más difíciles, a implicarse más personalmente en la tarea, a buscar formas de solución y a preocuparse por los procesos y estrategias más que por los resultados. Evidentemente si conseguimos que el alumno se plantee este tipo de metas internas, estaremos consiguiendo al mismo tiempo, un aprendizaje más eficaz y duradero, que podrá aplicar en tareas sucesivas. Esto se relaciona con los conceptos de motivación extrínseca e intrínseca que vimos anteriormente.

Cuando se habla de estas metas internas, nos estamos refiriendo a la motivación intrínseca. Según Deci (1985) la meta que el sujeto persigue con su conducta cuando está motivado intrínsecamente, es la experiencia del sentimiento de competencia y autodeterminación, sentimiento que se experimenta en la realización de la misma y que no depende de recompensas externas, dado que se basa en la elección que hace el sujeto de la tarea a

realizar y en la utilización óptima de las propias habilidades. La condición para que se den estas experiencias es, como ya vimos antes, que se encuentren en un grado de desafío óptimo, es decir, que no sean ni muy fáciles ni muy difíciles.

Alonso Tapia, defiende pues, que si se quiere motivar a los alumnos es preciso tener en cuenta dos cosas:

- cualquier evento que aumente la competencia percibida estimula la motivación intrínseca y a la inversa;
- para que haya motivación intrínseca es imprescindible que se dé la experiencia de autonomía.

La experiencia de autonomía como meta básica

En relación con la experiencia de autonomía, De Charms (1984) ha estudiado el efecto que tiene sobre los alumnos el perseguir como meta básica el actuar autónomamente. Este autor parte del hecho de que el alumno realmente aprende y consigue lo que se propone cuando actúa movido desde dentro, porque él quiere. Con este planteamiento, De Charms propone que se puede facilitar esta experiencia de autonomía. En el proyecto Carnegie (De Charms, 1984) donde se trabajó con profesores y alumnos, se pone de manifiesto la importancia de asegurar la consecución de la experiencia de autonomía como condición necesaria -aunque no suficiente- para mejorar la motivación y el aprendizaje de modo duradero.

Metas, atribuciones y autorregulación cognitiva

Algunos autores han defendido que lo que determina la motivación no son tanto las metas que el sujeto persigue sino ciertos comportamientos y características psicológicas asociadas a las distintas metas. Nos referimos a las atribuciones (Weiner, 1986) y a la capacidad de autorregulación cognitiva (Kuhl, 1987, citado en Alonso Tapia, 1991).

Como ya expusimos antes en el apartado referido a la teoría de la atribución, se ha podido comprobar que el patrón de atribuciones más perjudicial es el que define lo que se considera como “indefensión”, el individuo tras una serie continuada de fracasos piensa que es incapaz realizar la tarea con éxito. Los éxitos se atribuyen a causas externas, variables e incontrolables y los fracasos a causas internas, estables y no controlables. En consecuencia, lo que habría que hacer para mejorar la motivación es enseñar a los alumnos a atribuir tanto éxitos como fracasos al esfuerzo, causa interna, variable y controlable.

Motivación y capacidad de autorregulación

Hemos visto como la falta de motivación puede ser consecuencia de un estilo atribucional incorrecto o por una disminución de las expectativas de éxito. Kuhl (1987, citado en Alonso Tapia, 1991) propone una teoría alternativa partiendo del hecho de que ante una situación de fracaso no se da una disminución del esfuerzo sino un incremento del mismo, y de que sólo la experiencia repetida de fracaso es lo que lleva al abandono de la actividad. La causa de la desmotivación sería entonces, un déficit cognitivo que explica de la siguiente manera. Señala que entre la decisión de intentar conseguir una meta y la ejecución de las actividades necesarias para lograrla median una serie de procesos cognitivos y metacognitivos, relacionados con el control de tales actividades, que pueden facilitar o impedir su consecución.

Estos procesos cognitivos y metacognitivos que se median entre la decisión de iniciar una tarea y la actuación hacia la consecución de la misma, serían los siguientes:

- la importancia de la atención del sujeto, que tras el fracaso puede estar centrada en las formas de conseguir la meta o en la experiencia negativa que supone este fracaso;
- el conocimiento que el sujeto tiene sobre diferentes formas de actuación para conseguir el objetivo;
- el conocimiento relativo a la forma de utilizar los conocimientos anteriores para resolver el problema.

Por tanto, la falta de motivación ante una tarea puede estar determinada por una serie de falta de conocimientos necesarios para aprender positivamente de los fracasos anteriores.

Interacción entre alumnos, motivación y aprendizaje

Otro de los factores que influye en la motivación de los alumno, además del tipo de metas que hemos comentado anteriormente, es el tipo de interacción entre los alumnos. Este tipo de interacción junto con el significado o valor atribuido a una meta, da lugar a diferentes sistemas motivacionales, individualista, competitivo y cooperativo, a los cuales Johnson y Johnson (1985, citados en Alonso Tapia, 1991) atribuyen las siguientes características motivacionales:

En el sistema motivacional individualista se considera que el esfuerzo y la habilidad propios -eventualmente la suerte y el grado de dificultad de la tarea, nunca el hecho de que haya otros mejores- son los determinantes principales de los resultados. Las expectativas dependen del grado en que el sujeto se percibe como hábil. Cuando se está dentro de este sistema no se suele buscar información adicional sobre el tema de estudio, ni se ve favorecido el compromiso a largo plazo con el aprendizaje, además no hay interacciones con los compañeros.

En el sistema motivacional competitivo el incentivo que mueve a los alumnos es quedar por encima de los demás y no por debajo. La motivación es fundamentalmente extrínseca. Se da más importancia al hecho de ganar que al hecho de hacer algo bien. En la medida en que las expectativas de éxito se basan en la percepción de que la habilidad es superada por lo demás o no, este sistema suele desmoralizar a la mayoría de los alumnos. A la larga, el compromiso con el aprendizaje parece menor que con la individualista y la cooperativa, y en la interacción con los alumnos no se da apoyo entre los compañeros.

En el sistema motivacional cooperativo la motivación es intrínseca -se busca incrementar la propia competencia-, si bien la conducta se ve también influida por el deseo de ayudar a los demás, que puede estar relacionado con la necesidad de afiliación. Se valora especialmente el papel del esfuerzo en la determinación de los resultados y en cuanto a las expectativas se basan en la percepción de que todos tienen algo que aportar, esto es, la habilidad se percibe como algo multifacético y repartido, por lo que nadie se puede sentir inútil. Este sistema, además, tiende a promover mayor interacción entre los alumnos, a estimular la búsqueda y la mayor elaboración de la información, dado que posibilita la percepción de puntos de vista discrepantes, y a facilitar un compromiso más permanente con el aprendizaje.

De los tres sistemas descritos parece, pues, que el que mejor efectos produce es el tercero, el cooperativo. Sin embargo, no es cierto que ocurra siempre así, ni con todos los sujetos ni en distintas situaciones, aunque no está claro cuáles son las variables que modulan estos efectos.

Según Alonso Tapia, la superioridad de las situaciones cooperativas para facilitar el aprendizaje no se debe al tipo de motivación que estimulan, sino que la influencia va en sentido inverso, esto es, que por facilitar más el aprendizaje, motiven más. Este autor llega a la conclusión de la importancia de promover situaciones de cooperación para facilitar la motivación, así como de conseguir la interdependencia de metas de los alumnos. No obstante, esto no garantiza la efectividad inmediata dada las variables moduladores de los efectos de las situaciones de interacción.

Implicaciones educativas

Nos parece importante destacar que Alonso Tapia sugiere que se incorporen al proyecto educativo objetivos de tipo motivacional, contemplando todos aquellos ajustes que se puedan derivar de esa incorporación en cuanto a los demás componentes de tal proyecto (metodología, organización, adaptación curricular, etc.) Para ello hay que plantearse qué objetivos motivacionales son los más idóneos y cómo plantear la actividad escolar para lograrlos.

Tras el estudio de los datos empíricos de las investigaciones (Dweck y Elliot, 1983, De Charms, 1976, Johnson y Johnson, 1985, citados en Alonso Tapia, 1991) Alonso Tapia opta por el desarrollo de los patrones motivacionales relacionados, por una parte, con dos tipos de metas, el incremento de la propia competencia -lo que implica centrar la atención del sujeto en el proceso de aprendizaje- y la experiencia de autonomía y responsabilidad personal y, por otra parte, con la percepción de la interdependencia positiva de las metas de los distintos alumnos -lo que puede verse facilitado por el empleo de sistemas de trabajo cooperativo.

Alonso Tapia (1991) considera que los factores que determinan la mayor o menor motivación de un alumno, se encuentran:

- en las diferencias individuales a la hora de establecer las metas y expectativas de aprendizaje, así como en su estilo atribucional y en su capacidad de autorregulación;
- en la actuación del profesor en el aula, a través de los mensajes que da, de la forma de organizar la clase o de los comportamientos que modela, puede influir positiva o negativamente en el interés por el aprendizaje, al centrarse en unas metas u otras o al no enseñar de forma constructiva ante los fracasos;
- en el modo de diseñar la instrucción, las actividades y las tareas. Para ello formula los principios para la organización motivacional de la instrucción.

En cuanto al modo de llevar a cabo esta intervención pedagógica propone dos líneas de actuación complementarias. Un planteamiento a realizar desde el centro y una segunda ligada fundamentalmente a la labor de aula a desarrollar por el profesor.

Dado que nuestro trabajo se centra en el análisis del diseño de tareas y actividades en los manuales de español, nos vamos a detener en este último

punto, y en la formulación de los principios para la organización motivacional de la instrucción.

Principios para la organización motivacional de la instrucción

Alonso Tapia (1991) define una serie de principios para la organización motivacional de la instrucción en el aula. Estos principios de actuación van a atender a cinco factores instruccionales cuya correcta utilización puede facilitar el aprendizaje:

- a) La forma de presentar y estructurar la tarea
- b) La forma de organizar la actividad en el contexto de la clase
- c) Los mensajes que da antes, durante y después de la tarea
- d) El modelado de valores y de estrategias
- e) La forma que va a adoptar la evaluación del alumno.

a) En relación con la forma de presentar y estructurar la tarea, Alonso Tapia define los dos primeros principios:

Primer principio: El primer principio relacionado con la forma de presentar la tarea está relacionado con la activación de la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema a tratar o la tarea a realizar.

Este principio se basa en el hecho de que, para que un alumno pueda anticipar que la realización de la tarea va a proporcionarle la posibilidad de aprender, es preciso captar su atención y curiosidad.

Para ello pueden utilizarse diferentes estrategias:

- Presentación de información nueva, sorprendente, incongruente con los conocimientos previos del alumno.
- Plantear o suscitar en el alumno problemas que haya de resolver.
- Variar los elementos de la tarea para mantener su atención.

Segundo principio: El segundo principio relacionado con la presentación y estructuración de la tarea pretende mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno. Este se basa en la importancia de hacer que el alumno valore todo lo que suponga incrementar su competencia y habilidades.

Para ello se proponen las siguientes estrategias:

- Relacionar el contenido de la instrucción, usando lenguaje y ejemplos familiares al sujeto, con sus experiencias, con sus conocimientos previos y con sus valores.
- Mostrar la meta para la que puede ser relevante aprender lo que se presenta como contenido de la instrucción, a ser posible mediante ejemplos.

b) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto de la clase, el autor define el tercer y cuarto principio:

Tercer principio: El tercer principio que hace referencia a la organización de la actividad propone que, en la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea, se organice la actividad en grupos cooperativos, haciendo depender la evaluación de cada alumno de los resultados globales obtenidos por el grupo.

Este principio se basa en el resultado de las investigaciones que, como ya hemos expuesto antes, avalan el beneficio de la organización cooperativa frente a la individualista o competitiva.

Cuarto principio: El cuarto principio, relacionado también con la organización de la actividad, defiende que, en la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea y los objetivos de aprendizaje a conseguir, se den el máximo de opciones posibles de actuación para facilitar la percepción de autonomía.

Como ya hemos visto, la autonomía en el aprendizaje es crucial para fomentar la motivación intrínseca y facilitar el aprendizaje.

c) En relación con los mensajes que el profesor da a los alumnos, Alonso Tapia define el quinto y el sexto principio:

Quinto principio: El quinto principio está relacionado con los mensajes que da el profesor, antes, durante y después de tarea.

Los mensajes del profesor deberán orientar la atención de los alumnos:

- Antes de realizar la tarea: hacia el proceso de solución más que hacia el resultado;
- Durante la realización de la tarea: hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades, dividiendo la tarea en pasos, para que eviten pensar que no pueden superarla.
- Después de realizar la tarea: informar sobre lo correcto e incorrecto del resultado, pero centrando la atención del sujeto:
 - o En el proceso seguido;
 - o En lo que se ha aprendido;
 - o En que el alumno siempre nos merece confianza.

Sexto principio: El sexto principio, referido también a la actuación del profesor, defiende que esta actuación deberá promover la adquisición de una serie de aprendizajes.

La adquisición de los aprendizajes que el profesor debe facilitar mediante su actuación, se refieren a:

- La concepción de la inteligencia como algo modificable.
- La tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables.
- La toma de conciencia de los factores que les hace estar más o menos motivados.

d) En relación con el modelado que el profesor puede hacer de la forma de afrontar las tareas y valorar los resultados, Alonso Tapia propone el séptimo principio.

Séptimo principio: El séptimo principio, relacionado con el modelado del profesor, sugiere que éste deberá 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.

e) En relación con la evaluación, Alonso Tapia define el octavo principio:

Octavo principio: El octavo principio, relacionado con la evaluación, propone que dado que las evaluaciones son inevitables y necesarias, se deben organizar a lo largo del curso de forma que:

- Los alumnos las consideren como una ocasión para aprender.
- Se evite, en la medida de lo posible, la comparación de unos con otros y se acentúe la comparación con uno mismo, de forma que se maximice la constatación de los avances. Para ello, pueden utilizarse las siguientes estrategias:
 - o Diseñar las evaluaciones de forma que nos permitan saber no sólo si el alumno sabe algo o no, sino, en caso negativo, por qué.
 - o En la medida de lo posible, evitar dar notas- información cuantitativa- y dar en su lugar información cualitativa relativa a lo que el alumno necesita corregir o aprender.
 - o En la medida de lo posible, acompañar la comunicación de los resultados con los mensajes pertinentes para optimizar la confianza de alumno en sus posibilidades.
 - o En cualquier caso, no dar públicamente la información sobre la evaluación.

Estos ocho principios abarcan aspectos relacionados con los contenidos, la organización de las tareas, la interacción, la actuación del profesor y la

evaluación, que facilitan la motivación en los alumnos a la hora de enfrentarse a una tarea o actividad de aprendizaje.

En el análisis que nos proponemos realizar trataremos de aplicar los principios:

- primero y segundo: la curiosidad e interés y la relevancia, en relación con la forma de presentar y estructurar la tarea;
- tercero y cuarto: los grupos cooperativos y la autonomía, en relación con la forma de organizar la actividad;
- quinto y sexto: los mensajes del profesor que contribuyen a facilitar atribuciones motivacionales y a encaminar al alumno hacia un autoconcepto positivo de sí mismo; el séptimo principio que se refiere al modelado del profesor no será tratado en nuestro análisis ya que se refiere a la actuación de éste en el aula y no a la posible aplicación en un método;
- octavo: evaluaciones continuas, formativas y cualitativas, en relación con la evaluación.

A continuación, en el siguiente capítulo vamos a repasar los estudios de la psicología de la educación aplicada a la enseñanza de idiomas. Comentaremos la influencia del estudio de las variables afectivas en la enseñanza de lenguas y su relación con la motivación y realizaremos una visión general de las principales teorías de la motivación en el aprendizaje de idiomas.

CAPÍTULO 2:

EL ESTUDIO DE LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Después de haber revisado los estudios sobre la motivación que han hecho los psicólogos de la educación, vamos a ver los trabajos que sobre este concepto se han aplicado al aprendizaje de idiomas. Comenzaremos analizando y justificando la importancia del estudio de las variables afectivas en la didáctica de lenguas, entre las cuales se incluye la motivación. Haremos una breve referencia a la escuela humanista por su implicación en la dimensión afectiva en la enseñanza y la relación de sus estudios con la motivación. A continuación, nos centraremos en los estudios que se han realizado sobre la motivación en el aprendizaje de idiomas: revisaremos de forma global las principales teorías deteniéndonos en las aplicaciones prácticas que hemos encontrado, y a partir de las cuales estableceremos los factores que utilizaremos para el análisis de nuestro trabajo.

2.1. Las variables afectivas en el aprendizaje de idiomas

Muchos de los principales avances en el campo de la enseñanza de idiomas de los últimos años tienen en cuenta la importancia de la dimensión afectiva en esta enseñanza. En un sentido amplio, las variables afectivas se refieren a las características relevantes del individuo que influyen en la manera de responder ante cualquier situación (Gardner y MacIntyre, 1993a). Diversos métodos de enseñanza de idiomas, como el enfoque comunicativo y el enfoque natural de Krashen y Terrell (citados en Arnold, 1999) ya tienen en cuenta la afectividad. También, esta influencia de las variables afectivas ha repercutido en el diseño curricular, e investigadores actuales del área del diseño curricular destacan la necesidad de centrarse más en el alumno y en su experiencia, y no limitarse a contenidos lingüísticos (Numan, 1988; Tudor, 1997, citados en Arnold 1999).

Esta importancia de la dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas la vemos también reflejada en el Marco común europeo de referencia para las

lenguas que incluye estas variables en los factores que determinan la adquisición de la competencia “existencial” (saber ser):

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

(Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas del Consejo de Europa, capítulo 5, apartado 1.3.)

Aunque aquí no se denominan variables afectivas, sino factores relacionados con la personalidad, hemos comprobado que este conjunto de conceptos corresponden con la clasificación que varios autores han propuesto sobre los componentes de la afectividad en el aprendizaje de idiomas.

Algunas de las clasificaciones de las variables afectivas que han establecido diversos autores son las siguientes:

Factores afectivos del aprendizaje (Gardner y MacIntyre, 1993a):

- actitudes y motivación
- ansiedad
- sentimientos de seguridad
- personalidad
- estilos de aprendizaje

Factores intrínsecos de la afectividad-factores de personalidad (Brown, 1994):

- autoestima
- inhibición
- ansiedad

- empatía
- extroversión
- motivación

Factores individuales de la afectividad (Arnold, 1998):

- límites del ego
- estilos de aprendizaje
- ansiedad
- inhibición
- memoria
- extroversión-introversión
- autoestima
- motivación: intrínseca, extrínseca, instrumental e integradora

Como vemos todos coinciden en considerar la motivación como un factor individual de la afectividad en el aprendizaje de idiomas. Consideramos que son igualmente importantes todos los factores, pero dado la amplitud del tema, nos hemos ceñido al análisis de la motivación. Aún así, creemos que es muy difícil estudiar un factor aisladamente, ya que como veremos más adelante, todos están relacionados e interactuando en el proceso de aprendizaje del alumno, y no sólo interactúan entre si, sino también con las variables cognitivas y sociales.

La dimensión afectiva en la enseñanza no se opone a la cognición. Al contrario, cuando ambas se trabajan juntas, el proceso de aprendizaje mejora considerablemente. Autores como Arnold (1999), defienden que, en referencia al aprendizaje de idiomas, considerar la afectividad en la enseñanza tiene doble ventaja. Por un lado, los aspectos afectivos pueden mejorar el aprendizaje del idioma, si el alumno siente ansiedad o inseguridad es muy difícil que logre alcanzar su potencial óptimo de aprendizaje; por otro lado, al estimular diferentes factores emocionales positivos, como la autoestima, la empatía o la motivación, se facilita el proceso. Por tanto, la relación entre afectividad y enseñanza de idiomas es bidireccional, la preocupación por la

afectividad puede mejorar el aprendizaje, y el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir a educar a los alumnos emocionalmente, es decir, a desarrollar lo que llama Goleman (1998) “inteligencia emocional”, a saber manejar positivamente sus emociones.

En conclusión, dado el efecto positivo de las variables afectivas en el aprendizaje, consideramos que puede ser de gran ayuda para el profesor conocer como puede trabajar estos factores en sus clases. Entre las diferentes variables que se han clasificado como afectivas, hemos elegido la motivación, porque la consideramos primordial para el aprendizaje de los alumnos, pero no podemos ignorar que todas estas variables están interrelacionadas y que es imposible estudiar una de ellas aisladas de las otras, por lo que estarán presentes a lo largo de nuestro trabajo.

Queremos hacer ahora, una breve referencia a una escuela fundamental en el estudio de las variables afectivas en el aprendizaje, y que ha tenido una gran influencia en los métodos de enseñanza de idiomas, el enfoque humanístico.

2.2. El enfoque humanístico en la enseñanza de idiomas

Una de las escuelas que más ha trabajado la influencia de los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas ha sido la escuela de pensamiento humanista. Nos ha parecido oportuno hacer una breve referencia a estos estudios, en primer lugar, por la consideración que otorgan a la dimensión afectiva del aprendizaje, y en segundo lugar, por el efecto que tienen las actividades humanísticas en la motivación de los alumnos.

Del enfoque humanístico han surgido diferentes metodologías de enseñanza de idiomas, siendo las principales la vía silenciosa, la sugestopedia y el aprendizaje comunitario de la lengua. Estas tres metodologías tienen en común aspectos que hemos comentado en el capítulo anterior en relación a las teorías humanísticas: en primer lugar, poseen una base más firme en la psicología que en la lingüística; en segundo lugar, consideran importantes aspectos afectivos del aprendizaje y del lenguaje; en tercer lugar, se preocupan por tratar al

alumno como persona en su totalidad y su implicación en el aprendizaje; en cuarto lugar, ven la importancia que tiene un entorno de aprendizaje que minimice la ansiedad y mejore la confianza personal.

Williams y Burden (1997) resumen los principales consejos que el enfoque humanista ofrece al profesor de enseñanza de idiomas:

- crear un sentimiento de pertenencia a un grupo;
- hacer que el tema sea relevante para el alumno;
- implicar a la globalidad de la persona;
- alentar el conocimiento de uno mismo;
- desarrollar la identidad personal;
- estimular la autoestima;
- implicar a los sentimientos y las emociones;
- minimizar la crítica;
- animar a la creatividad;
- desarrollar el conocimiento del proceso de aprendizaje;
- estimular la iniciación al aprendizaje por parte del alumno;
- permitir la elección;
- estimular la autoevaluación.

Todos estos consejos están relacionados con los factores que aumentan la motivación. Como hemos visto en el capítulo anterior, estimular la autoestima, minimizar la crítica, desarrollar la identidad personal, por ejemplo, contribuyen a que el alumno adquiera la seguridad y confianza en sí mismo, necesaria para la motivación intrínseca. Igualmente, la elección y la autoevaluación, ayudan a adquirir la autonomía en el aprendizaje, también necesaria para llegar a motivarse intrínsecamente. Finalmente, estimular la iniciativa en el aprendizaje por parte del alumno y desarrollar el conocimiento de su propio proceso hacen que el alumno perciba que tiene el control sobre su aprendizaje, control que como ya hemos visto, está relacionado directamente con la motivación. Por tanto, si aplicamos actividades humanísticas en el aula ayudaremos a los alumnos a incrementar su motivación y en consecuencia a facilitar su proceso de aprendizaje.

Una de las autoras que más ha trabajado las ideas del enfoque humanístico en el aprendizaje de idiomas es Moskowitz (1978). Sus investigaciones y trabajos empíricos llegan a la conclusión de que cuando se incorporan actividades humanísticas en el aula, se mejora la autoestima en los alumnos, el conocimiento de sí mismo, las relaciones con los compañeros y la actitud hacia el aprendizaje de la lengua meta. Asimismo, se ven mejoras en el autoconcepto de los profesores y en las actitudes de éstos hacia los alumnos. Todos estos aspectos contribuyen a aumentar considerablemente la motivación en los alumnos:

When given the opportunity to talk about themselves in personally ways, students tend to become much more motivated. The result is that they want to be able to express their feeling and ideas more in the target language. They want to communicate.

(Moskowitz, 1978:4)

Dado que el lenguaje es un instrumento para expresar los sentimientos y emociones, el aula de idiomas puede servir de gran utilidad para ofrecer oportunidad a esta expresión, a su vez, expresar sentimientos y emociones puede ser un factor motivador para los estudiantes, como han demostrado los estudios de Moskowitz (1978), y facilitar, por tanto, el aprendizaje.

Es importante destacar una aclaración que hace la autora respecto a lo que se consideran actividades humanísticas. Preguntas del tipo: “¿Cuántos hermanos tienes?” se pueden considerar preguntas personales, pero son tan sumamente superficiales que llegan a ser “impersonales”. Las actividades humanísticas van más allá de proporcionar datos personales, profundizan en los sentimientos y emociones de los alumnos. Las preguntas serían de este tipo: “¿Cómo te sientes siendo el mayor/menor de tus hermanos?”, “¿qué ventajas o desventajas tiene?”. Intentan hacer compartir a los alumnos sus sentimientos y ayudarles a conocer las personas que en realidad son.

Es interesante resaltar el carácter universal que tienen las actividades humanísticas. Según Moskowitz (1978), este tipo de actividades son aplicables

a todo tipo de alumno y cultura porque responde a unas necesidades que son compartidas por todo ser humano, la necesidad de ser escuchado y compartir, tener relaciones profundas con los demás, comprendernos mejor a nosotros mismos y ser aceptados como somos.

No obstante, hay que tener en cuenta que para que este tipo de actividades resulten realmente motivadoras y cumplan sus objetivos, han de ser bien aplicadas. Esto quiere decir, que el profesor debe crear antes de nada un clima de cordialidad y confianza en el aula, y para ello deberá conocer bien a sus alumnos y sus necesidades. Además, deberá prepararles progresivamente a trabajar con actividades humanísticas. Por ello, los conocimientos y las destrezas del profesor son un factor clave en el éxito de este tipo de enseñanza (Rinvolucrí, en Arnold 1999).

Aunque las aplicaciones del enfoque humanístico en los últimos años en la enseñanza de idiomas ha sido llevado a cabo principalmente por profesores seguidores del enfoque comunicativo, creemos como Rinvolucrí, que sea cual sea la metodología que se adopte, una actitud humanista será siempre beneficiosa para el aprendizaje. Parece difícil imaginar como un profesor que utiliza un enfoque de gramática-traducción, o ejercicios estructurales, por ejemplo, pueda aplicar este tipo de actividades en sus clases, sin embargo, Rinvolucrí (en Arnold, 1999) defiende la hipótesis de que se pueden “humanizar” estas enseñanzas:

El estado de ánimo humanístico puede configurar cualquier tecnología de enseñanza de idiomas, pues se trata, por encima de todo, de una cuestión de actitud, que puede estar encarnada en muchos tipos de ejercicios que manifiesten interés por la globalidad del alumno.

(Rinvolucrí, en Arnold, 1999:228)

En conclusión, pensamos que un enfoque humanista en el aula de enseñanza de idiomas, contribuye a aumentar la motivación en el alumno y facilitar por

tanto su aprendizaje. Así todo profesor, aparte de la metodología que adopte, debería tener en cuenta en sus aulas.

Nos centraremos a continuación en las principales teorías que estudian específicamente la motivación en el aprendizaje de idiomas.

2.3. La motivación en el aprendizaje de idiomas

La motivación es considerada por investigadores y profesores un factor clave en el éxito del aprendizaje de idiomas y segundas lenguas. Según Dörnyei:

Motivation provides the primary ímpetus to initiate learning the L2 and later the driving force to sustain the long and often tedious learning process; indeed, all the others factors involved in L2 acquisition presuppose motivation to some extent.

(Dörnyei,1998:117)

Sin la suficiente motivación, incluso los estudiantes con buenas habilidades y capacidades para aprender idioma, apoyados por un buen programa y un buen profesor, no conseguirán tener éxito en su aprendizaje. El profesor de idiomas deberá, por tanto, conocer los factores que favorecen la motivación en sus alumnos. Por una parte, se tendrán en cuenta los factores referidos a la motivación del aprendizaje en general, y por otra, los factores particulares de la motivación en el aprendizaje de idiomas, que debido a que su objeto de estudio es la propia lengua, presenta unas características especiales.

La motivación en el aprendizaje de idiomas presenta una particularidad debido al carácter multifactorial del lenguaje. El lenguaje es al mismo tiempo: un sistema de códigos de comunicación, una parte integral de la identidad del individuo y el más importante canal de organización social (Dörnyei, 1998). Por tanto, las bases de la motivación en la enseñanza de lenguas incluye también el desarrollo de una especie de identidad en la segunda lengua y la incorporación de elementos de la cultura de la lengua meta, a esto se le suma

factores ambientales y cognitivos asociados con el aprendizaje en general. La motivación en el aprendizaje de idiomas contiene por tanto, factores de personalidad, cognitivos y sociales (Dorney, 1998). También, Williams y Burden (1999) señalan esta particularidad del aprendizaje de idiomas:

El aprendizaje de un idioma implica mucho más que el simple aprendizaje de destrezas o de un sistema de normas o de una gramática; implica una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevas conductas sociales y culturales y de nuevas formas de ser, por lo que produce un impacto importante en la naturaleza social del individuo. Como acertadamente afirman Crookall y Oxford (1988:136). “Aprender una segunda lengua es en el fondo aprender a ser una persona social distinta”.

(Williams y Burden 1999:123)

Vamos a comentar brevemente el curso de las investigaciones sobre la motivación en la enseñanza de lenguas. Hasta la década de los 90 las investigaciones estaban dominadas por la psicología social con los trabajos de Gardner, Lambert, Clément y los asociados canadienses, MacIntyre y Noels. Estas teorías estaban dominadas, por el carácter social de la lengua. Pero, a partir de los 90 se produce un giro en las investigaciones, influenciado por la psicología cognitiva, cuya principal característica es la de incorporar al estudio de la motivación, otros factores cognitivos, aparte de los sociales que ya consideraban los estudios anteriores. La motivación se considera un constructo complejo y multifacético en el que toman parte varias dimensiones, cognitiva, social y emocional.

A continuación, revisaremos los principales modelos de la motivación en el aprendizaje de idiomas, el modelo socioeducativo de Gardner (1993), el concepto de autoconfianza lingüística de Clément (1994), la teoría de la autodeterminación, las teorías cognitivas, las aportaciones de Oxford y Shearin (1994), el modelo del constructivismo social de Williams y Burden (1997), y por último, el modelo de Dörnyei (1998).

2.4. El modelo socioeducativo de Gardner

Uno de los autores que más ha trabajado la motivación en el aprendizaje de idiomas ha sido Gardner, dentro de su modelo socioeducativo. El autor parte de la base de que el aprendizaje de idiomas es diferente a cualquier otro, puesto que el alumno deberá adquirir destrezas y pautas de conducta que son características de otra comunidad (Gardner, 1985). En este sentido, resalta la dimensión social del aprendizaje de idiomas, asumiendo la idea de que la lengua va unida a una cultura y que es imposible llegar a un aprendizaje eficaz de esta lengua sin un conocimiento de la cultura a la que pertenece. Por tanto, los contenidos a enseñar en un aula de idiomas no se limitan a contenidos lingüísticos sino a toda una serie de contenidos sociales y culturales que van unidos al aprendizaje de la lengua.

Como consecuencia de esta influencia social, Gardner argumenta que el éxito a la hora de aprender una lengua extranjera vendrá determinado por las actitudes que se tienen hacia la comunidad de hablantes de esa lengua. Clasifica los factores que inciden en el aprendizaje en dos grupos: las variables cognitivas y las variables afectivas. De las variables afectivas (Gardner y MacIntyre, 1993), que vimos anteriormente, destacan tres conceptos: actitudes lingüísticas y motivación, ansiedad y autoconfianza.

Gardner (1985) señala que el factor principal de su modelo socioeducativo es la motivación. Define la motivación como una combinación del esfuerzo y el deseo de conseguir el objetivo de aprender el idioma y las actitudes favorables hacia el aprendizaje del idioma, por eso vemos como siempre van unidos estos dos conceptos: motivación y actitudes. El individuo motivado es el que quiere lograr un objetivo particular, dedica un esfuerzo considerable a conseguir ese objetivo, y cuyas experiencias satisfactorias asociadas con ese objetivo le animan a seguir. Por tanto, la motivación influye en el éxito, y el éxito, como experiencia satisfactoria, influye en las actitudes y la motivación. Igualmente, estas experiencias de éxito van a influir en la autoconfianza del alumno, así que si aumentando la motivación favorecemos el éxito estaremos favoreciendo a su vez la autoconfianza. Estudios de MacIntyre y Gardner (1989) concluyen que

los sujetos con mayor grado de ansiedad son los sujetos que se perciben a sí mismo como menos eficaces, la ansiedad se correlaciona con el número de experiencias negativas o de fracaso, por tanto, cuando la experiencia de éxito aumenta, disminuye la ansiedad. De nuevo, llegamos a la conclusión de que si aumentamos la motivación en el alumno, y procuramos que tenga experiencias de éxito en su aprendizaje, disminuimos también la ansiedad y favorecemos este aprendizaje. Toda esta compleja relación nos lleva a la conclusión de que estos tres factores que destacan Gardner y MacIntyre, la motivación, la ansiedad y la autoconfianza, están íntimamente relacionados, interactuando y repercutiendo en el aprendizaje.

Por tanto, el profesor de idiomas tendrá que tener en cuenta estos tres factores para lograr que sus alumnos alcancen su máximo potencial de aprendizaje. Estos factores están tan íntimamente relacionados que es difícil determinar cuál de ellos es prioritario. Nosotros pensamos que una de las pautas que puede seguir el profesor es la de procurar a sus alumnos el mayor número de experiencias de éxito en su aprendizaje y hacerles conscientes de este aprendizaje, en otras palabras, que el alumno se dé cuenta de que está aprendiendo y de que lo que está aprendiendo es útil y merece el esfuerzo invertido en ello. Si potenciamos estas experiencias de éxito, fomentamos el sentimiento de autoeficacia y de seguridad en el alumno, disminuimos la ansiedad y aumentamos la motivación. Ahora bien, el problema es qué hacer cuando nos encontramos con alumnos con un alto nivel de ansiedad y con un nivel bajo de confianza en sí mismo, de tal manera, que resulte más complejo lograr estas experiencias de éxito. Este es uno de los mayores retos a los que, según nuestra opinión, se enfrenta el profesor de idiomas.

En referencia a la motivación, Gardner y sus colaboradores han creado un test para medir el grado de motivación de un individuo: *la Attitude/Motivation Test Battery* o AMTB (Gardner 1985). Estas pruebas compuestas por una serie de cuestionarios de autoinforme, calculan varios índices que representan la capacidad integradora, la motivación, la actitud hacia la situación de aprendizaje y, por último, el índice compuesto actitud/motivación. Estas

pruebas pueden ser útiles para conocer el grado de motivación de los alumnos, pero no aportan ninguna pauta de intervención.

Gardner (1985) hace también la distinción entre las orientaciones integradora e instrumental de la motivación. La orientación no es lo mismo que la motivación, sino que representa los motivos para estudiar el idioma. La orientación integradora ocurre cuando el alumno estudia un idioma por el deseo de identificarse con la cultura de la lengua meta. La orientación instrumental describe un grupo de factores relativos a la motivación que producen metas externas tales como la superación de exámenes, la obtención de recompensas económicas o la mejora en la situación profesional.

En un principio se pensó que la orientación integradora se correlacionaba con el éxito en el aprendizaje de idiomas, pero estudios posteriores (Dörnyei, 1990; Gardner y MacIntyre, 1989) demostraron que el éxito en una segunda lengua es facilitado por la orientación instrumental así como por la orientación integradora. Puede darse el caso de que, mientras que la motivación integradora resulta más importante en un contexto de segundas lenguas como, aprender francés en Canadá o inglés en los Estados Unidos, la orientación instrumental puede ser relevante en situaciones en las que la lengua meta opera más como una lengua extranjera, como es el caso de aprender inglés en Filipinas (Gardner y Lambert, 1972).

Profundizando más en el concepto de orientación integradora, Graham (en Brown, 1994) hace una distinción entre motivación integradora y motivación asimiladora. La motivación integradora es el deseo de comunicarse con hablantes de la lengua meta, sin que ello implique el contacto directo con el grupo de la lengua meta. Motivación asimiladora es el deseo de convertirse miembro de la comunidad hablante de la lengua meta y, por tanto, requiere contacto directo con la cultura de la segunda lengua. Una persona puede estar orientada por la motivación integradora sin que ello signifique perder la identidad actual y adquirir la de la cultura meta.

En conclusión, este modelo defiende que aumentando las actitudes positivas hacia la cultura de la lengua meta, aumentamos la motivación hacia el aprendizaje. Este aspecto es importante para entender y mejorar la motivación de los alumnos, y lo tendremos en cuenta en nuestro estudio, pero como veremos más adelante, otros investigadores consideraron que había más factores que influían en la motivación. Por otro lado, no encontramos ninguna aportación práctica que podamos llevar al aula, ni ninguna sugerencia para conseguir actividades y tareas que aumenten la motivación en el aprendizaje de idiomas.

2.5. El concepto de autoconfianza lingüística, *linguistic self-confidence*, de Clément

En las investigaciones sobre la motivación en el aprendizaje de idiomas no hay una aplicación directa de la teorías instrumentales que vimos en el capítulo anterior. Sin embargo, algunos investigadores han incorporado algunos de estos conceptos en sus teorías motivacionales. Este el caso de Dörnyei (1990) y la teoría atribucional, Ehrman (1996) y el concepto de autoeficacia y Temblay y Gardner (1995) y las atribuciones y valores.

Linguistic self-confidence fue introducido por Clément y sus colaboradores, y se define de la siguiente manera: la autopercepción de la competencia comunicativa y el correspondiente bajo nivel de ansiedad en el uso de la segunda lengua (Noels et al.1996:248, citado en Dörnyei 1998)¹.

Este concepto se utilizó para describir el modo en que en comunidades multiétnicas, donde había posibilidades de comunicar con los hablantes de la lengua meta, la motivación de los individuos se aumentaba debido a la mejora en la autoconfianza lingüística, que se producía gracias a estos contactos. La cantidad y la calidad del contacto entre los miembros de estas comunidades sería un factor de la motivación, determinando el deseo futuro por comunicaciones interculturales y la identificación con los miembros de la lengua

¹ La traducción es nuestra.

meta. Vemos, por tanto, que este concepto es definido por Clément como un constructo social, a pesar de que tiene un componente cognitivo (la autopercepción del nivel del idioma. Últimamente Clément et al. (1994) han ampliado la aplicación de este concepto, incluyéndolo como factor determinante de la motivación en los lugares en que la lengua es aprendida como lengua extranjera, debido a la importancia del contacto, aunque sea indirecto, de los alumnos con la cultura de la lengua meta, como es el caso de lenguas internacionales como el inglés.

Nos interesa este concepto por la relación que tiene con la autoeficacia. Si facilitamos experiencias que aumenten el concepto de autoconfianza lingüística en los alumnos, estamos favoreciendo la motivación, ya que contribuimos también a que aumente el sentimiento de autoeficacia.

2.6. La teoría de la autodeterminación en el aprendizaje de lenguas

Debido a la gran influencia de la teoría de motivación intrínseca y motivación extrínseca y la autodeterminación de Deci y Ryan (1985) en la psicología general, los investigadores en aprendizaje de L2 han incorporado a sus teorías estos conceptos para explicar la motivación en el aprendizaje de idiomas.

Uno de los autores que más énfasis ha puesto en la motivación intrínseca en sus estudios ha sido Brown (1990, 1994). Parte de la crítica hacia la enseñanza tradicional que se ha apoyado en la motivación extrínseca y propone estrategias de actuación para facilitar la motivación intrínseca en el aula.

Brown (1994a) establece las siguientes sugerencias para estimular el crecimiento de la motivación intrínseca en el aula de idiomas:

1. Centrarse más que en otorgar inmediatamente recompensas externas, en que la retroalimentación potencie sentimientos de competencia y de autodeterminación.

2. Ayudar a los alumnos a desarrollar la autonomía en su aprendizaje, evitando que dependan de la retroalimentación del profesor, animándoles a encontrar su propia satisfacción en la tarea bien hecha.
3. Ayudar a los alumnos a tomar la responsabilidad de su propio aprendizaje a través del establecimiento de metas personales y utilizando estrategias de aprendizaje.
4. Implicar a los alumnos en actividades basadas en el contenido que se relacione con sus intereses y que centren su atención en el significado y la intención, más que en verbos y preposiciones.
5. Facilitar la participación de los alumnos a la hora de establecer algunos aspectos del programa y darles oportunidades para realizar un aprendizaje en cooperación.
6. Diseñar pruebas que permitan la aportación de los alumnos y que éstos consideren válidas, ofreciendo evaluaciones en forma de comentarios y evaluando el progreso individual más que comparando con los compañeros.

Además de estas sugerencias, Brown (1994a) propone una lista de preguntas que puede ayudar al profesor a analizar si las actividades de enseñanza resultan motivadoras para los alumnos²:

1. ¿La actividad hace referencia al verdadero interés de sus estudiantes?
¿Es relevante para sus vidas?
2. ¿Presenta la actividad de una manera positiva y entusiasta?
3. ¿Los estudiantes son conscientes del propósito de la actividad?
4. ¿Tienen los alumnos alguna oportunidad de:
 - a. ¿elegir ciertos aspectos de la actividad?
 - b. ¿determinar hasta que punto van a completar las metas de la actividad?
5. ¿La actividad anima a los estudiantes a descubrir por sí mismos algunos principios y reglas, mejor que ser simplemente expuesto?

² La traducción es nuestra.

6. ¿Anima a los estudiantes al desarrollo o uso efectivo de estrategias de aprendizaje y comunicación?
7. ¿Contribuye a la autonomía del alumno (sobre todo de usted)?
8. ¿Propicia la negociación con otros estudiantes en el aula? ¿Es verdaderamente interactiva?
9. ¿Propone un desafío razonable?
10. ¿Reciben los estudiantes la retroalimentación suficiente de su actuación (de cada uno y de usted)?

Resulta razonable suponer que los alumnos de idiomas, generalmente, tendrán mayores posibilidades de éxito con el desarrollo de formas intrínsecas de motivación que les llevan a aprender por sus propios motivos personales para conseguir competencia y autonomía (Arnold,1999), aunque la retroalimentación que aumente los sentimientos de competencia y de autodeterminación sea una recompensa extrínseca que, como se ha demostrado, fomenta la motivación intrínseca (Brown, 1994a).

Otro aspecto de la teoría de la autodeterminación aplicado al campo de la enseñanza de idiomas es la importancia de la autonomía del aprendizaje para incrementar la motivación de los alumnos. Dickinson (1995, citado en Dörnyei, 1998) defiende que para motivar a los alumnos es imprescindible dotarles de la responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje y ayudarles a percibir sus experiencias de éxito y fracaso como consecuencia de sus esfuerzos y estrategias empleadas, más que debidas a factores externos. Como apunta Ushioda (1996, citado en Dörnyei 1998) los alumnos autónomos son por definición alumnos motivados.

2.7. Teorías cognitivas de la motivación en el aprendizaje de idiomas

Los años noventa han visto resurgir el interés por la motivación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y de segundas lenguas, y muchos autores han buscado formas alternativas al enfoque social para conceptualizar la motivación (por ejemplo, Crookes an Schmidt, 1991; Brown, 1994; Clément,

Dörney y Noels, 1994; Dörnyei 1994a, 1994b; Oxford y Shearin, 1994; Williams, 1994).

Dörney (1998) agrupa las características comunes de esta nueva visión de la motivación en tres aspectos:

- Se complementa el enfoque de la psicología social con un número de conceptos que se han trabajado en la psicología de la motivación, sobre todo de las teorías cognitivas, pero no aplicados a la enseñanza de idiomas. Esto no quiere decir que se niegue la importancia de las actitudes y la dimensión social en la motivación de segundas lenguas, sino que se amplían los factores que influyen en ella.
- Las investigaciones intentan conceptualizar la motivación en relación con tareas y conductas específicas de aprendizaje y no sólo con tendencias sociales de una comunidad, como hacía el modelo socioeducativo. Los autores consideran que el modelo de Gardner (1995) no se ha fijado en los antecedentes de la motivación, sino que se ha limitado a observar su incremento en ciertas comunidades y las consecuencias de ello. Para estos investigadores es fundamental conocer las fuentes de la motivación de los alumnos para poder trabajar sobre ellas.
- Relacionado con el punto anterior, se intentan buscar más aplicaciones en el aula, identificando y analizando las motivaciones específicas de los alumnos en el contexto educativo. Dörnyei (2001) puntualiza que aunque encontramos una amplia bibliografía sobre la definición de motivación, la descripción de sus componentes y dimensiones y la manera de influir en el aprendizaje, hay muy poco escrito sobre la aplicación de todo este conocimiento teórico en el aula.

El artículo que se considera pionero de este nuevo movimiento en las investigaciones sobre la motivación en el aprendizaje de idiomas, ha sido el de Crookes y Schmidt (1991). En este artículo además de exponer los puntos

comentados anteriormente se amplían la definición de motivación. Según los autores la motivación en el aprendizaje de idiomas se compone de características internas y externas.

Las características internas de la motivación serían las siguientes:

- interés hacia la lengua meta, basado en las actitudes existentes, la experiencia y los conocimientos del alumno;
- relevancia, la percepción de que las necesidades personales como la necesidad de logro, de afiliación y de poder se satisfacen aprendiendo la nueva lengua;
- expectativas de éxito o fracaso;
- resultados.

En cuanto a las características externas, se hace referencia a características conductuales que incluyen el hecho de que el alumno:

- decide elegir, pone atención y se implica en el aprendizaje del idioma;
- persiste en este aprendizaje;
- mantiene un alto nivel de activación durante todo el proceso.

También es interesante destacar los cuatro niveles que Crookes y Schmidt (1991) establecen para trabajar la motivación en la enseñanza de lenguas. Los niveles serían los siguientes:

1. Micronivel: los efectos de la motivación en el proceso cognitivo del aprendizaje (por ejemplo, la atención y el uso de estrategias).
2. Nivel de aula: las técnicas y actividades motivadoras.
3. Nivel de syllabus y currículo: donde se deberían incluir objetivos dirigidos al autocontrol del alumno en su aprendizaje y por tanto, incluir estrategias que ayuden al alumno no sólo a aprender la lengua sino al modo de aprender esa lengua.

4. Nivel extraescolar, aprendizaje a largo plazo: conseguir que los mismos factores de la motivación para el aprendizaje en el aula, se mantengan fuera de esta y durante un periodo más largo que el de la duración del curso.

Vamos a detenernos en el segundo nivel, ya que aporta información interesante para nuestro estudio en relación con las actividades y materiales que favorecen la motivación en el aprendizaje. Los autores tratan varios temas para que una técnica o actividad resulte motivadora: la relevancia, el interés, la retroalimentación, los efectos de las autopercepciones de los alumnos y los materiales.

La relevancia de una actividad se mide en cuanto satisface las necesidades personales de los alumnos. En cuanto a la necesidad de logro hacen referencia a los estudios de Csikszentmihalyi y Nakamura (1989, citados en Crookes y Schmidt, 1991) en los que se expone que para cubrir esta necesidad, el nivel de dificultad de la tarea debe estar de acuerdo con el nivel de competencia del alumno, es decir, ni demasiado por debajo de sus capacidades, lo que produciría aburrimiento, ni demasiado por encima, lo que engendraría ansiedad. Para satisfacer la necesidad de afiliación, los autores proponen actividades en cooperación, ya que facilitan el sentimiento de logro y en las que para el éxito de la tarea es imprescindible la colaboración de cada alumno.

El factor de interés, otro aspecto a tratar en las actividades para que resulten motivadoras, está relacionado con la curiosidad. Crookes y Schmidt (1991) proponen usar menos actividades y materiales tradicionales. Además, aconsejan que el cambio es fundamental para mantener la atención, si no se produce un estado de habituación y rutina en el aula que puede llevar al fracaso en el aprendizaje.

Con respecto a la retroalimentación, señalan la importancia de fomentar la motivación intrínseca en los alumnos mediante los mensajes que el profesor da a sus alumnos en cuanto a la calidad de la actividad y el esfuerzo puesto en ella. Para que la retroalimentación sea más eficaz, el profesor no debe

proporcionarla solo al final de la actividad, sino durante el proceso de la misma, centrándose más en evaluaciones cualitativas que cuantitativas.

Las expectativas personales y las valoraciones de sus propias habilidades son otro factor importante que determina la motivación. Como resultado de sus experiencias anteriores, los alumnos pueden tener la sensación de que controlan o no su aprendizaje, y de ahí que se vean motivados hacia él o no. Estos aspectos están relacionados con los conceptos de la teoría de la atribución (Weiner, 1986), el locus de control (Bandura, 1986) y la autoeficacia (DeCharms, 1984) ya comentadas en el capítulo anterior, y cuyas conclusiones son que los alumnos que perciben sus experiencias de éxito como controlables por ellos mismos, y debidas a sus esfuerzos estarán más motivados que los alumnos que atribuyen sus éxitos y fracasos a causas externas e incontrolables. Los alumnos que fracasan en su aprendizaje de una nueva lengua y que atribuyen este fracaso a su propia incapacidad, tienen pocas posibilidades de estimar un futuro éxito en este aprendizaje, no toman riesgos, se produce una baja tolerancia a la ambigüedad y otra serie de conductas correlacionadas negativamente con el éxito en el aprendizaje de la lengua. Los autores proponen prevenir o, en su defecto, modificar estas autopercepciones. Para ello, basándose en los estudios de Ames (1986) y Slavin (1990) (citados en Crookes y Schmidt, 1991) proponen utilizar actividades cooperativas en las que todo alumno es parte fundamental para la consecución de la actividad. Este tipo de actividad ayudará al alumno a tener experiencias de éxito en su aprendizaje y a valorar sus capacidades, fomentando, por tanto, las creencias positivas en los alumnos.

En cuanto a los materiales, Crookes y Schmidt (1991) destacan que el interés es también un aspecto fundamental para que estos materiales resulten motivadores. Los autores hablan de los materiales en este punto, en cuanto a formato y contenidos, no a las actividades y tareas. En contraste al diseño de los materiales audiolingüales, con una repetición de contenidos y una apariencia muy poco atractiva, los nuevos materiales (sobre todo debido a la influencia del enfoque comunicativo) son más motivadores para los alumnos. Presentan una tipografía variada, ilustraciones en color, fotografías e incluso

los formatos de páginas siguen modelos periodísticos. Además del formato, se debe tener en cuenta la edad y la cultura a la que va destinada el material. Los autores apuntan el hecho de que a pesar de que investigadores de aprendizaje de idiomas no se han detenido en este aspecto práctico de la motivación, sí que lo han tenido en cuenta los creadores de manuales (Long,1977; Allen y Robinett, 1984; citados en Crookes y Schmidt, 1991).

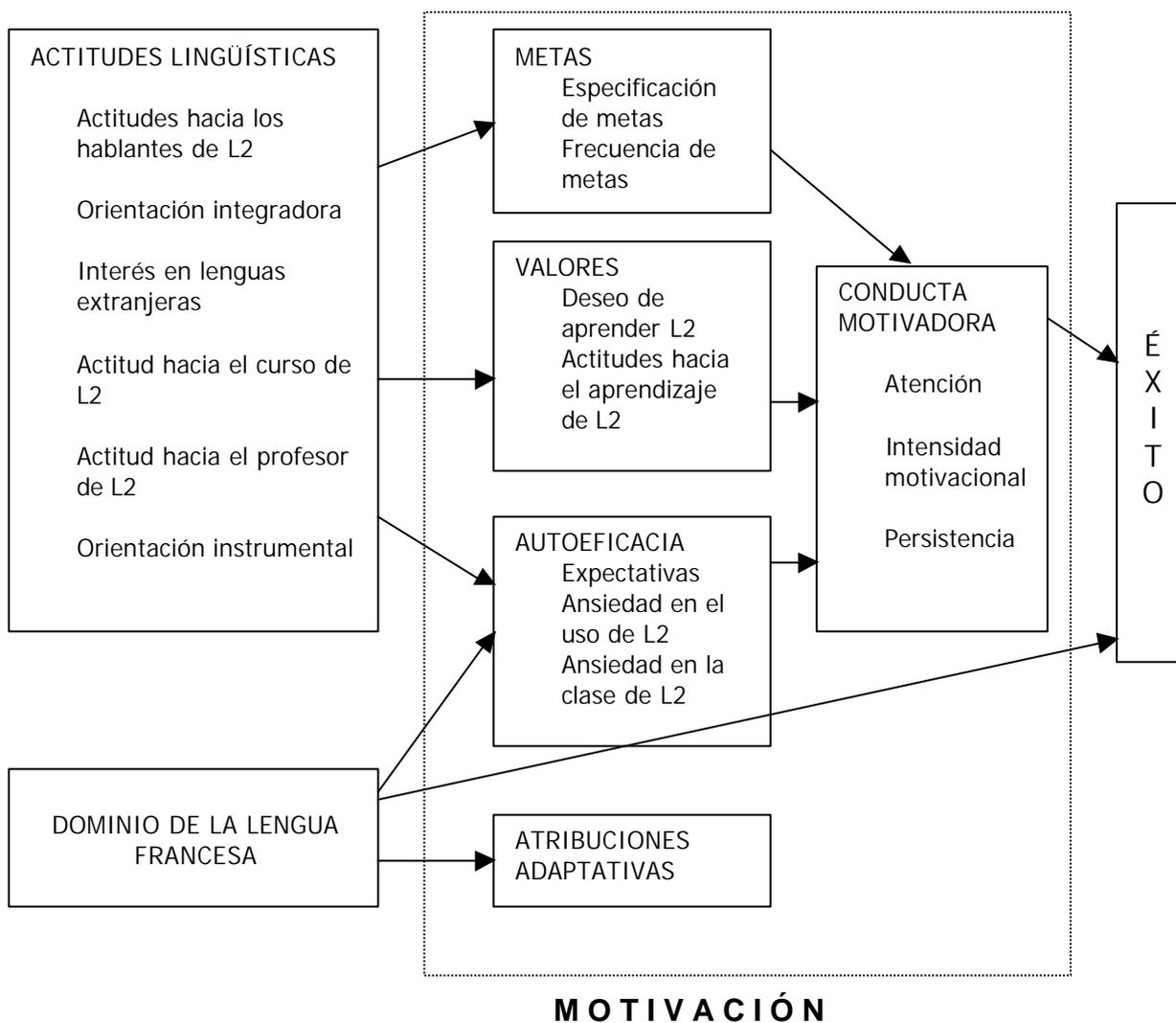
Aprovechamos estos comentarios sobre los materiales para hacer una aclaración sobre nuestro trabajo. Como bien señalan Crookes y Schmidt (1991) la mayoría de los manuales que se publican actualmente siguen estas pautas en sus formatos para que resulten motivadores y atractivos al alumno. De hecho, todos los manuales analizados en este estudio cumplen estos requisitos (por ejemplo, gran variedad de tipografías, fotografías, dibujos, diferentes formatos de página, ilustraciones en color). No es, por tanto, el objeto de nuestro análisis el formato y el diseño de las páginas. Partimos del hecho de que es la primera condición que un manual debe adoptar para que resulte motivador. Nos hemos centrado en las actividades y tareas del manual.

Con esto, concluimos la exposición de las ideas comunes de la nueva visión de la motivación en el aprendizaje de idiomas. Vamos a ver ahora, las teorías que surgen de este cambio y las aplicaciones prácticas que llevan al aula de enseñanza de lenguas y que serán, por tanto, básicas para realizar nuestro estudio.

2. 8. El modelo de Temblay y Gardner

De acuerdo con esta demanda de ampliar el concepto de la motivación en el aprendizaje de lenguas extranjeras, Temblay y Gardner (1995) definen un nuevo modelo que incorpora al antiguo modelo socioeducativo de Gardner (1985) elementos de las teorías de las expectativas-valores y del establecimiento de metas. La novedad es la inclusión de tres variables entre las actitudes y la conducta: la meta, los valores y la autoeficacia. Entre las actitudes lingüísticas ya definidas en su primer modelo, y la conducta motivadora hacia el aprendizaje del idioma, median una serie de factores

personales, como son el establecimiento de metas, el valor otorgado a la L2 y a su aprendizaje y el sentimiento de autoeficacia. Sin embargo, las actitudes lingüísticas siguen siendo el punto de partida para la motivación hacia el aprendizaje de una segunda lengua.



Modelo de motivación en L2 de Tremblay y Gardner (1995)

2.9. El modelo neurobiológico de Schumann

El modelo neurobiológico de Schumann (1998, citado en Dörnyei, 1998) presenta la adquisición de segundas lenguas desde una perspectiva neurobiológica. Esta perspectiva se basa en un número de estímulos apreciados en el proceso de aprendizaje. El cerebro evalúa el estímulo que recibe y le conduce a una respuesta. Schumann propone cinco dimensiones en las que se realizan los estímulos: novedad (grado de inesperado/familiaridad), placer (atractivo), metas/necesidades significativas (si los estímulos son instrumentos para satisfacer necesidades o cumplir metas), potencial de poder (si el individuo espera ser capaz de hacer frente al evento), y autoimagen e imagen social (si el evento es compatible con las normas sociales y el autoconcepto del individuo). La motivación en L2 se produce, según este modelo, cuando los estímulos presentan el grado óptimo en estas cinco dimensiones.

2.10. Las aplicaciones prácticas de Oxford y Shearin

En su artículo *Language Learning motivation: expanding the theoretical framework* las investigadoras Oxford y Shearin (1994) se suman a la idea de ampliar el marco socioeducativo de Gardner (1985), incluyendo otros factores, ya que parten de la base de que no sólo la orientación integradora determina la motivación. Estudian el caso del aprendizaje de la lengua extranjera, y analizan los motivos que conducen a los alumnos a estudiar una determinada lengua cuando sus intenciones están lejos de integrarse en la comunidad de la lengua meta. Diferencian, por tanto, la motivación del aprendizaje de una segunda lengua y lengua extranjera, señalando la ventaja de los alumnos de L2, rodeados de estimulación auditiva y visual, donde es más fácil que se dé la orientación integradora, frente a los alumnos de lengua extranjera que son movidos más bien por intereses instrumentales, como la obtención de un diploma, un ascenso profesional o un trabajo.

La idea central de sus estudios es que los profesores desconocen realmente la motivación de sus alumnos a aprender la lengua. Parten de la base de que las motivaciones son individuales y multifacéticas, y los profesores deben conocer las verdaderas motivaciones de sus alumnos y aceptar esta diversidad si quieren realmente motivar su aprendizaje.

Siguiendo la perspectiva pragmática de este nuevo enfoque de la motivación, proponen una serie de líneas de actuación, que el profesor debería llevar al aula para motivar el aprendizaje de sus alumnos. Estos consejos están basados en conceptos de la psicología social, general, industrial, educativa y cognitiva.

1. Los profesores pueden identificar los motivos de la elección de la lengua, no sólo integrador o instrumental, sino también otros: curiosidad cultural, interés por los viajes, altruismo, desafíos intelectuales, entre otros. Las motivaciones pueden cambiar de grado y nivel a lo largo del aprendizaje, por eso, es conveniente pasar cuestionarios cada cierto tiempo para conocer qué motivación rige en cada momento. Sería interesante reflejar esta evolución en un portfolio individual, junto a sus trabajos y producciones, que al siguiente profesor le serviría de base para su enseñanza. También sería útil saber a qué tipo de actividades (por ejemplo, conversaciones, leer periódicos, audiciones) dan más valor sus alumnos y se podrían utilizar actividades que incluyeran estos aspectos.
2. Los profesores pueden ayudar a sus alumnos en la formación de creencias sobre éxito y fracaso en el aprendizaje de L2. Se debe inculcar la idea de que el éxito se debe al esfuerzo. Hacen hincapié en el establecimiento de metas y submetas. Metas realistas pero a la vez desafiantes, según su propio nivel, y con submetas que den la percepción de progreso, y un entrenamiento en el establecimiento de estas metas para que sea el propio alumno el que las determine. Se debería proporcionar la retroalimentación adecuada y se debe aceptar la variedad de metas, basadas en su motivación de logro y en sus estilos de aprendizaje.

3. Los profesores pueden ayudar a sus alumnos a aumentar la motivación demostrando que L2 puede ser un desafío intelectual excitante, el vehículo de conocimiento cultural, amistad, etc. El profesor puede hacer ver que las ventajas y utilidad de aprender una nueva lengua merecen el coste de esfuerzo invertido en la consecución de la misma. Se puede invitar a estudiantes de un nivel superior que muestren las ventajas del aprendizaje o a hablantes de la L2 con los que los alumnos puedan usar la lengua para comunicarse realmente.
4. Se ha de propiciar un clima en el aula óptimo, donde se den emociones positivas y la ansiedad sea mínima. Para que el aprendizaje sea óptimo: aceptar la variedad y responder a diferentes necesidades, una retroalimentación adecuada, la autodirección en el aprendizaje, y demostrar que el éxito en el aprendizaje de L2 es rentable y relevante, sobre todo creando situaciones reales donde se utilice la nueva lengua.
5. El reforzamiento extrínseco del profesor puede ayudar a la motivación intrínseca, además de la autoevaluación guiada, no normativa, e incrementando la autoeficacia atribuyendo su éxito a su propio esfuerzo más que a las conductas del profesor o de otros estudiantes. Aumentando la autoeficacia se incrementa la motivación para continuar aprendiendo la lengua meta.

2.11. El modelo del constructivismo social de Williams y Burden

Los psicólogos Williams y Burden (1997) proponen un modelo de motivación basado en su enfoque del constructivismo social de la educación. Pretenden ampliar el modelo constructivista cognitivo introduciendo otras variables que este modelo no tiene en cuenta, como son los factores afectivos y los factores sociales.

Este modelo está compuesto por conceptos de la psicología cognitiva, el humanismo y el interaccionismo social. De la psicología cognitiva adoptan la importancia que tiene la contribución del alumno en cualquier situación de aprendizaje como individuo que produce sentido y resuelve problemas. Del enfoque humanístico, destacan el desarrollo global de la persona en la

educación. Del interaccionismo social, se suman a la idea de que el aprendizaje surge de las interacciones entre profesores, alumnos y tareas. Así pues, en este modelo se forman cuatro conjuntos de factores que influyen en el proceso de aprendizaje, proceso que es considerado dinámico y en el que todos estos factores están interactuando entre sí. Los factores en los que se basa este proceso son: los profesores, los alumnos, las tareas y el contexto.

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

La perspectiva constructivista de la motivación gira en torno a la premisa de que cada individuo está motivado de forma distinta, idea que hemos visto reflejada en el modelo de Oxford y Shearin (1994). Las personas dan un sentido propio a las influencias externas, actúan según su predisposición interna y utilizan sus atributos personales de forma singular. Por lo tanto, los individuos se diferencian en lo que les motiva a aprender un idioma y lo que les lleva a seguir intentándolo hasta conseguir el nivel de competencia que les satisface. Sin embargo, la motivación de un individuo, según este modelo, también está influenciada por factores sociales y contextuales. Éstos comprenden el conjunto de la cultura, el contexto y la situación social, así como otras personas relevantes y las interacciones individuales con estas personas.

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

- La toma de decisiones para actuar es un componente fundamental de la motivación. Esas decisiones están influidas por varias causas.

La motivación puede ser intrínseca, es decir, se decide a hacer algo porque hacerlo es grato en sí mismo, o extrínseca, es decir, para alcanzar otros fines. Si las personas otorgan un valor al resultado de la actividad, es posible que se encuentren más motivadas para hacerla. Además, las personas tienen que ser estimuladas, a menudo por la curiosidad o el interés, y tienen que mantener esa activación. El estado de activación sostenida se conoce como “flujo”.

- En la motivación influye la percepción que tienen los sujetos de sí mismos y el hecho de que consideren si controlan o no la situación. Las personas también tienen que creer que son capaces de realizar la actividad con éxito, esto se denomina motivación de eficacia. Los individuos poseen diferentes estilos motivacionales. Los que están orientados al dominio pretenden dominar una actividad intentando mejorar su ejecución, mientras los que tienen el sentimiento de indefensión aprendida consideran que sus fracasos son debidos a una falta de capacidad, y abandonan la actividad.
- El planteamiento y consecución de metas son elementos importantes a la hora de sostener la motivación. Las metas de ejecución tienen que ver con la apariencia de ser competente, mientras que las metas de dominio se relacionan con el aumento de la comprensión.
- Por último, los profesores y otras personas juegan un papel muy importante en la motivación del alumno. Especial importancia tiene el carácter de la retroalimentación. Existe el peligro de que se confíe en las recompensas y en los elogios como elementos motivadores, pues pueden tener un efecto negativo, sobre todo si los alumnos ya están intrínsecamente motivados.

Vamos a exponer más detalladamente cada uno de estos aspectos.

La definición de la motivación

Williams y Burden (1997) proponen la siguiente definición de motivación:

La motivación se puede presentar como

- ❑ Un estado de activación cognitiva y emocional,
- ❑ que produce una decisión consciente de actuar y
- ❑ que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido,
- ❑ con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas.

(Williams y Burden, 1999: 128)

Un punto interesante a destacar de este modelo es la relación que establece entre los factores externos e internos de la motivación. La motivación es activada por causas internas (el interés o la curiosidad, por ejemplo) o por causas externas (tales como otra persona o un acontecimiento), esta distinción entre interna y externa ha tenido mucha influencia en las teorías de la motivación, pero los autores defienden que sería una forma muy simplista el considerar ambos factores independientes. La mayor parte de las veces, están interactuando, de tal manera que influencias externas pueden tener mayor probabilidad de activar pensamientos y emociones de las personas, de forma que les lleve a decidir el logro de ciertas metas. El objetivo sería, por tanto, descubrir cuáles son esos factores externos que conducen a factores internos favorecedores de la motivación.

Las fases de la motivación

Williams y Burden (1997) establecen tres fases en su modelo de motivación. La primera fase se refiere a los motivos para iniciar una actividad concreta, que como ya comentamos, pueden ser una mezcla de influencias internas y externas; la segunda fase, la decisión de hacer algo, lo que hace que el

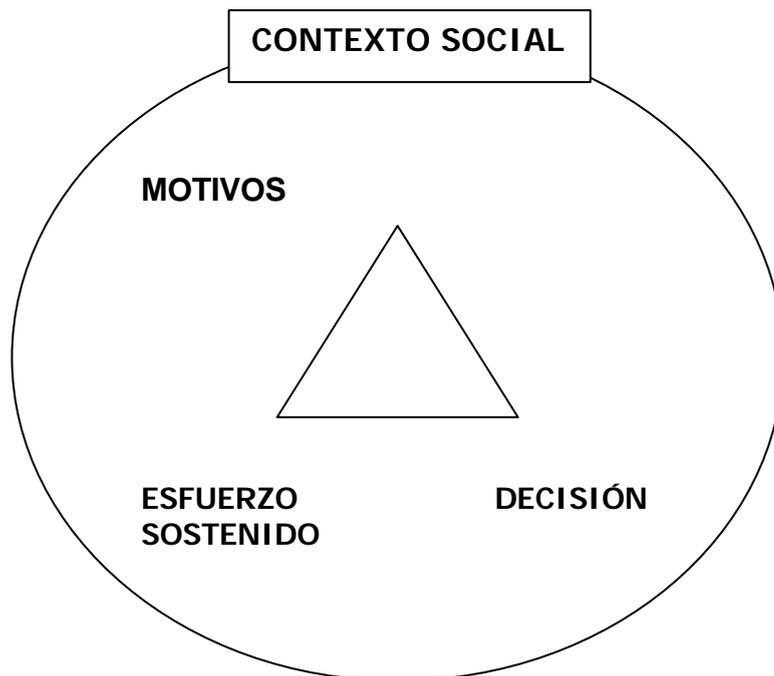
individuo decida realizar una actividad y emplear tiempo y energía en ella. Puede ocurrir que aunque se tengan motivos suficientes para realizar algo, se decida no actuar; y la tercera fase, en la que se deberá mantener el esfuerzo para llevar a la consecución de la meta, es decir, la perseverancia.

Queremos destacar la aclaración que hacen los autores sobre lo que comúnmente se considera motivación, y que como ellos, pensamos que es necesario matizar:

La motivación es más que una simple estimulación del interés. También supone el sostenimiento de ese interés y la inversión de tiempo y energía para desarrollar el necesario esfuerzo conducente al logro de ciertas metas. Decimos esto porque, desde el punto de vista del profesor, a menudo se ve la motivación simplemente como una forma de despertar el interés hacia algo, por ejemplo, presentando una actividad lingüística interesante. Sin embargo, motivar a los alumnos supone mucho más que esto.

(Williams y Burden, 1999:129)

Este planteamiento de la motivación en tres fases podría pensarse en un primer momento que es lineal, sin embargo, los autores insisten en que es un modelo circular, en el que las diferentes fases están interactuando. Por ejemplo, los motivos para iniciar una actividad pueden influir en la perseverancia, y los efectos de perseverar en la actividad pueden producir más motivos para la acción. Todo este proceso ocurre dentro de un contexto social y una cultura que incidirán en las elecciones que se hagan en cada fase. Los autores lo representan en la siguiente figura:



Vemos como motivos, decisión y esfuerzo sostenido están intrínsecamente relacionados dentro del contexto social, e interactúan manteniendo la motivación hacia un aprendizaje.

Los autores recogen las aportaciones de las diferentes teorías psicológicas sobre motivación y las relacionan con su modelo.

Motivaciones intrínseca y extrínseca

Después de revisar los estudios sobre la motivación intrínseca y extrínseca, que ya hemos comentado anteriormente, Williams y Burden (1997) llegan a la conclusión de que es importante presentar actividades y tareas que propicien la motivación intrínseca en los alumnos tanto en la fase de inicio como en la de sostenimiento de la motivación. Esto supone tener en cuenta el interés, la curiosidad, el desafío y el desarrollo de una competencia y un juicio independientes. También los autores defienden que ambas motivaciones no

son excluyentes y que una influye en la otra, al igual que todos los factores interactúan, influyéndose mutuamente.

El valor percibido de la actividad

Un aspecto que Williams y Burden (1997) consideran que ha sido poco estudiado en las teorías de la motivación, es el valor percibido de la actividad por parte del individuo que la realiza. Cuanto más valor le dé un alumno a la realización de una actividad, más motivado estará tanto para iniciarla como para mantener después el esfuerzo necesario para finalizarla con éxito. Y esto parece cierto tanto si es movido por motivaciones intrínsecas como por motivaciones extrínsecas.

Con respecto a la motivación intrínseca, es difícil averiguar los motivos internos que llevan a un individuo a valorar una actividad concreta, pero sí podemos descubrir las actividades que son más valoradas por los alumnos y utilizarlas para aumentar su motivación hacia otras actividades. Los autores señalan que igualmente es de gran utilidad para aumentar la motivación en los alumnos, hacerles ver el valor y la utilidad de una actividad de aprendizaje.

La activación

En relación con las fases de la motivación, tradicionalmente se ha considerado que la activación, el despertar el interés hacia una tarea o actividad concreta, se producía en la fase inicial del proceso. Williams y Burden (1997) defienden que esta activación debe ser mantenida para que el sujeto ponga el esfuerzo necesario para completar la actividad con éxito.

Un componente principal de la activación es la curiosidad, Hunt estableció en 1961 un hito importante en las teorías cognitivas al considerar la curiosidad como una variable motivadora. Un modo de despertar la curiosidad sería haciendo que las tareas resulten sorprendentes, incongruentes o discrepantes con las ideas previas de los alumnos. Sin embargo, también hay que asegurar

que tengan un nivel óptimo de activación y complejidad (Berlyne, 1965, citado en Williams y Burden, 1997). Si una tarea resulta demasiado compleja o incongruente, puede provocar el efecto contrario, es decir, puede inducir a la confusión y que el sujeto produzca una respuesta de evitación.

Este concepto de nivel óptimo de activación está relacionado con el concepto de “flujo” de Csikszentmihalyi (1989) que ya comentamos en el capítulo anterior. Las condiciones de una tarea activadora y por tanto motivadora, serían las siguientes: tanto el entendimiento del individuo como su cuerpo están totalmente implicados; su concentración es muy profunda; saben lo que quieren hacer; saben si lo están haciendo bien; no les preocupa el fracaso; el tiempo pasa muy deprisa; pierden el sentimiento habitual de preocupación y retraimiento que caracteriza gran parte de nuestra vida diaria.

El próximo grupo de teorías se refiere a la percepción que los alumnos tienen de sí mismos y a la forma en que estas percepciones se relacionan con la motivación. Se trata del locus de causalidad, el locus de control, la motivación de eficacia y el estilo motivacional. Se puede considerar que las tres primeras representan el concepto general de agencia.

Las creencias que tienen los alumnos sobre sí mismos

El sentimiento de agencia: Locus de causalidad, locus de control y autoeficacia.

La noción de locus de causalidad la introdujo De Charms (1994) y se refiere a la atribución que hacen las personas de las causas de sus acciones. Si consideran que ellas son las responsables, De Charms las denomina *orígenes*, si por el contrario, piensan que otras personas son las que dirigen sus conductas, serían lo que llama *títeres*. Es importante señalar que el autor aclara que una persona no es origen o títere en su totalidad, a veces, se puede considerar origen y en otras situaciones títere. A diferencia de la situación de origen, en la que el individuo se responsabiliza de sus elecciones, una percepción de títere, en la que pensamos que las elecciones son hechas por otras personas, y que son estas personas las que dirigen nuestro aprendizaje,

puede llevar a un sentimiento de desaliento, inhibiendo, por tanto, la motivación.

Otro factor relacionado con el sentimiento de agencia y que incide en la motivación, es el locus de control.

El término de locus de control ya lo comentamos en el capítulo anterior cuando revisamos las teorías de la motivación, dentro del campo de la psicología de la educación. Williams y Burden (1997) apuntan que el grado en que los alumnos controlen su propio aprendizaje de un idioma tendrá un efecto importante en la motivación para implicarse en dicho aprendizaje. Por el contrario, los alumnos dominados por el sentimiento de la indefensión aprendida, al que hicimos igualmente referencia anteriormente, que producen la percepción de la falta de control sobre el aprendizaje, pierden toda motivación para aprender el idioma.

Motivación de eficacia

Varios autores han argumentado que los individuos poseen un impulso innato hacia el dominio, que difiere de la necesidad de logro en que aquél supone tener éxito en una tarea por sí misma, mientras que la necesidad de logro implica tener éxito con el fin de ser mejor que otras personas. Estos autores se refieren a la motivación de eficacia (White 1959; Harter 1978, citados en Williams y Burden, 1997). Cada una de estas teorías incluye la idea de desafío y la relaciona con la incertidumbre del resultado. Cuando intentamos dominar algo, los resultados a menudo son inciertos; sin embargo, hay un nivel óptimo de incertidumbre que explica las condiciones más motivadoras.

Un desarrollo más reciente de estas ideas es la teoría de la autoeficacia (Bandura, 1986). La expresión autoeficacia para el aprendizaje se refiere a “las creencias de los alumnos respecto a las capacidades que poseen para aplicar con eficacia los conocimientos y las destrezas que ya poseen y con ello aprender nuevas estrategias cognitivas” (Schunk 1989:14, citado en Williams y Burden). Así se explica la diferencia entre capacidad y ejecución, un alumno puede tener las destrezas suficientes para llevar a cabo con éxito una tarea

determinada, pero si no tiene la creencia de que es capaz de hacerlo, es probable que no utilice esas destrezas e incluso que opte por no realizar la tarea. Por ello, el sentimiento de autoeficacia influye a la hora de elegir las actividades, en la cantidad de esfuerzo que se está dispuesto a invertir en la actividad, y en la perseverancia para terminarla (Williams y Burden, 1997).

La idea de la autoeficacia fue trabajada por Bandura (1986) en paciente fóbicos, obteniendo resultados positivos en la mejora de estos pacientes cuando se les hacía creer que eran capaces de superar esta fobia. Este tipo de investigaciones fueron llevadas al contexto educativo por Schunk (1989, citado en Williams y Burden, 1997) y demostró que la autoeficacia era un factor importante a la hora de entrenar a los alumnos mediocres para vencer sus dificultades, sobre todo con respecto al esfuerzo realizado y la perseverancia.

Diversas teorías han expuesto la relación entre los resultados de las experiencias anteriores y el sentimiento de autoeficacia, pero Williams y Burden señalan que el concepto es más amplio y complejo, y que todavía queda mucho por investigar para averiguar la manera en la que los individuos construyen sus experiencias de aprendizaje para que éstas produzcan sentimientos de eficacia.

Estilo motivacional

Al intentar comprender los distintos patrones de respuesta ante el éxito y el fracaso percibidos, algunos teóricos de la psicología cognitiva han desarrollado la idea del estilo motivacional. Uno de estos enfoques es el de indefensión aprendida, al que ya hemos hecho referencia en varias ocasiones. Seligman (1975, citado en Williams y Burden, 1997) llega a la conclusión de que las personas que consideran sus fracasos a una falta de habilidad incontrolable, están desmotivadas para iniciar nuevos aprendizajes.

Un enfoque diferente de la autopercepción de la habilidad ha sido adoptado por Covington (1992) en la teoría de la preocupación de autovalía. Las personas que tienen una alta preocupación de autovalía buscan situaciones en las que

puedan mejorar su sentimiento de valía y evitan situaciones en las que el fracaso pudiera significar poca habilidad, sobre todo donde hay que realizar una gran cantidad de esfuerzo.

El alcance que esto tiene para los profesores es que la interpretación que hacen sus alumnos de la percepción que de ellos tienen sus padres, sus compañeros y sus profesores ejerce una influencia crítica en su estilo motivacional y de este modo también en su motivación para aprender un idioma.

Planteamiento y consecución de metas

El planteamiento de metas apropiadas viene a ser una parte importante del comportamiento motivado a la hora de tomar decisiones para la realización de una actividad y sostener el esfuerzo requerido.

Los psicólogos cognitivos han clasificado estas metas en metas de ejecución y metas de dominio. Las metas de ejecución son las que el objetivo es dar la imagen de que se es capaz, o al menos, no ser menos capaz que los demás. Las metas de dominio tienen el objetivo de aumentar los conocimientos y las destrezas de uno mismo (Dweck 1985, citado en Williams y Burden, 1997).

Si el alumno es capaz de plantearse sus propias metas está contribuyendo a controlar más su aprendizaje y a ser más autónomo, por lo que se están asentando las bases para que sienta una mayor motivación para aprender un idioma.

La implicación de otras personas significativas

Hasta ahora hemos visto los factores individuales implicados en la motivación de las personas, pero no hay que ignorar, como expusimos anteriormente, que aparte de estas variables internas, otras de carácter externo influyen también en la motivación. Este es el caso de la implicación de otras personas significativas en el aprendizaje, ya que sobre todo el aprendizaje de idiomas

normalmente está mediado por el profesor. Se pueden distinguir dos factores principales que contribuyen a la motivación de los alumnos. El primero es la personalidad o el carácter de la persona que propone la actividad. La percepción que los alumnos tienen de sus profesores y de las interacciones que ocurren entre ellos y sus profesores afectarán sin duda a su motivación para aprender. El segundo factor es la forma en que la persona presenta la actividad y trabaja con el alumno durante la realización de la misma. Por tanto, el papel del profesor es fundamental en todas las fases del proceso motivacional.

Como sugerencias de las estrategias que debe utilizar el profesor para motivar a sus alumnos, ya dejamos claro que no se limitan a despertar el interés por una actividad. Los profesores deben dejar claras sus intenciones y asegurarse de que son comprendidas, deben dar a las tareas y actividades un sentido personal y explicar a los alumnos la utilidad de dicha actividad, deben ayudar a sus alumnos a controlar su propio aprendizaje y a establecer sus propias metas personales, tienen que ayudarles también a crear un sentimiento interno de control y sentimiento de eficacia respecto a sus habilidades para realizar las tareas.

La retroalimentación

Esta es también un área compleja que implica varias variables: la intención de la persona que ofrece la retroalimentación, la forma en que se ofrece y la forma de percibirla la persona que la recibe.

Partiendo de los descubrimientos que se están realizando sobre este asunto, podemos sugerir algunas directrices para la aplicación de retroalimentación positiva y negativa. Ha quedado demostrado que la retroalimentación que los alumnos interpretan como informativa más que como de control es probable aumente su motivación hacia ciertas tareas, pues les proporciona información que les ayuda a realizar tanto las tareas actuales como posibles tareas futuras con un grado mayor de independencia (Lepper y Hoddell, 1989, citados en Williams y Burden, 1997). Si la retroalimentación proporciona realmente una

información a los alumnos para que puedan mejorar su actuación, estos se verán motivados a actuar de nuevo en un intento de aplicar esas mejoras y obtener así, resultados más óptimos. Si por el contrario, la retroalimentación fracasa en dar este tipo de información, podría tener un efecto totalmente opuesto. Cuando se hace el comentario “Muy bien” puede que los alumnos se sientan bien en el momento, pero aceptando niveles mas bajos que aquellos en los que los alumnos son capaces de trabajar, ya que no se ofrece indicación de la manera de mejorar su trabajo. De forma similar, el elogio indiscriminado o el que se ofrece solo a los alumnos que tienen un buen rendimiento, puede reducir los sentimientos de competencia y de autoeficacia de los otros alumnos de la clase.

A partir de estas conclusiones derivadas de diferentes teorías de la motivación, Williams y Burden (1997) establecen los factores internos y externos que influyen en la motivación del aprendizaje de idiomas.

Factores internos de la motivación

La decisión de actuar que toma un individuo, base de la motivación según este modelo, está determinada por factores internos. Los factores más significativos que han recopilado de las investigaciones son enumerados en una lista, cuyo orden no es prioritario, y su secuencia no es lineal, sino que es un proceso dinámico donde interactúan todos los factores.

Estos factores internos quedarían clasificados según Williams y Burden (1997) de la siguiente manera:

1. Interés intrínseco de la actividad

- activación de la curiosidad
- grado óptimo de desafío

2. Valor percibido de la actividad

- relevancia personal
- valor previsto de los resultados
- valor intrínseco atribuido a la actividad

3. Sentimiento de agencia

- locus de causalidad (origen versus títere)
- locus de control respecto al proceso y a los resultados
- habilidad para establecer metas apropiadas

4. Dominio

- sentimientos de competencia
- conciencia de desarrollo de la destreza y la competencia en un área escogida
- autoeficacia

5. Autoconcepto

- conciencia realista de los puntos fuertes y débiles de la persona respecto de las destrezas requeridas
- definiciones personales y juicios de éxito y fracaso
- preocupación de autovalía
- indefensión aprendida

6. Actitudes

- hacia el aprendizaje de idiomas en general
- hacia la lengua objeto
- hacia la comunidad y la cultura de la lengua objeto

7. Otros estados afectivos

- seguridad

- ansiedad, temor

8. Edad y estado evolutivo

9. Sexo

Al relacionar estos factores con el aprendizaje de idiomas consideramos que los profesores tienen que estimular la curiosidad y el interés natural de sus alumnos, y deben conseguir que las tareas y las actividades sean personalmente relevantes para los alumnos tanto en el momento presente como respecto a una futura utilidad, a la vez que desarrollen un sentimiento de dominio y de agencia. Hay que hacer que las tareas supongan un desafío óptimo dependiendo del nivel de cada individuo. Se debería ayudar a los alumnos a crear sus propias metas y a que evalúen sus resultados bajo condiciones de mínima ansiedad que fomenten la seguridad en sí mismos de forma realista. Al mismo tiempo, se deben estimular las actitudes positivas hacia el país y la cultura de donde procede la lengua objeto (Williams y Burden 1997). Estos factores serán los que analicemos en los materiales que hemos seleccionado para nuestro trabajo.

Factores externos de la motivación

Además de la influencia que ejercen entre sí los factores internos de la motivación, éstos a su vez se ven afectados por factores externos en interactúan con ellos de forma dinámica. Los factores externos también interactúan entre sí. La cultura concreta de un país repercute en lo que ocurre dentro del sistema educativo de ese país, y esto a su vez, incide en los centros educativos, en los profesores, en los padres y en otras personas. Puesto que la educación nunca tiene lugar fuera de un contexto, resulta esencial que se tengan en cuenta estas variables contextuales, que son interpretadas de distinta forma por cada alumno pero que influirán notablemente en el nivel de activación motivacional y también en la perseverancia a la hora de intentar alcanzar las metas elegidas.

Entre los factores externos de la motivación, Williams y Burden (1997) destacan:

1. Otras personas significativas

- los padres
- los profesores
- los compañeros

2. El carácter de la interacción con otras personas significativas

- las experiencias de aprendizaje mediado
- el carácter y la cantidad de retroalimentación
- las recompensas
- el carácter y la cantidad de elogios adecuados
- los castigos y sanciones

3. El entorno de aprendizaje

- comodidad
- recursos
- el momento del día, de la semana, del año
- el tamaño de la clase y el centro escolar
- el ideario de la clase y el centro

4. El contexto más amplio

- el tejido familiar
- el sistema educativo local
- los intereses en conflicto
- las normas culturales
- las expectativas y las actitudes locales

De estos factores, consideramos que los que pueden ser tratados en una actividad o tarea de aprendizaje, son los referidos a las relaciones con otras personas significativas, más concretamente con los demás compañeros y el profesor, es decir, nos fijaremos si la actividad favorece la cohesión de grupo y el aprendizaje cooperativo, condiciones que aumentan la motivación en los alumnos.

Sugerencias para los profesores de idiomas para favorecer la motivación en sus alumnos

Williams y Burden (1997), proponen una serie de sugerencias para los profesores de idiomas que quieran poner en práctica las ideas de su modelo motivacional y favorecer en los alumnos una motivación hacia el aprendizaje de idiomas.

Estas sugerencias son:

1 Reconocer la complejidad de la motivación

Hay que reconocer que la motivación es algo mucho más complejo que el simple hecho de proporcionar interesantes actividades para el aprendizaje de idiomas o hacer divertido el aprendizaje.

2 Ser consciente tanto del inicio como del sostenimiento de la motivación

Hay una gran cantidad de motivos por los que los alumnos pueden estar sumamente motivados para comenzar a aprender un idioma, pero un asunto muy distinto es el sostenimiento de esa motivación.

3 Discutir con los alumnos por qué realizan las actividades

Esto supone discutir con ellos por qué están aprendiendo ese idioma y cómo les ayuda cada tarea a alcanzar esa meta.

4. Implicar a los alumnos en la toma de decisiones relacionadas con el aprendizaje del idioma

Esto supondría tomar decisiones respecto a las actividades que se pueden realizar, cómo llevarlas a cabo y cuánto esfuerzo van a realizar.

5. Implicar a los alumnos en el planteamiento de metas para el aprendizaje de idiomas

Este es un elemento crucial en la motivación para ayudar a los individuos a que desarrollen un sentimiento interno de control y se acerquen al aprendizaje autónomo.

6. Reconocer a las personas como individuos

Hay que permitir que los individuos aprendan de forma personal y den sentido a lo que aprenden.

7. Desarrollar en los individuos la creencia en sí mismos

Un elemento importante en la motivación de los alumnos es la mejora de su autoimagen como estudiantes de idiomas y la creencia en su propia eficacia respecto al aprendizaje de idiomas.

8. Desarrollar creencias internas

Se refiere a los sentimientos que tienen los individuos de ser la causa de las propias acciones y de controlar los resultados de las mismas.

9. Procurar que se adopte un estilo orientado al dominio

Las personas que están orientadas al dominio sienten que controlan sus acciones y pretenden encontrar formas de mejorar su actuación y de tener éxito en una actividad.

10. Mejorar la motivación intrínseca

Es importante ayudar a los alumnos a que vean el valor que tiene la realización de actividades por sí mismas, y no a que hagan las cosas sólo por motivos externos.

11. Desarrollar un entorno de aprendizaje alentador

Un entorno que sea alentador, que fomente la voluntad de aprender y anime a expresarse y a desarrollar todo su potencial y su individualidad, crea poderosas condiciones motivadoras.

12. Ofrecer una retroalimentación que sea informativa

De esta manera los alumnos saben por qué hacen algo bien o mal y lo que deben hacer para mejorar. Los profesores deben ser conscientes del peligro que supone confiar excesivamente en el elogio, y de los efectos negativos que tienen los castigos y reprimendas.

2.12. El modelo cognitivo de Dörnyei

Uno de los investigadores que más ha estudiado la motivación en el aprendizaje de idiomas en los últimos años ha sido Dörnyei. Siguiendo la línea de las últimas investigaciones, para Dörney (1998), la motivación es un constructo multidimensional que se ve afectado por factores situacionales y en el que también tienen importancia los aspectos cognitivos.

En un reciente intento por comprender los distintos componentes implicados en la motivación de segundas lenguas, Dörney (1994) propone una categorización en tres niveles. El nivel del lenguaje, que comprende varias orientaciones y motivos relacionados con aspectos tales como la cultura y la comunidad, y la utilidad del idioma que incidirá en las metas que se planteen los alumnos y en las elecciones que realicen. El nivel del alumno, que supone las características individuales que el alumno aporta a su aprendizaje. Las características

principales de este nivel son la necesidad de logro y la seguridad en sí mismo. Y finalmente, el nivel de situación de aprendizaje que incluye componentes relativos al curso, al profesor y a la dinámica del grupo.

Componentes de la motivación del aprendizaje de idiomas (Dörnyei, 1994a:280)³

Nivel de lenguaje	Subsistema de la motivación integradora Subsistema de la motivación instrumental
-------------------	---

Nivel del alumno	Necesidad de logro Autoconfianza <ul style="list-style-type: none"> - Ansiedad en el uso del lenguaje - Competencia percibida en L2 - Atribuciones causales - Autoeficacia
------------------	---

Nivel de la situación de aprendizaje

Componentes motivacionales específicos del curso:	Interés Relevancia Expectativas Satisfacción
Componentes motivacionales específicos del profesor:	Motivo de afiliación Tipo de autoridad Socialización directa de la motivación <ul style="list-style-type: none"> Modelado Presentación de la tarea Retroalimentación
Componentes motivacionales específicos del grupo:	Orientación de metas Normas y sistema de recompensas Cohesión de grupo Estructura de las metas grupales

³ La traducción es nuestra.

El nivel más desarrollado es el nivel de situación de aprendizaje. Dentro de este nivel queremos destacar los componentes referidos al curso en el que se incluyen el syllabus, los materiales de enseñanza, método de enseñanza y tareas de aprendizaje, y puede ser descrito dentro del marco de cuatro condiciones motivacionales propuestas por Keller (1983, citado en Dörnyei, 1998) y por Crookes and Schmidt (1991):

- interés intrínseco;
- la relevancia de la instrucción para las necesidades personales de los alumnos, valores o metas;
- las expectativas de éxito;
- la satisfacción en la resolución de una actividad y las recompensas intrínsecas y extrínsecas asociadas a ella.

Los componentes específicos del profesor conciernen a la conducta del profesor, a la personalidad y al estilo de enseñanza, e incluye el motivo de afiliación para agradar al profesor, el tipo de autoridad (autoritaria o democrática), y la socialización directa de la motivación de los alumnos (modelado, presentación de la tarea y retroalimentación). En sus últimos estudios, Dörnyei (2001) resalta la importancia de la motivación del profesor, en la que incluye varias variables: valores, creencias, actitudes y conductas, el nivel general de compromiso hacia los alumnos y su aprendizaje. Esta relación entre profesor y alumnos es interactiva e interdependiente, sin embargo, otorga más importancia la actuación del profesor, ya que es considerado el líder del grupo. Esta idea de la responsabilidad del profesor en la motivación de los alumnos es muy positiva para la didáctica, ya que entonces, considerada la motivación como una variable modificable, puede ser manipulada por el profesor de tal manera que se encamine a facilitar el aprendizaje de los alumnos; con una serie de estrategias adecuadas, aumentar la motivación en el aula está al alcance de los profesores. No obstante, a pesar de la importancia que tiene el profesor en la motivación de sus alumnos, Dörnyei defiende la postura del “motivador suficientemente bueno”. Sería una ingenuidad pretender dominar a la perfección todas las estrategias motivadoras y

conseguir motivar a todos los alumnos al máximo. El autor aclara que pretender ser lo bastante bueno para acercarse a una enseñanza motivadora es ya una meta más que suficiente para cualquier profesor.

Finalmente, los componentes específicos referidos al grupo incluyen la orientación de metas, el sistema de normas y recompensas y la estructura de clase (competitiva, cooperativa o individual). En referencia al carácter dinámico de la motivación, Dörnyei (2001) destaca la importancia del contexto. Unas variables motivadoras en un determinado grupo, de una cultura y edad concreta, por ejemplo, no funcionarán igual en otro grupo de diferentes características y esto habrá de tenerse en cuenta a la hora de aplicar las estrategias concretas de motivación.

Otra característica del modelo de Dörnyei, es el estudio de líneas de actuación para el profesor que permita aumentar la motivación en sus alumnos. En un intento de aportar sugerencias prácticas a los profesores de idiomas, Dörnyei y Csizér (en Dörnyei 1998:131) establecen diez pautas para motivar el aprendizaje de sus alumnos:

Los diez mandamientos para la motivación del aprendizaje de idiomas (Dörnyei & Csizér, 1998)⁴

1. Establece un ejemplo personal con tu propia conducta.
2. Crea una atmósfera agradable y relajada en el aula.
3. Presenta la tarea adecuadamente.
4. Desarrolla una buena relación con los estudiantes.
5. Incrementa la autoconfianza lingüística del alumno.
6. Haz las clases interesantes.
7. Promueve la autonomía del alumno.
8. Personaliza el proceso de aprendizaje.
9. Incrementa la orientación de metas del alumno.
10. Familiariza al alumno con la cultura de la lengua meta.

⁴ La traducción es nuestra.

Modelo procesual de la motivación en el aprendizaje de idiomas:

En un trabajo posterior más amplio, Dörnyei (2001) incluye un nuevo elemento en su modelo que está basado en un enfoque orientado en el proceso. Esto significa que la motivación adquiere un carácter dinámico, teniendo en cuenta los cambios en la motivación a través del tiempo. La mayoría de los profesores se han dado cuenta de que la motivación de sus alumnos varía en el tiempo, no es estática, teniendo una serie de subidas y bajadas que dependen de diversos factores como, por ejemplo, el periodo del curso escolar (parece ser que la motivación decrece con el tiempo), o el tipo de actividad. Por lo tanto, Dörnyei considera importante introducir el eje temporal en el modelo de motivación.

Es importante esta concepción dinámica y temporal de la motivación, ya que abre camino a intervenciones didácticas, y como ya adelantaron Crookes y Schmidt (1991) la variación temporal que el profesor deberá tener en cuenta a lo largo de su tarea. La motivación ya no es considerada como una característica estable del individuo sino como una entidad dinámica que cambia a lo largo del tiempo. Los alumnos no entran en el aula con una determinada motivación y a partir de ahí no podemos hacer nada por cambiarla o mejorarla. Los alumnos comienzan su aprendizaje con una motivación que puede ser aumentada o disminuida. En este último sentido, Dörnyei (2001) introduce el concepto de “desmotivación”, referido a “*specific external forces that reduce or diminish the motivational basis of a behavioural intention or an ongoing action*” (2001b:143). Por ello, el profesor deberá prestar atención, no sólo a la motivación inicial de los alumnos, sino al mantenimiento de esa motivación para que no se produzca un abandono en el aprendizaje. El autor propone investigar en este campo que el denomina “ el lado oscuro de la motivación”, es decir, las influencias motivacionales negativas, y diferenciar cuáles son los verdaderos antecedentes de la falta de interés.

Partiendo pues, de esta concepción dinámica , la motivación consistiría en una serie de fases:

- La motivación inicial, referida a la elección, la selección de metas y tareas que genera la acción.
- La motivación ejecutiva, de mantenimiento y protección de la acción.
- La motivación retrospectiva, referida a la evaluación, la forma en que se procesan las experiencias pasadas para motivar acciones futuras.

Una gran novedad en el modelo procesual de Dörnyei es su aportación práctica. Establece una serie de estrategias para profesores estructuradas en instrucciones específicas de actuación. Define las estrategias como técnicas que promueven metas individuales relacionadas con la conducta, en este caso, referidas a las influencias motivacionales que son conscientemente ejecutadas para lograr efectos positivos sistemáticos y duraderos. Igualmente, hace la aclaración de que no todas las estrategias funcionan igual en todos los contextos y para todos los grupos, o pueden ser más efectivas durante la mañana. Otros factores que pueden influir en los resultados de su aplicación pueden ser la edad, la cultura, el nivel de lenguaje, la relación con la lengua meta, etc. Con esto, se puntualiza la importancia del papel del profesor en determinar las estrategias que mejor se adaptan a sus alumnos.

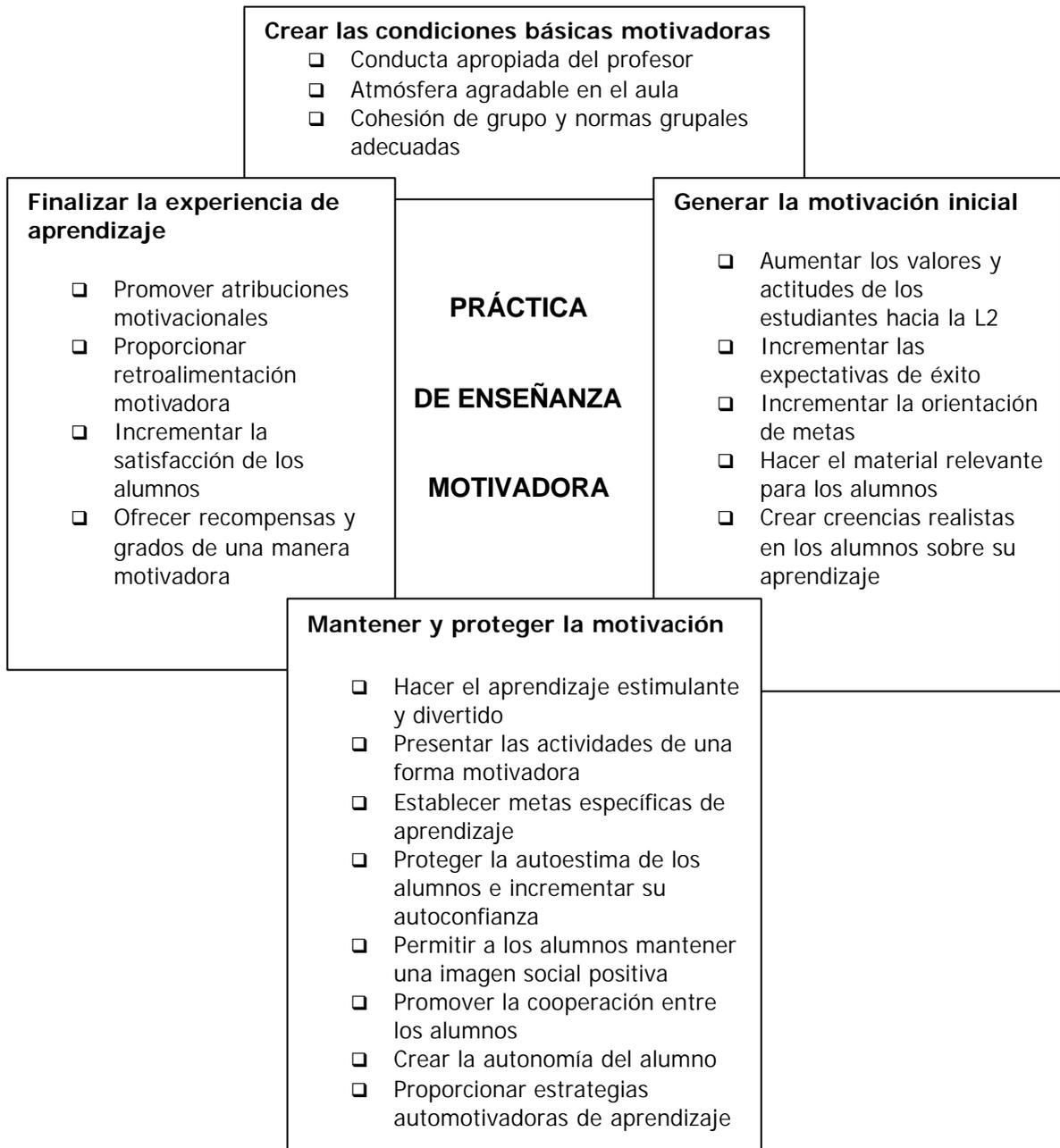
Las 35 estrategias que propone las clasifica en cuatro apartados, teniendo en cuenta las fases que establece en su modelo procesual:

- Estrategias para crear las condiciones básicas motivadoras;
- Estrategias para generar la motivación inicial;
- Estrategias para mantener y proteger la motivación;
- Estrategias para finalizar la experiencia de aprendizaje: fomentando autoevaluaciones positivas.

La mayoría de los puntos expuestos en este trabajo de Dörnyei, los hemos visto comentados a lo largo de los diferentes autores y teorías, por lo que no nos detendremos demasiado en ellos, pero lo que nos parece importante es la clasificación que hace Dörnyei basada en la concepción temporal de la motivación, y las posibles vías de actuación para poder aplicar estas ideas en el aula. Más en concreto, comentaremos las estrategias que desde nuestro

punto de vista, pueden aplicarse en la creación de material y que tendremos, por tanto, en cuenta a la hora de realizar el análisis de nuestro estudio. No obstante, invitamos a aquellos que estén interesados en el tema a la lectura del libro.

Componentes de la práctica de la enseñanza motivadora en el aula de L2



Estrategias para crear las condiciones básicas motivadoras

Las estrategias para crear las condiciones básicas motivadoras estarían referidas a tres puntos:

- Conducta apropiada del profesor.
- Atmósfera agradable en la clase.
- Cohesión de grupo y adecuadas normas grupales.

En este apartado nos gustaría comentar la estrategia que Dörnyei propone para crear la cohesión de grupo en el aula, tan necesaria para la motivación.

Para promover el desarrollo de la cohesión de grupo se propone:

- Promover la interacción, cooperación y compartir información personal genuina de los estudiantes.
- Usar actividades para romper el hielo al principio del curso.
- Usar regularmente tareas en grupos pequeños donde los estudiantes se puedan mezclar.
- Animar y si es posible organizar actividades extracurriculares y salidas.
- Evitar el establecimiento de parejas fijas.
- Incluir actividades que permitan el éxito conjunto de las metas del grupo o juegos de competición en pequeños grupos.
- Promover la construcción de la leyenda del grupo.

Estrategias para generar la motivación inicial

Estas estrategias que se utilizan para generar la motivación inicial de los alumnos, se describen en cinco puntos:

- Aumentar los valores y actitudes de los estudiantes hacia la L2.
- Incrementar las expectativas de éxito de los estudiantes.
- Incrementar la orientación de metas de los estudiantes.

- Hacer el material relevante para los estudiantes.
- Crear creencias realistas en los estudiantes sobre su aprendizaje.

Nos parece especialmente importante el punto que trata sobre la forma de incrementar las expectativas de éxito en los estudiantes, ya que creemos que es fundamental para establecer la motivación de un aprendizaje. Como bien señala Dörnyei:

On the analogy of the saying "beauty is in the eyes of the beholder" we can state that "expectancy is in the mind of the learner".

(Dörnyei, 2001:57).

Describe una serie de puntos para lograr estas expectativas de éxito en el alumno:

- Proporcionar la suficiente preparación (preactividades).
- Ofrecer ayuda.
- Permitir que los alumnos se ayuden entre sí.
- Dejar claro el criterio de éxito.
- Establecer un modelo de éxito.
- Considerar y estudiar posibles obstáculos en el aprendizaje.

En cuanto a la creación del material relevante para el alumno, Dörnyei señala las siguientes formas de actuación:

- Usar técnicas de análisis de necesidades para encontrar las específicas de los alumnos, metas e intereses y después incluir esto en el currículo tanto como sea posible.
- Relacionar los temas con las experiencias del día a día y las experiencias previas de los estudiantes.
- Implicar a los estudiantes en el diseño y desarrollo del curso.

En lo que se refiere al establecimiento de creencias realistas en los estudiantes, el autor destaca el hecho de que, por el momento, no se conoce el

método perfecto de aprendizaje de idiomas. Hay diferentes caminos, usando diversas estrategias y, por lo tanto, un factor clave del éxito en el aprendizaje es que los alumnos descubran por sí mismos los métodos y las técnicas mediante las cuales pueden aprender mejor.

Estrategias para mantener y proteger la motivación

Este punto nos parece especialmente interesante, porque como ya hemos comentado anteriormente, parece que la motivación siempre ha ido relacionada con la idea de iniciar un aprendizaje, pero poco se ha estudiado sobre la manera de mantener esa motivación a lo largo de todo el proceso. De hecho, es el apartado más extenso en el trabajo de Dörnyei.

Divide este grupo de estrategias en ocho puntos:

- Hacer el aprendizaje estimulante y divertido.
- Presentar las actividades de una forma motivadora.
- Establecer metas específicas de aprendizaje.
- Proteger la autoestima de los alumnos e incrementar su autoconfianza.
- Permitir a los alumnos mantener una imagen social positiva.
- Promover la cooperación entre los estudiantes.
- Crear la autonomía del alumno.
- Proporcionar estrategias automotivadoras de aprendizaje.

a) Para presentar las actividades de forma motivadora, Dörnyei propone:

- Explicar el propósito y la finalidad de la tarea.
- Estimular la anticipación de los estudiantes en los contenidos de la tarea.
- Proporcionar estrategias adecuadas para la realización de la tarea.

b) Un punto en el que queremos extendernos más porque consideramos fundamental en la motivación, es el que se refiere al establecimiento de metas específicas de aprendizaje. Dörnyei hace hincapié en las metas a corto plazo, ya que son particularmente importantes en el aprendizaje de L2, puesto que el producto final de este aprendizaje, que sería el dominar un idioma, puede llevar varios años. Es imposible que este objetivo final tenga la suficiente fuerza para mantener la motivación inicial durante todo el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, metas a corto plazo, pueden proporcionar inmediatamente incentivos extras. Al mismo tiempo, la consecución de estas metas puede ayudar al estudiante a evaluar y a tomar conciencia de sus progresos, aspectos tan importantes para la motivación. Estas metas se refieren, no sólo a posibles exámenes oficiales, sino también pueden ser personales, como por ejemplo, leer un capítulo de un libro cada fin de semana o aprender diez palabras nuevas cada día.

Según Pintrich y Schunk (1996) y Dembo y Eaton (1997) (en Dörnyei, 2001), los principios para establecer metas adecuadas serán los siguientes:

- Las metas deben ser claras y específicas, medibles, desafiantes y difíciles (pero no en exceso) y realistas.
- Las metas deben tener fecha de finalización.
- Las metas a largo y a corto plazo deben estar relacionadas.
- Los profesores deben proporcionar la retroalimentación adecuada para aumentar la capacidad y la confianza de los alumnos en el logro de sus metas.

McCombs y Pope (1994) (en Dörnyei, 2001:84) descubren el ABCD de las metas:

- Achievable (razonable para la edad y nivel de conocimiento).
- Believable (es necesario creer que se puede realizar).
- Conceivable (definida claramente y medible).
- Desirable (que realmente quiere hacerse).

El punto fundamental es enseñar a los alumnos la manera de dividir las actividades y tareas en pequeños pasos, a determinar su fecha de finalización y a controlar su propio progreso. McCombs y Pope (1994) (en Dörnyei, 2001) ofrecen una serie de pasos:

- 1.- Define tu meta claramente.
- 2.- Enumera los pasos.
- 3.- Piensa en los problemas que pueden aparecer.
- 4.- Piensa en soluciones para esos problemas.
- 5.- Establece una fecha de finalización.
- 6.- Evalúa tu progreso.
- 7.- Recompénsate.

c) Proteger la autoestima de los alumnos e incrementar su autoconfianza.

Dörnyei destaca nuevamente la importancia de la autoconfianza y la autoestima para la motivación, y señala cuatro puntos fundamentales para incrementarlas:

- Proporcionar a los estudiantes el mayor número posible de experiencias de éxito.
- Animar a los estudiantes.
- Reducir la ansiedad.
- Enseñar estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación.

Nos gustaría destacar las estrategias que se refieren a la reducción de la ansiedad, ya que no hemos comentado nada al respecto hasta ahora. Se puede ayudar a reducir la ansiedad en el aula:

- Evitando comparaciones sociales, incluso subliminales.
- Promoviendo la cooperación en lugar de la competición.
- Ayudando a los estudiantes a aceptar el hecho de que harán errores y de que éstos forman parte del proceso de aprendizaje.

- Haciendo los exámenes completamente transparentes e implicando a los alumnos en la negociación de la nota final.

d) Promover la cooperación entre los estudiantes.

Nuevamente el aprendizaje cooperativo aparece como un factor fundamental para facilitar el aprendizaje en el aula. Por un lado, promueve las actitudes positivas hacia el aprendizaje y por otro, desarrolla la autoestima y la autoconfianza. Por tanto, los factores de la cooperación que favorecen la motivación son:

- fortalece la cohesión de grupo.
- La expectativa de éxito aumenta.
- Es una síntesis de metas académicas y sociales.
- Se crea un sentimiento de obligación y responsabilidad, se ayudan cuando la motivación decrece en algún miembro del grupo.
- Es necesaria la aportación individual para el éxito del grupo.
- Genera menos ansiedad y estrés.
- Facilita la autonomía.
- Incrementa el significado del esfuerzo frente al de la habilidad.

La manera de conseguir un aprendizaje cooperativo en el aula, sería :

- Trabajando en pequeños grupos, de tres a seis miembros.
- Incluyendo la participación de todos.
- Proporcionando un entrenamiento en habilidades de grupo (saber escuchar, argumentar, respetar turnos, organizar, retroalimentación, coordinar, etc.)

d) Crear la autonomía del alumno.

Ya hemos comentado la importancia de generar la autonomía en el aprendizaje del alumno para facilitar su motivación. Dörnyei propone las siguientes estrategias para crear esta autonomía:

- Permitir a los alumnos el mayor número posible de opciones sobre su proceso de aprendizaje.
- Delegar sobre los alumnos, en la medida de lo posible, los papeles típicos del profesor.
- Adoptar el rol de profesor-facilitador, encontrando un equilibrio entre el tipo de profesor jerárquico, cooperativo y autónomo.

e) Proporcionar estrategias automotivadoras de aprendizaje.

Al igual que se trabajan las demás estrategias de aprendizaje, es importante observar las que utilizan los alumnos para automotivarse y transmitir las al resto del grupo.

Dörnyei señala cinco clases de estrategias automotivacionales:

- Estrategias de control del compromiso: mantener el pensamiento de expectativas favorables e incentivos positivos y recompensas; y centrarse en lo que ocurriría si la intención original falla.
- Estrategias metacognitivas: controlar la concentración y evitar la distracción, como por ejemplo, identificando las distracciones y adoptando rutinas para evitarlas, utilizar rituales para concentrarse, ignorando alternativas de distracción, etc.
- Estrategias para el control de la saciedad: perder la sensación de novedad es un gran peligro y puede provocar el aburrimiento. Estas estrategias tienen la intención de añadir nueva atracción a las tareas, introduciendo cambios o variaciones.
- Estrategias para el control de la emoción: ciertos estados emocionales, como la ansiedad, el miedo o la desesperanza, pueden interferir en el aprendizaje. Se trata de utilizar estrategias para evitar estos sentimientos (técnicas de relajación, autoafirmación, humor, diversión, construcción de pensamientos positivos, etc.) y generar emociones positivas.

- Estrategias para el controlar el ambiente: controlando y adoptando el ambiente de tal manera que favorezca el aprendizaje.

Dörnyei enumera los pasos de lo que constituiría el entrenamiento en las estrategias automotivacionales:

- Encontrar las estrategias que los estudiantes ya utilizan y discutir sobre ellas.
- Sugerir y modelar algunas estrategia nuevas sobre las ya comentadas.
- Convencer del uso y de la utilidad de las estrategias.
- Proporcionar ejercicios y experiencias para ponerlas en práctica.
- Animar a los alumnos a que desarrollen sus propias estrategias.
- Organizar sesiones para compartirlas y discutir sobre ellas.

Estrategias para finalizar la experiencia de aprendizaje: animar la autoevaluación positiva.

La manera de finalizar la experiencia de aprendizaje es fundamental para sentar la base de la futura motivación. El modo en el que se analiza el pasado influye enormemente en las actuaciones futuras. No depende sólo del grado en el que se ha conseguido el objetivo, sino en la forma en que se interpreten esos resultados. Se trata de fomentar autoevaluaciones positivas de tal manera que el alumno se sienta motivado para continuar su aprendizaje y plantearse nuevas metas y objetivos.

Dörnyei propone una serie de estrategias para facilitar esta autoevaluación positiva:

- Promover atribuciones motivacionales: como ya hemos comentado anteriormente en referencia a la teoría de la atribución, animar a los estudiantes a crear atribuciones de esfuerzo y perseverancia, evitando las atribuciones debidas a falta de habilidad. Centrarse en que el fracaso está debido a factores variables y controlables, como

la falta de esfuerzo o el desconocimiento de estrategias adecuadas. El autor pone en duda el concepto de aptitud lingüística.

- Proporcionar retroalimentación motivadora: mejor informar que dar juicios, valorar el esfuerzo y el modo de solucionar los problemas, esto contribuye al autoconcepto y a la autoconfianza. Realizar una crítica constructiva que ayude al alumno a mejorar su aprendizaje y lo mayor descriptiva posible.
- Incrementar la satisfacción de los estudiantes: controlando los progresos de los alumnos e incluyendo tareas que impliquen la exposición pública de los trabajos de los estudiantes.
- Ofrecer recompensas y grados de una forma motivadora: es decir, evitando comparaciones, complementando con comentarios y sugerencias, implicando a los alumnos en el proceso de evaluación, incluyendo instrumentos alternativos de evaluación, como un portfolio de valoración para una evaluación continua, y permitiendo a los alumnos evaluar asimismo al profesor.

Hasta aquí, hemos revisado las principales teorías sobre la motivación en el aprendizaje de idiomas y hemos visto algunas sugerencias prácticas que pueden ayudarnos a establecer las variables que seguiremos para realizar nuestro estudio. Exponemos ahora, el modelo en el que nos basaremos principalmente, junto a los principios de la organización de la actividad motivacional de Tapia (1991), comentado en el capítulo anterior. Este modelo es el de los investigadores Williams y Burden (1997) y que está fundamentado en la teoría del constructivismo social. Hemos elegido a estos autores porque, como iremos explicando más adelante, engloba todos los aspectos más importantes de las demás teorías, considera la motivación como un constructo multifactorial que se ve influido por aspectos cognitivos, sociales y emocionales, idea más compleja pero más cercana a lo que es la realidad de la persona, y porque aporta sugerencias prácticas para el profesor de idiomas. De entre estos factores y estas sugerencias, seleccionaremos los que podremos analizar en los materiales de enseñanza y que serán la base de nuestro estudio.

CAPÍTULO 3:

COMPONENTES MOTIVACIONALES EN LOS MÉTODOS DE E/LE

En los dos capítulos anteriores hemos revisado las principales teorías psicológicas de la educación referidas a la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su aplicación, en concreto, a la enseñanza de lenguas extranjeras. Hemos visto como algunos autores (Tapia, 1991; Williams y Burden, 1997; Dörnyei, 2001), han definido una serie de factores motivacionales y su posible aplicación en el aula. Lo que a nosotros nos interesa y es el fin de nuestro trabajo, es analizar en qué medida estos factores se han tenido en cuenta a la hora de elaborar manuales de español. Hoy en día la importancia de las variables afectivas y especialmente de la motivación en el aprendizaje, es aceptada por investigadores y profesores, por lo que partimos de la base de que en los manuales más actuales se reflejarán de alguna forma los factores motivacionales.

Queremos comprobar, si realmente estas variables y específicamente la motivación, han sido tenidas en cuenta a la hora de elaborar material para la enseñanza de E/LE, o si deberá ser el mismo profesor el que tenga que aplicar estos factores motivacionales en las actividades y tareas. Pretendemos con nuestro trabajo ofrecer una ayuda al profesor en el aula, bien guiándole sobre los métodos que más pueden favorecer la motivación de sus alumnos, y por tanto, su aprendizaje, o bien dándole unas pautas prácticas para que pueda facilitar esta motivación con el material de enseñanza que utiliza normalmente.

Comenzaremos describiendo los métodos que hemos elegido para la realización del estudio, expondremos la propuesta de clasificación de las variables motivacionales y la definición de las mismas, describiremos la metodología empleada y finalizaremos analizando los datos obtenidos y exponiendo nuestras conclusiones.

3.1. Selección de métodos de E/LE

Como ya hemos adelantado antes, nuestro trabajo analizará el tratamiento de las variables motivacionales en los manuales de español. Para ello, hemos seleccionado una muestra que se compone de cinco métodos, que incluyen 5 libros del alumno, 4 cuadernos de actividades y 5 libros del profesor, todos ellos publicados a lo largo del año 2003, y pertenecientes al nivel A1 y A2 del Marco común europeo de referencia para las lenguas, pero cada uno publicado por editoriales diferentes. Los manuales son los siguientes:

- Así me gusta 1. Cambrigde University Press, Cambrigde, 2003.
 - o Libro del alumno
 - o Cuaderno de actividades
 - o Libro del profesor

- Aula 1 y Aula 2. Editorial Difusión, Barcelona, 2003.
 - o Libro del alumno, A1 y A2
 - o Libro del profesor, A1 y A2

- Nuevo ELE inicial 1. Ediciones SM, Madrid, 2003.
 - o Libro del alumno
 - o Cuaderno de ejercicios
 - o Guía didáctica

- Nuevo Ven 1. Editorial Edelsa, Madrid, 2003.
 - o Libro del alumno
 - o Libro de ejercicios
 - o Libro del profesor

- En acción 1. Editorial enClave/ELE, Madrid, 2004.
 - o Libro del alumno
 - o Cuaderno de actividades
 - o Guía del profesor

Nos ha parecido oportuno incluir en nuestro estudio todos los componentes del método (libro del alumno, cuaderno de ejercicios o actividades, guía didáctica o libro del profesor) porque pensamos que puede ser interesante comprobar si hay diferencias significativas entre ellos en el uso de estrategias motivacionales.

3.2. Clasificación de los factores motivacionales en las actividades y tareas de la enseñanza de idiomas

A continuación vamos a exponer la clasificación de las variables en la que nos basaremos para analizar si las actividades y tareas que presentan los métodos de E/LE favorecen la motivación hacia el aprendizaje. Esta clasificación parte de los principios para la organización motivacional de la instrucción de Alonso Tapia (1991), ya que nos ha parecido el planteamiento práctico más cercano al objetivo de nuestro estudio. Hemos ampliado y perfilado esta clasificación con las aplicaciones específicas a la motivación en el aprendizaje de idiomas, especialmente con los trabajos de Williams y Burden (1997) y Dörnyei (2001).

La clasificación propuesta de los factores motivacionales en las actividades del aprendizaje de idiomas sería la siguiente:

A) En relación al modo de presentar y estructurar la tarea:

- Curiosidad e interés
- Relevancia de contenido
- Actitudes
- Expectativas

B) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto clase:

- Cohesión de grupo
- Aprendizaje cooperativo
- Autonomía
 - o Opciones

- Estrategias de aprendizaje y comunicación
- Metas

C) En relación con los mensajes que da el profesor:

- Atribuciones
- Autoconcepto

D) En relación con la evaluación:

- Autoevaluación
- Autoeficacia

Hemos clasificado las variables en estos cuatro apartados teniendo en cuenta como ya hemos dicho, la propuesta de Alonso Tapia (1991), pero nos gustaría matizar que esta clasificación es más que todo taxonómica, ya que en la realidad todas estas variables se interrelacionan durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Una actividad que proponga el aprendizaje de una determinada estrategia está favoreciendo la autonomía, pero a su vez contribuye a aumentar las expectativas de éxito para otra nueva actividad y facilita el sentimiento de autoeficacia. Con este ejemplo queremos ilustrar la dificultad que hemos encontrado a la hora de clasificar las variables motivacionales y resaltar que lo que exponemos no es más que una posible clasificación.

Todas estas variables han sido comentadas ampliamente a lo largo de nuestro trabajo en los dos capítulos anteriores, por lo que ahora nos limitaremos a una breve definición y descripción de cada una de ellas.

3.3. Definición de los factores motivacionales en las actividades del aprendizaje de idiomas

Una vez expuesta nuestra clasificación de las variables motivacionales que se pueden tener en cuenta a la hora de elaborar una actividad para el aprendizaje de una lengua extranjera, vamos a detenernos en cada una de ellas.

A) En relación con el modo de presentar y estructurar la tarea:

Curiosidad e interés

Uno de los factores en los que coinciden la mayoría de los autores que estudian la motivación es el de activar la curiosidad e interés en el alumno. Conseguir atraer la atención del alumno se ha considerado desde siempre un paso primordial para conseguir éxito en su proceso de aprendizaje, incluso se ha llegado a confundir con motivación, se consideraba que motivar al alumno se limitaba a despertar su interés por su aprendizaje, pero como ya hemos visto, la motivación es un concepto mucho más amplio. No obstante, la presentación de la actividad de una forma atractiva e interesante forma parte del proceso motivacional como señalan diversos autores (Alonso Tapia, 1991; Williams y Burden ,1997; y Dörnyei, 2001).

Nuestro trabajo consistirá en analizar si las actividades de los manuales activan de alguna manera esta curiosidad o interés, como por ejemplo, a través de solución de problemas, adivinanzas, juegos o información incongruente con los conocimientos previos del alumno.

Relevancia de contenido

La relevancia de contenido es otro factor a tener en cuenta en relación con la presentación de la actividad. El contenido de la tarea que tiene que realizar el alumno ha de ser lo suficientemente relevante para éste para que encuentre sentido en su aprendizaje.

Esta relevancia se puede conseguir de varias maneras: bien relacionando el contenido con los conocimientos previos del alumno, con su realidad personal o cultural, sus experiencias, sus intereses o sus valores. Sería de mucha ayuda en relación con este punto, incluir en el manual un cuestionario que ayudará al profesor a averiguar los intereses y la realidad concreta de los alumnos, ya que con esta información se podrían adaptar las demás actividades para que resultaran motivadoras. Recordamos como la escuela humanística destaca el carácter motivador de las actividades que permiten a los alumnos hablar sobre sí mismos y su realidad personal (Moskowitz, 1974). Otra forma de conseguir que las actividades sean relevantes para los alumnos es explicando el propósito y la finalidad de la tarea para que sean conscientes de la utilidad práctica de dicho aprendizaje.

Actitudes

Otro factor a tener en cuenta en la organización motivacional de las actividades son lo que englobamos con el término de actitudes. Este componente es específico del aprendizaje de idiomas, ya que como han señalado los autores (Gardner y Lambert, 1972; Williams y Burden, 1997), aprender un idioma implica también aprender una cultura nueva. Por ello, las actitudes que se tengan hacia la lengua y la cultura meta son fundamentales para la motivación en su aprendizaje.

Nuestro objetivo es analizar si las actividades propuestas en los métodos de E/LE favorecen este tipo de actitudes. No hemos tenido en cuenta actividades que se limitan a exponer algunos aspectos culturales, si no las que hagan reflexionar y profundizar al alumno sobre esos nuevos contenidos. Por ejemplo, comparándolos con su propia cultura, viendo semejanzas y diferencias, que le ayudarán a comprender mejor la nueva cultura y a aceptar las diferencias, o tratando de analizar la relación de esa cultura con su propia personalidad y manera de pensar, los sentimientos que le producen, los aspectos con los que se identifica más o los que nunca podría aceptar.

Expectativas

Una variable que podemos incluir en la forma de presentar y estructuras la tarea es la de favorecer en el alumno las expectativas de éxito en el aprendizaje. Si una persona piensa que tiene bastantes posibilidades de finalizar con éxito una tarea concreta, estará más motivada hacia la realización de dicha tarea.

Las formas de crear estas expectativas en el alumno son varias. Destacamos las que propone Dörnyei (2001): proporcionar la suficiente preparación (preactividades); dejar claro el criterio de éxito; establecer un modelo de éxito y considerar y estudiar posibles obstáculos en el aprendizaje.

B) En relación con la forma de organizar la actividad en el contexto clase:

Cohesión de grupo

Otro factor que facilita la motivación en el aprendizaje es la cohesión de grupo. Ya hemos visto como diversos autores, Moskowitz (1978), Clément, Dörnyei y Noels (1994), Dörnyei y Malderez (en Arnold, 2000), coinciden en la importancia que tiene la cohesión de grupo para el buen funcionamiento de la enseñanza en el aula, para favorecer sentimientos de autoestima y autovalía personal.

La cohesión de grupo se define como la fuerza de las relaciones que vinculan a los miembros unos con otros y con el grupo mismo; es decir, la cohesión se corresponde al grado en que los individuos sienten una fuerte identificación con su grupo (Forsyth, en Arnold, 2000).

Son muchos los factores que ayudan a crear esta cohesión de grupo: cantidad de tiempo pasado juntos, leyendas de grupo, compromiso público, etc. (Dörnyei y Malderez, en Arnold, 2000). Nosotros nos limitaremos a aquellos que pensamos que fácilmente se pueden incluir en las actividades de un manual de E/LE. Nos referimos principalmente a potenciar las relaciones positivas entre

los miembros, y para ello las actividades deberán proponer el intercambio de información personal entre los alumnos, no sólo transmitir los datos personales, como bien señala Moskowitz (1974), sino comunicar verdaderos sentimientos y opiniones que ayuden al grupo a conocerse mejor para poder trabajar en un clima de aceptación. Usar actividades para romper el hielo e iniciar esta cohesión al principio del curso. Organizar las tareas en pequeños grupos y crear actividades que permitan el éxito conjunto de las metas del grupo.

Aprendizaje cooperativo

Dentro de la organización de las actividades encontramos otro factor fundamental para fomentar la motivación en los alumnos, el aprendizaje cooperativo. Diversos autores, Tapia (1990), Brown (1994), Dörnyei (2001), señalan las ventajas del aprendizaje cooperativo frente a la organización individual o competitiva. También Crandall (en Arnold, 2000) defiende que el aprendizaje cooperativo desarrolla y sustenta la mayoría de los factores afectivos que guardan relación positiva con el aprendizaje de idiomas: la reducción de la ansiedad, el fomento de la autoestima, la facilitación del desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje, y por supuesto la motivación.

Es importante definir lo que se entiende por aprendizaje cooperativo. No se trata únicamente de agrupar a los alumnos, si no de organizar la actividad de tal manera que sea imprescindible la participación de todos para realizarla con éxito. Cada componente del grupo tiene una función específica y su aportación es necesaria para todos los demás componentes. En nuestro trabajo analizaremos si hay actividades en los manuales que se organizan según este tipo de aprendizaje.

Autonomía

Otro factor fundamental a la hora de establecer las condiciones óptimas para la motivación es el que se refiere a la autonomía del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Conseguir que los alumnos aprendan autónomamente es uno

de los pilares de la teoría constructivista del aprendizaje. Es además, primordial para facilitar la motivación (Brown, 1994; Alonso Tapia, 1991; Deci, en Arnold, 2000; Dörnyei, 2001). Casi todos los investigadores coinciden en destacar la importancia de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando los alumnos sienten que son conductores de su propio aprendizaje aumentan su motivación hacia ese mismo aprendizaje. Varias son las propuestas para conseguir esa autonomía, nosotros nos detendremos en las que consideramos fundamentales a la hora de elaborar material didáctico:

- Proporcionar el mayor número posible de opciones, dar al alumno la posibilidad de elegir y decidir sobre los contenidos, el tipo de tarea o la forma de realizarla (Alonso Tapia, 1991).
- Proporcionar estrategias de aprendizaje y de comunicación (Brown, 1994) e incluso estrategias de automotivación (Dörnyei, 2001), que permiten al estudiante sentir que controla su propio proceso de aprendizaje. Pensamos que se pueden elaborar algunas actividades que ayuden al aprendizaje de estas estrategias o que permitan una reflexión sobre ellas.
- Ayudar al alumno a establecer metas adecuadas de aprendizaje. Ya hemos comentado la importancia de fijar metas realistas que permitan al alumno tener éxito en su aprendizaje y motivarle para continuar. Algunas actividades pueden guiarle en los objetivos que se pretende conseguir o a reflexionar sobre ello.

C) En relación con los mensajes que da el profesor:

Este apartado parece más indicado para la actuación directa del profesor en el aula, pero pensamos que quizá de alguna manera, por ejemplo en el libro del profesor o en algún mensaje de una actividad, puede estar incluido. Estos factores son muy importantes, ya que la retroalimentación que reciba el alumno sobre su aprendizaje determina enormemente la motivación para continuar dicho aprendizaje o empezar uno nuevo. Dentro de este apartado incluimos dos factores: las atribuciones y el autoconcepto.

Atribuciones

Las atribuciones que el alumno realiza sobre su aprendizaje son fundamentales para establecer los cimientos de la motivación. Como ya hemos visto anteriormente tiene que ver con la teoría de la atribución de Weiner (1986). Se trata de proporcionar mensajes, bien por medio del profesor, bien expuestos en un manual, que dirijan al alumno a atribuir el éxito o fracaso de su aprendizaje a factores variables y controlables, como el esfuerzo y la perseverancia, en el caso del éxito, o la falta de esfuerzo y desconocimiento de las estrategias adecuadas en el caso del fracaso. Se intentará siempre proporcionar una retroalimentación motivadora, es decir, basada más en informar que en dar juicios, y en describir más que en calificar. La crítica siempre será constructiva, de tal manera que ayude al alumno a superar los obstáculos y a apreciar los conocimientos adquiridos.

Autoconcepto

Un factor que va íntimamente unido a la motivación es el autoconcepto. Por autoconcepto entienden Purkey y Novak (en Williams y Burden, 1997) la totalidad de un sistema complejo y dinámico de creencias aprendidas respecto a una existencia personal que cada individuo cree verdadero y que define su personalidad. Se desglosaría en:

- autoimagen: la visión concreta que tiene el individuo de sí mismo.
- autoestima: sentimientos evaluativos asociados a su imagen.
- autoeficacia: creencias sobre las habilidades que tienen en un área o tarea concreta.

En referencia a la autoestima analizaremos dos puntos en las actividades:

- Que den oportunidad de elogiar a los demás. Según White (en Arnold, 2000) elogiar a los demás es una de las formas más eficaces para mejorar la autoestima en los niños; realizar comentarios positivos sobre

los demás hace que los niños piensen de forma positiva sobre ellos mismos. Aunque su trabajo está centrado en el aprendizaje escolar, creemos que es igualmente aplicable en el aprendizaje de adultos.

- Que den oportunidades para expresar los sentimientos. Fontana (en Arnold, 2000) señala que si los profesores animan a sus alumnos a utilizar el idioma par expresar sus sentimientos, se mejoran tanto sus habilidades lingüísticas como su desarrollo personal, y aquí se incluye la mejora de la autoestima.

Tendremos en cuenta igualmente en las actividades que ayuden al alumno a ser consciente de sus capacidades reales, de sus puntos fuertes y débiles. Nos referimos a lo que Williams y Burden (1997) llaman “factor de complacencia”. A veces una idea equivocada de la propia competencia, o el convencimiento de que se es muy bueno en el aprendizaje de un idioma puede hacer caer al alumno en el error de no esforzarse y en consecuencia no obtener los resultados que podría. Actividades que favorezcan este aprendizaje del propio autoconcepto del alumno facilitan, por tanto, el éxito en el aprendizaje y a su vez la motivación para continuar aprendiendo.

D) En relación con la evaluación:

La forma de evaluación es fundamental para establecer las condiciones que motiven la continuación o el inicio de un nuevo aprendizaje. Por eso, en esta parte tan importante del proceso de enseñanza-aprendizaje también hay que tener en cuenta las variables motivacionales. Para empezar, vamos a concretar el tipo de evaluación en la que nos apoyamos para establecer estos factores.

La forma de evaluación que vamos a seguir es la llamada evaluación auténtica (Kohonen, en Arnold, 2000). Entre sus características destacamos que no se refiere sólo a la evaluación de los resultados obtenidos, sino a la evaluación de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se pretende que el alumno tome conciencia no sólo de los conocimientos adquiridos, si no también de las estrategias que está utilizando para conseguirlo. En este concepto de evaluación el error deja de tener el matiz negativo que tenía tradicionalmente

para convertirse en una herramienta de aprendizaje. Analizamos los errores no para penalizar al alumno si no para estudiar dónde se ha fallado y la forma de evitar que se vuelva a producir. También se fomenta la autoevaluación, para facilitar el sentimiento de control sobre el aprendizaje y guiar a los alumnos hacia un aprendizaje autónomo. Es por tanto, una evaluación continua y formativa. Hay que evitar en la medida de lo posible las comparaciones entre los compañeros y basar la evaluación en los progresos individuales de cada alumno, así protegemos su autoestima y favorecemos el sentimiento de eficacia.

Vemos pues, que todas estas características de la evaluación auténtica favorecen la motivación. Por ello, hemos considerado dos factores motivacionales dentro de este apartado: la autoevaluación y la autoeficacia.

Autoevaluación

Otro factor motivacional que debemos tener en cuenta a la hora de elaborar actividades para el aprendizaje de un idioma es la autoevaluación. La autoevaluación es importante por un lado para conseguir la autonomía en el aprendizaje del alumno, y por otro, para facilitar el sentimiento de competencia y autoeficacia.

La autoevaluación que consideramos favorece la motivación hacia el aprendizaje, debe ser formativa, es decir, como ya hemos comentado antes, debe guiar al alumno a la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, ayudándole a determinar los errores, sus causas y las posibles soluciones y estrategias que puede llevar a cabo para mejorar. Si los alumnos no descubren su propia forma de tratar un problema y de adquirir la seguridad de que pueden resolverlo, no se puede esperar que estén motivados a enfrentarse a más problemas (Williams y Burden, 1997). Ha de ser también capaz esta forma de evaluación de hacer consciente al alumno de sus progresos, para fomentar la autoestima y la autoeficacia. Y por último, ha de realizarse a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, para poder mantener la motivación a lo

largo de todo el curso, y para poder establecer líneas de actuación antes de finalizarlo.

En nuestro trabajo analizaremos si los manuales de E/LE incluyen este tipo de autoevaluaciones en sus programas.

Autoeficacia

Ya hemos comentado el concepto de autoeficacia cuando hablamos de la variable de autoconcepto en el apartado sobre los mensajes que da el profesor, pero nos ha parecido considerarlo aparte porque es un factor muy unido a la evaluación y la autoevaluación en los componentes motivacionales y fundamental para favorecer la motivación hacia el aprendizaje. Autoeficacia para el aprendizaje se refiere a las creencias de los alumnos respecto a las capacidades que poseen para aplicar con eficacia los conocimientos y destrezas que ya poseen y con ello aprender nuevas estrategias cognitivas (Schunk, en Williams y Burden, 1997).

Ya hemos visto la importancia que tiene el sentimiento de competencia, la seguridad en sí mismo y la autoeficacia para la motivación. El alumno tiene que creer que es capaz de aprender, tener las herramientas necesarias para hacerlo y la seguridad para aplicarlas. Sin estos sentimientos, por muchas estrategias que utilicemos el alumno no estará suficientemente motivado para aprender de una manera eficaz.

Analizaremos en nuestro trabajo si los manuales estudiados incluyen actividades que hagan consciente al alumno de los conocimientos aprendidos, y que le hagan ver la evolución y el progreso a lo largo del aprendizaje, reflexionando por ejemplo, cada cierto tiempo sobre los cambios producidos. Creemos que es importante hacer consciente al alumno de lo que es capaz de hacer, no solo de lo que no ha llegado a aprender. Consideramos que es fundamental que el alumno vea un producto tangible de ese aprendizaje.

Una vez definida nuestra clasificación de las variables motivacionales, vamos a describir nuestro procedimiento de trabajo.

3.4. Procedimiento de trabajo

Basándonos en la clasificación anteriormente expuesta hemos analizado las actividades de cada uno de los diferentes métodos seleccionados. Debemos aclarar a este respecto, una serie de puntos en relación con la recogida de los datos.

Las actividades han sido contabilizadas desglosadas en todos sus apartados. Los diferentes pasos en los que se divide una actividad, a,b,c,d, por ejemplo, son contados cada uno de ellos como una actividad independiente. Pensamos que una actividad puede aplicar diferentes factores motivacionales y queríamos especificar al máximo cada uno de ellos. También debemos indicar que un mismo punto puede favorecer dos o más factores motivacionales por lo que se contabiliza la misma actividad por cada uno de los factores que aplica.

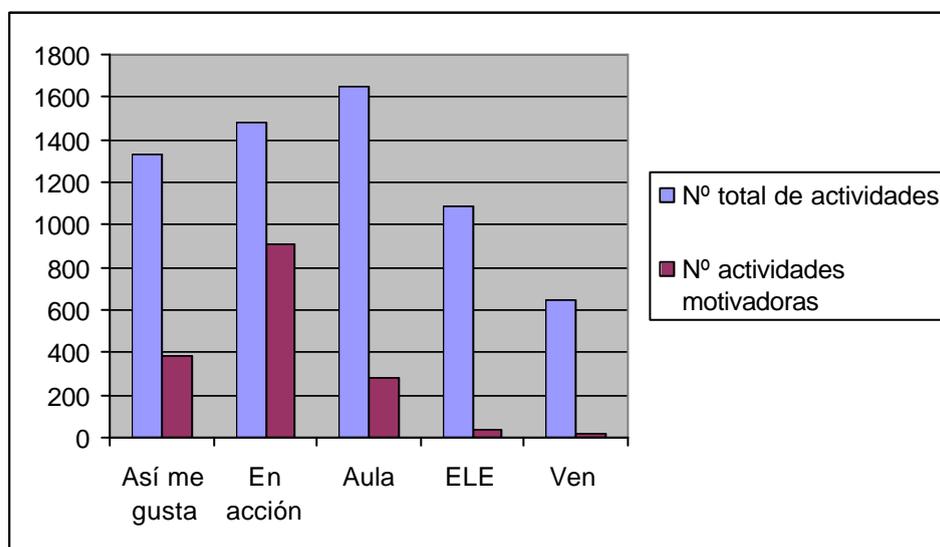
En cuanto a las actividades descritas en el libro del profesor queremos puntualizar que a la hora de analizar las actividades no se han tenido en cuenta las mismas actividades que componen el libro del alumno, sino las actividades nuevas propuestas o algún comentario para el profesor. Cada uno de estos comentarios se han contabilizado como si fuera una actividad.

Una vez recogidas todas las actividades que consideramos motivadoras, hemos registrado en una tabla en la que se ha especificado la variable motivacional que trata dicha actividad, el método y el componente en el que se incluye, y la unidad en la que aparece. Esta tabla se puede consultar en el Apéndice. Con los datos registrados en esta tabla se han obtenido diferentes porcentajes relacionados con la distribución de estas variables en los diferentes métodos y componentes, y con los que hemos podido llegar a una serie de conclusiones.

Análisis de los datos

Hemos comenzado el análisis de los datos recogidos en la tabla, contabilizando el número total de actividades de cada método, y el número total de actividades que de alguna manera, utilizando alguna de las variables motivacionales, se pueden considerar actividades motivadoras. Observamos diferencias significativas entre los métodos, por ejemplo, en los métodos *Ven* y *Ele* solo el 3% de las actividades son motivadoras. Este porcentaje contrasta con el del método *En acción* (62%) que es el que más actividades incluye, doblando el porcentaje del método *Así me gusta* (29%). En un lugar intermedio estaría *Aula* con un 17%. Mostramos los gráficos de los porcentajes de actividades motivadoras de cada método.

	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Nº total de actividades	1331	1478	1654	1089	645
Nº actividades motivadoras	387 (29%)	913 (62%)	283 (17%)	37 (3%)	18 (3%)



Porcentaje de actividades motivadoras

Podemos observar también en el gráfico la diferencia del número de actividades que se incluyen en los diferentes métodos, aunque todos ellos comprenden los contenidos de los niveles A1 y A2 del Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del lenguas del

Consejo de Europa. El método que más actividades incluye es *Aula*, y esto parece lógico cuando este método se compone de dos libros del alumno y dos libros del profesor con diez unidades en cada uno, lo que hace un total de 20 unidades didácticas. Por debajo de él se encuentran *En acción* (12 unidades) y *Así me gusta* (10 unidades). Lo que llama la atención es que el método que menos actividades incluye, *Ven*, está dividido en quince unidades, en un libro del alumno, cuaderno de actividades y libro del profesor, precisamente el libro del alumno con más unidades didácticas. Pensamos que esto es debido a que las actividades en este método no están divididas en diferentes apartados, lo que daría como resultado una menor explotación de la actividad. Por ejemplo, una actividad cuyo objetivo es que los alumnos aprendan a describir a una persona y a la vez que contribuye a la cohesión de grupo se realiza así en el método *Ven*:

Practica en grupo. El juego de las veinte preguntas.

Un alumno piensa en un compañero de clase. Los demás hacen preguntas para averiguar quién es. Sólo pueden responder sí o no.

Mientras que en el método *En acción* se realizaría de la siguiente manera:

a. Vamos a crear la página web de la clase con la descripción de todos. ¿Cómo eres tú descríbete?

b. En grupos de tres; ¿qué puedes decir de tus compañeros? Coméntaselo.

c. Revisa tu descripción y añade lo que tus compañeros dicen de ti.

Vemos por tanto, la diferencia a la hora de plantear la actividad, y creemos que a ello se debe la diferencia en el número de actividades, a pesar de que la diferencia en el número de unidades es inversamente proporcional.

Analizando las actividades de los diferentes métodos, hemos contabilizado un total de 1638 actividades motivadoras. A continuación, vamos a ver la

distribución de estas actividades por método. Del total de actividades motivadoras analizadas (1638) vamos a ver la cantidad correspondiente a cada uno de los métodos y la proporción que representa.

	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Porcentajes	24%	56%	17%	2%	1%
Nº actividades por método	387	913	283	37	18
Nº total de actividades	1638	1638	1638	1638	1638

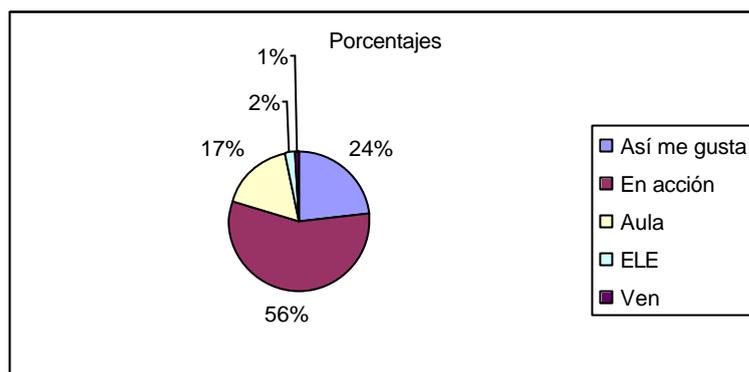


Gráfico 1: Proporción de actividades motivadoras por método

Sigue observándose una notable diferencia entre los métodos. De acuerdo con los resultados anteriores, *En acción* ocupa el mayor porcentaje de actividades motivadoras, luego le sigue *Así me gusta* y *Aula*, y un mínimo porcentaje de *ELE* y *Ven*.

A continuación, queremos diferenciar, si estas actividades motivadoras tienen una distribución significativa entre los diversos componentes de los métodos, el libro del alumno, el cuaderno de actividades y el libro del profesor o si por el contrario encontramos más actividades motivadoras en alguno de los componentes de los métodos.

	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Libro del alumno	179	320	223	29	12
Libro del profesor	166	482	60	6	2
Cuaderno de actividades	42	111	0	2	4

	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven	Totales
Libro del alumno	46%	35%	79%	78%	67%	46%
Libro del profesor	43%	53%	21%	16%	11%	44%
Cuaderno de actividades	11%	12%	0%	5%	22%	10%

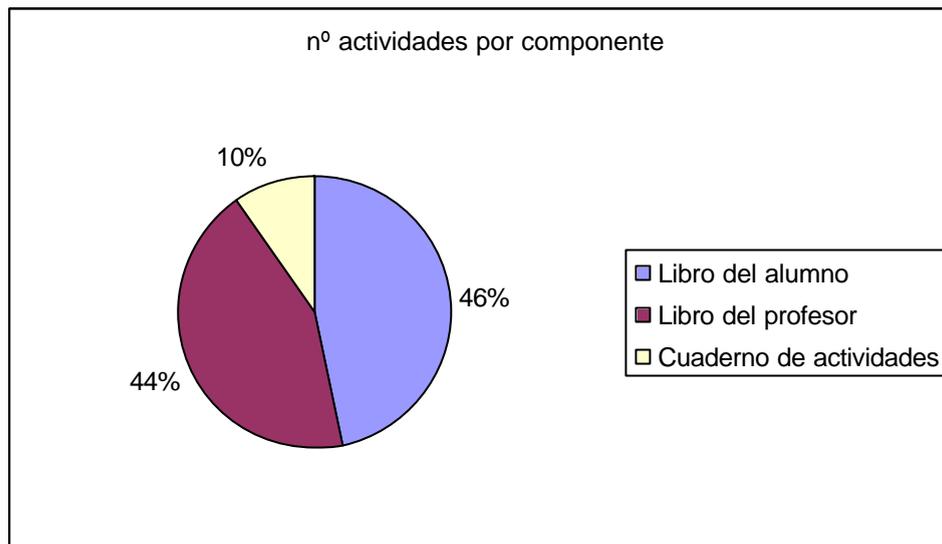


Gráfico 2: Número de actividades motivadoras por componente

En el conjunto de los métodos podemos ver claramente como destaca el mínimo porcentaje de actividades motivadoras que contiene el cuaderno de actividades (10%). Podemos deducir que esto es debido a que este componente está dirigido generalmente al trabajo individual en casa y estos libros están compuestos también en su mayor parte por ejercicios estructurales o con atención a la forma. Este tipo de planteamiento contrasta con el del libro del alumno, que está enfocado al trabajo en el aula, y en el cual, por tanto, se trata de incluir más actividades de interacción entre los alumnos y a su vez actividades más motivadoras. El resto se distribuye casi por igual entre el libro del alumno (46%) y el libro del profesor (44%), siendo el primero el que aparece con el mayor porcentaje de actividades motivadoras aunque la diferencia no es muy significativa. El libro del profesor, por tanto, también tiene como objetivo facilitar la motivación en contraste con el cuaderno de actividades, quizá por la misma razón que hemos mencionado anteriormente.

Vamos a analizar el porcentaje de actividades motivadoras que encontramos en cada componente: empezaremos por analizar las actividades del libro del alumno, a continuación del libro del profesor y, por último, del cuaderno de

actividades. Empezamos viendo con la ayuda del gráfico la distribución de las actividades de los diversos métodos en el libro del alumno.

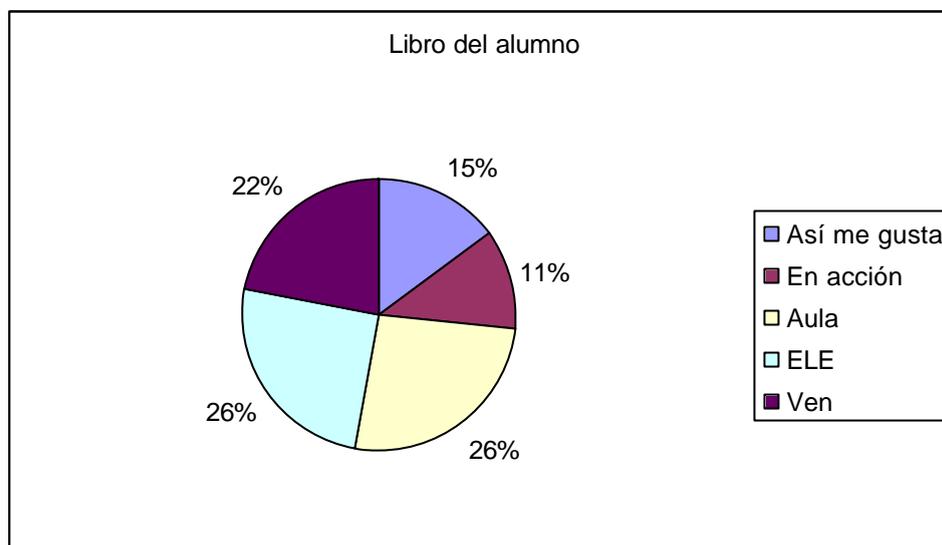


Gráfico 3: Distribución de actividades motivadoras de los diferentes métodos en el libro del alumno

La mayor parte de las actividades están divididas casi equitativamente entre los métodos que menos actividades motivadoras contienen, *ELE* y *Ven*. Esto nos da a entender que las actividades motivadoras de estos métodos se encuentran en su mayor parte en el libro del alumno. En el caso de *Aula* hay que tener en cuenta que no tiene cuaderno de actividades por lo que la repartición de las actividades no es equivalente a la de los demás métodos. Los otros dos métodos, *En acción* y *Así me gusta*, se llevan el menor porcentaje debido a que, como hemos visto, las actividades están más repartidas entre los diferentes componentes, el cuaderno de actividades y el libro del profesor. Vamos a ver que ocurre con la distribución del libro del profesor.

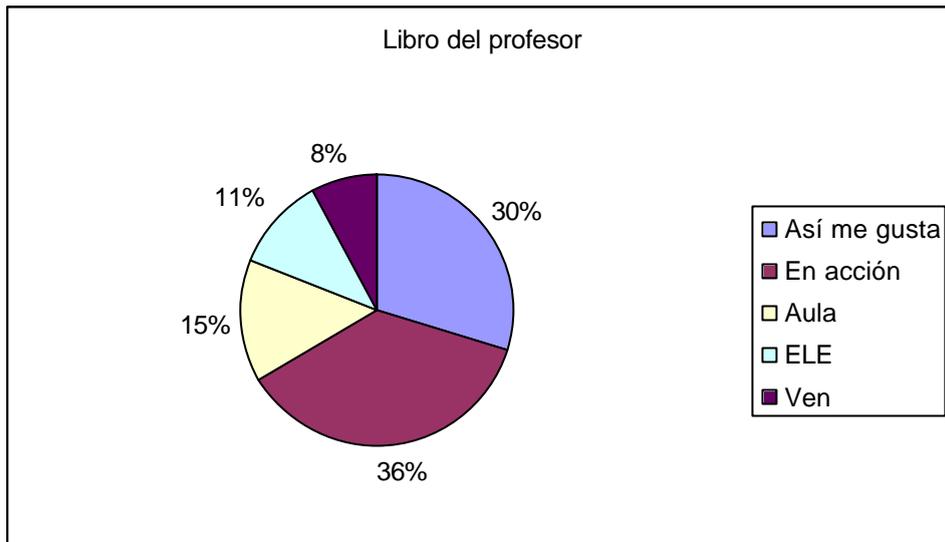


Gráfico 4: Distribución de las actividades motivadoras de los métodos en el libro del profesor

En este caso ocurre lo contrario, *En acción* y *Así me gusta*, aparecen como los métodos que incluyen mayor número de actividades motivadoras en el libro del profesor. Los demás métodos, *Aula*, *Ven* y *ELE*, aparecen con un porcentaje bajo en comparación con estos dos métodos.

Por último, analizamos lo que ocurre con el cuaderno de actividades, que como ya hemos descubierto antes, es el componente que menos actividades motivadoras incluye.

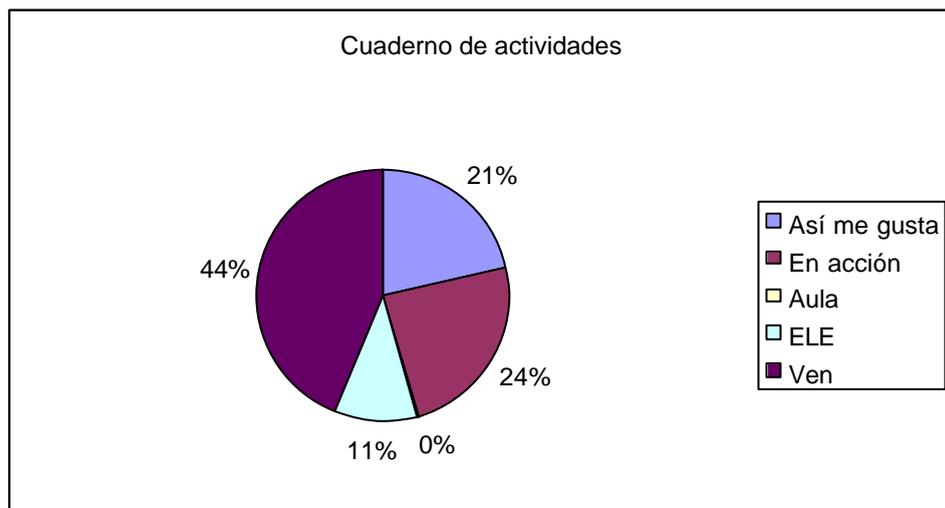


Gráfico 5: Distribución de las actividades motivadoras de los diferentes métodos en el cuaderno de actividades

Destaca el gran porcentaje ya comentado de *Ven*, debido a que como vemos en la tabla, incluye más actividades en el cuaderno de actividades (4) que en el libro del profesor (2) y en comparación con el número de actividades del libro del alumno (12), por tanto, es el método con mayor porcentaje de actividades motivadoras en el cuaderno de actividades, aunque en realidad, sea el método que menos actividades incluye. Los métodos de *Así me gusta* y *En acción*, tienen un porcentaje parecido (21 % y 24%) y el resto pertenece a *Ven* (11%).

Analizamos los datos ahora, de una forma general, mediante un gráfico que nos muestra la distribución del número de actividades en los diferentes métodos y según los diversos componentes, libro del alumno, libro del profesor y cuaderno de actividades.

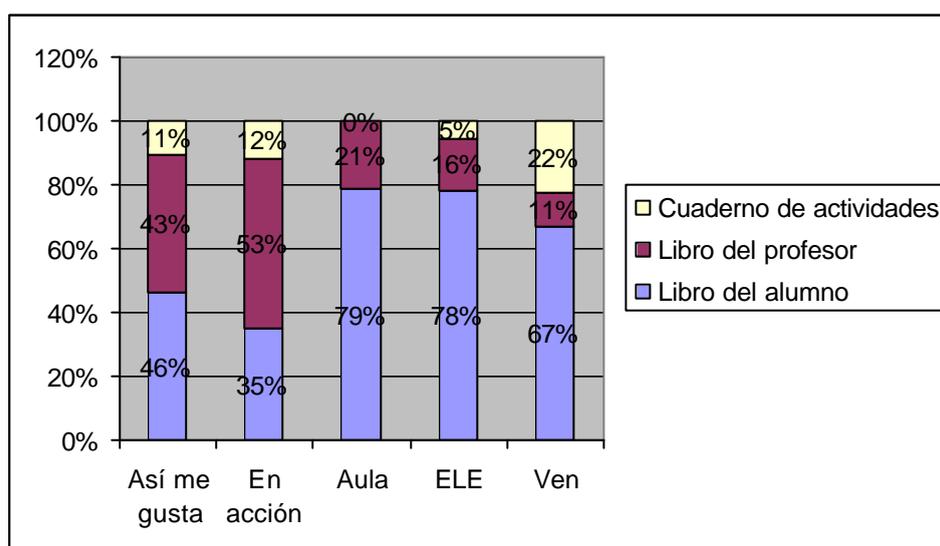


Gráfico 6: Distribución de las actividades en los componentes

Observamos que en los métodos con menor porcentaje de actividades motivadoras, *Aula*, *ELE*, *Ven*, éstas se distribuyen en su mayor parte en el libro del alumno, siguiéndole una pequeña proporción en el libro del profesor, y un porcentaje casi mínimo en el cuaderno de actividades. Destaca el porcentaje del 22% del cuaderno de actividades de *Ven*, curiosamente método con menor número de actividades motivadoras (18). Esto es debido a que el número de actividades del cuaderno (4) dobla al número de actividades del libro del profesor (2), lo que nos da este dato diferenciador. Esto no ocurre en los

métodos que han elaborado el mayor número de actividades motivadoras, *Así me gusta* y *En acción*. Podemos ver que hay una similitud en cuanto al mínimo porcentaje de actividades en el cuaderno de actividades, pero las demás están distribuidas casi igualmente entre el libro del alumno y el libro del profesor, incluso en el método *En Acción*, hay un mayor número de actividades motivadoras en el libro del profesor que en el libro del alumno.

A continuación vamos a analizar las actividades en referencia, esta vez, a las variables que son tratadas en cada una de ellas para conseguir la motivación en el alumno. Presentamos una tabla con el número de actividades que tratan las diferentes variables en el conjunto de métodos.

	Número total de actividades	Porcentajes
Curiosidad	171	10%
Relevancia	471	29%
Actitudes	58	4%
Expectativas	126	8%
Cohesión grupo	269	16%
Aprendizaje cooperativo	305	19%
Autonomía	116	7%
Opciones	14	12%
Estrategias	97	84%
Metas	5	4%
Atribuciones	6	1%
Autoconcepto	19	1%
Autoevaluación	48	3%
Autoeficacia	49	3%

Vemos cómo las variables más trabajadas, son la relevancia de contenido (con 471 actividades), el aprendizaje cooperativo (305 actividades), la cohesión de grupo (269 actividades), expectativas de éxito (126 actividades), la autonomía (116 actividades) y la curiosidad (171 actividades); mientras que las variables menos trabajadas son: las atribuciones (6), el autoconcepto (19), la autoevaluación (48 actividades) y las actitudes (58).

Con el fin de centrarnos en las variables más relevantes, decidimos reducir el número de variables con objeto de profundizar más en cada una de las variables de forma pormenorizada.

Los valores que están por debajo del 5% no los consideramos significativos. Estos valores corresponderían a las variables:

- actitudes (4%)
- atribuciones (0%)
- autoconcepto (1%)
- autoevaluación (3%)
- autoeficacia (3%)

También, vamos a modificar la variable autonomía, (que se compone de opciones, estrategias y metas) y a sustituirla por la de estrategias, ya que dentro de esta variable, la subvariable estrategias es la que se lleva el mayor porcentaje, el 84%, siendo el porcentaje de las demás subvariables muy poco significativo, opciones 12% y metas 4%.

Es curioso el hecho de que, a partir de estos datos, podemos observar que a pesar de que todos los métodos incluyen actividades dirigidas al aprendizaje de la cultura hispana, en realidad sólo un bajo porcentaje se puede considerar que favorece la actitud positiva hacia la lengua y cultura meta. Quizá por lo que ya hemos comentado anteriormente a la hora de definir esta variable, que para que una actividad sea considerada dentro de este concepto, debe ir más allá de la mera exposición de contenidos culturales, debe guiar al alumno hacia una reflexión sobre esta cultura y a una mayor comprensión de las diferencias que pueda haber con su propia cultura. Exponemos a continuación dos ejemplos para ilustrarlo. El contenido sociocultural se refiere a los mercados y tipos de tiendas hispanas. En el método *Ven* se presenta de la siguiente manera:

¿Dónde hacemos la compra?

1. ¿Qué se puede comprar en un mercado y en un mercadillo?
2. Lee el texto y relaciona cada foto con el tipo de establecimiento que se describe.
3. ¿Dónde se compran estos productos?

El método *Así me gusta*, lo presenta, sin embargo, de otra manera:

1. ¿Dónde puedes comprar...?

un billete de autobús

sellos

pilas

etc.

En tu país, ¿se compran todos estos objetos en el mismo tipo de tiendas que en España?

2. Lee el texto y contesta luego a las preguntas:

- ¿Crees que los mercados pueden ayudarnos a conocer mejor otra cultura?
- ¿Qué mercados o qué productos pueden definir tu ciudad o tu país?

El porcentaje referido a la variable atribuciones es muy bajo. Ello es debido, pensamos, a que esta variable es más tratada directamente por los mensajes que da el profesor que los mensajes que puedan aparecer en un método. Hemos encontrado muy pocas actividades de este tipo, y todas ellas se incluían en el libro del profesor, precisamente esto coincide con nuestra hipótesis de que esta variable se refiere a la retroalimentación que el profesor da a los alumnos. No obstante, queríamos verificar si aparecía de alguna manera reflejada en los métodos dada la importancia que tiene para el aumento de la motivación de los alumnos hacia su aprendizaje.

Por otra parte, vemos que no son significativas las variables relacionadas con el autoconcepto, siendo su porcentaje mínimo en comparación con el número de actividades referidas a las demás variables. Este hecho nos llama la atención puesto que, hemos expuesto lo importante que es para todos los investigadores el tratamiento del autoconcepto, la autoestima y sobre todo la autoeficacia, para favorecer la motivación de los alumnos. Creemos que esto se debe a que estos conceptos, muy relacionados con la afectividad del alumno, son más fáciles de trabajar directamente con los alumnos y se refieren

a una relación profesor-alumno más personal, al igual que ocurría con la variable de las atribuciones.

Por último, descubrimos que la variable de autoevaluación ha sido también de las variables que ha obtenido porcentajes más bajos. Aunque aparecen actividades referidas a la autoevaluación del alumno, no supera porcentajes que tienen las variables de curiosidad o relevancia de contenido. Y como ocurre con la autoevaluación, las demás variables relacionadas también con la autonomía del alumno, opciones y metas, no aparecen reflejadas de una forma significativa en las actividades de los métodos. Únicamente la variable de estrategias obtiene un porcentaje por encima del 7%. Parece ser que la autonomía del alumno en su propio proceso de enseñanza-aprendizaje solamente se trabaja en los métodos a través de la enseñanza de estrategias de aprendizaje y comunicación. La tabla final con la que vamos a trabajar más en profundidad sería la siguiente:

	Número total de actividades	Porcentajes
Curiosidad	171	10%
Relevancia	471	29%
Expectativas	126	8%
Cohesión grupo	269	16%
Aprendizaje.cooperativo	305	19%
Estrategias	97	6%

Podemos ver esta distribución más claramente con un gráfico:

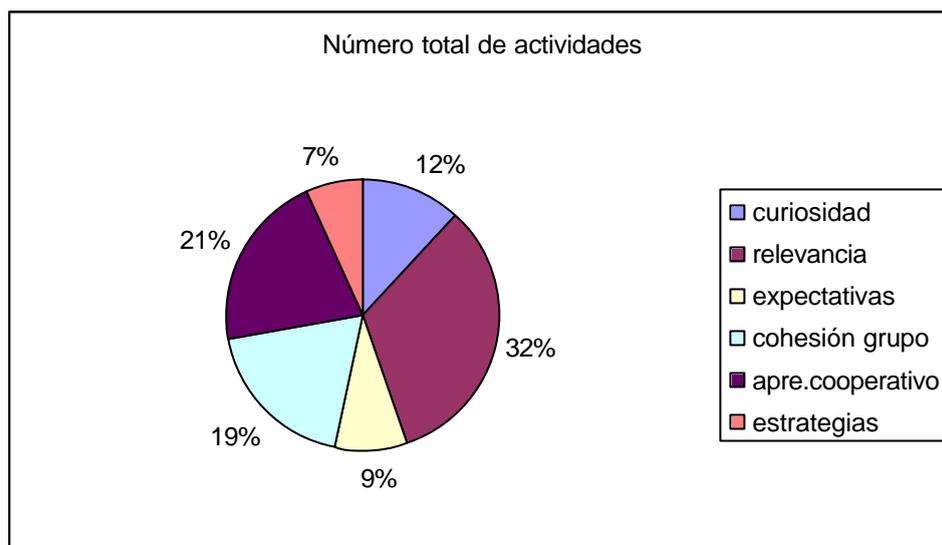


Gráfico 7: Proporción de las actividades por variables motivacionales

A raíz de los resultados, podemos observar que el mayor número de actividades (32%) han tenido en cuenta la variable de relevancia de contenido para lograr actividades más motivadoras, le sigue con un 21% las actividades que se apoyan en un aprendizaje cooperativo, la variable de cohesión de grupo se sitúa en tercer lugar con un 19% y por último, la variables que hacen referencia a la curiosidad e interés (12%), expectativas (9%) y estrategias (7%).

Vamos a estudiar más detenidamente estas variables. Empezaremos analizando estas variables en los diferentes métodos y componentes.

	Así me gusta	En acción	Aula	Ven	ELE	TOTALES
curiosidad	10	134	24	0	3	171
relevancia	122	232	95	7	15	471
expectativas	60	53	13	0	0	126
cohesión grupo	54	131	62	9	13	269
apre.cooperativo	57	204	41	0	3	305
estrategias	10	79	7	1	0	97

	Así me gusta	En acción	Aula	Ven	ELE
curiosidad	6%	78%	14%	0%	2%
relevancia	26%	49%	20%	1%	3%
expectativas	48%	42%	10%	0%	0%
cohesión grupo	20%	49%	23%	3%	5%
apre.cooperativo	19%	67%	13%	0%	1%
estrategias	10%	81%	7%	1%	0%

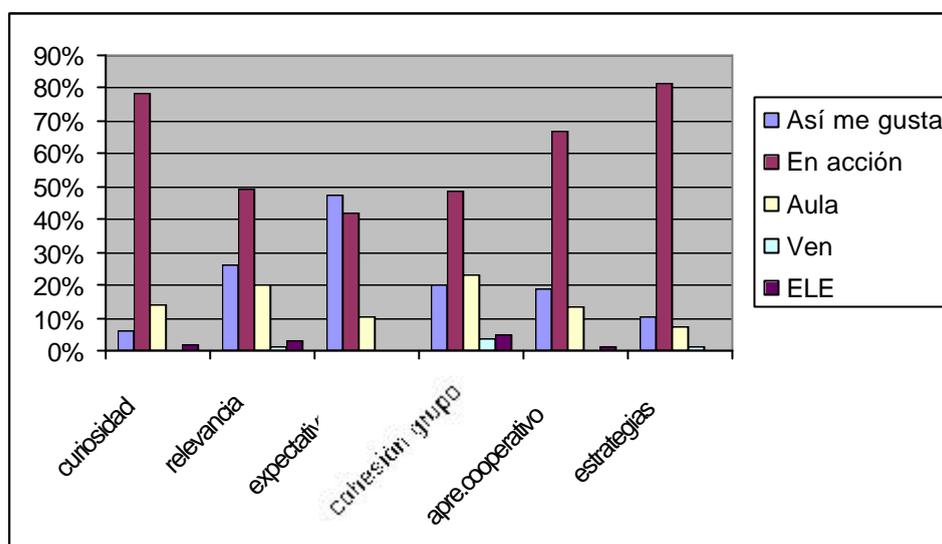


Gráfico 8: Distribución de cada variable en cada método

Lo primero que podemos observar es que el método *En acción* es el que obtiene el mayor porcentaje en todas las variables, excepto en la que se refiere a las expectativas, en la que le supera ligeramente el método *Así me gusta* con el 48% frente al 42% de *En acción*. En las demás variables, el porcentaje de *En acción* supera significativamente a los demás. Cabe destacar el alto porcentaje en la variable curiosidad e interés (78%) frente a un 14% de *Aula* y un 6% de *Así me gusta*. También hay diferencias significativas en la variable referente al aprendizaje cooperativo, un 67% de *En acción* frente a un 19% de *Así me gusta* y un 13% en *Aula*, y la variable cohesión (49%) frente al 23% de *Aula* y 20% de *Así me gusta*. La diferencia más notable se encuentra en la variable de estrategias, *En acción* aparece un 81% frente al 10% de *Así me gusta* y el 7% de *Aula*. Los porcentajes de los demás métodos, *ELE* y *Ven*, son tan bajos que no aporta ningún dato significativo.

Analizamos a continuación el porcentaje de actividades basadas en variables motivacionales empleadas en cada componente.

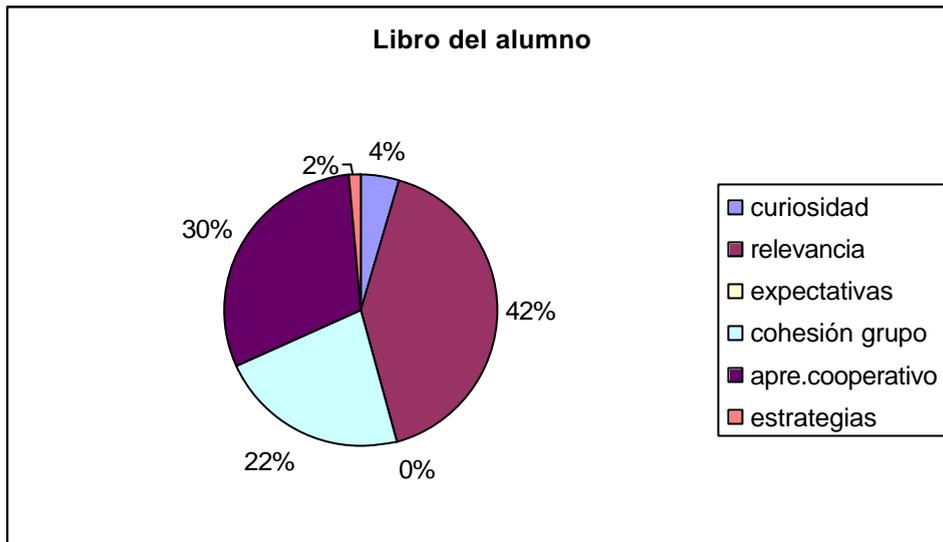


Gráfico 9: Proporción de variables motivacionales en el libro del alumno

Las tres variables motivacionales que destacan en el libro del alumno de los métodos son la relevancia de contenido (42%), el aprendizaje cooperativo (30%) y la cohesión de grupo (22%). Estos resultados parecen lógicos puesto que este componente se dirige la trabajo en el aula y por tanto, la motivación se trabaja por medio de la relevancia de los contenidos de las actividades presentadas, en la organización de aprendizaje cooperativo y en favorecer la cohesión de grupo.

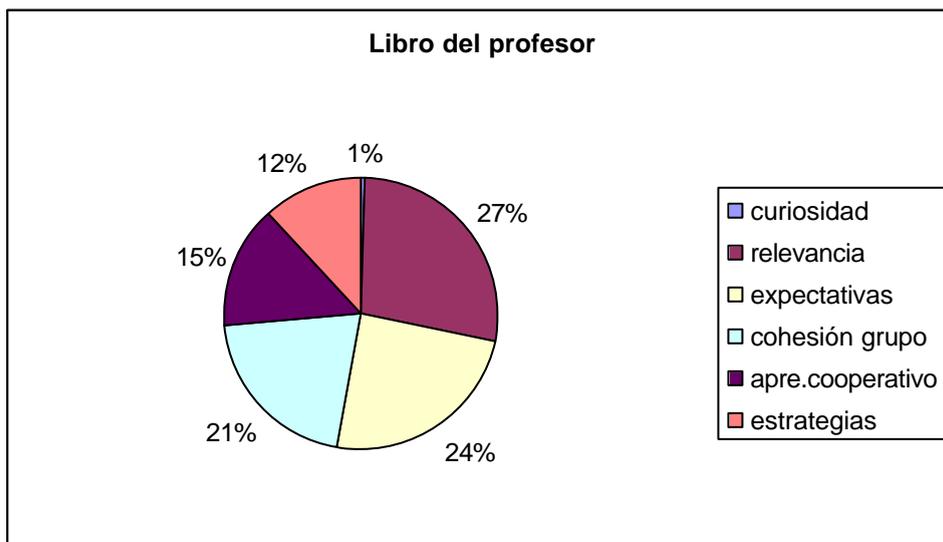


Gráfico 10: Proporción de variables motivacionales en el libro del profesor

En el libro del profesor parece que observamos una distribución más equitativa de las variables motivacionales. En primer lugar, relevancia (27%), le sigue expectativas (24%), cohesión de grupo (21%), aprendizaje cooperativo (15%) y estrategias (12%). Solo con un 1% la variable curiosidad. Destaca la diferencia con respecto al libro del alumno de las variables expectativas y estrategias. Estas variables aparecen reflejadas con un porcentaje muy bajo en el libro el alumno, sin embargo, en el libro del profesor obtienen un mayor porcentaje. Con respecto a la variable expectativas es lógico que ocurra así, ya que cuando definíamos esta variable nos referíamos a la relación de ésta con las preactividades y este tipo de actividades se incluyen en el libro del profesor. En relación con la variable estrategias, parece que estas actividades se incluyen como complementarias al aparecer en mayor porcentaje en el libro del profesor que en el libro del alumno.

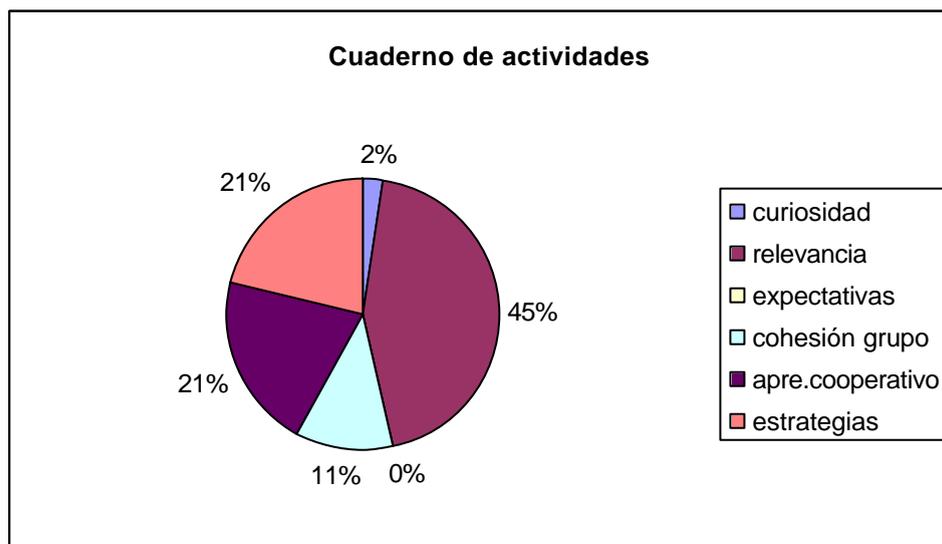


Gráfico 11: Proporción de variables motivacionales en el cuaderno de ejercicios

En el cuaderno de actividades también están representadas casi todas las variables. Solo la que se refiere a las expectativas no aparece. Destaca también el bajo porcentaje de curiosidad (2%) al igual que ocurría en el libro del profesor. El mayor porcentaje corresponde a las actividades con relevancia de contenido, al igual que ocurría con el libro del alumno, el 45% y con 21% las de aprendizaje cooperativo y estrategias.

Vamos a continuar analizando el porcentaje de cada variable en cada método.

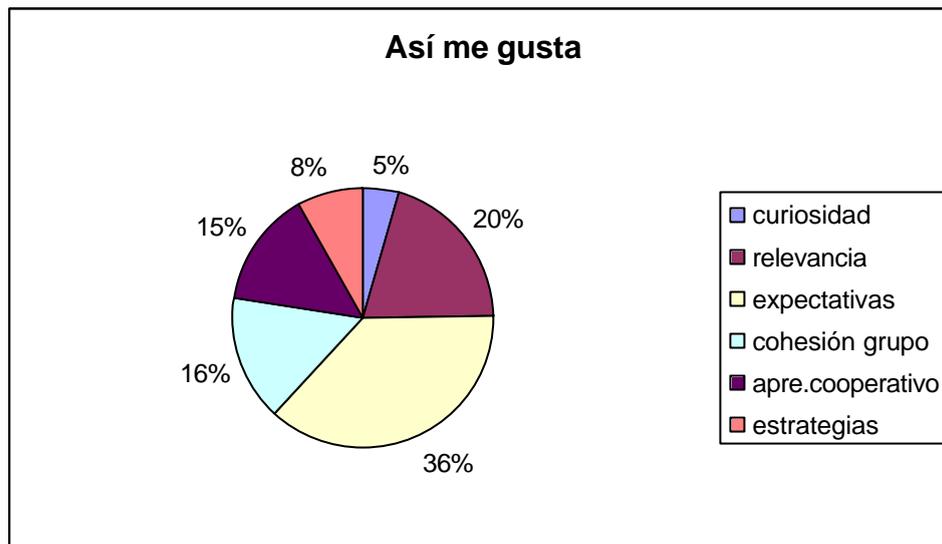


Gráfico 12: Proporción de las variables motivacionales empleadas en Así me gusta

En el método *Así me gusta* el 36% de las actividades motivadoras hace referencia a la variable de las expectativas de éxito, variable que se basa principalmente en preactividades y estrategias que preparen al alumno para el éxito en la ejecución de la tarea y así aumentar sus expectativas y por consiguiente aumentar la motivación hacia dicha actividad. Le sigue el 20% de la variable relevancia de contenido, actividades que se refieren a la realidad personal y cultural del estudiante, que puede relacionar con su conocimiento del mundo y que por verse personalmente implicado en la actividad aumentará su motivación hacia la misma. Después, entre el 15% y 16% de las actividades en relación con la cohesión de grupo y el aprendizaje cooperativo.

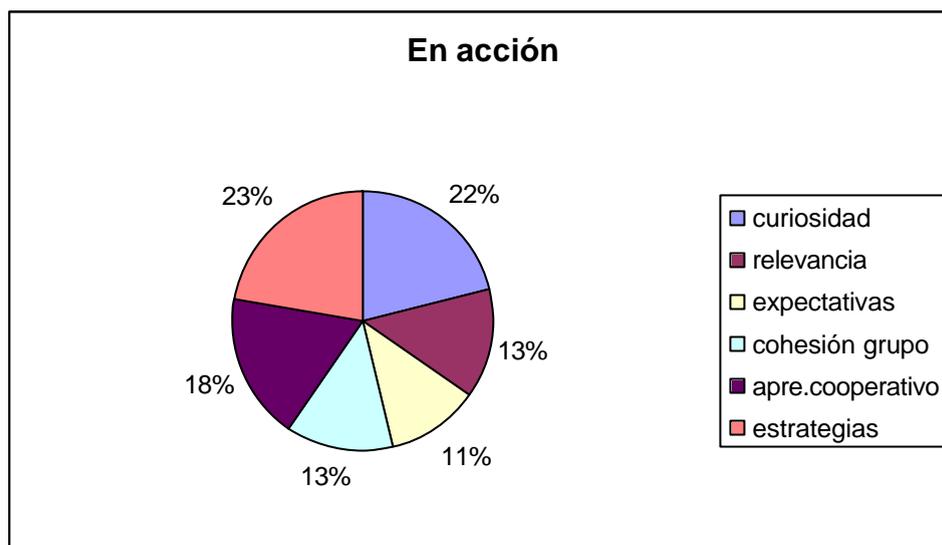


Gráfico 13. Proporción de las variables motivacionales empleadas en En acción

En el método *En acción*, la distribución de las actividades entre las diferentes variables motivacionales es más equitativa, las actividades motivadoras parece ser que se han elaborado teniendo en cuenta la mayoría de las variables motivacionales. El 23% se refiere a las estrategias, que como vimos tiene relación con la consecución de la autonomía del alumno en su aprendizaje y con las expectativas de éxito y autoeficacia. El 22% son actividades que despiertan la curiosidad e interés en el estudiante, por medio de juegos, adivinanzas, retos, curiosidades, etc, que preparan al alumno a la realización de la actividad y que potencian la motivación hacia la misma. El 18% de las actividades tienen relación con el aprendizaje cooperativo, tipo de interacción en el aula que favorece notablemente la motivación en los alumnos. Y con un 13% y un 11% las variables relevancia de contenido, cohesión de grupo y expectativas.

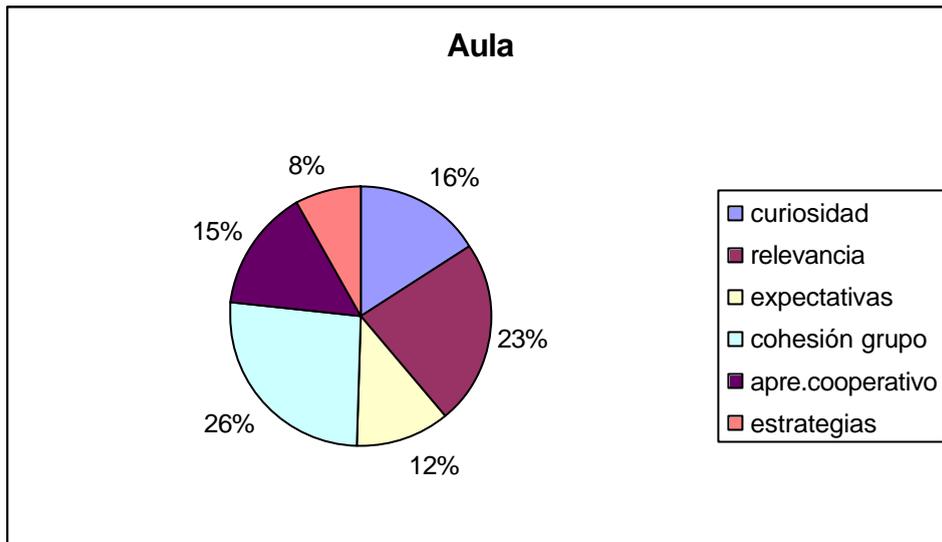


Gráfico 14: Proporción de las variables motivacionales empleadas en Aula

El método *Aula* tiene en cuenta todas las variables en sus actividades motivadoras siendo la de mayor porcentaje la referente a la cohesión de grupo. Le sigue con un 23% las actividades con una relevancia de contenido, y luego las demás en una proporción parecida. La que menos aparece es la que se refiere a las estrategias, con un 8%.

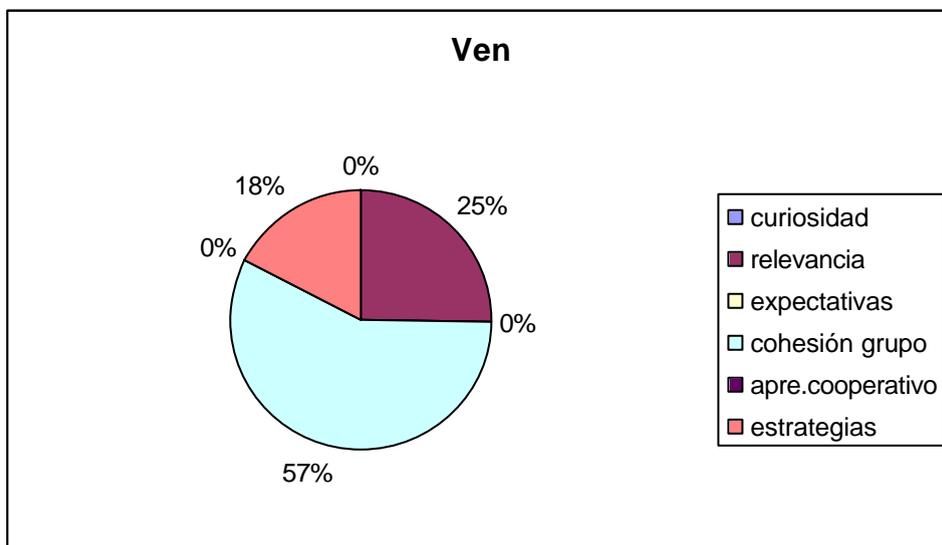


Gráfico 15: Proporción de las variables motivacionales empleadas en Ven

En el método *Ven* no aparece ninguna actividad que se base en variables motivacionales de curiosidad, expectativas y aprendizaje cooperativo. El mayor porcentaje pertenece a la cohesión de grupo, más de la mitad del total (57%). Después la variable relevancia con un 25% y por último las estrategias con un 18%.

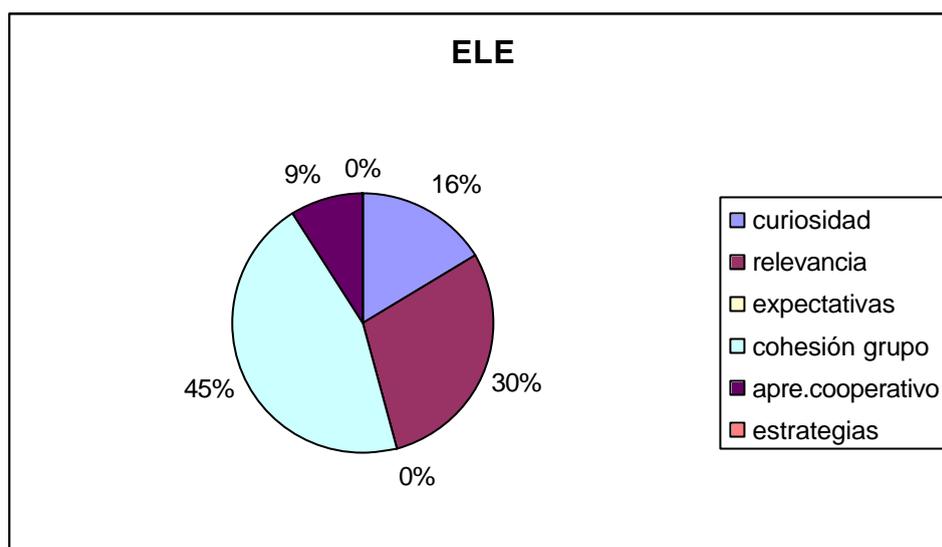


Gráfico 16: Proporción de las variables motivacionales empleadas en ELE

En el método *ELE*, no obtienen ningún valor la variable de expectativas, al igual que ocurría con el método *Ven*. Pero en este caso si aparecen algunas actividades en relación con el aprendizaje cooperativo (9%). Otra similitud que vemos con los métodos de *Aula* y *Ven* es que el mayor porcentaje pertenece a la variable cohesión de grupo (45%). Parece que en los métodos en los que se ha contabilizado el menor número de actividades motivadoras hay una tendencia a que la mayor parte de estas actividades estén pensadas para facilitar la cohesión de grupo. La variable de relevancia tiene un 30 % del total y como ocurría con el método *Ven* ocupa el segundo lugar (30%). Luego tenemos un 16% de la variable curiosidad.

Una vez visto cada método particularmente, vamos a analizar cada variable y su aparición en los componentes de los métodos, el libro del alumno, el libro del profesor y el cuaderno de actividades.

Curiosidad e interés

CURIOSIDAD	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven	Total por componente
Libro alumno	2	7	17	3	0	29
Libro profesor	8	124	7	0	0	139
Cuaderno actividades	0	3	0	0	0	3
Total por método	10	134	24	3	0	

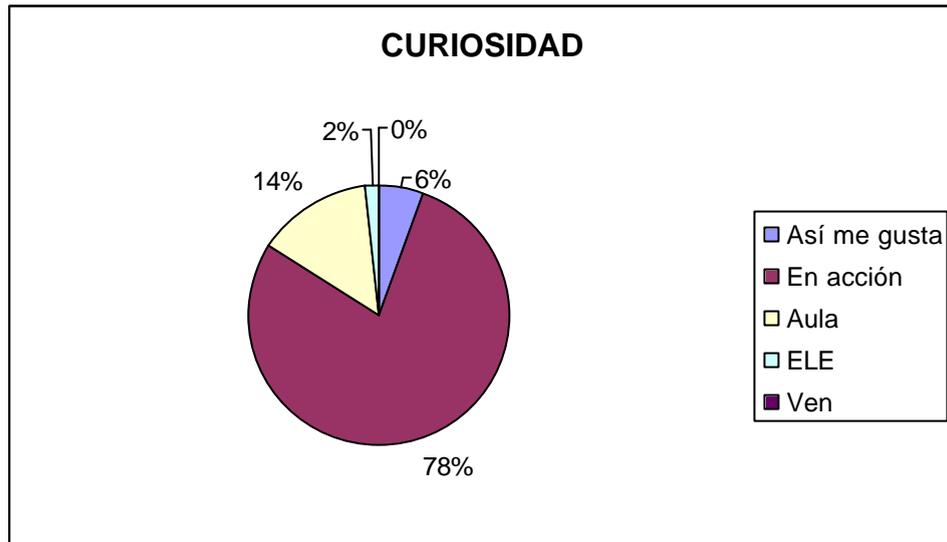


Gráfico 17: Distribución de la variable curiosidad por método

Las actividades que contienen la variable curiosidad se caracterizan por despertar de alguna manera el interés y la curiosidad en el alumno hacia la actividad. Un ejemplo de este tipo de actividades sería el siguiente:

En este mapa hay cuatro cosas que no corresponden a España, ¿puedes encontrarlas?

El método que más actividades contiene basadas en la variable curiosidad e interés es con diferencia *En acción* (78%). Después *Aula* (14%) y *Así me gusta* (6%). En último lugar *ELE* con sólo 2% y *Ven* en el que no se encuentra ninguna actividad con estas características.

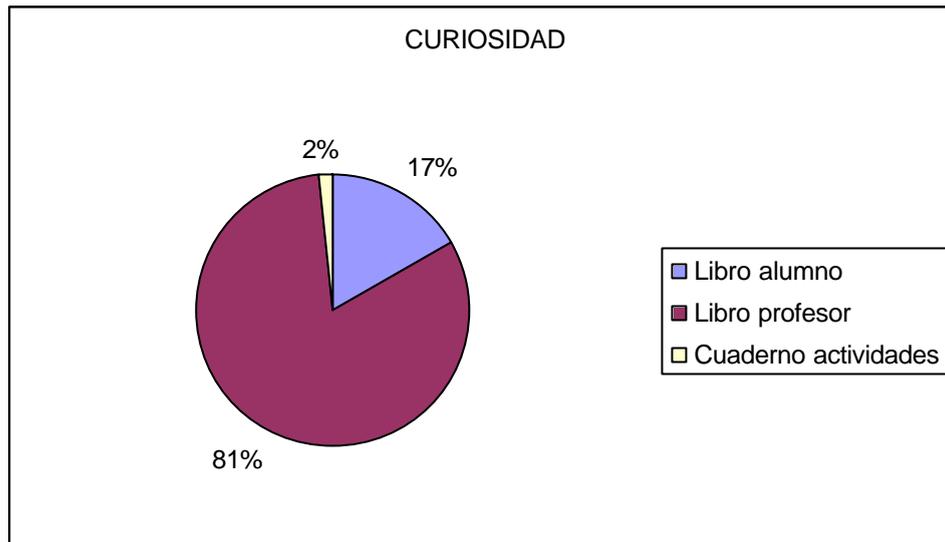


Gráfico 18: Distribución de la variable curiosidad por componente

Analizamos ahora la proporción de las actividades basadas en la curiosidad por componente de los métodos. Podemos observar que una gran parte (81%) de estas actividades se encuentran en el libro del profesor, un 17% en el libro del alumno y solo un 2% en el cuaderno de actividades. Pensamos, por tanto, que las actividades caracterizadas por la variable curiosidad se consideran más bien complementarias, al incluirse en el libro del profesor y no en el libro del alumno. También se ve reflejada esta variable en las preactividades que se incluyen igualmente en el libro del profesor; al presentar una actividad, se recurre a la curiosidad para despertar el interés y la motivación del alumno hacia dicha actividad.

Porcentajes de las actividades motivadoras de curiosidad respecto a cada componente

CURIOSIDAD	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Libro alumno	7%	24%	59%	10%	0%
Libro profesor	6%	89%	5%	0%	0%
Cuaderno actividades	0%	100%	0%	0%	0%

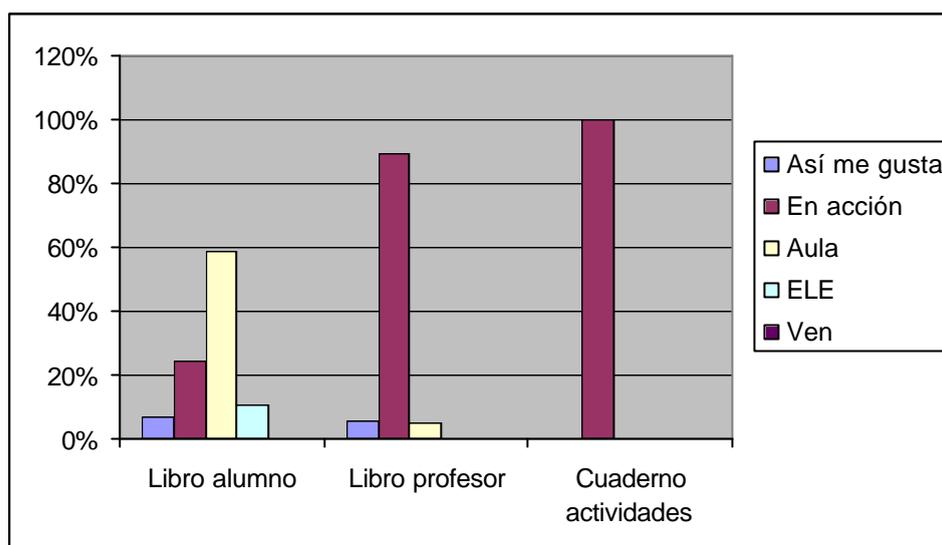


Gráfico 19. Distribución de la variable curiosidad por componente

Analizando esta variable por componente, podemos observar que el método que más actividades de esta variable dedica en el libro del alumno es *Aula*, de hecho, casi todas las actividades se encuentran en este componente, ya que en el libro del profesor solo aparece un 5% y ninguna en el cuaderno de actividades. El libro del profesor que más actividades incluye basadas en la curiosidad es el correspondiente al método *En acción* (89%) con una gran diferencia con respecto a los otros dos métodos, *Así me gusta* (6%) y *Aula* (5%). Y por último, el único cuaderno de actividades que incluye actividades de este tipo, aunque en un número muy bajo, es *En acción*, siendo completamente ignorada en los demás cuadernos de actividades. Podemos deducir por tanto, que este alto porcentaje de actividades en el libro del profesor es debido al gran número de actividades de este tipo que se incluyen en este componente en el método *En acción*.

Porcentajes de las actividades motivadoras de curiosidad respecto a cada método

CURIOSIDAD	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Libro alumno	20%	5%	71%	100%	0%
Libro profesor	80%	93%	29%	0%	0%
Cuaderno actividades	0%	2%	0%	0%	0%

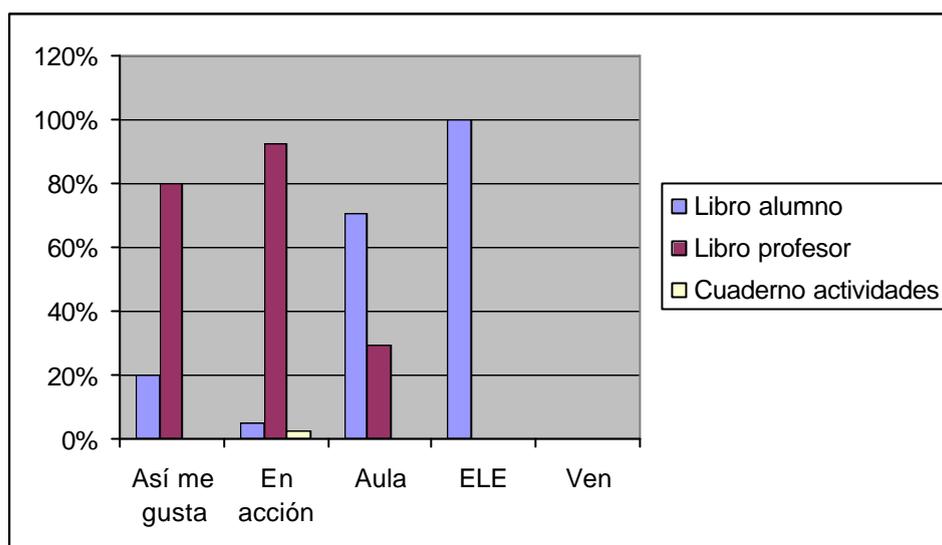


Gráfico 20: Distribución de la variable curiosidad por método

Analizando esta variable por método y componente se observa claramente que en los métodos *Así me gusta* y *En acción* hay una similitud en emplear actividades de este tipo mayormente en el libro del profesor, y con una gran diferencia con respecto a los demás componentes, el libro del alumno y el cuaderno de actividades. *Aula*, sin embargo, contiene más actividades motivadoras de curiosidad en el libro del alumno, y las pocas que contiene *ELE* se encuentran exclusivamente en el libro del alumno.

Relevancia

RELEVANCIA	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven	Total por componente
Libro alumno	65	112	82	11	3	273
Libro profesor	36	93	13	2	0	144
Cuaderno actividades	21	27	0	2	4	54
Total por método	122	232	95	15	7	

La variable relevancia hace referencia a la relación que puede tener el contenido de la actividad con la realidad personal y cultural del alumno. Un ejemplo de este tipo de actividades sería el siguiente:

Piensa en un hecho importante de tu país y cuenta a tus compañeros que hacías tú en esos momentos

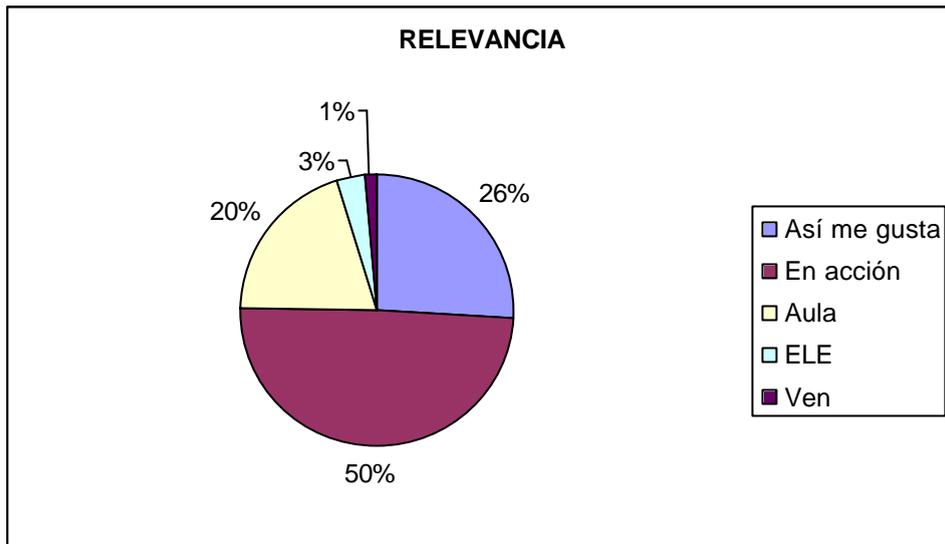


Gráfico 21: Distribución de la variable relevancia por método

En comparación con los demás métodos, *En acción* obtiene el 50% de la proporción del total de actividades que se han realizado teniendo en cuenta la variable de relevancia de contenido. Luego le siguen en una proporción similar *Así me gusta* y *Aula* con un 26% y 20% respectivamente. Una mínima proporción corresponde a los métodos *ELE* y *Ven*.

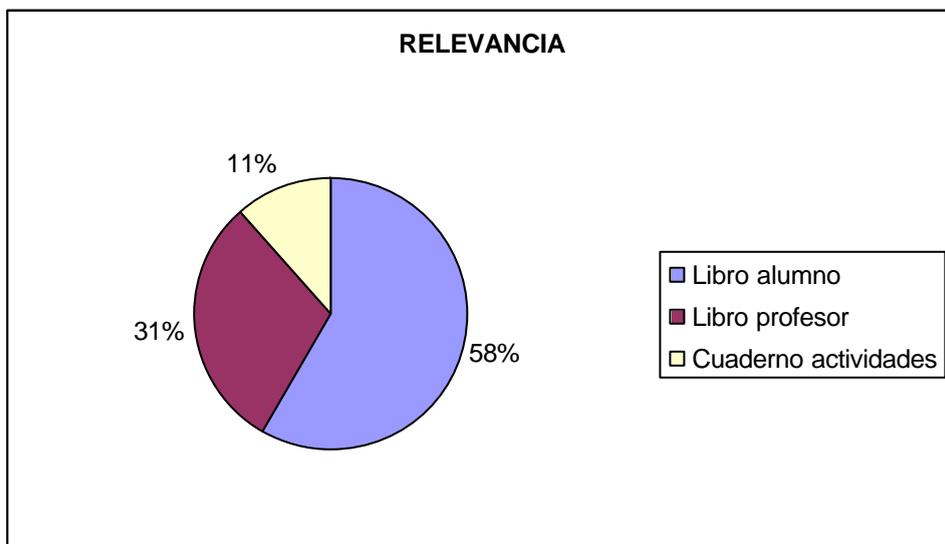


Gráfico 22: Distribución de la variable relevancia por componente

En cuanto a la proporción por componente vemos que la mayoría (58%) de estas actividades están incluidas en el libro del alumno. El 31% aparecen en el

libro del profesor y solo un 11% en el cuaderno de actividades. Esto nos refleja que a la hora de presentar las actividades en el libro del alumno se ha tenido en cuenta que los contenidos de éstas sean significativos para el alumno, de ahí que aparezca el mayor porcentaje en este componente.

Porcentajes de las actividades motivadoras de relevancia respecto a cada componente

RELEVANCIA	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Libro alumno	24%	41%	30%	4%	1%
Libro profesor	25%	65%	9%	1%	0%
Cuaderno actividades	39%	50%	0%	4%	7%

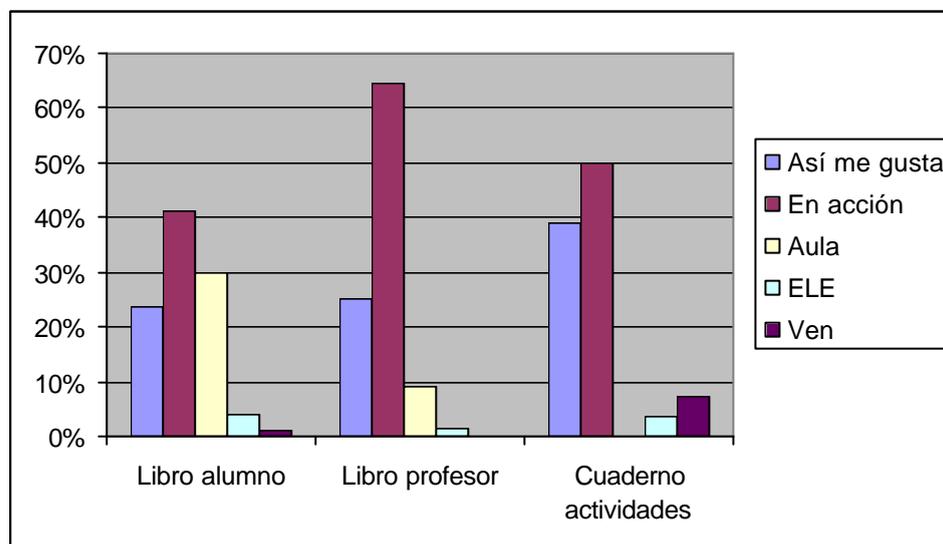


Gráfico 23. Distribución de la variable relevancia por componente y método

Si analizamos la proporción de cada método en cada componente, vemos que en lo que respecta al libro del alumno no se ve una diferencia muy significativa. Sigue siendo el que obtiene mayor porcentaje el método *En acción* (41%) y los métodos *ELE* y *Ven* obtienen las puntuaciones mínimas (4%) y (1%) respectivamente. Si podemos observar que el libro del profesor que más actividades incluye de relevancia de contenido es el del método *En acción* y esta diferencia es bastante significativa frente a los demás métodos, 65% frente 25% de *Así me gusta* y 9% de *Aula*. En lo que se refiere al cuaderno de actividades *Así me gusta* y *En acción* destacan notablemente frente a los

demás métodos, siendo por tanto, los cuadernos que más actividades de este tipo contienen.

Porcentajes de las actividades motivadoras de relevancia respecto a cada método

RELEVANCIA	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Libro alumno	53%	48%	86%	73%	43%
Libro profesor	30%	40%	14%	13%	0%
Cuaderno actividades	17%	12%	0%	13%	57%

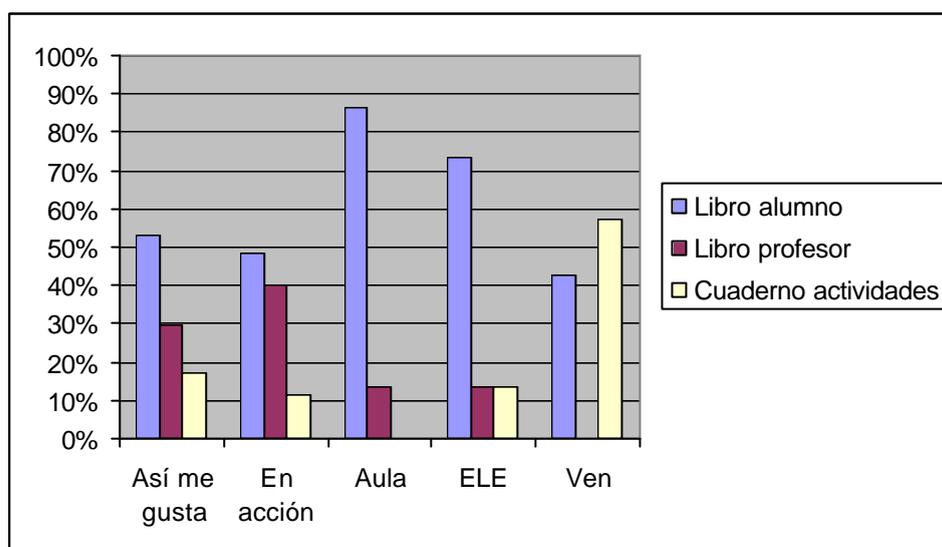


Gráfico 24. Distribución de la variable relevancia por método

Hemos analizado en este gráfico la proporción de actividades de relevancia de contenido por componente y en cada método. Se ve claramente la tendencia a incluir más actividades de este tipo en el libro del alumno, como ya nos había mostrado el primer gráfico. La diferencia entre el porcentaje entre el libro del alumno y los demás componentes es notable en todos los métodos, salvo en *En acción* donde esta diferencia es mucho menor, sobre todo entre el libro del profesor y el libro del alumno.

Expectativas

Expectativas	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven	Total por componente
Libro alumno	0	0	0	0	0	0
Libro profesor	60	53	13	0	0	126
Cuaderno actividades	0	0	0	0	0	0
Total por método	60	53	13	0	0	

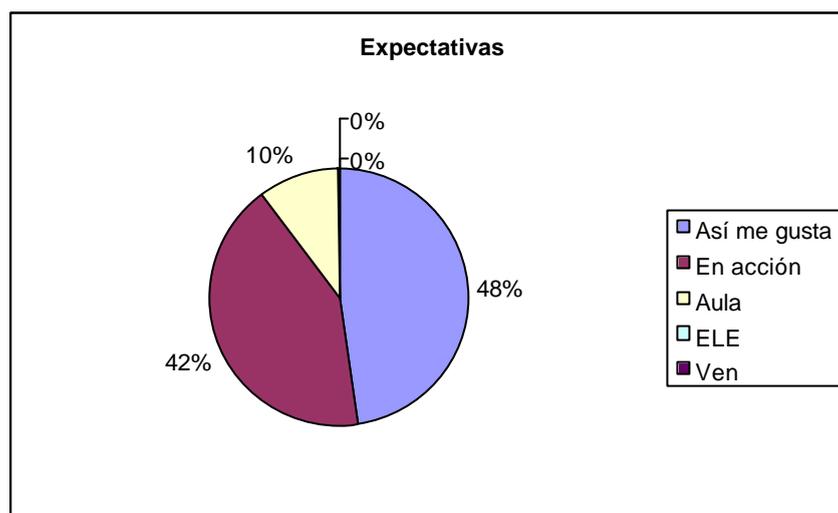


Gráfico 25: Distribución de la variable expectativas por método

Las actividades que hemos considerado correspondiente a la variable expectativas se refieren a preactividades y tareas que preparan al alumno para poder llevar a cabo la actividad con éxito. Un ejemplo sería el siguiente:

Se han de apuntar en la pizarra las ideas que pueden aparecer y anticipar y resolver dudas de vocabulario

La variable expectativas solo aparece representada en tres métodos. En *ELE* y *Ven* no se encuentra ninguna actividad que esté basada en esta variable. El método *Aula* solo la tiene en el 10% de sus actividades motivadoras y el resto se reparte casi igualmente entre *En acción* (42%) y *Así me gusta* (48%).

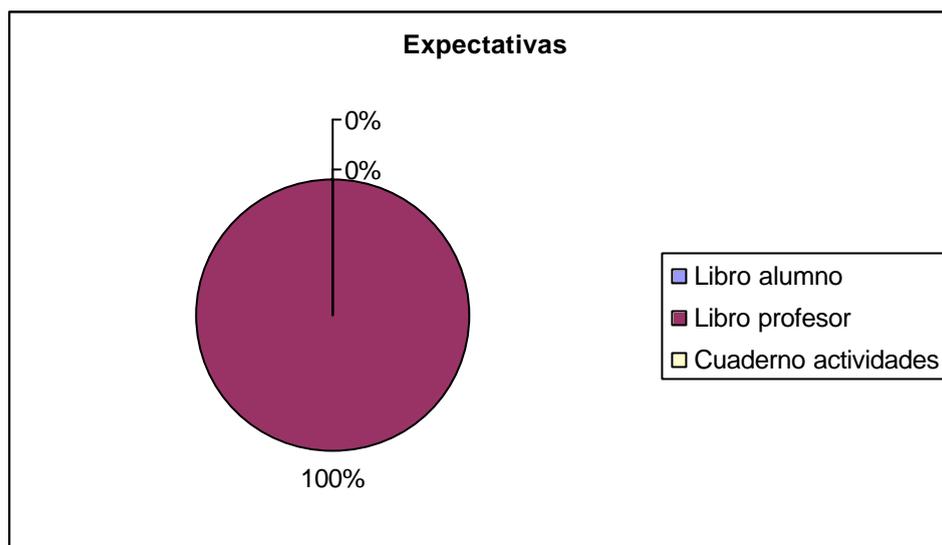


Gráfico 26: Distribución de la variable expectativas por componente

Es curioso observar que esta variable solo se tiene en cuenta en las actividades propuestas en el libro del profesor. Esto puede ser debido a las características de esta variable que están basadas principalmente en preactividades y preparación para la realización de las tareas y dicho tipo de actividades se encuentran en el libro del profesor.

Porcentajes de las actividades motivadoras de expectativas respecto a cada componente

Expectativas	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Libro alumno	0%	0%	0%	0%	0%
Libro profesor	48%	42%	10%	0%	0%
Cuaderno actividades	0%	0%	0%	0%	0%

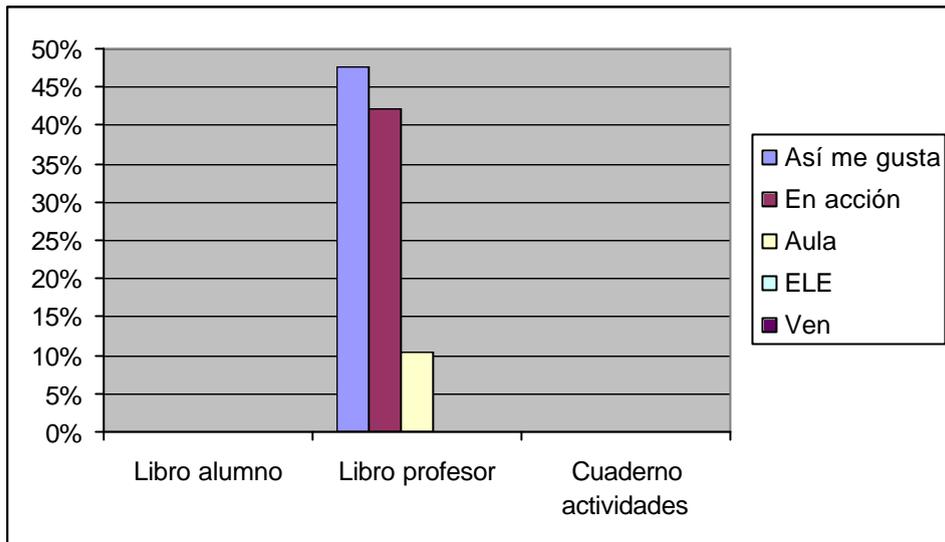


Gráfico 27: Distribución de la variable expectativas por componente y método

Como ya hemos observado antes esta variable solo aparece en el libro del profesor siendo el método con mayor porcentaje el de *Así me gusta* (48%) con muy poca diferencia del porcentaje de *En acción* (42%), y con una gran diferencia con *Aula* (10%).

Porcentajes de las actividades motivadoras de expectativas respecto a cada método

Expectativas	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Libro alumno	0%	0%	0%	0%	0%
Libro profesor	100%	100%	100%	0%	0%
Cuaderno actividades	0%	0%	0%	0%	0%

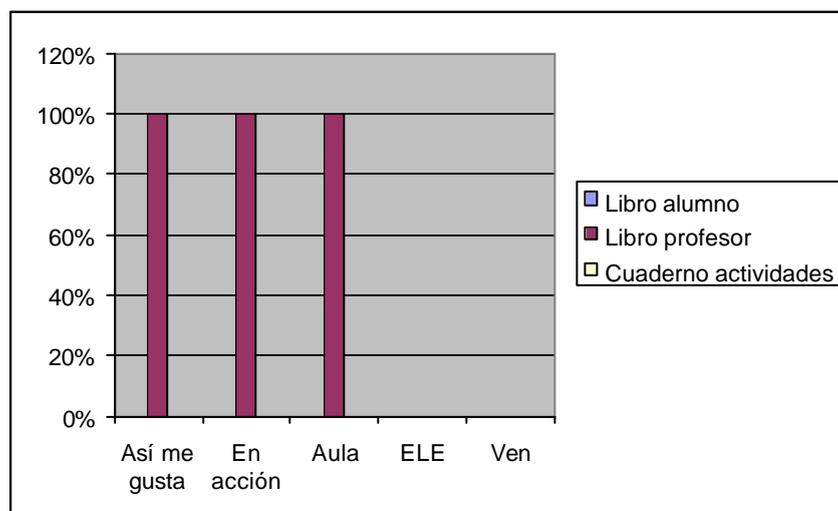


Gráfico 28: Distribución de la variable expectativas por método

Vemos claramente como el 100% de las actividades basadas en la variable de expectativas de éxito se concentran en el libro del profesor.

Cohesión de grupo

Cohesión	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven	Totales
Libro alumno	33	42	54	10	8	147
Libro profesor	15	81	8	3	1	108
Cuaderno actividades	6	8	0	0	0	14
Total por método	54	131	62	13	9	

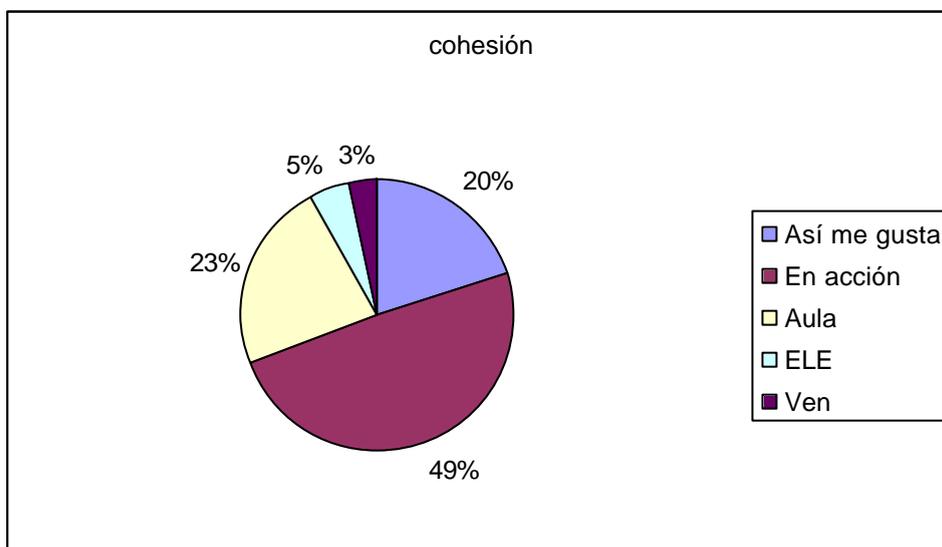


Gráfico 29: Distribución de la variable cohesión por método

Las actividades incluidas en esta variable fomentan y facilitan de alguna manera la cohesión de grupo. Un ejemplo de estas actividades sería:

Escribir una presentación con tus datos para un póster o una página de internet de la clase

El método que más actividades incluye basadas en la variable cohesión de grupo corresponde a *En acción* con el 49% del porcentaje total. A continuación están *Aula* (23%) y con un porcentaje muy parecido *Así me gusta* (20%). Con un porcentaje muy pequeño se encuentran los demás métodos, *ELE* (5%) y *Ven* (1%).

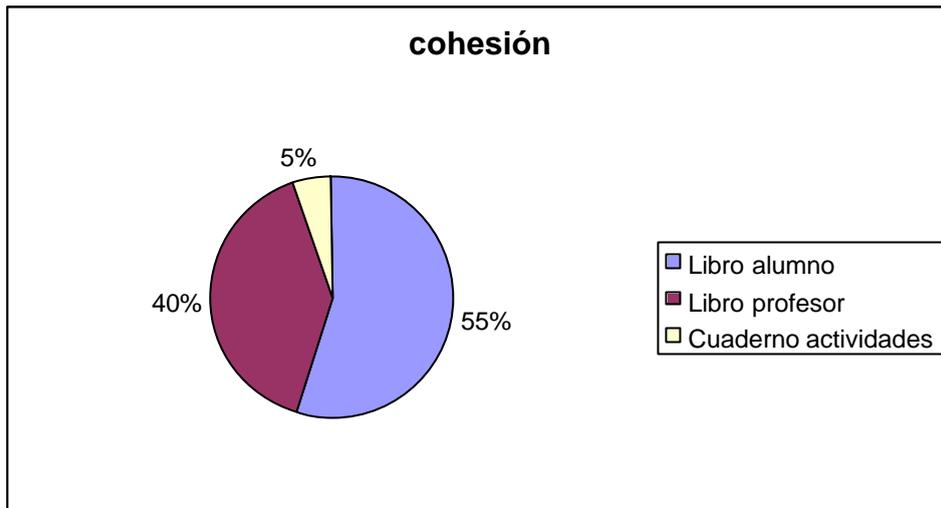


Gráfico 30: Distribución de la variable cohesión por componente

En este caso, el 55% de las actividades de cohesión de grupo se encuentran en el libro del alumno. Con un porcentaje no muy alejado se encuentre el libro del profesor (40%), y con un bajo porcentaje (5%) el cuaderno de actividades. Parece lógico que ocurra así ya que el libro del alumno es el componente del método que está más enfocado a trabajar en el aula y por lo tanto, intentará facilitar la cohesión del grupo.

Porcentajes de las actividades motivadoras de cohesión respecto al componente

Cohesión	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Libro alumno	22%	29%	37%	7%	5%
Libro profesor	14%	75%	7%	3%	1%
Cuaderno actividades	43%	57%	0%	0%	0%

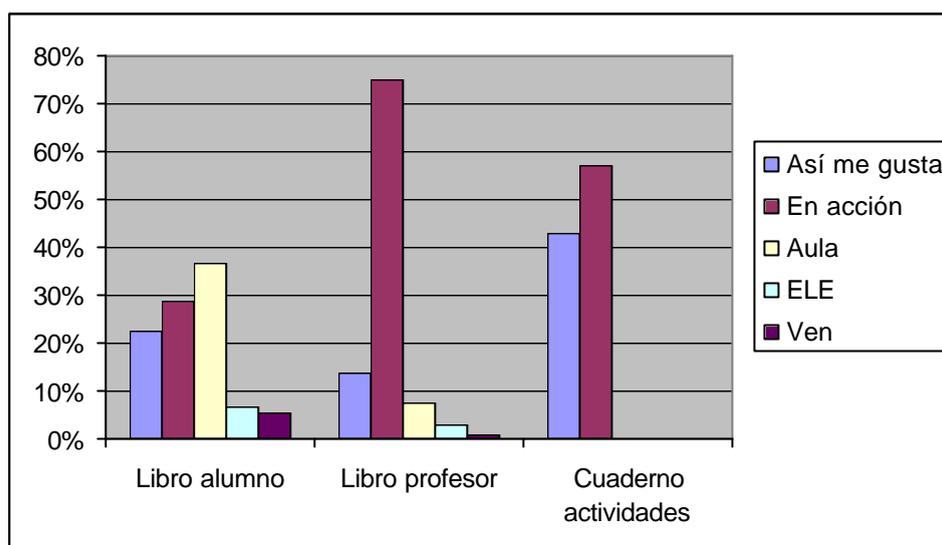


Gráfico 31: Distribución de la variable cohesión por componente y método

En el libro del alumno no aparecen diferencias significativas entre los diversos métodos, como ya ha pasado con las variables anteriores, el método *Ven* y *ELE* son los que menos actividades incluyen y el resto oscila desde el 37% de *Aula* y el 22% de *Así me gusta*. Es notable, sin embargo, la diferencia que ocurre en el libro del profesor: el alto porcentaje de esta variable en este componente del método *En acción* (75%) destaca con diferencia del porcentaje de los otros métodos, que en este componente es muy bajo, del 14% de *Así me gusta* hasta el 1% de *Ven*. En el cuaderno de actividades las actividades quedan distribuidas entre *En acción* (57%) y *Así me gusta* (43%).

Porcentajes de las actividades motivadoras de cohesión respecto a cada método

Cohesión	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Libro alumno	61%	32%	87%	77%	89%
Libro profesor	28%	62%	13%	23%	11%
Cuaderno actividades	11%	6%	0%	0%	0%

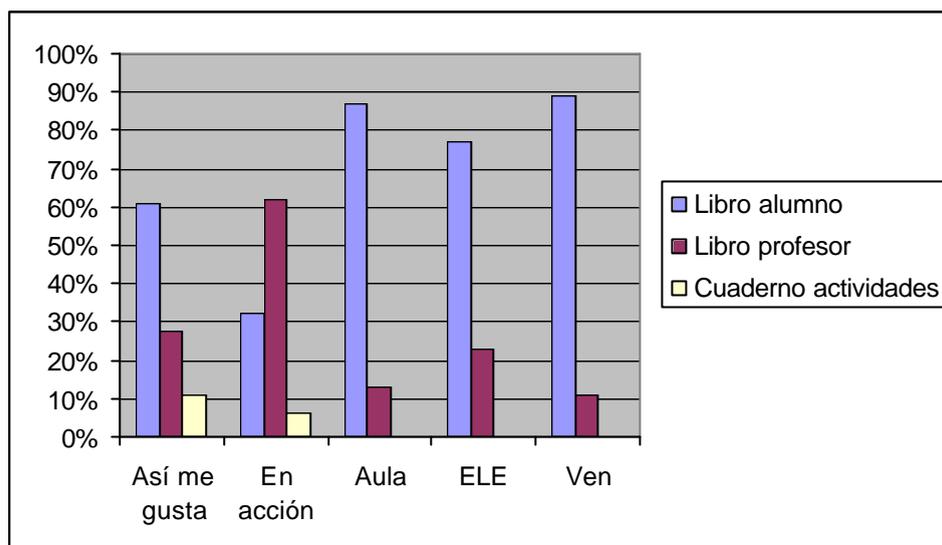


Gráfico 32: Distribución de la variable cohesión por método

En casi todos los métodos la variable que se refiere a la cohesión de grupo aparece en mayor proporción en el libro del alumno, sin embargo, en el método *En acción* el porcentaje del libro del profesor (62%) supera al libro del alumno (32%), siendo de nuevo esta diferencia significativa con respecto a los demás métodos.

Aprendizaje cooperativo

Aprendizaje cooperativo	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven	Total por componente
Libro alumno	30	129	39	3	0	201
Libro profesor	13	63	2	0	0	78
Cuaderno actividades	14	12	0	0	0	26
Total por método	57	204	41	3	0	

En este grupo se han incluido actividades cuya organización se basa en el aprendizaje cooperativo. Entre las muchas actividades que hemos encontrado un ejemplo sería la siguiente:

Ahora cada grupo lee su texto. Escucha y comenta con tus compañeros que información se puede añadir al texto

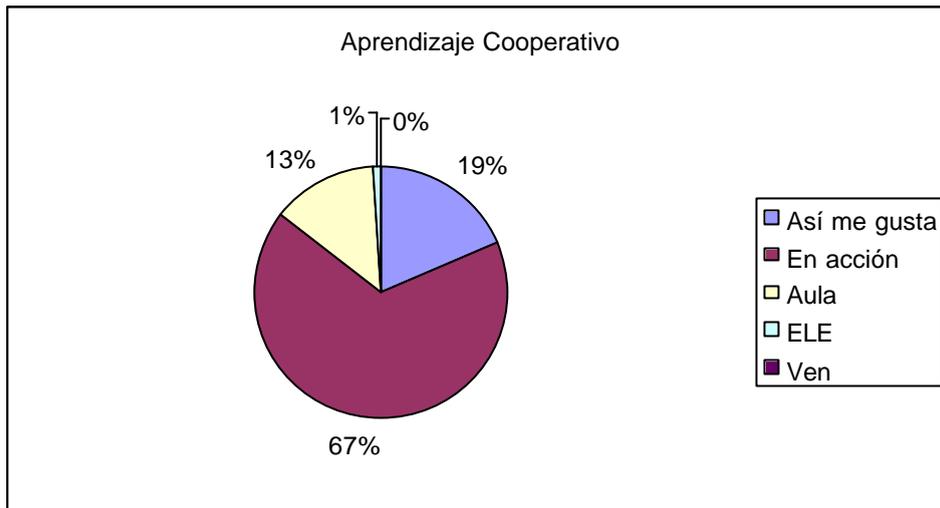


Gráfico 33: Distribución de la variable aprendizaje cooperativo por método

De nuevo, el método que incluye más actividades de aprendizaje cooperativo es *En acción* (67%). *Así me gusta* (19%) y *Aula* (13%) le siguen con porcentajes parecidos. Y con una gran diferencia *ELE*, solo un 1 %, y *Ven* que no incluye ninguna actividad de este tipo.

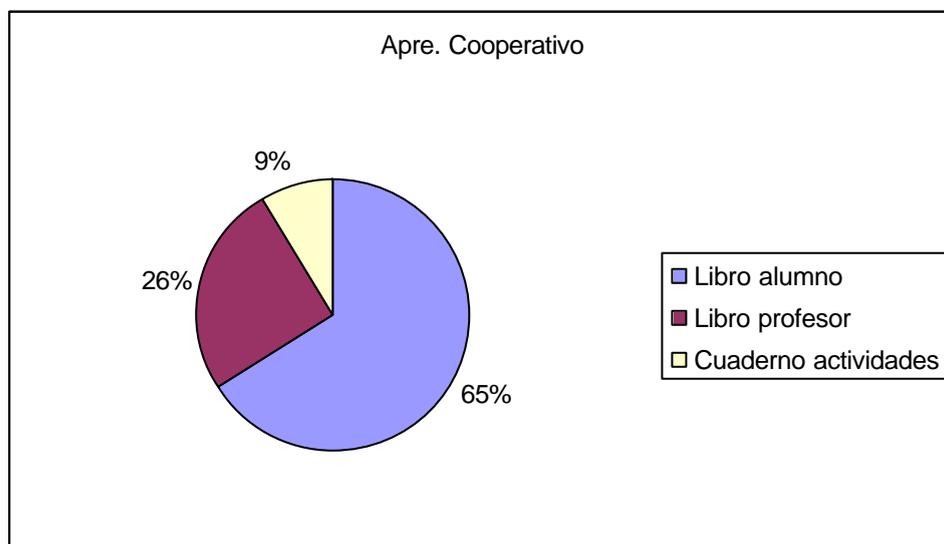


Gráfico 34: Distribución de la variable aprendizaje cooperativo por componente

Analizando la distribución de las actividades de aprendizaje cooperativo por componente aparece una diferencia significativa entre ellos. Claramente el 65% de estas actividades se incluyen en el libro del alumno, dato que nos parece obvio al ser este componente el que más se trabaja en el aula y por tanto

donde se podrán poner en práctica este tipo de actividades. El 26 % de las actividades pertenecen al libro del profesor y solo el 9% al cuaderno de actividades.

Porcentajes de las actividades motivadoras de aprendizaje cooperativo respecto a cada componente

Aprendizaje Cooperativo	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Libro alumno	15%	64%	19%	1%	0%
Libro profesor	17%	81%	3%	0%	0%
Cuaderno actividades	54%	46%	0%	0%	0%

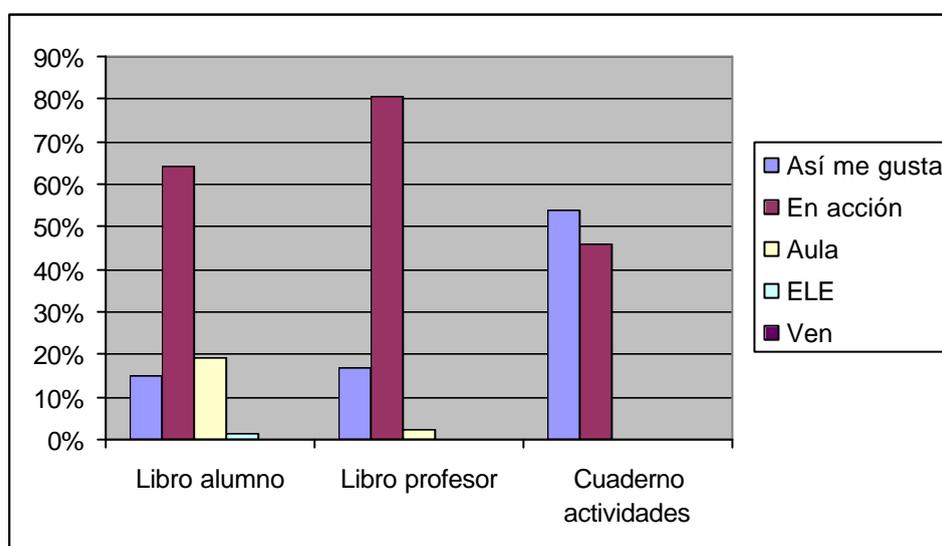


Gráfico 35: Distribución de la variable aprendizaje cooperativo por componente y método

Si comparamos la proporción del número de actividades de aprendizaje cooperativo en cada componente por método, vemos cómo en el libro del alumno y en el libro del profesor hay una diferencia significativa entre el porcentaje del método *En acción* frente a los demás métodos, un 64% en el libro del alumno y un 81% en el libro del profesor. En el cuaderno de actividades solo dos métodos incluyen actividades de aprendizaje cooperativo, *Así me gusta* (54%) y con un porcentaje inferior *En acción* (46%), aunque en este caso la diferencia es bastante menor.

Porcentajes de las actividades motivadoras de aprendizaje cooperativo respecto a cada método

Aprendizaje cooperativo	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Libro alumno	53%	63%	95%	100%	0%
Libro profesor	23%	31%	5%	0%	0%
Cuaderno actividades	25%	6%	0%	0%	0%

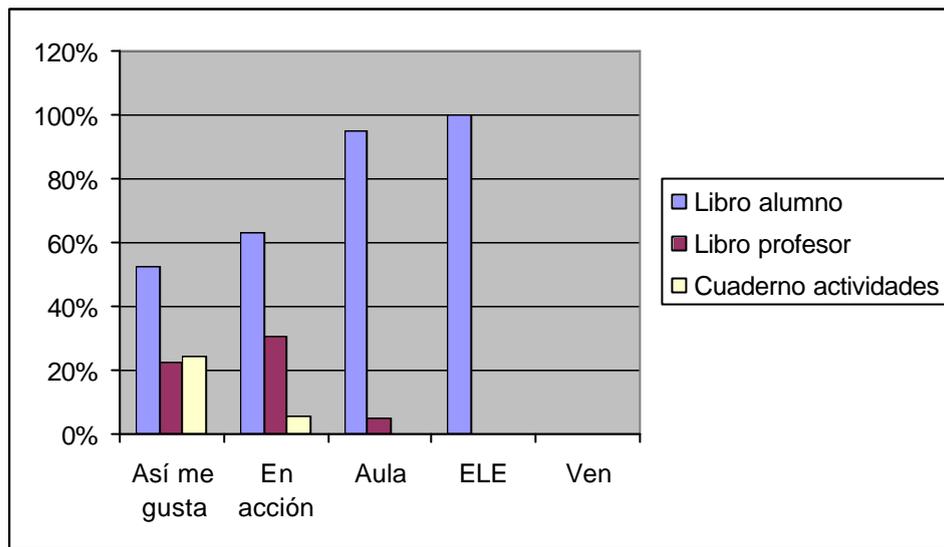


Gráfico 36: Distribución de la variable aprendizaje cooperativo por método

Analizando la proporción de estas actividades de aprendizaje cooperativo por método, observamos que destaca claramente el libro del alumno como el componente con mayor número de actividades de este tipo. Cabe destacar la diferencia que existe en el método *Aula*, 95% en el libro del alumno frente al solo 5% en el libro del profesor, e incluso *ELE* donde únicamente se incluyen en el libro del alumno, frente a los demás métodos *Así me gusta* y *En acción* en los que esta diferencia de porcentajes entre los componentes es menor.

Estrategias

Estrategias	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven	Total por componente
Libro alumno	2	3	5	0	0	10
Libro profesor	8	15	2	0	1	26
Cuaderno actividades	0	61	0	0	0	61
Total por método	10	79	7	0	1	97

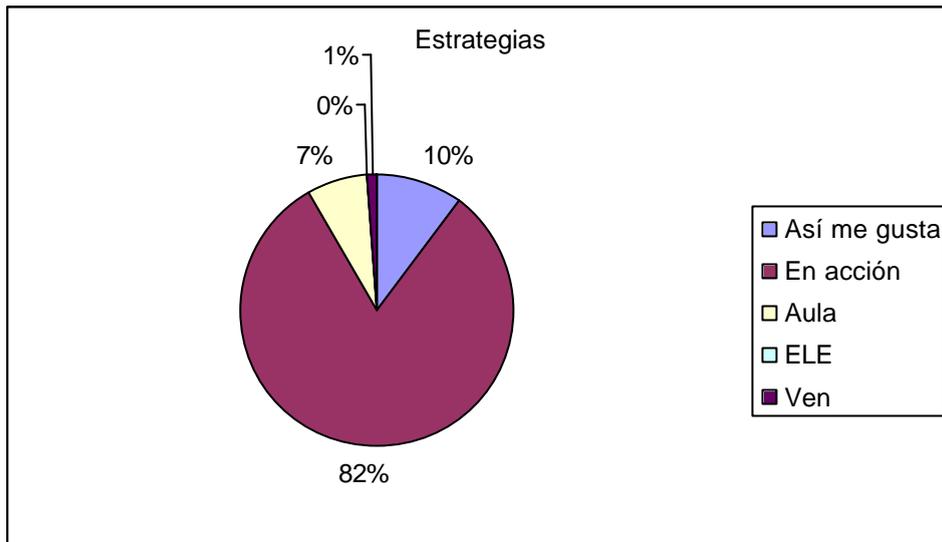


Gráfico 37: Distribución de la variable estrategias por método

La variable estrategias aplicada a actividades motivadoras pertenece casi únicamente al método *En acción* (82%). Un 10% de las actividades motivadoras del método *Así me gusta* están basadas en el aprendizaje de estrategias y un 7% en el método *Aula*. Solo un 1% en *Ven* y 0% en *ELE*.

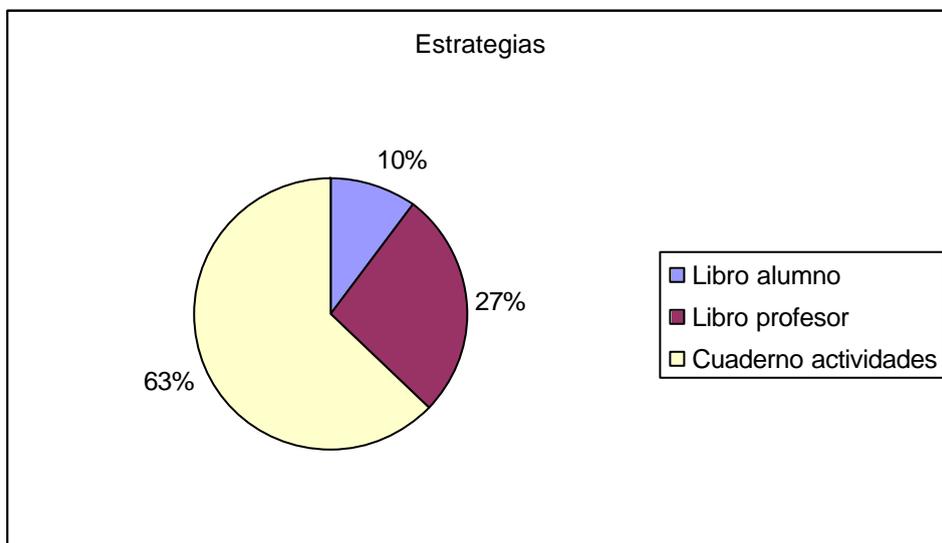


Gráfico 38: Distribución de la variable estrategias por componente

Este tipo de actividades se caracterizan porque su objetivo es acercar al alumno al conocimiento de estrategias de aprendizaje y de comunicación que le ayuden a ser más autónomo en su aprendizaje. Un ejemplo sería el siguiente:

Escribe las palabras de esta unidad más difíciles ¿qué puedes hacer para recordarlas?

Curiosamente en esta ocasión, la mayor parte de las actividades de estrategias están incluidas en el cuaderno de actividades (63%), diferencia significativa frente al 27% del libro del profesor y solo el 10% en el libro del alumno.

Porcentajes de las actividades motivadoras de estrategias respecto a cada componente

Estrategias	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Libro alumno	20%	30%	50%	0%	0%
Libro profesor	31%	58%	8%	0%	4%
Cuaderno actividades	0%	100%	0%	0%	0%

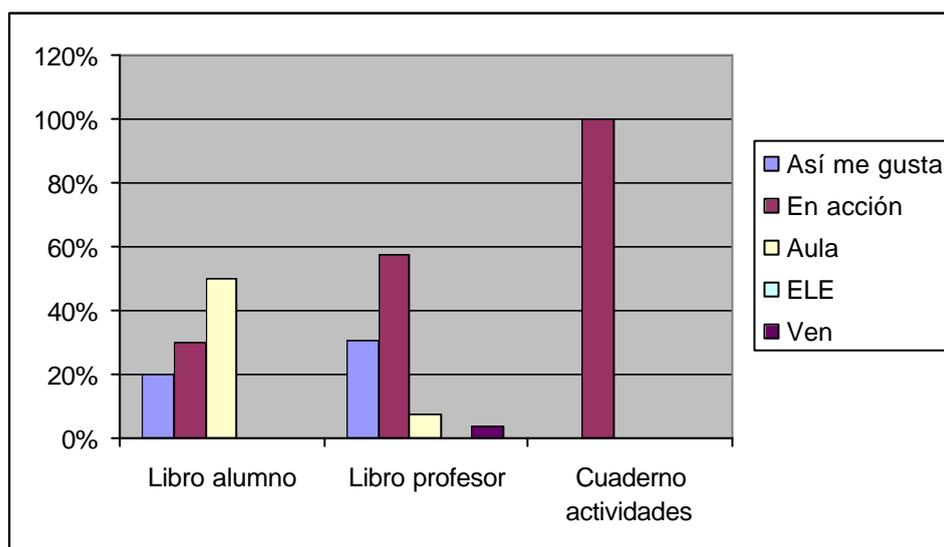


Gráfico 39: Distribución de la variable estrategias por componente y método

El único método que incluye actividades de estrategias en el cuaderno de actividades es *En acción*. Este método se lleva también el mayor porcentaje en el libro del profesor, aunque la diferencia es menor respecto a *Así me gusta*, 58% y 31% respectivamente. En cuanto al libro del alumno vemos que el mayor porcentaje corresponde a *Aula*, ya que el 50% de sus actividades se incluyen en este componente.

Porcentajes de las actividades motivadoras de estrategias respecto a cada método

Estrategias	Así me gusta	En acción	Aula	ELE	Ven
Libro alumno	20%	4%	71%	0%	0%
Libro profesor	80%	19%	29%	0%	100%
Cuaderno actividades	0%	77%	0%	0%	0%

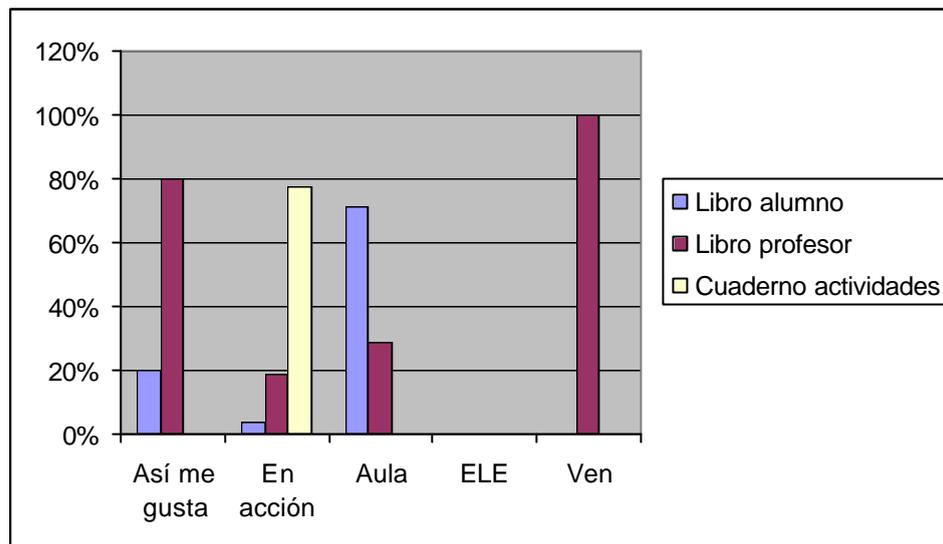


Gráfico 40: Distribución de la variable estrategias por método

Si analizamos método por método, vemos que *Así me gusta* incluye el 80% de las actividades de estrategias en el libro del profesor, *En acción* incluye el 77% en el cuaderno de actividades y *Aula* el 71% en el libro del alumno. Tres métodos que incluyen la mayoría de estas actividades en componentes diferentes.

3.6. Conclusiones

El objetivo de nuestro trabajo era averiguar si los métodos de E/LE publicados durante el último año tenían en cuenta las variables motivacionales a la hora de elaborar las actividades. Dado que es un tema que cada día cobra más importancia y del que tanto profesores como investigadores cada vez están más informados, suponíamos que esto se iba a reflejar en las publicaciones de material de enseñanza de español. Para ello, hemos comenzado ubicándonos en el campo específico de la didáctica desde el que se realiza nuestro trabajo, la psicología educativa. Hemos comentado las diferentes escuelas psicológicas que han estudiado la motivación como un factor primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje y hemos expuesto las diferentes teorías, deteniéndonos en la propuesta práctica de Alonso Tapia (1991). En el segundo capítulo nos hemos centrado en las teorías psicológicas sobre la motivación aplicada al aprendizaje de una lengua extranjera y especialmente en las últimas aportaciones prácticas de Williams y Burden (1997) y Dörnyei (2001). Nos han interesado estas aportaciones prácticas porque era la definición de las diferentes variables motivacionales las que íbamos a necesitar para el análisis de nuestro trabajo. Buscábamos aplicaciones para el aula de estas teorías de la motivación. Para finalizar, en el último capítulo, basándonos en los resultados de nuestra investigación teórica hemos definido las variables motivacionales que nos iban a ayudar a analizar las actividades de los métodos, hemos descrito nuestro procedimiento de trabajo y hemos analizado los datos obtenidos.

En primer lugar hemos podido comprobar que nuestra hipótesis se corroboraba. Efectivamente existen métodos de E/LE que incorporan en sus actividades variables motivacionales. Sin embargo, esto no es así en todos los métodos, y en el último año se han publicado algunos en los que la influencia de los factores motivacionales es casi nula. Aunque parece que hay una tendencia a incluir el componente afectivo en los nuevos materiales de la enseñanza de español, persisten métodos que podríamos considerar tradicionales en los que no se aplican las últimas tendencias o aportaciones científicas del campo de la psicología y de las ciencias de la educación. En

estos métodos, por tanto, no hemos encontrado apenas actividades que incluyan variables motivadoras.

Además hemos podido observar, que los métodos que menos actividades motivadoras incluyen lo hacen precisamente en el libro del alumno, porque las variables motivadoras que hemos podido encontrar en éstos, son en su mayoría las que se refieren a la cohesión de grupo, aspecto que parece que se ha tenido en cuenta a la hora de elaborar las actividades. Sin embargo, los métodos en los que encontramos más influencia de las variables motivacionales, incluyen actividades de este tipo en todos sus componentes, tanto en el libro del alumno, como en el libro del profesor y el cuaderno de actividades, aunque lo hagan en menor proporción en este último.

Encontramos, por tanto, que hay diferencia entre los diversos componentes de los métodos a la hora de incluir actividades motivacionales. Observamos una tendencia al empleo menor de este tipo de actividades en el cuaderno de actividades, en el que coinciden todos los métodos. La mayor parte de las actividades motivacionales se encuentran repartidas entre el libro del alumno y el libro del profesor. Esto es debido, como hemos podido comprobar, a que las variables más empleadas en los métodos para favorecer la motivación son las que se relacionan con el contenido de las actividades, es decir, la utilización de contenidos relevantes para el alumno, tanto porque se acerquen a su realidad personal o cultural, o porque presenten la utilidad y el objetivo de la actividad, y las variables relacionadas con las interacciones de los alumnos, es decir, actividades que favorecen el aprendizaje cooperativo y la cohesión de grupo. Por tanto, este tipo de actividades se aplican lógicamente en el componente que más se utiliza en el aula, es decir, el libro del alumno, es por esto, que el mayor número de actividades motivacionales se concentran aquí.

Parece ser que, como acabamos de comentar, las variables que más importancia tienen para los creadores de material, en cuanto a la motivación se refiere, son las de relevancia de contenido, las de aprendizaje cooperativo y las de cohesión de grupo. Las dos últimas, aprendizaje cooperativo y cohesión de grupo reflejan la importancia que está cobrando actualmente la dinámica de

grupo en el aula de idiomas, y como esto repercute en los métodos de E/LE. En cuanto más directamente a la motivación, hemos observado que la relevancia de contenido es la variable que más aparece en las actividades motivadoras. Los autores son conscientes de la importancia de acercar el contenido del aprendizaje del alumno a su propia realidad personal y de crear oportunidades en el aula en las que el alumno pueda compartir experiencias y emociones personales. Estos factores, como hemos visto a lo largo de nuestro trabajo, favorecen enormemente la motivación del alumno hacia su aprendizaje.

Sin embargo, otros factores, que teóricos de la motivación consideran primordiales, no aparecen reflejados significativamente en los métodos, como son las variables relacionadas con el autoconcepto, las atribuciones que el alumno hace de su aprendizaje y la autonomía.

En relación con la variable de autoconcepto, en la que se incluye la autoestima ya que la autoeficacia la hemos considerado variable aparte, pensamos que al ser variables relacionadas más directamente con el componente afectivo y personal del alumno, resulta más difícil aplicarlas en las actividades de un manual. Hemos encontrado algunas, pero sólo en ciertos métodos, no apareciendo en la mayoría de ellos. Sí obtienen mayores porcentajes las variables de autoevaluación y autoeficacia. Hemos observado que en los métodos en los que sí se tienen en cuenta este tipo de variable aparecen actividades cuyo objetivo es precisamente la autoevaluación del alumno. Pero al ser actividades de evaluación, es lógico que el número de éstas sea menor en comparación con el número de actividades referidas al resto de las variables. Se podría, quizá, elaborar un estudio que trabajara la manera de poder incluir más actividades de este tipo en los manuales, y que trabajara también la forma de incluir actividades que ayudaran al alumno a elaborar un adecuado autoconcepto, en cuanto a aprendiz de una lengua extranjera se refiere, y a aumentar su autoestima, factores tan necesarios para la motivación.

Otro factor que ha aparecido poco reflejado en las actividades de los métodos, ha sido el que se refiere a las atribuciones personales que hace el alumno sobre los resultados de su aprendizaje. Parece ser que quizá deba tratarla el

profesor directamente con el alumno. Aún así, sería muy interesante poder guiar al profesor en este proceso y darle unas pautas que podrían incluirse en el libro del profesor. No obstante, insistimos en nuestra propuesta anterior, de estudiar las posibilidades de incluir actividades de este tipo en el libro del alumno e incluso en el cuaderno de actividades, ya que al ser aspectos más personales los puede trabajar el alumno individualmente.

Un aspecto que nos ha llamado la atención es la ausencia de actividades que favorezcan la autonomía del alumno. Este es un tema que hoy en día es aceptado por la mayoría de los profesores, sin embargo, los métodos siguen elaborando actividades muy guiadas y dirigidas. Tal vez, deba ser el profesor el que facilite esta autonomía en su aula, pero creemos que también se puede incluir en las actividades, dando al alumno más opciones y posibilidades de elección sobre la manera de realizar la actividad o sobre los objetivos a conseguir. También, el factor relacionado con el establecimiento de metas, que incluimos en la variable de autonomía, casi no aparece reflejado en las actividades y es primordial para mantener e incrementar la motivación en el aprendizaje. Pensamos que al igual que con las variables anteriores, se deberían incluir algún tipo de actividad que adiestrara al alumno en el establecimiento de metas objetivas y alcanzables o algunas pautas que ayudaran al profesor a trabajar esta variable directamente con sus alumnos.

En conclusión, pensamos que en general la motivación es trabajada en los métodos en los que cobra importancia la dimensión afectiva del aprendizaje de un idioma. Hay factores motivacionales que casi no se tienen en cuenta, y pensamos que esto sería tema de otro estudio, en el que se podría trabajar la manera de incluirlos en las actividades de los métodos. El profesor de idiomas, como cualquier profesor de otra especialidad, es consciente de la importancia de la motivación para el aprendizaje de sus alumnos, pero quizá no sabe como favorecerla. Los métodos, en todos sus componentes, libro del alumno, libro del profesor y cuaderno de actividades, pueden ayudarle, bien proponiéndole actividades motivadoras, bien guiándole en la forma de trabajar estos factores personalmente con sus alumnos.

M	C	ACTIVIDAD	VAR
ASM	LA	¿Qué palabras conoces? ¿conoces otras palabras en español?	rel
ASM	LA	Haz la lista de la clase y pregunta a tus compañeros: nombre, nacionalidad, profesión, edad, teléfono.	coh
ASM	LA	¿Cuántas nacionalidades hay en la clase? ¿Cuántas profesiones diferentes?	coh
ASM	LA	Escribe con tus compañeros una lista de nombres españoles. Gana el grupo que escribe más nombre	apr.coo
ASM	LA	¿Y en tu país cambia tu nombre? ¿Cómo te llaman en casa? ¿Cómo te llaman tus amigos?	rel
ASM	LA	Contacto y distancia física en saludos y despedidas. ¿En tu país es igual o diferente?	rel
ASM	LA	Contacto y distancia física en saludos y despedidas. ¿En tu país es igual o diferente?	act
ASM	LA	¿Hay números especiales en tu cultura? ¿Tienes un número de la buena suerte?	rel
ASM	LA	Escribir una presentación con tus datos personales para una página de internet o póster para la clase	coh
ASM	LA	Prepara la presentación solo o con tus compañeros. ¿Cómo presentas? Vídeo, en una cinta de casete o página	aut
ASM	LA	¿Qué tal tu presentación? Reflexión y puesta en común	autoev
ASM	LA	¿Qué tal tu presentación? Reflexión y puesta en común	apr.coo
ASM	LA	Autoevaluación 1	autoev
ASM	LA	Autoevaluación 1	autoev
ASM	LA	Y tú ¿cómo eres? Señala tres características	rel
ASM	LA	¿Cuál es tu color favorito?	rel
ASM	LA	¿Qué significan los colores para ti?	rel
ASM	LA	Adivina quién es. La clase se divide en dos grupos. Un grupo describe a dos personas y el otro adivina quiénes son.	coh
ASM	LA	Y en tu país, ¿existen dos formas de hablar según el grado de formalidad?	rel
ASM	LA	Para ti ¿cómo es el español? Compara la información con tus compañeros	rel
ASM	LA	Para ti ¿cómo es el español? Compara la información con tus compañeros	apr.coo
ASM	LA	Para ti ¿cómo es el español? Compara la información con tus compañeros	act
ASM	LA	¿Por qué estudias español? Y la gente en tu país ¿estudia español? ¿y otras lenguas?	rel
ASM	LA	Colores para identificar lugares. ¿Hay ejemplos parecidos en tu país?	rel
ASM	LA	Para ti ¿cómo es un buen estudiante? Habla sobre tu elección con tus compañeros	aut
ASM	LA	Para ti ¿cómo es un buen estudiante? Habla sobre tu elección con tus compañeros	apr.coo
ASM	LA	Hacer la presentación del grupo de la clase según sus características	coh
ASM	LA	¿Qué tal vuestra presentación? Reflexión y puesta en común	autoev
ASM	LA	¿Qué tal vuestra presentación? Reflexión y puesta en común	apr.coo
ASM	LA	Autoevaluación 2	autoev
ASM	LA	Autoevaluación 2	autoev
ASM	LA	Escucha estos sonidos ¿son positivos o negativos para ti?	rel
ASM	LA	Y a ti ¿qué te gusta? ¿qué no te gusta?	rel
ASM	LA	¿Tienes los mismos gustos que las siguientes personas?	rel
ASM	LA	Completa la lista según tus gustos	rel

ASM	LA	Compara tu lista con la de tu compañero	apr.coo
ASM	LA	¿Qué figura te gusta más? Escoge una	rel
ASM	LA	Ahora lee estas descripciones. ¿estás de acuerdo? Háblalo con tus compañeros ¿os gustan las mismas cosas?	coh
ASM	LA	Prepara un cuestionario para tu compañero y pregúntale sobre ello (los gustos) Presenta esta información a clase	rel
ASM	LA	Prepara un cuestionario para tu compañero y pregúntale sobre ello (los gustos) Presenta esta información a clase	apr.coo
ASM	LA	Prepara un cuestionario para tu compañero y pregúntale sobre ello (los gustos) Presenta esta información a clase	coh
ASM	LA	En tu cultura, ¿puedes decir directamente que no te gusta un regalo? ¿qué hacéis? Compara con tus compañeros	rel
ASM	LA	En tu cultura, ¿puedes decir directamente que no te gusta un regalo? ¿qué hacéis? Compara con tus compañeros	coh
ASM	LA	Poner un anuncio para encontrar compañeros para crear grupos de trabajo y realizar actividades fuera de clase	coh
ASM	LA	Escribe un anuncio. Puedes: trabajar solo, en parejas o en grupo, elige donde quieres anunciarte(tablón, periódico...)	aut
ASM	LA	¿Qué tal tu anuncio? Reflexión y puesta en común	autoev
ASM	LA	¿Qué tal tu anuncio? Reflexión y puesta en común	apr.coo
ASM	LA	Autoevaluación 3	autoev
ASM	LA	Autoevaluación 3	autoev
ASM	LA	Lee el siguiente diálogo sobre las costumbre españolas, ¿qué opinas? ¿es verdad o mentira?	cur
ASM	LA	Lee el siguiente diálogo sobre las costumbre españolas, ¿qué opinas? ¿es verdad o mentira?	act
ASM	LA	Pregunta a tu compañero si los horarios de su país son iguales o diferentes a los de España	apr.coo
ASM	LA	¿Qué opina la gente de tu país sobre los españoles? ¿Qué opinas de los comentarios de tus compañeros?	rel
ASM	LA	¿Qué opina la gente de tu país sobre los españoles? ¿Qué opinas de los comentarios de tus compañeros?	act
ASM	LA	¿Qué opina la gente de tu país sobre los españoles? ¿Qué opinas de los comentarios de tus compañeros?	coh
ASM	LA	Escribe una carta a alguien de tu familia para explicarle qué haces en un día normal y en qué orden	rel
ASM	LA	Lee este reportaje sobre familias españolas. ¿Se parecen a las de tu país? Presenta en la clase una familia de tu país	rel
ASM	LA	Lee este reportaje sobre familias españolas. ¿Se parecen a las de tu país? Presenta en la clase una familia de tu país	act
ASM	LA	Lee este reportaje sobre familias españolas. ¿Se parecen a las de tu país? Presenta en la clase una familia de tu país	coh
ASM	LA	En tu cultura, ¿es importante la comida? ¿Cuándo te reunes con tu familia para comer? Habla con tus compañeros	rel
ASM	LA	En tu cultura, ¿es importante la comida? ¿Cuándo te reunes con tu familia para comer? Habla con tus compañeros	coh
ASM	LA	Contesta a este test sobre las costumbres del buen invitado . ¿Eres un buen invitado según la cultura hispana?	rel
ASM	LA	Contesta a este test sobre las costumbres del buen invitado . ¿Eres un buen invitado según la cultura hispana?	act
ASM	LA	¿Qué te gusta hacer para aprender español dentro y fuera de clase? Háblalo con tus compañeros	aut
ASM	LA	¿Qué te gusta hacer para aprender español dentro y fuera de clase? Háblalo con tus compañeros	apr.coo
ASM	LA	Elaborar un folleto informativo para conocer mejor España	act
ASM	LA	¿Qué tal la elaboración del folleto? Reflexión y puesta en común	autoev
ASM	LA	¿Qué tal la elaboración del folleto? Reflexión y puesta en común	apr.coo
ASM	LA	Autoevaluación 4	autoev
ASM	LA	Autoevaluación 4	autoev
ASM	LA	Las siete maravillas del mundo ¿dónde están? Y las maravillas de tu país ¿dónde están? Compara con tu compañero	cur

ASM	LA	Las siete maravillas del mundo ¿dónde están? Y las maravillas de tu país ¿dónde están? Compara con tu compañero	rel
ASM	LA	Las siete maravillas del mundo ¿dónde están? Y las maravillas de tu país ¿dónde están? Compara con tu compañero	apr.coo
ASM	LA	Y en tu ciudad ¿hay muchos lugares de interés? Presenta tu información a tus compañeros	rel
ASM	LA	Y en tu ciudad ¿hay muchos lugares de interés? Presenta tu información a tus compañeros	coh
ASM	LA	En tu cultura, ¿es necesario dar excusas cuando se rechaza una invitación? Comenta con tus compañeros	rel
ASM	LA	En tu cultura, ¿es necesario dar excusas cuando se rechaza una invitación? Comenta con tus compañeros	coh
ASM	LA	¿Son similares tus hábitos a la de los barceloneses? ¿Cuántas comidas haces en casa? ¿qué valoras en un restaurante	rel
ASM	LA	¿Son similares tus hábitos a la de los barceloneses? ¿Cuántas comidas haces en casa? ¿qué valoras en un restaurante	act
ASM	LA	En tu país ¿cuántos tipos de restaurantes hay? ¿existe la costumbre de dar propina? Compara con tus compañeros	rel
ASM	LA	En tu país ¿cuántos tipos de restaurantes hay? ¿existe la costumbre de dar propina? Compara con tus compañeros	coh
ASM	LA	Elegir entre todos un restaurante en la ciudad para ir a cenar	coh
ASM	LA	Para realizar la tarea puedes: seguir el modelo o buscar otro modelo similar en periódicos o guías de tu ciudad	aut
ASM	LA	¿Qué tal la elección del restaurante? Reflexión y puesta en común	autoev
ASM	LA	¿Qué tal la elección del restaurante? Reflexión y puesta en común	apr.coo
ASM	LA	Autoevaluación 5	autoev
ASM	LA	Autoevaluación 5	autoev
ASM	LA	En tu país ¿cuánto cuestan estos artículos?	rel
ASM	LA	¿Qué artículos de este escaparate te gustan más? ¿Por qué?	rel
ASM	LA	Cinco alumnos salen de clase y se intercambian ropa. El resto del grupo adivinan quiénes son.	coh
ASM	LA	Mira la imagen y observa las cantidades que corresponden a cada producto. ¿Es igual en tu país?	rel
ASM	LA	Haced dos grupos. Uno piensa tres frases para describir tres palabras de esta unidad. El otro adiviana las palabras	apr.coo
ASM	LA	¿Cómo es tu casa? Escribe un texto y dáselo al profesor. Adivina a qué compañero pertenece cada descripción	rel
ASM	LA	¿Cómo es tu casa? Escribe un texto y dáselo al profesor. Adivina a qué compañero pertenece cada descripción	coh
ASM	LA	Lee el texto. ¿Eres el tipo de persona que se describe en el texto? ¿Te compras cosas que no necesitas realmente?	rel
ASM	LA	Contesta al cuestionario para saber tu perfil de consumidor. Compara con tu compañero y escribir otras preguntas	rel
ASM	LA	Contesta al cuestionario para saber tu perfil de consumidor. Compara con tu compañero y escribir otras preguntas	apr.coo
ASM	LA	En tu país, ¿se compran estos objetos en el mismo tipo de tiendas que en España?	rel
ASM	LA	¿Qué mercados o qué productos pueden definir tu ciudad o tu país?	rel
ASM	LA	¿Para qué quieres aprender español? ¿Qué puedes hacer para conseguirlo? Anota tus ideas para tu plan de trabajo	aut
ASM	LA	¿Qué tal la elaboración del catálogo? Reflexión y puesta en común	autoev
ASM	LA	¿Qué tal la elaboración del catálogo? Reflexión y puesta en común	apr.coo
ASM	LA	Autoevaluación 6	autoev
ASM	LA	Autoevaluación 6	autoev
ASM	LA	Imagina que estás buscando empleo. Lee los anuncios y elige cuál es mejor para ti y por qué	rel
ASM	LA	¿Has hecho hoy algo diferente? Coméntaselo a tu compañero	apr.coo
ASM	LA	¿Qué cosas has querido hacer pero nunca has podido? ¿Y tus compañeros?	coh

ASM	LA	¿Qué cosas has querido hacer pero nunca has podido? ¿Y tus compañeros?	rel
ASM	LA	¿Cómo dices el número de teléfono en tu idioma? Háblalo con tus compañeros	rel
ASM	LA	¿Cómo dices el número de teléfono en tu idioma? Háblalo con tus compañeros	coh
ASM	LA	¿Existen también estas profesiones en tu país? ¿Hay algunos trabajos específicos? Háblalo con tus compañeros	rel
ASM	LA	¿Existen también estas profesiones en tu país? ¿Hay algunos trabajos específicos? Háblalo con tus compañeros	act
ASM	LA	¿Existen también estas profesiones en tu país? ¿Hay algunos trabajos específicos? Háblalo con tus compañeros	coh
ASM	LA	¿Qué opción de trabajo te gusta más? ¿Realizas "trabajos de estudiante"? Compara con tus compañeros	rel
ASM	LA	¿Qué opción de trabajo te gusta más? ¿Realizas "trabajos de estudiante"? Compara con tus compañeros	coh
ASM	LA	Hacer un informe sobre los resultados conseguidos hasta el momento en el curso de español	autoev
ASM	LA	Hacer un informe sobre los resultados conseguidos hasta el momento en el curso de español	autoef
ASM	LA	¿Qué tal la elaboración del informe? Reflexión y puesta en común	autoev
ASM	LA	¿Qué tal la elaboración del informe? Reflexión y puesta en común	apr.coo
ASM	LA	Autoevaluación 7	autoev
ASM	LA	Autoevaluación 7	autoev
ASM	LA	En tu país ¿cuántas estaciones del año hay?	rel
ASM	LA	¿Practicas o has practicado algún deporte? ¿Estás en buena forma física?	rel
ASM	LA	Y tú ¿qué problemas de salud tienes? ¿qué te duele normalmente?	rel
ASM	LA	Y tú ¿vas al médico o te automedicas? ¿qué hace la gente de tu país?	rel
ASM	LA	¿Cuál es tu sentido más desarrollado? ¿qué sentido usas mejor normalmente? Háblalo con tu compañero	rel
ASM	LA	¿Cuál es tu sentido más desarrollado? ¿qué sentido usas mejor normalmente? Háblalo con tu compañero	apr.coo
ASM	LA	Y en tu lengua ¿hay expresiones con partes del cuerpo? ¿qué dices en tu lengua cuando te haces daño?	rel
ASM	LA	¿Te gusta el calor o el frío? ¿cambia tu carácter cuando hace frío o calor? Comenta con tu compañero	rel
ASM	LA	¿Te gusta el calor o el frío? ¿cambia tu carácter cuando hace frío o calor? Comenta con tu compañero	apr.coo
ASM	LA	¿Hay alguna expresión en tu lengua para estas situaciones? Háblalo con tus compañeros	rel
ASM	LA	¿Hay alguna expresión en tu lengua para estas situaciones? Háblalo con tus compañeros	coh
ASM	LA	¿Qué necesitas para estar más contento con tu nivel de español? Comparte tus ideas con tus compañeros	aut
ASM	LA	¿Qué necesitas para estar más contento con tu nivel de español? Comparte tus ideas con tus compañeros	apr.coo
ASM	LA	Organizar un fin de semana virtual a medida para el grupo de la clase	coh
ASM	LA	¿Qué tal el plan para el fin de semana? Reflexión y puesta en común	autoev
ASM	LA	¿Qué tal el plan para el fin de semana? Reflexión y puesta en común	apr.coo
ASM	LA	Autoevaluación 8	autoev
ASM	LA	Autoevaluación 8	autoev
ASM	LA	¿Sueles hacer fotos en tus viajes? ¿Cuándo fue la última vez que viajaste? Coméntalo con tu compañero	rel
ASM	LA	¿Sueles hacer fotos en tus viajes? ¿Cuándo fue la última vez que viajaste? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
ASM	LA	¿Puedes señalar el itinerario de alguno de tus viajes?	rel
ASM	LA	Anota la información que crees necesaria para alguien que quiera viajar a tu país. Compara con tu compañero	rel

ASM	LA	Anota la información que crees necesaria para alguien que quiera viajar a tu país. Compara con tu compañero	apr.coo
ASM	LA	¿Has viajado mucho? Marca en este mapa los lugares y anota la fecha	rel
ASM	LA	Pregunta a tu compañero qué planes tiene sobre las próximas vacaciones	apr.coo
ASM	LA	¿Prefieres los viajes organizados o viajar por tu cuenta? Y tu compañero ¿qué prefiere?	rel
ASM	LA	¿Prefieres los viajes organizados o viajar por tu cuenta? Y tu compañero ¿qué prefiere?	apr.coo
ASM	LA	¿Todas estas siglas existen en tu lengua? ¿cómo se dicen?	rel
ASM	LA	Y en tu país ¿hay una época del año preferida para realizar las vacaciones?	rel
ASM	LA	¿Qué objetos necesitas para cada uno de los tipos de viajes mencionados en el texto Compara con tu compañero	apr.coo
ASM	LA	Escribe un texto similar para explicar dónde y cómo viaja la gente de tu país	rel
ASM	LA	Elabora un calendario de la clase con las fechas más importantes del grupo	coh
ASM	LA	¿Qué tal el calendario? Reflexión y puesta en común	autoev
ASM	LA	¿Qué tal el calendario? Reflexión y puesta en común	apr.coo
ASM	LA	Autoevaluación 9	autoev
ASM	LA	Autoevaluación 9	autoev
ASM	LA	Y tú de pequeño ¿qué hacías?	rel
ASM	LA	Habla con tu compañero ¿Cómo celebras ahora tu cumpleaños? ¿Cómo lo celebrabas cuando eras niño?	rel
ASM	LA	Habla con tu compañero ¿Cómo celebras ahora tu cumpleaños? ¿Cómo lo celebrabas cuando eras niño?	apr.coo
ASM	LA	¿Qué podías hacer y que no te dejaban hacer tus padres cuando eras adolescente? Háblalo con tus compañeros	rel
ASM	LA	¿Qué podías hacer y que no te dejaban hacer tus padres cuando eras adolescente? Háblalo con tus compañeros	coh
ASM	LA	¿Dónde estabas, con quien y qué hacías? (fechas importantes) ¿Y tus compañeros?	rel
ASM	LA	¿Dónde estabas, con quien y qué hacías? (fechas importantes) ¿Y tus compañeros?	coh
ASM	LA	Piensa en un hecho importante de tu país y cuenta a tus compañeros que hacías en ese momento	rel
ASM	LA	Piensa en un hecho importante de tu país y cuenta a tus compañeros que hacías en ese momento	coh
ASM	LA	Recuerda un momento especial de tu infancia y cuéntaselo a tus compañeros	rel
ASM	LA	Recuerda un momento especial de tu infancia y cuéntaselo a tus compañeros	coh
ASM	LA	El primer día de clase de español ¿Recuerdas tus sensaciones? Háblalo con el grupo	coh
ASM	LA	Escribe dos titulares con información sobre tu país	rel
ASM	LA	"Cualquier tiempo pasado fue mejor" ¿Existe alguna expresión similar en tu cultura? Háblalo con tus compañeros	rel
ASM	LA	"Cualquier tiempo pasado fue mejor" ¿Existe alguna expresión similar en tu cultura? Háblalo con tus compañeros	coh
ASM	LA	¿Puedes hacer una lista de temas de los que ahora puedes hablar en español?	autoef
ASM	LA	Imagínate que tienes setenta años y que quedas con tus compañeros de clase ¿Qué recuerdos compartiríais?	coh
ASM	LA	Presentar los orígenes de los alumnos de la clase a partir de la historia de sus familias	coh
ASM	LA	¿Qué tal investigar sobre vuestros orígenes? Reflexión y puesta en común	autoev
ASM	LA	¿Qué tal investigar sobre vuestros orígenes? Reflexión y puesta en común	apr.coo
ASM	LA	Autoevaluación 10	autoev
ASM	LA	Autoevaluación 10	autoev

ASM	CA	Completa el carné con los datos de un compañero de clase	apr.coo
ASM	CA	¿Cómo eres? Descríbete	rel
ASM	CA	Y en la clase de español ¿qué te gusta? Compara tus resultados con los de tu compañero	apr.coo
ASM	CA	Y en la clase de español ¿qué te gusta? Compara tus resultados con los de tu compañero	rel
ASM	CA	Y A ti ¿qué te gusta? Selecciona dos elementos del tercer grupo que te gustan y dos que no	rel
ASM	CA	Reacciona indicando tus gustos	rel
ASM	CA	Escribe actividades que haces siempre y otras que no haces nunca. Compáralas con tu compañero	rel
ASM	CA	Escribe actividades que haces siempre y otras que no haces nunca. Compáralas con tu compañero	apr.coo
ASM	CA	Escribe una lista de cosas que crees que tus compañeros hacen en estas situaciones. Luego, pregunta.	coh
ASM	CA	Anota en la tabla cuando haces tú estas actividades. Después pregunta a tus compañeros quién hace estas acciones	rel
ASM	CA	Anota en la tabla cuando haces tú estas actividades. Después pregunta a tus compañeros quién hace estas acciones	coh
ASM	CA	Unos alumnos han escrito una lista de cosas que para ellos no están de moda. ¿Por qué no hacéis la de vuestra clase?	coh
ASM	CA	Observa este calendario y marca las fiestas que tú celebras con los miembros de tu familia	rel
ASM	CA	Ahora dibuja en tu cuaderno el barrio donde vives	rel
ASM	CA	Ahora puntúa tú a tu ciudad ¿puede considerarse una buena ciudad para vivir?. Compara con tus compañeros	rel
ASM	CA	Ahora puntúa tú a tu ciudad ¿puede considerarse una buena ciudad para vivir?. Compara con tus compañeros	apr.coo
ASM	CA	Haz una lista de todas las actividades que tienes que realizar todos los días. Compara con tu compañero	rel
ASM	CA	Haz una lista de todas las actividades que tienes que realizar todos los días. Compara con tu compañero	apr.coo
ASM	CA	Tú compañero intenta adivinar dónde están en tu plano estos objetos. Tú solo puedes contestar sí o no	apr.coo
ASM	CA	¿Qué tipo de cliente eres tú? ¿Cómo te defines? ¿Cliente complicado o tacaño? Compara con tu compañero	rel
ASM	CA	¿Qué tipo de cliente eres tú? ¿Cómo te defines? ¿Cliente complicado o tacaño? Compara con tu compañero	apr.coo
ASM	CA	¿Qué ensalada te gusta más y por qué? Compara tus gustos con los de tu compañero	rel
ASM	CA	¿Qué ensalada te gusta más y por qué? Compara tus gustos con los de tu compañero	apr.coo
ASM	CA	Completa las definiciones. Compara después tus respuestas con las de tu compañero	apr.coo
ASM	CA	Lee las siguientes instrucciones y juega con tu compañero	apr.coo
ASM	CA	Ahora juega con tu compañero. Haz una lista con otros trabajos singulares	apr.coo
ASM	CA	¿Quieres conocer mejor a tu compañero? Escribe una lista de preguntas. Utiliza las expresiones de la foto	apr.coo
ASM	CA	¿Has practicado o quieres practicar alguno de estos deportes?	rel
ASM	CA	Y tú ¿a quién te pareces? Lleva a clase una foto de tu familia y enséñasela a tus compañeros. ¿Qué opinan ellos?	rel
ASM	CA	Y tú ¿a quién te pareces? Lleva a clase una foto de tu familia y enséñasela a tus compañeros. ¿Qué opinan ellos?	coh
ASM	CA	Piensa en un problema o dificultad que tienes y cuéntaselo a tus compañeros . Ellos te dan posibles soluciones	coh
ASM	CA	¿Cómo es el tiempo en tu país?	rel
ASM	CA	Y tú ¿puedes hablar de tu último viaje? Prepara la información y cuéntaselo a tus compañeros	rel
ASM	CA	Y tú ¿puedes hablar de tu último viaje? Prepara la información y cuéntaselo a tus compañeros	coh
ASM	CA	Y tú ¿qué proyectos tienes para los próximos días?	rel
ASM	CA	Escribe una lista con los objetos que has comprado en tus diferentes viajes y explica dónde los compraste y cuándo	rel

ASM	CA	¿Cómo ha cambiado tu vida desde que estudias español? ¿Qué haces ahora que antes no hacías?	autoef
ASM	CA	Elige una fecha o momento importante para ti. Cuenta a tu compañero los detalles	rel
ASM	CA	Elige una fecha o momento importante para ti. Cuenta a tu compañero los detalles	apr.coo
ASM	CA	¿Tú ciudad ha cambiado? Elabora un texto	rel
ASM	CA	¿Cómo ha cambiado la vida en los últimos 50 años? Con tus compañeros, haz una lista	apr.coo
ASM	CA	Escribe un texto sobre una situación del pasado que recuerdas especialmente.	rel
ASM	LP	Preactividad:Llamar la atención sobre la información de las columnas que pueden servir de apoyo y referencia	exp
ASM	LP	Preactividad: es importante contextualizar la audición antes de que empiecen con la actividad	exp
ASM	LP	Preactividad: Presentar el vocabulario relacionado con las actividades que están realizando las personas de las imágenes	exp
ASM	LP	Preactividad: con la ayuda de los alumno se apuntan en la pizarra las preguntas adecuadas para las informaciones	exp
ASM	LP	Preactividad: Se puede preguntar a los alumnos qué saludo es equivalente a "hola" en su lengua	rel
ASM	LP	Proyección: Se pueden señalar diferencias culturales entre situaciones formales e informales	rel
ASM	LP	Preactividad: El profesor recoge información sobre el conocimiento de los alumnos sobre programas de TV	rel
ASM	LP	Proyección: puede ser interesante ver cómo se abreviarían sus nombres en las distintas lenguas representadas en clase	rel
ASM	LP	También se puede preguntar si conocen juegos de palabras similares en sus idiomas	rel
ASM	LP	Los comentarios respecto a los errores deben hacerse después de la presentación, hay que valorar el esfuerzo realizado	atr
ASM	LP	Los comentarios respecto a los errores deben hacerse después de la presentación, hay que valorar el esfuerzo realizado	autoef
ASM	LP	Se hace una puesta en común y se compara la opinión de los alumnos. Toma de conciencia de lo que se puede mejorar	autcon
ASM	LP	Se hace una puesta en común y se compara la opinión de los alumnos. Toma de conciencia de lo que se puede mejorar	apr.coo
ASM	LP	Aclarar concepto de autoevaluación. Que tomen conciencia de sus progresos, a evaluarse ellos mismos	autoef
ASM	LP	Trabajar las imágenes para asegurarse de que conocen estas situaciones para realizar la actividad después	exp
ASM	LP	El profesor de acuerdo con las características del grupo decide qué vocabulario se va a trabajar en la actividad	exp
ASM	LP	A medida que se avanza se anima a los alumnos a ser más conscientes y responsables, y a tomar sus decisiones	autoev
ASM	LP	Las imágenes que se muestran ofrecen muchas posibilidades de trabajo, el profesor decide según su grupo	exp
ASM	LP	Preactividad: Se pide a los alumnos que se fijen en esos personajes y que hagan hipótesis sobre lo que están hablando	cur
ASM	LP	Conviene dejarles tiempo para que, con la ayuda del diccionario, completen la lista con otros adjetivos que necesiten	exp
ASM	LP	Se debe presentar claramente el procedimiento que hay que seguir y preparar el tipo de información que necesitan	exp
ASM	LP	Se ha de facilitar la lectura del texto. Por eso, relacionar el tema con la información que ya conocen de la U0 y U1	exp
ASM	LP	Preactividad: Se pide a los alumnos que se fijen en esos personajes y que hagan hipótesis sobre lo que están hablando	exp
ASM	LP	Se puede preguntar si en sus culturas se asocian los colores con adjetivos	rel
ASM	LP	Preactividad:Se pide que se fijen en el grupo que digan que están haciendo y sobre que pueden estar hablando	cur
ASM	LP	Preactividad:Se pide que se fijen en el grupo que digan que están haciendo y sobre que pueden estar hablando	exp
ASM	LP	Después de asociar un color con adjetivo se hace una puesta en común con toda la clase	coh
ASM	LP	Se puede realizar un mapa conceptual común sobre sus opiniones sobre el español para colgar en la clase	coh
ASM	LP	En la puesta en común hablar no solo del producto final sino del procedimiento que se ha seguido para seleccionar adjeti	aut
ASM	LP	Es importante que los alumnos vean que la comprensión del texto resulta más sencilla al trabajar con otra persona	apr.coo

ASM	LP	Relacionar el tema con la información que ya conocen de unidades anteriores para ayudarles a afrontar la lectura	exp
ASM	LP	Relacionar el tema con la información que ya conocen de unidades anteriores para ayudarles a afrontar la lectura	aut
ASM	LP	Hay que hacer referencia a los diferentes estilos de aprendizaje y animarles a buscar nuevas formas de aprender	aut
ASM	LP	Hay que hacer referencia a los diferentes estilos de aprendizaje y animarles a buscar nuevas formas de aprender	autcon
ASM	LP	Se recomienda premiar el esfuerzo de los alumnos, se pueden colgar los carteles que cada grupo elabore	autoef
ASM	LP	Se recomienda premiar el esfuerzo de los alumnos, se pueden colgar los carteles que cada grupo elabore	atr
ASM	LP	Preactividad: se puede empezar pidiendo a los alumnos su opinión acerca de los test psicológicos de las revistas	rel
ASM	LP	Se puede pregunta si han recibido regalos de españoles y cómo han reaccionado y si ellos han regalado a un español	rel
ASM	LP	Hay que recordar a los alumnos que reflexionen sobre el proceso y el resultado, y sobre que pueden mejorar	autcon
ASM	LP	Hay que recordar a los alumnos que reflexionen sobre el proceso y el resultado, y sobre que pueden mejorar	atr
ASM	LP	Se ha de dar importancia a la realización de la autoevaluación y a que los alumnos tomen sus propias decisiones	autoev
ASM	LP	Hay que hacer revisión en clase de la autoevaluación: primero en pequeños grupos y luego todo el grupo clase	apr.coo
ASM	LP	Para trabajar previamente este contenido, que señalen expresiones que conozcan para expresar grados de gusto	exp
ASM	LP	Dejar tiempo para que localicen los términos que conocen y después trabajar el vocabulario que plantee problemas	exp
ASM	LP	El profesor puede leer el anuncio que se ofrece como modelo y pedirles que se fijen en su formato y en su contenido	exp
ASM	LP	Recoger toda la información en la pizarra de modo que puedan incluir este tipo de referencias en los cuestionarios	exp
ASM	LP	Reflexionar sobre las estrategias para describir objetos que utilizan en su lengua para aplicarlo al español	act
ASM	LP	Preactividad: se pregunta que hacen ellos a la hora que marcan los relojes de las imágenes	rel
ASM	LP	Antes de dar paso a la actividad hay que insistir en la información que deben recoger y comprobar que todos comprenden	exp
ASM	LP	Es importante hacer referencia al ejemplo que les puede servir de modelo para sus respuestas	exp
ASM	LP	Con el objetivo de anticipar la respuesta se puede pedir que lean las informaciones y que relacionen con los países	exp
ASM	LP	Con todo este trabajo previo se está facilitando la lectura de la carta, estrategias, predicciones, vocabulario, etc	exp
ASM	LP	Presentar el tema de las cartas personales haciendo preguntas sobre su relación personal con este tema	rel
ASM	LP	Utilizar estrategias de predicción antes de la lectura de la carta para motivar a los alumnos	cur
ASM	LP	Utilizar estrategias de predicción antes de la lectura de la carta para motivar a los alumnos	exp
ASM	LP	Se introduce el tema de la familia y se pregunta si tienen amigos españoles y qué conocen sobre las familias españolas	rel
ASM	LP	El profesor presenta la actividad y explica claramente el objetivo, el procedimiento y que preparen la información necesaria	exp
ASM	LP	Se ha de aclarar el vocabulario y las expresiones, así como el procedimiento para realizar la actividad	exp
ASM	LP	Se pueden tratar algunos temas del test para comparar las diferentes costumbres del grupo y las diferencias culturales	coh
ASM	LP	Preactividad: se puede pedir que hagan hipótesis y que anticipen contenidos y temas que aparecerán en la unidad	cur
ASM	LP	Preactividad: lugares turísticos , de esta manera se activa el vocabulario necesario para la actividad	exp
ASM	LP	Se puede pedir a los alumnos que intenten predecir el contenido del diálogo	exp
ASM	LP	Se han de apuntar en la pizarra las ideas que señalen que pueden aparecer y anticipar y resolver dudas de vocabulario	exp
ASM	LP	Se lee el texto que se ofrece como modelo, se aclaran las dudas y los alumnos discuten el procedimiento a seguir	exp
ASM	LP	Se retoman las ideas anteriores, así los alumnos que nunca han reflexionado sobre el tema, tienen ideas para escribir	exp
ASM	LP	Preactividad: se puede pedir que hagan hipótesis y que anticipen contenidos y temas que aparecerán en la unidad	exp

ASM	LP	En pequeños grupos se toman notas sobre actividades que realizan en su tiempo libre, luego puesta en común	coh
ASM	LP	Preactividad: se les pregunta sobre su forma de divertirse y de pasar su tiempo libre	rel
ASM	LP	Preactividad: se puede pedir a los alumnos que intenten predecir el contenido del diálogo antes de la audición	cur
ASM	LP	Preactividad: se puede pedir a los alumnos que intenten predecir el contenido del diálogo antes de la audición	exp
ASM	LP	Preactividad: piensan en una situación en la que son invitados por alguien de su cultura y cómo reaccionarían	rel
ASM	LP	Preactividad: piensan en una situación en la que son invitados por alguien de su cultura y cómo reaccionarían	exp
ASM	LP	Preactividad: se pregunta sobre conocimientos previos sobre cartas de opinión, si las leen, si han escrito alguna...	rel
ASM	LP	Preactividad: se pregunta sobre conocimientos previos sobre cartas de opinión, si las leen, si han escrito alguna...	exp
ASM	LP	Se puede pedir a los alumnos que lean sus textos y que se los intercambien para ver que han escrito	apr.coo
ASM	LP	Se trabajan las preguntas sobre la alimentación en pequeños grupos y luego se hace puesta en común	coh
ASM	LP	Los alumnos escriben textos similares al que han leído sobre sus países y luego se intercambia la información	coh
ASM	LP	Los alumnos escriben textos similares al que han leído sobre sus países y luego se intercambia la información	rel
ASM	LP	Preactividad: se pregunta si conocen restaurantes en la ciudad, si van a ellos, con qué frecuencia	rel
ASM	LP	Se sugiere trabajar la autoevaluación de un modo afectivo: motivación, ansiedad, autoestima, estrategias	autcon
ASM	LP	Preactividad: se les pregunta si les gusta comprar, dónde compran, cuáles son los productos que más compran,,,	rel
ASM	LP	Los alumnos describen la ropa que aparece en la imagen, así se asegura que conocen el vocabulario necesario	exp
ASM	LP	Antes de realizar la actividad, el profesor se asegura de que conocen las expresiones para llevarla a cabo	exp
ASM	LP	Se presenta claramente el objetivo de la tarea, el procedimiento a seguir, el modelo	exp
ASM	LP	En grupos de tres o cuatro toman nota de las diferencias de precios que han encontrado en sus diferentes países	apr.coo
ASM	LP	Para trabajar el vocabulario se proponen actividades lúdicas como el "pictionary" o el "ahorcado"	apr.coo
ASM	LP	Para presentar vocabulario se trabajan con definiciones en tarjetas, unos alumnos tienen el nombre y otros definiciones	apr.coo
ASM	LP	Preactividad: se presenta el tema de la comida haciendo preguntas sobre sus gustos, dónde comen, con quién...	rel
ASM	LP	Los alumnos anticipan la posible respuesta a la pregunta planteada antes de escuchar la audición	cur
ASM	LP	Los alumnos anticipan la posible respuesta a la pregunta planteada antes de escuchar la audición	exp
ASM	LP	Reflexionar sobre las estrategias para describir objetos que utilizan en su lengua para aplicarlo al español	aut
ASM	LP	Después de la puesta en común, los alumnos pueden hablar sobre cuáles son las pautas para reaccionar en su cultura	rel
ASM	LP	Agrupar a alumnos por nacionalidades para que hagan comentarios referentes a sus culturas en la puesta en común	coh
ASM	LP	Preactividad: se pregunta si conocen algún mercado español, si han estado, qué han comprado...	rel
ASM	LP	Preactividad: se pregunta a los alumnos si en sus países viven en pisos o en casas independientes, cómo son...	rel
ASM	LP	Se organiza una puesta en común para tratar aspectos socioculturales relacionados con la vivienda en España y demás	coh
ASM	LP	Se pide la opinión sobre el trabajo que han elegido, a partir de sus comentarios, sus compañeros adivinan el empleo	apr.coo
ASM	LP	Se presenta la audición y se contextualiza para facilitar su comprensión	exp
ASM	LP	Deben prestar atención al ejemplo propuesto porque les puede servir de modelo	exp
ASM	LP	Se pueden poner en práctica estrategias para avanzar información a partir de los títulos	exp
ASM	LP	Es importante aclarar vocabulario que pueda dificultar la realización de la tarea, especificar objetivo y procedimiento	exp
ASM	LP	Los alumnos trabajan en grupo y sugieren que trabajo es adecuado a sus compañeros por su carácter, intereses, ...	apr.coo

ASM	LP	Los alumnos pueden hablar sobre cómo se han sentido ellos tras las entrevistas de trabajo que hayan tenido	coh
ASM	LP	Preactividad:se imaginan las respuestas posibles que puede dar la hija a su madre antes de la audición	cur
ASM	LP	Preactividad:se imaginan las respuestas posibles que puede dar la hija a su madre antes de la audición	exp
ASM	LP	Hacer un trabajo de referencias culturales y personales para que compartan sus situaciones laborales, propias y de país	coh
ASM	LP	Es importante que hagan balance del curso, les ayudará a tomar conciencia de lo que han aprendido	autoef
ASM	LP	Es importante que los alumnos compartan sus experiencias y sus valoraciones de lo que llevan de curso	coh
ASM	LP	Es importante hacer los comentarios relativos a la revisión después de las presentaciones y premiar el esfuerzo realizado	autoef
ASM	LP	Es importante hacer los comentarios relativos a la revisión después de las presentaciones y premiar el esfuerzo realizado	atr
ASM	LP	Para ampliar vocabulario, en grupos hacen una lista de los deportes que conozcan y los verbos que se utilizan	apr.coo
ASM	LP	Preguntar a los alumnos cuál estación del año les gusta más y por qué, y si hay frases parecidas en sus lenguas	rel
ASM	LP	El vocabulario de las partes del cuerpo es importante para realizar esta actividad	exp
ASM	LP	Se puede aclarar el significado de los términos de la tabla y aludir a la dinámica de la actividad	exp
ASM	LP	Es importante hacer todas las aclaraciones sobre las instrucciones de la actividad para facilitar el trabajo de los alumnos	exp
ASM	LP	El profesor presenta la actividad y explica claramente el objetivo, el procedimiento y que preparen la información necesaria	exp
ASM	LP	Preactividad: se presenta el cuadro de la estadística y los alumnos hacen predicciones sobre las nacionalidades...	cur
ASM	LP	Preactividad: se presenta el cuadro de la estadística y los alumnos hacen predicciones sobre las nacionalidades...	exp
ASM	LP	Se puede preguntar a los alumnos si están de acuerdo con la información que da el doctor y si es igual en sus países	rel
ASM	LP	Preactividad: se presenta el tema con preguntas referidas a su opinión y su experiencia con los medicamentos	rel
ASM	LP	Se presentan tipologías universales, como los prospectos médicos: estrategias de transferencia de significado	aut
ASM	LP	Se pueden presentar estrategias de comunicación para facilitar a los alumnos la realización de la actividad	aut
ASM	LP	Se pueden presentar estrategias de comunicación para facilitar a los alumnos la realización de la actividad	exp
ASM	LP	Pueden explicar alguna tradición de sus países relacionadas con actividades que tiene que ver con el frío o el calor	rel
ASM	LP	Preactividad: se puede preguntar si en sus culturas existen ideas o remedios para curar enfermedades	rel
ASM	LP	Se trata de trabajar estrategias de vocabulario para que deduzcan significados sin recurrir a la traducción	aut
ASM	LP	Se ha de dar apoyo y sugerencias ante las posibles frustraciones que pueden experimentar en su proceso de aprendizaje	autcon
ASM	LP	Se ha de dar apoyo y sugerencias ante las posibles frustraciones que pueden experimentar en su proceso de aprendizaje	exp
ASM	LP	El alumno habla de su relación que mantiene con la lengua que estudia y cómo se siente en su aprendizaje	act
ASM	LP	Es muy motivador que los alumnos se den cuenta de que son capaces de utilizar la lengua para fines comunicativos	rel
ASM	LP	Es muy motivador que los alumnos se den cuenta de que son capaces de utilizar la lengua para fines comunicativos	autoef
ASM	LP	Se ha de hacer hincapié en el hecho de que el aprendizaje es acumulativo y que todo lo aprendido se rentabiliza	autoef
ASM	LP	Preactividad: se pregunta si hacen fotografías en sus viajes, si las conservan, cuál es a la que tienen más cariño,...	rel
ASM	LP	El profesor puede ofrecer un modelo para la actividad y señalar información de interés para una persona que quiera	exp
ASM	LP	Se puede recoger en la pizarra el vocabulario que los alumnos señalen que puede aparecer en este contexto	exp
ASM	LP	Hay que tener en cuenta que parte del léxico utilizado puede resultar nuevo, debe dibujar en la pizarra mapas conceptuales	exp
ASM	LP	Se puede pedir que preparen esta actividad por escrito. Así, les resultará más fácil organizar la información	exp
ASM	LP	Se ha de especificar el objetivo y el procedimiento a seguir para realizar la tarea, se puede dar algún ejemplo	exp

ASM	LP	Se pueden leer las preguntas en clase para asegurarse de que todo el mundo comprende los enunciados	exp
ASM	LP	Se pueden pedir que traigan fotos de sus viajes y que las intercambien con sus compañeros	coh
ASM	LP	Preactividad: se pregunta cómo prefieren viajar: si quedarse en el lugar de destino o hacer excursiones a varios lugares	rel
ASM	LP	Preactividad: se pregunta si prefieren pedir consejos antes de hacer un viaje o buscan información por sí solos	rel
ASM	LP	Se hace una puesta en común entre todos señalando los países que han despertado mayor interés al grupo	coh
ASM	LP	Se puede iniciar la actividad pidiendo que señalen quién puede ser el estudiante más viajero del grupo	coh
ASM	LP	Tras la revisión se les puede pedir que cuenten alguna anécdota que les haya sucedido en un aeropuerto	rel
ASM	LP	Pueden dibujar un pueblo o una playa y que por equipos, a modo de competición, pongan nombre a lo dibujado	apr.coo
ASM	LP	Dividir la clase en tres grupos y que cada equipo lea uno de los párrafos para luego presentarlo al resto de compañeros	apr.coo
ASM	LP	Intentar que trabajen de modo más autónomo y que sean ellos los que den explicaciones sobre el nuevo vocabulario	aut
ASM	LP	Se pregunta si en sus respectivos países es frecuente ver turistas, si ellos mismos han visitado España y tipo de viaje,..	rel
ASM	LP	Pueden apuntarse en la pizarra las palabras desconocidas para toda la clase y que cada grupo defina alguna de ellas	apr.coo
ASM	LP	Se ha de dar libertad a los alumnos para que decidan qué tipo de presentación quieren hacer: calendario o agenda	aut
ASM	LP	Preactividad: preguntar a los alumnos qué hacían y cómo eran sus vidas durante su niñez y adolescencia	rel
ASM	LP	Se aprovecha la actividad para que tomen conciencia de lo que han aprendido, comparando el primer día y ahora	autoef
ASM	LP	Los alumnos aportan información sobre cuál es la situación de sus propios países en relación a los temas de titulares	rel
ASM	LP	Se puede realizar un trabajo sobre los tópicos que se tienen de España para que se acerquen más a la realidad española	act
ASM	LP	Comparan la información de España con la de sus propios países	rel
ASM	LP	Escriben en una transparencia los titulares y seleccionan conjuntamente la respuesta, satisfacción de decisión conjunta	coh
ASM	LP	Los alumnos hablan de los juguetes que tenían y de los juegos, puede ser una experiencia intercultural interesante	rel
ASM	LP	Se les ha de ayudar a valorar sus progresos y que se den cuenta de todo lo que han aprendido y el esfuerzo realizado	autoef
ASM	LP	Los alumnos tienen que planificar el trabajo, tomar decisiones y seleccionar los elementos necesarios para la actividad	autoev
ASM	LP	Los alumnos tienen que planificar el trabajo, tomar decisiones y seleccionar los elementos necesarios para la actividad	exp
ASM	LP	Se puede trabajar a fondo la comprensión, también crear una ficha de trabajo que pueden usar como modelo	exp
ASM	LP	Hay que aclarar el objetivo, el procedimiento y dar un modelo	exp
ASM	LP	Se pueden apuntar en la pizarra algunas estructuras para que las utilicen en la actividad	exp
ASM	LP	Hay que asegurarse de que los alumnos entienden las instrucciones y el contenido de las frases a-d	exp
ASM	LP	Puesta en común general para comprobar grado de satisfacción del grupo con respecto a lo aprendido en acti.finales	autoef
A	LA	Seguro que ya sabes muchas palabras en español. ¿Cuántas de las siguientes comprendes?	rel
A	LA	¿Qué otras palabras o expresiones conoces en español? Haz una lista y compárala con la de tu compañero	rel
A	LA	¿Qué otras palabras o expresiones conoces en español? Haz una lista y compárala con la de tu compañero	apr.coo
A	LA	¿Sabéis los nombres de las cosas de la clase? En parejas anotad los nombres que sabéis	apr.coo
A	LA	Vamos a dividir la clase en alumnos de edades nº par e impar. Pregunta a tus compañeros y forma un grupo	coh
A	LA	Vamos a hacer un póster de presentación de clase. Cada uno anota los datos de un compañero	coh
A	LA	¿Y tú? ¿qué quieres hacer en las próximas dos semanas? Coméntalo con tus compañeros	rel
A	LA	¿Y tú? ¿qué quieres hacer en las próximas dos semanas? Coméntalo con tus compañeros	coh

A	LA	Imagina que en tu escuela te ofrecen las siguientes actividades. Marca las tres que más te interesan	rel
A	LA	Compara tus respuestas con la de tus compañeros. ¿Cuáles son las tres actividades que más interesan a la clase?	coh
A	LA	Además de aprender español ¿cuáles de estas cosas quieres hacer en el futuro?	rel
A	LA	Ahora pregunta a tus compañeros y luego completa las frases	coh
A	LA	Prepara frases con cosas que te interesan de España y cuéntaselo a tu compañero	rel
A	LA	Ahora informa al resto de la clase de lo que has averiguado de tu compañero	coh
A	LA	¿Conoces la ciudad en la que estás? Rellena las cuatro fichas con nombres de lugares interesantes	rel
A	LA	Seguro que en tu clase tienes compañeros que hablan más de un idioma. Anota su nombre al lado de cada idioma	coh
A	LA	¿Alguien de la clase habla más de dos idiomas? ¿y más de tres? ¿de cuatro?	coh
A	LA	Marca las tres cosas que más te interesa hacer en este curso	rel
A	LA	En pequeños grupos, decidid qué tres cosas queréis hacer todos en este curso	apr.coo
A	LA	Ahora completad el texto y comentad al resto de la clase vuestras preferencias	coh
A	LA	¿A qué país crees que corresponde cada una de estas fichas?	cur
A	LA	Ahora escribe , desordenados, estos datos de tu país. Un compañero tiene que descubrir qué es cada información	rel
A	LA	Ahora escribe , desordenados, estos datos de tu país. Un compañero tiene que descubrir qué es cada información	apr.coo
A	LA	La cadena de supermercados sortea un viaje entre los clientes que contesten a las preguntas ¿quieres intentarlo?	cur
A	LA	Lola está de viaje por Latinoamérica ¿en qué país crees que está ahora?	cur
A	LA	Adivina de qué país se trata en cada caso	cur
A	LA	Ahora juega con tu compañero. Piensa frases y él tiene que adivinar de qué país se trata	apr.coo
A	LA	Ahora escribe cinco frases sobre tu país. Algunas deben ser falsas. Léelas a tu compañero. Tiene que encontrarlas	rel
A	LA	Ahora escribe cinco frases sobre tu país. Algunas deben ser falsas. Léelas a tu compañero. Tiene que encontrarlas	apr.coo
A	LA	En este mapa hay cuatro cosas que no corresponden a España. ¿puedes encontrarlas?	cur
A	LA	¿Conoces bien la ciudad en la que estás estudiando español? Piensa en lo que quieres saber y pregunta	rel
A	LA	Vamos a jugar al tribal, para ello dividimos la clase en dos equipos, cada equipo prepara preguntas y a contestar	apr.coo
A	LA	Explícale a tu compañero algo curioso o interesante sobre tu país	rel
A	LA	Cuando sales un fin de semana ¿llevas las mismas cosas que Silvia?	rel
A	LA	Vamos a dividir la clase en vendedores y clientes	apr.coo
A	LA	En grupos de tres, pensad en otras cinco cosas que tenéis que llevar, cosas que compartiréis todos	apr.coo
A	LA	Ahora tenéis que decidid cómo vais a conseguir esas cosas	apr.coo
A	LA	Escribe cinco datos sobre ti. Tu compañero tiene que adivinar a qué corresponde	apr.coo
A	LA	Ahora explica al resto de la clase una información interesante sobre tu compañero	coh
A	LA	Subraya en el texto las informaciones con las que coincides	rel
A	LA	Prepara cinco frases sobre tu familia y luego léelas a tu compañero. Tiene que adivinar quién es.	apr.coo
A	LA	Prepara cinco frases sobre tu familia y luego léelas a tu compañero. Tiene que adivinar quién es.	rel
A	LA	¿Cómo eres? Haz una ficha. El profesor las reparte y luego cada uno tiene que adivinar a quién corresponde	rel
A	LA	¿Cómo eres? Haz una ficha. El profesor las reparte y luego cada uno tiene que adivinar a quién corresponde	coh

A	LA	Describe esa persona al resto de la clase. Tenéis que elegir entre todos los invitados a uno para conocerlo	coh
A	LA	¿Cuál de los festivales te interesa más? Busca en la clase a dos compañeros que les interese el mismo	coh
A	LA	¿Crees que cuidas tu imagen? Responde a este test que ha publicado una revista española	rel
A	LA	Luego en pequeños grupos comparad las respuestas ¿quién es el que más cuida su imagen?	coh
A	LA	¿Y tú? ¿Cómo eres? Coméntalo con tu compañero	rel
A	LA	¿Tienes algo en común con Pedro? Escríbelo	rel
A	LA	¿Con cuál de las tres personas coincides más en los horarios?	rel
A	LA	Busca una persona de la clase que hace tres cosas a la misma hora que tú	coh
A	LA	¿En qué orden haces estas cosas por la mañana?	rel
A	LA	Coméntalo con tu compañero y luego informa a la clase de las cosas que te parecen curiosas	coh
A	LA	Cada pareja va a entregar uno de los siguientes premios a una persona de la clase	coh
A	LA	Lee esta encuesta sobre la frecuencia con la que los españoles realizan una serie de actividades. ¿Es igual en tú país?	act
A	LA	Y tú ¿con qué frecuencia haces las actividades anteriores?	rel
A	LA	Y en tu país ¿se come mucho pescado? ¿de qué maneras? Coméntalo con tu compañero	rel
A	LA	Ahora piensa en cómo comes tú estas cosas. Coméntalo con tu compañero	rel
A	LA	Pregunta a tu compañero cómo toma las siguientes bebidas	rel
A	LA	Comenta al resto de la clase algún dato curioso que hayas encontrado sobre tu compañero	coh
A	LA	¿sabes qué ingredientes lleva cada uno de estos platos? Completa el cuadro con tu compañero	apr.coo
A	LA	¿Cómo es tu desayuno? ¿a qué hora? ¿dónde? ¿qué tipo de desayuno es normal en tu país?	rel
A	LA	Ahora comenta con tus compañeros hábitos que has observado de los españoles con respecto a las comidas	act
A	LA	¿Y tú, en qué barrio vives? Coméntalo con tu compañero	rel
A	LA	En grupos de tres, cada uno lee la información sobre uno de los barrios y se lo explica a los compañeros	apr.coo
A	LA	En Icaria hay cuatro barrios, ¿en qué barrio crees que vive cada una de estas personas?	cur
A	LA	¿Cómo es el barrio que más te gusta de tu ciudad? Explícaselo a tus compañeros	rel
A	LA	¿Cómo es el barrio que más te gusta de tu ciudad? Explícaselo a tus compañeros	coh
A	LA	Hoy tenéis la oportunidad de diseñar un barrio ideal. En grupos, completad esta ficha	apr.coo
A	LA	Ahora haced un plano para explicar a la clase el barrio que habéis diseñado. Luego, decidid cuál es el mejor de todos	coh
A	LA	Fíjate en este reportaje, ¿en qué ciudades crees que están estos barrios?	cur
A	LA	En tu ciudad, ¿hay barrios de gente de otros países?	rel
A	LA	¿Cuáles de los siguientes defectos o virtudes crees que tienes tú?	rel
A	LA	¿Cuáles de los siguientes defectos o virtudes crees que tienes tú?	autcon
A	LA	Para ti, ¿cuáles son las cualidades más importantes en un amigo?	rel
A	LA	¿Has hecho alguna vez estas cosas por alguien especial?	rel
A	LA	Vamos a ver los resultados, ¿eres una persona romántica?	rel
A	LA	¿Cuáles de estas cosas sabes hacer bien? Márcalo y luego cuéntaselo a tus compañeros	autcon
A	LA	¿Cuáles de estas cosas sabes hacer bien? Márcalo y luego cuéntaselo a tus compañeros	rel

A	LA	¿Cuáles de estas cosas sabes hacer bien? Márcalo y luego cuéntaselo a tus compañeros	coh
A	LA	Levántate y pregunta a tus compañeros si han hecho las cosas de la lista	coh
A	LA	¿Y tu compañero? ¿es curioso? ¿pregúntale si ha hecho alguna vez estas cosas?	apr.coo
A	LA	Ahora explica a la clase lo que has averiguado sobre tu compañero	coh
A	LA	Escribe las cinco cosas más importantes que has hecho desde que estás en España	rel
A	LA	Ahora se apunta en la pizarra la información de todos los compañeros	coh
A	LA	Ahora cada alumno explica al resto de la clase las razones por las que ha elegido ese puesto y luego se vota	coh
A	LA	Lee estos datos sobre las edades en las que los españoles hacen unas cosas ¿es igual en tu país?	act
A	LA	Estos estudiantes comentan que les sorprende de los españoles ¿estás de acuerdo con ellos?	act
A	LA	¿te gustan estas cosas de tu vida en España?	rel
A	LA	Escribe tres informaciones sobre ti. Pueden ser verdaderas o falsas	rel
A	LA	ahora cada uno de vosotros lee sus informaciones. Los demás hacen preguntas para decidir si es verdad o mentira	coh
A	LA	En grupos de tres escribid todo lo que sabéis sobre vuestro profesor, luego poned en común con el resto	coh
A	LA	Seguro que hay cosas que todavía no conocéis, en grupos haced preguntas	apr.coo
A	LA	¿Cuál de las tres ciudades quieres visitar?	rel
A	LA	Vamos a repasar los contenidos del curso con un juego	autoef
A	LP	Pídales que comparen con su propia lengua la distribución de saludos en español	act
A	LP	Para que el vocabulario nuevo no dificulte la actividad, escriba en la pizarra cursos especiales, excursiones y club social	exp
A	LP	Pregunte a sus estudiantes cuántas semanas van a estar en España y qué cosas quieren hacer	rel
A	LP	Pídales que piensen en las tres cosas típicas de España. Y pregunte si les interesa conocer otras cosas.	act
A	LP	Al profesor le será muy útil conocer los intereses, necesidades y creencias de los estudiantes para diseñar actividades	rel
A	LP	Pregunte a sus estudiantes si se comunican por chat, cuándo, para qué y en qué lengua	rel
A	LP	Escriba el título de la actividad en la pizarra y pregunte si creen que es cierto o no	cur
A	LP	Pídales que hagan lo mismo con sus países, que piensen en algo en lo que destacan	rel
A	LP	Antes de empezar, repase el vocabulario que se requiere para hacer la actividad	exp
A	LP	Permita que movilicen diversas estrategias, para ello que realicen la actividad sin diccionario y deducir significados	exp
A	LP	Pregúnteles que tipos de revistas suelen leer	rel
A	LP	Pregunte qué podemos hacer para practicar cuando estamos aprendiendo un idioma	aut
A	LP	Proyecte una ficha con sus datos y espere a que adivinen de quien se trata	cur
A	LP	Pregúnteles sobre que trata el artículo	cur
A	LP	Pregúnteles cómo creen que son los horarios de trabajo en España, deje que especulen y formulen hipótesis	cur
A	LP	Pregúnteles cómo creen que son los horarios de trabajo en España, deje que especulen y formulen hipótesis	exp
A	LP	Pregúnteles cómo son los horarios en su país y si son diferentes a los de España	act
A	LP	Pregunte a sus estudiantes qué cosas se les ocurre para mejorar un idioma	aut
A	LP	Pregunte en qué creen que destaca la persona que recibe el trofeo	cur
A	LP	Promueva un coloquio comparativo entre el consumo cultural en España y en sus países	act

A	LP	Pida que entre todos hagan una lista con situaciones formales en sus países y si son también en España	act
A	LP	Recuerde a los estudiantes que lo importante no es que lo comprendan todo, sino que reconozcan palabras claves	exp
A	LP	Pídale que lean al resto de la clase lo que acaban de escribir y si hay similitudes con sus países	coh
A	LP	Pregunte qué barrio piensan que es ideal para usted y para el resto de los compañeros	coh
A	LP	Pregunte quién es el más modesto de la clase y el menos modesto	coh
A	LP	Haga una puesta en común y comente las respuestas del cuestionario	coh
A	LP	Pregúnteles cuál de estos trabajos pueden hacer mejor	rel
A	LP	Descubrir las cosas que les sorprenden de los españoles, trabajo de sensibilización cultural para los malentendidos	act
A	LP	Pregunte si creen que le conocen bien, qué cosas saben sobre usted y cómo es su vida fuera de la escuela	cur
A	LP	Para terminar invite a sus estudiantes a valorar su aprendizaje durante el curso y las distintas actividades	autoef
A	LA	Ahora formula las preguntas a tu compañero y luego explícaselas al resto de la clase	coh
A	LA	Señala las cosas que te pasan también a ti, después de leer este artículo sobre educación	rel
A	LA	Señala las cosas que te pasan también a ti, después de leer este artículo sobre educación	aut
A	LA	¿Cómo te sientes en clase? Coméntalo con tus compañeros	rel
A	LA	¿Cómo te sientes en clase? Coméntalo con tus compañeros	coh
A	LA	Lee estos problemas de estos estudiantes. ¿Con cuáles de ellos te identificas más?	aut
A	LA	¿Tienes cosas en común con los personajes? Coméntalo con tus compañeros	rel
A	LA	¿Tienes cosas en común con los personajes? Coméntalo con tus compañeros	coh
A	LA	En parejas, decidid cuáles de estas cosas son más útiles para aprender un idioma	apr.coo
A	LA	En parejas, decidid cuáles de estas cosas son más útiles para aprender un idioma	aut
A	LA	Ahora explicad a vuestros compañeros cuáles son las tres cosas más importantes para vosotros	coh
A	LA	Imagina que tienes que preparar un cuestionario para aprender español, ¿qué preguntas son las más adecuadas?	aut
A	LA	Vuelve con el compañero que has trabajado antes, cuéntale que problemas tiene y que se puede hacer para solucionarlo	apr.coo
A	LA	Vuelve con el compañero que has trabajado antes, cuéntale que problemas tiene y que se puede hacer para solucionarlo	aut
A	LA	Ahora pregunta a tus compañeros qué saben sobre tu país	coh
A	LA	Aquí tienes dos salones de dos pisos distintos, ¿cuál te gusta más?	rel
A	LA	¿En qué tipo de casa vives en tu país? ¿Dónde está? Coméntaselo a tus compañeros	rel
A	LA	¿En qué tipo de casa vives en tu país? ¿Dónde está? Coméntaselo a tus compañeros	coh
A	LA	¿Cómo es tu casa aquí en España?	rel
A	LA	Ahora piensa en el lugar donde vives en tu país y en el lugar de España y compáralos	rel
A	LA	¿Cuál es tu lugar favorito en tu casa? ¿por qué?	rel
A	LA	Ahora en grupos de tres, haz las preguntas a tus compañeros y decide quién puede compartir piso, explica a los demás	coh
A	LA	En parejas, vais a decidid las características de la vivienda ideal para este tipo de público	apr.coo
A	LA	¿Existe algo similar en tu país? ¿Cómo es la casa típica de la zona donde vives?	rel
A	LA	Elige un personaje, tu compañero te va a hacer preguntas para averiguar quién es	apr.coo
A	LA	Intenta describir a alguien de la ilustración, tu compañero adivina de quién se trata	apr.coo

A	LA	¿A quién te pareces? Explícaselo a tu compañero	rel
A	LA	Ahora piensa en personas que conoces y cómo es tu relación con ellas. Explícaselo a tus compañeros	coh
A	LA	Ahora piensa en personas que conoces y cómo es tu relación con ellas. Explícaselo a tus compañeros	rel
A	LA	Elige a uno de tus compañeros y piensa a quién se parece, coméntaselo a los demás para que adivinen quién es	coh
A	LA	Escríbele un correo para explicarle cómo eres y entrégaselo a tu profesor	rel
A	LA	Se reparten las descripciones ¿quién es el más rápido en saber de quién se trata?	coh
A	LA	Tu profesor va a decir el nombre de una persona del equipo contrario, tenéis que escribir todo lo que recordéis sobre él	coh
A	LA	Observa estas ilustraciones, ¿qué relación crees que tienen estas personas entre ellas? ¿qué pasa?	cur
A	LA	¿Existen diferentes formas de tratamiento en tu lengua? ¿En que situaciones se utilizan?	rel
A	LA	Estas son algunas de las opiniones sobre los españoles ¿estás de acuerdo? ¿la gente se comporta igual en tu país?	act
A	LA	Piensa en tres cosas que estás haciendo desde que estás en España y que no haces en tu país	rel
A	LA	En grupos, vais a imaginar que sois españoles y que estáis en una de estas cuatro situaciones. Elegid y preparad	aut
A	LA	En grupos, vais a imaginar que sois españoles y que estáis en una de estas cuatro situaciones. Elegid y preparad	act
A	LA	En grupos, vais a imaginar que sois españoles y que estáis en una de estas cuatro situaciones. Elegid y preparad	apr.coo
A	LA	En España es habitual comer en estos establecimientos, ¿es igual en tu país? Coméntalo con tus compañeros	act
A	LA	En España es habitual comer en estos establecimientos, ¿es igual en tu país? Coméntalo con tus compañeros	coh
A	LA	¿Hay establecimientos en tu país que no existen en España?	rel
A	LA	Lee las informaciones y decidid en parejas cuál es el mejor lugar para estas situaciones. ¿Sabes qué ciudad es?	cur
A	LA	Lee las informaciones y decidid en parejas cuál es el mejor lugar para estas situaciones. ¿Sabes qué ciudad es?	apr.coo
A	LA	Fíjate en los horarios ¿es igual en tu país?	act
A	LA	¿Qué cosas habéis hecho aquí en España hasta ahora?	rel
A	LA	Haz una lista de los países que más te han gustado y pregunta a tu compañero si tenéis experiencias comunes	rel
A	LA	Haz una lista de los países que más te han gustado y pregunta a tu compañero si tenéis experiencias comunes	apr.coo
A	LA	Mira este anuncio ¿qué crees que anuncia?	cur
A	LA	¿Tienes algún plan para el futuro?	rel
A	LA	Anota en tu cuaderno cosas que has hecho, que estas haciendo y cosas que vas a hacer pronto	rel
A	LA	Ahora comenta con tu compañero, y luego explica a la clase lo que más te ha sorprendido	coh
A	LA	¿Cómo es tu local favorito en tu país? ¿Y aquí en España?	rel
A	LA	Ahora explícaselo a tus compañeros	coh
A	LA	¿quién de vosotros conoce mejor la ciudad en la que estamos?	rel
A	LA	En grupos de tres, imaginad que sois guías turísticos y que tenéis que preparar actividades para un día en Sevilla	apr.coo
A	LA	¿Sabes a qué dedican los españoles su tiempo libre?	act
A	LA	En grupos, comentad cómo creéis que sería esta información referida a vuestros países?	act
A	LA	Completa el cuadro y luego comprueba después de haber leído el informe	cur
A	LA	¿Conoces todos estos productos? ¿existen en tu país?	rel
A	LA	¿Consumes normalmente los productos de la página anterior?	rel

A	LA	¿Sabes qué comen y cómo piensan los vegetarianos? Completa el cuadro y luego comprueba con el artículo	cur
A	LA	¿Tú cocinas ? ¿tienes algún truco? Coméntaselo a tus compañeros	rel
A	LA	¿Tú cocinas ? ¿tienes algún truco? Coméntaselo a tus compañeros	coh
A	LA	¿Qué crees que hace Silvia para mantenerse en forma? Comprueba después de oír la grabación	cur
A	LA	¿Y tú, qué haces cuando quieres cuidarte?	rel
A	LA	¿Cómo son las comidas familiares en tu casa? Coméntalo con tus compañeros. Cuenta cosas típicas de tu país	rel
A	LA	¿Cómo son las comidas familiares en tu casa? Coméntalo con tus compañeros. Cuenta cosas típicas de tu país	rel
A	LA	¿Cómo son las comidas familiares en tu casa? Coméntalo con tus compañeros. Cuenta cosas típicas de tu país	coh
A	LA	¿Cómo crees que son las comidas familiares en España?	act
A	LA	Vais a preparar un bufé para la clase, en parejas, decidid qué platos, qué ingredientes y cómo se preparan	aut
A	LA	Vais a preparar un bufé para la clase, en parejas, decidid qué platos, qué ingredientes y cómo se preparan	apr.coo
A	LA	¿vas a comprar algún producto español para llevarlo a tu país?	rel
A	LA	¿Existen denominaciones de origen en tu país?	rel
A	LA	Aquí tienes unas informaciones sobre el cine, pero algunas son falsas.	cur
A	LA	Lee estas frases y marca todas las informaciones con las que coincides	rel
A	LA	Escribe los nombres de los tres lugares más importantes de tu vida y explica a tus compañeros por qué	rel
A	LA	Escribe los nombres de los tres lugares más importantes de tu vida y explica a tus compañeros por qué	coh
A	LA	En parejas, intentad imaginar cuáles de las siguientes cosas son verdad y comprobad con la lectura	cur
A	LA	En parejas, intentad imaginar cuáles de las siguientes cosas son verdad y comprobad con la lectura	apr.coo
A	LA	En parejas, escribid un final para esta historia	apr.coo
A	LA	Escribe tu biografía pensando en todos los proyectos que tienes	rel
A	LA	Ahora leed vuestra biografía a los demás y decidid cuál es la más interesante	coh
A	LA	¿Qué puedes explicar sobre el cine de tu país?	rel
A	LA	Explica a tus compañeros cuáles son los tres lugares imprescindibles de tu ciudad	rel
A	LA	Explica a tus compañeros cuáles son los tres lugares imprescindibles de tu ciudad	coh
A	LA	¿Conoces la agenda cultural de la ciudad donde estás? ¿qué te gustaría hacer?	rel
A	LA	Piensa en un lugar que te impresionó cuando estuviste por primera vez, coméntalo con tus compañeros	rel
A	LA	Piensa en un lugar que te impresionó cuando estuviste por primera vez, coméntalo con tus compañeros	coh
A	LA	Explicar al resto de la clase los gustos en los que habéis coincidido	coh
A	LA	En parejas, imaginad que tenéis mucho dinero y que podéis crear el local de vuestros sueños	apr.coo
A	LA	En parejas, escribid el correo electrónico de Tristan	apr.coo
A	LA	En parejas, escribid el correo electrónico de Feliciano	apr.coo
A	LA	En grupos de tres, pensad en las cosas más interesantes que habéis hecho desde que llegasteis	apr.coo
A	LA	En grupos de tres, pensad en las cosas más interesantes que habéis hecho desde que llegasteis	rel
A	LA	Presentad vuestras propuestas al resto de la clase	coh
A	LA	¿Cuál de estos discos y películas te gustaría llevarte a tu país? ¿por qué?	rel

A	LA	¿Qué otras cosas te vas a llevar a tu país? Coméntalo con tus compañeros	coh
A	LA	¿Cuál es la parte del cuerpo en la que te fijas primero en una persona? ¿cuál es la parte del cuerpo que te gusta más?	rel
A	LA	Lee este artículo sobre el lenguaje corporal. Seguro que encuentras en él cosas que has observado en españoles	act
A	LA	¿Qué consejos sobre el mismo tema puedes dar tú a personas que van a tu país?	rel
A	LA	¿Qué gestos haces cuando estás enfadado, nervioso, contento, impaciente, triste...?	rel
A	LA	¿Qué gestos haces cuando dices estas frases? ¿todos los de la clase lo hacéis igual?	coh
A	LA	En parejas, intentad escribir las razones de los sentimientos de estas personas	apr.coo
A	LA	Ahora, en parejas, vosotros seréis los consejeros. Escoged un problema de los siguientes y escribid un consejo	apr.coo
A	LA	Ahora, en parejas, vosotros seréis los consejeros. Escoged un problema de los siguientes y escribid un consejo	aut
A	LA	Ahora tu carta va a circular por toda la clase y cada uno de tus compañeros te va a dar un consejo	apr.coo
A	LA	Ahora presenta a la clase los consejos que han escrito tus compañeros, ¿cuáles son los mejores?	coh
A	LA	Mira la foto, ¿de qué década crees que es? Luego lee el texto	cur
A	LA	Vamos a recordar algunas cosas que hemos aprendido en este curso. Escribe tus respuestas	autoef
A	LA	Este crucigrama te va a servir para recordar las palabras que has aprendido en este curso	autoef
A	LA	En parejas, tenéis que preparar una definición y los demás tienen que adivinarla	apr.coo
A	LA	Haz una descripción de una persona que conoces bien	rel
A	LA	Este artículo está incompleto, ¿qué crees que van a hacer estas personas? Escucha y comprueba	cur
A	LA	Haz preguntas a tus compañeros para saber quién va a hacer estas cosas	coh
A	LA	En parejas, elegid las preguntas que os parecen las más interesantes	apr.coo
A	LA	En grupos, elaborad vuestra sección y redactadla en una hoja. Podéis elegir entre éstas.	apr.coo
A	LA	En grupos, elaborad vuestra sección y redactadla en una hoja. Podéis elegir entre éstas.	aut
A	LA	¿Qué plan prefieres para un fin de semana? En grupos elegid uno de estos destinos	rel
A	LA	¿Existen parques similares en tu país? ¿Cuál es el más famoso?	rel
A	LA	En este curso has hecho muchas cosas ¿qué tipo de actividades te han gustado más?	autcon
A	LA	Responde a las preguntas referentes a lo que has aprendido y comenta con tus compañeros	autoef
A	LA	Responde a las preguntas referentes a lo que has aprendido y comenta con tus compañeros	coh
A	LA	Responde a las preguntas referentes a lo que has aprendido y comenta con tus compañeros	autoev
A	LA	¿Sabes hacer estas cosas en español?	autoef
A	LA	¿Sabes hacer estas cosas en español?	autoev
A	LP	Interésese por las emociones o sensaciones que experimentan normalmente a la hora de hablar español	autcon
A	LP	Si los alumnos se sienten inseguros por empezar con una audición, después de la primera escucha ofrece la transcripcio	exp
A	LP	Pregunte a sus estudiantes dónde están alojados en España, en qué tipo de vivienda, si están cómodos, si les gusta...	rel
A	LP	Escriba en la pizarra las palabras: es, está, tiene, da. Que decidan en qué columna colocan las siguientes palabras	exp
A	LP	Pregúnteles si en sus países se valoran los mismos aspectos en una vivienda o si hay otros aspectos más importantes	act
A	LP	Puede preguntar a sus alumnos similitudes entre la boda de Marimar y una boda en sus países	act
A	LP	Copie en tarjetas grandes las palabras. Divida la pizarra en cuatro columnas y que coloquen las tarjetas en la columna	exp

A	LP	Puede llevar la conversación a los modelos de familia de los países de los estudiantes y a las diferencias con España	act
A	LP	Explique las expresiones de acuerdo y desacuerdo antes de empezar la actividad	exp
A	LP	Recomiéndeles que se fijen en el sexo y la edad de los interlocutores para facilitarles la tarea	exp
A	LP	Pregunte: ¿Cuáles son los tópicos sobre la gente de tu país? ¿Son reales?	act
A	LP	En clase abierta, proponga que le formulen preguntas para averiguar si alguno de los alumnos tiene mismas experiencias	coh
A	LP	Puede hacer una puesta en común pidiendo a cada estudiante que cuente a la clase algún proyecto de compañero	coh
A	LP	Después haga que analicen los datos y que preparen una exposición ante sus compañeros, en grupos	apr.coo
A	LP	Después haga que analicen los datos y que preparen una exposición ante sus compañeros, en grupos	autoef
A	LP	Divida la clase en grupos e invítelos a salir a la calle a obtener respuestas detalladas de algunos españoles	act
A	LP	Explique a sus alumnos que van a jugar a las adivinanzas, usted dice una frase sobre un objeto y adivinan cuál es	cur
A	LP	Forme grupos de tres y pídale que entre todos organicen la dieta de una semana	apr.coo
A	LP	Puede pedirles que escriban en una hoja su currículum. Se intercambian, se hacen frase, se leen y adivinar quién es	coh
A	LP	Puede pedirles que escriban una historia de amor personal, suya o de algún familiar	rel
A	LP	Pida a sus estudiantes que escriban un correo electrónico a algún amigo comentando su estancia en España	rel
A	LP	Pídale que lo lean en voz alta y que comenten entre todos las coincidencias de las valoraciones de su estancia	coh
A	LP	Puede proponerles como tarea para casa que escriban un correo electrónico real a un amigo	rel
A	LP	Para esta actividad es importante que recuerden las partes del cuerpo, es conveniente que realicen el ejercicio 6	exp
A	LP	Puede preguntarles cuál es el ideal de belleza en sus países	rel
A	LP	Comente aspectos sobre el lenguaje corporal de los españoles y qué les cuesta más adecuarse a la comunicación	act
A	LP	Pregunte si en sus países es habitual el consultorio en revistas o radio	rel
A	LP	Pregunte a sus alumnos cómo suelen planificar sus vacaciones	rel
A	LP	Permita que revisen sus conocimientos sobre los verbos ser y estar y remítalos a la página 77	exp
A	LP	Ayúdelos a estructurar el trabajo sugiriéndoles los pasos a seguir	exp
ELE	LA	Antes de leer, ¿son verdaderas o falsas estas afirmaciones? Comprueba con la lectura	cur
ELE	LA	Pregunta a seis compañeros y completa el cuadro, con sus nombres y profesiones	coh
ELE	LA	Juega a adivinar de qué compañero se trata	coh
ELE	LA	Piensa en las actividades profesionales de tu país, ¿hay muchas diferencias con España?	act
ELE	LA	Paco va a pasar unos días en tu casa, le escribes una carta y le hablas de tu familia	rel
ELE	LA	Describe a una persona de la clase y no digas su nombre, tienen que adivinar quién es	coh
ELE	LA	Enseña una foto de tu familia a tu compañero, explícale quién es, a qué se dedica y cómo es cada uno de ellos	rel
ELE	LA	Haz preguntas a tu compañero sobre su pueblo o ciudad, luego le hablas del lugar donde tú vives	rel
ELE	LA	Intercambia tu texto con otros compañeros ¿encuentras algo interesante?	coh
ELE	LA	¿Cómo crees que es la vivienda ideal del español medio?	cur
ELE	LA	Piensa en tu vivienda ideal	rel
ELE	LA	Describe tu vivienda ideal a tus compañeros, ¿coincidís?	coh
ELE	LA	¿Hay alguna coincidencia con los horarios de tu país?	act

ELE	LA	Habla con tus compañeros sobre los horarios de los establecimientos en tu país, ¿son diferentes a los de España?	coh
ELE	LA	Marca tus gustos personales	rel
ELE	LA	En grupos de tres, usad la lista para descubrir dos aspectos de la clase de español que os gustan, decídselo a la clase	coh
ELE	LA	Lee en voz alta lo que has escrito, ¿coincides con alguno de tus compañeros?	coh
ELE	LA	¿Conoces a tu compañero? Marca sus posibles gustos en este cuestionario	rel
ELE	LA	Marca lo que creas en la columna antes de leer y comprueba con la lectura	cur
ELE	LA	En parejas, escribid un texto de presentación de la ciudad donde estáis.	apr.coo
ELE	LA	Habla con tus compañeros y pregúntales a qué hora hacen habitualmente estas cosas	rel
ELE	LA	¿Te gusta hacer las cosas de la lista anterior?	rel
ELE	LA	Pregunta a tus compañeros sobre sus hábitos y completa el cuadro	coh
ELE	LA	¿Crees que en tu país ven mucho la televisión? ¿Qué personas crees que ven más la televisión?	rel
ELE	LA	Y tú ¿cómo te sientes? Coméntaselo a tu compañero	rel
ELE	LA	En parejas, descubrid para qué son estos remedios	apr.coo
ELE	LA	Responde al cuestionario sobre la salud y averigua el resultado	rel
ELE	LA	En parejas, pensad en algunos espectáculos de actualidad y escribid una pregunta sobre cada uno de ellos	apr.coo
ELE	LA	¿Hay muchas cosas que hicisteis los dos? Decidse las a la clase y averiguad cuál es la pareja con más coincidencias	coh
ELE	CA	Piensa en tu casa ideal y escribe sobre ella	rel
ELE	CA	Piensa en tu pueblo o ciudad y escribe sobre la hora a la que sale más gente de casa y el tiempo que emplea	rel
ELE	LP	Cada alumno pregunta a los demás qué hacen y dónde trabajan, en dos minutos escriben el máximo número de compañeros	coh
ELE	LP	Un alumno piensa en un compañero y dice cuál es su profesión y dónde trabaja. El resto tiene que adivinar quién es	coh
ELE	LP	Pídeles que escriban frases como las del modelo indicando qué venden en esas tiendas en su país	rel
ELE	LP	Pregunte a sus alumnos si existen semejanzas entre esos horarios y los de su país. Invíteles a detallarlas	act
ELE	LP	Pida a los alumnos que escriban un párrafo sobre un compañero, se colocan los textos en la pared y se adivina quién es	coh
ELE	LP	Dirija el comentario propuesto y centre la conversación en lo que pueden hacer para mejorar algunos aspectos de su vida	rel
VEN	LA	En grupos, cada alumno escribe en un papel su nacionalidad, profesión, residencia. Un alumno presenta y adivinan	coh
VEN	LA	Escribe en un papel una cosa que te gusta, mezcla todos los papeles de la clase, se coge uno y se adivina quién es	coh
VEN	LA	Escribe unas frases para resumir el resultado de la encuesta con los datos de la clase	coh
VEN	LA	Un alumno piensa un compañero de la clase, los demás hacen preguntas hasta averiguar quién es	coh
VEN	LA	Completa la tabla con los horarios de tu país. ¿Coinciden con los españoles? Escribe y resume las diferencias	act
VEN	LA	Lleva ahora a cabo la encuesta entre la clase para averiguar los horarios de sus países	coh
VEN	LA	Formula las preguntas y encuentra a dos personas en la clase con los mismos gustos	coh
VEN	LA	Elige una ruta por tu propio país y preséntala al resto de tus compañeros	rel
VEN	LA	Piensa en el viaje más emocionante que has hecho, escribe tus respuestas y pregunta a tu compañero	rel
VEN	LA	Pregunta a tu compañero si hace las actividades del ejercicio anterior, expone los resultados al resto de la clase	coh
VEN	LA	Formula las preguntas a varios compañeros de la clase y conoce mejor sus hábitos y sus gustos	coh
VEN	LA	Piensa en acontecimientos y en qué estabas haciendo en aquel momento. Pregunta a tu compañero	rel

VEN	CA	Escribe un párrafo sobre tu casa ideal	rel
VEN	CA	Escribe un párrafo sobre tu rutina diaria	rel
VEN	CA	Escribe un párrafo similar al del artículo sobre los jóvenes de tu país	rel
VEN	CA	Escribe un párrafo sobre lo que has hecho y no has hecho en tu vida	rel
VEN	LP	Puede escribir en la pizarra las ocupaciones o trabajos que tengan sus alumnos o bien dejar que digan lo que les gusta	coh
VEN	LP	Después de contestar al test es una buena ocasión para reflexionar sobre los hábitos de estudio y cómo mejorarlos	aut
EA	LA	¿Te gustaría ir a alguna de las actividades que aparecen en "tiempo de ocio"? ¿Por qué?	rel
EA	LA	¿Y tú? ¿en qué lugares pasas tu tiempo libre?	rel
EA	LA	¿A qué restaurante te gustaría ir y con quién?	rel
EA	LA	¿Cómo calificarías esta experiencia? ¿positiva o negativa? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Cómo es tu país? ¿Tiene zonas diferentes? Comenta con tus compañeros	rel
EA	LA	¿Cómo es tu país? ¿Tiene zonas diferentes? Comenta con tus compañeros	coh
EA	LA	¿Cómo reaccionaron los españoles en cada ocasión? Coméntalo con tus compañeros	apr.coo
EA	LA	¿Cómo reaccionaron los españoles en cada ocasión? Coméntalo con tus compañeros	act
EA	LA	¿Compartes alguna de las opiniones que aparecen aquí?	rel
EA	LA	¿Con qué frase sobre la familia te identificas más?	rel
EA	LA	¿Con qué lenguas has estado en contacto en tu entorno familiar y geográfico?	rel
EA	LA	¿Con qué personajes asocias estos hechos? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Con quién pasas tu tiempo libre? ¿qué haces? Márcalo y coméntalo en grupos de tres	apr.coo
EA	LA	¿Con quién pasas tu tiempo libre? ¿qué haces? Márcalo y coméntalo en grupos de tres	rel
EA	LA	¿Conoces a los personajes de las fotos? Coméntalo con tus compañeros	apr.coo
EA	LA	¿Conoces alguno de estos platos? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Conoces el nombre de otras partes del cuerpo? ¿Y tus compañeros?	apr.coo
EA	LA	¿Conoces estas películas? ¿hay entre ellas alguna de tus favoritas?	rel
EA	LA	¿Cuál de estas casas te gustan más? ¿en tu país, son muy diferentes a éstas?	rel
EA	LA	¿Cuál es la casa que más han reservado los alumnos de la clase?	coh
EA	LA	¿Cuál es tu lengua materna? ¿Hablas otros idiomas? Recoge esta información en la sección pasaporte de tu Portfolio	rel
EA	LA	¿Cuáles son tus actores favoritos? ¿en qué películas te gustaron más? ¿Y tus compañeros?	rel
EA	LA	¿Cuáles son tus actores favoritos? ¿en qué películas te gustaron más? ¿Y tus compañeros?	coh
EA	LA	¿De dónde eres? ¿cuántas lenguas hablas? Coméntalo con tus compañeros	rel
EA	LA	¿De dónde eres? ¿cuántas lenguas hablas? Coméntalo con tus compañeros	coh
EA	LA	¿En cuántas ocasiones haces regalos ? Coméntalo con tu compañero	rel
EA	LA	¿En cuántas ocasiones haces regalos ? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿En qué coincides con Teresa? ¿Y con Óscar? Coméntalo con tu compañero	rel
EA	LA	¿En qué coincides con Teresa? ¿Y con Óscar? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿En qué medida has alcanzado los objetivos de aprendizaje? Completa esta autoevaluación	autoev

EA	LA	¿En qué medida has alcanzado los objetivos de aprendizaje? Completa esta autoevaluación	autoef
EA	LA	¿En qué otras ocasiones haces regalos ¿ ¿qué sueles regalar? Completa esta ficha. Y comenta con tu compañero	rel
EA	LA	¿En qué otras ocasiones haces regalos ¿ ¿qué sueles regalar? Completa esta ficha. Y comenta con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿En qué país crees que está instalada? Comenta con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿En qué país crees que está instalada? Comenta con tu compañero	cur
EA	LA	Elige una persona de la foto. Tus compañeros van a hacerte preguntas para adivinar en quién has pensado	cur
EA	LA	¿Y tú? ¿con quién vives?	rel
EA	LA	¿Tienes algo en común con Fernando? Coméntalo con tu compañero	coh
EA	LA	¿Tienes algo en común con Fernando? Coméntalo con tu compañero	rel
EA	LA	Vamos a crear la página web de la clase. ¿Cómo eres tú?	rel
EA	LA	¿Cómo es tu compañero?	coh
EA	LA	Revisa tu descripción y añade lo que tus compañeros dicen de ti	coh
EA	LA	Revisa tu descripción y añade lo que tus compañeros dicen de ti	autcon
EA	LA	La revista Universia quiere conocer el perfil de sus lectores. Responde a este cuestionario	rel
EA	LA	Piensa en una persona famosa. En grupos de tres, haz preguntas a tus compañeros para descubrir quién es	apr.coo
EA	LA	Piensa en una persona famosa. En grupos de tres, haz preguntas a tus compañeros para descubrir quién es	cur
EA	LA	¿Tienes una foto de tu familia? Si no, dibuja una foto con tus familiares y amigos	rel
EA	LA	En grupos de tres, comparte la foto con tus compañeros y haz preguntas para conocer a sus familiares y amigos	apr.coo
EA	LA	En grupos de tres, comparte la foto con tus compañeros y haz preguntas para conocer a sus familiares y amigos	coh
EA	LA	Imagina que eres otra persona. Coméntalo con tus compañeros, ahora presentáos entre vosotros	apr.coo
EA	LA	¿Cuántas personas hay en tu familia? ¿Tienen algo en común con las familias de las fotos? Coméntalo con tus compis	rel
EA	LA	¿Cuántas personas hay en tu familia? ¿Tienen algo en común con las familias de las fotos? Coméntalo con tus compis	act
EA	LA	¿Cuántas personas hay en tu familia? ¿Tienen algo en común con las familias de las fotos? Coméntalo con tus compis	coh
EA	LA	Imagina un artículo sobre las familias de tu país. Coméntalo en clase	rel
EA	LA	Imagina un artículo sobre las familias de tu país. Coméntalo en clase	coh
EA	LA	Imagina que vas a estudiar español en España ¿con qué familia te gustaría estar? ¿Y a tus compañeros?	rel
EA	LA	Imagina que vas a estudiar español en España ¿con qué familia te gustaría estar? ¿Y a tus compañeros?	coh
EA	LA	¿En qué se parece tu barrio al de Ahmed? Coméntalo con tu compañero	coh
EA	LA	¿En qué se parece tu barrio al de Ahmed? Coméntalo con tu compañero	rel
EA	LA	¿En tu ciudad se celebra el Carnaval? ¿Qué fiestas son típicas de tu país? Escucha a tus compañeros ¿cuál te gusta?	rel
EA	LA	¿En tu ciudad se celebra el Carnaval? ¿Qué fiestas son típicas de tu país? Escucha a tus compañeros ¿cuál te gusta?	coh
EA	LA	¿En tu país suelen hacer lo mismo los jóvenes? ¿Y tu familia? ¿Con quién sueles ir tú de vacaciones? ¿Y tus compa?	rel
EA	LA	¿En tu país suelen hacer lo mismo los jóvenes? ¿Y tu familia? ¿Con quién sueles ir tú de vacaciones? ¿Y tus compa?	coh
EA	LA	¿Has pensado hasta qué nivel quieres llegar en español? ¿Cuáles son tus objetivos a corto plazo? ¿Y a largo plazo?	aut
EA	LA	¿Hay algún dato del gráfico que te llama la atención? ¿pasa en tu país algo parecido?	rel
EA	LA	¿Hay objetivos del Nivel A2 que todavía no has alcanzado? ¿Son prioritarios para ti?	aut

EA	LA	¿Hay productos de tu país que podrían tener éxito en otros países?	rel
EA	LA	¿Los productos que se anuncian te parecen baratos? Compara con los de tu tienda habitual	rel
EA	LA	¿Ocurre lo mismo en tu cultura? ¿haces lo mismo? ¿depende de con quién estás? Coméntalo con tus compañeros	rel
EA	LA	¿Ocurre lo mismo en tu cultura? ¿haces lo mismo? ¿depende de con quién estás? Coméntalo con tus compañeros	coh
EA	LA	¿Ocurre lo mismo en tu cultura? ¿haces lo mismo? ¿depende de con quién estás? Coméntalo con tus compañeros	act
EA	LA	¿Puedes pensar en otro personaje famoso y que hizo? Díselo a tu compañero a ver si adivina quién es	apr.coo
EA	LA	¿Puedes pensar en otro personaje famoso y que hizo? Díselo a tu compañero a ver si adivina quién es	cur
EA	LA	¿Qué buscas tú cuando viajas? ¿cómo te gusta viajar? Coméntalo con tus compañeros	rel
EA	LA	¿Qué buscas tú cuando viajas? ¿cómo te gusta viajar? Coméntalo con tus compañeros	coh
EA	LA	¿Qué casa te gusta más? ¿Cuál se adapta mejor a tus necesidades?	rel
EA	LA	¿Qué dicen las personas mayores de cómo era tu país antes? Comenta con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Qué dicen las personas mayores de cómo era tu país antes? Comenta con tu compañero	rel
EA	LA	¿Qué fotos te gustan más? ¿Qué barrios visitarías para hacer turismo? ¿Qué barrio elegirías para vivir?	rel
EA	LA	¿Qué haces cuando tienes tos, dolor de estómago? ¿Has utilizado alguna vez remedios naturales?	rel
EA	LA	¿Qué lugares del mundo te gustaría visitar? ¿Por qué? ¿Coincides con algún compañero?	rel
EA	LA	¿Qué lugares del mundo te gustaría visitar? ¿Por qué? ¿Coincides con algún compañero?	coh
EA	LA	De todos los trabajos hechos hasta ahora, ¿cuál te gustaría incluir en la sección Dossier de tu Portfolio?	autoef
EA	LA	¿Qué lugares hay en tu ciudad para pasar el tiempo de ocio? ¿qué hace la gente allí?	rel
EA	LA	¿Qué objetos consideras imprescindibles para decorar un salón? Comenta con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Qué otros acontecimientos te parecen inolvidables en la historia de la humanidad? Comenta con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿qué palabras conoce en tu lengua con esos sonidos?	rel
EA	LA	¿Qué película todavía no has visto y te gustaría ver? Busca en el grupo personas que también quieren verla	rel
EA	LA	¿Qué película todavía no has visto y te gustaría ver? Busca en el grupo personas que también quieren verla	coh
EA	LA	¿Qué productos conoces? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Qué productos hispanos te gustaría conocer? Investiga dónde puedes encontrarlos en el lugar donde vives	rel
EA	LA	¿Qué productos hispanos te gustaría conocer? Investiga dónde puedes encontrarlos en el lugar donde vives	act
EA	LA	¿Qué recuerdos te traen las siguientes canciones y melodías?	rel
EA	LA	¿Qué sabes de la ciudad de Buenos Aires? Coméntalo con tus compañeros	apr.coo
EA	LA	¿Qué te parece la reacción de María? Coméntalo con tus compañeros	apr.coo
EA	LA	¿Qué te parecen las dos casas anteriores? ¿Cuál elegirías para pasar un fin de semana?	rel
EA	LA	¿Qué tipo de ropa necesita llevar en su maleta? Escribe una lista con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Qué viajes ofrecen estas posibilidades a sus clientes? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Recuerdas alguna anécdota que te ocurrió cuando empezaste a aprender español? Toma nota	rel
EA	LA	¿Recuerdas algunas de las cosas que hiciste en estos momentos? Comenta con tu compañero a ver si coincidís	rel
EA	LA	¿Recuerdas algunas de las cosas que hiciste en estos momentos? Comenta con tu compañero a ver si coincidís	apr.coo
EA	LA	¿Recuerdas la cosas que hemos hecho en estas cuatro unidades? Asocia con las imágenes	autoef

EA	LA	¿Recuerdas las cosas que hemos hecho en estas cuatro unidades?	autoev
EA	LA	¿Recuerdas tus amigos de tu adolescencia, infancia? ¿Recuerdas qué hacíais? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Recuerdas tus amigos de tu adolescencia, infancia? ¿Recuerdas qué hacíais? Coméntalo con tu compañero	rel
EA	LA	¿Sabes algo más de estos personajes? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Sabes dónde puedes encontrar esos artículos en tu ciudad? Pregunta a tu compañero	rel
EA	LA	¿Sabes dónde puedes encontrar esos artículos en tu ciudad? Pregunta a tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Sabes qué productos exportan los países hispanos? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Sigues viendo a alguno de esos amigos? ¿cómo es vuestra vida ahora? Coméntalo con tu compañero	rel
EA	LA	¿Sigues viendo a alguno de esos amigos? ¿cómo es vuestra vida ahora? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Te apetecen alguno de estos platos?	rel
EA	LA	¿Te gusta el chocolate? ¿con qué momentos de tu pasado lo relacionas? ¿y tus compañeros?	rel
EA	LA	¿Te gusta el chocolate? ¿con qué momentos de tu pasado lo relacionas? ¿y tus compañeros?	coh
EA	LA	¿Te gustan los deportes de aventuras? ¿Has practicado alguna vez alguno?	rel
EA	LA	¿Te gustaría ir a alguno de los lugares anteriores?	rel
EA	LA	¿Te gustaría saber qué lugares y establecimientos hay cerca del centro donde estudias? Pregunta a tus compañeros	rel
EA	LA	¿Te gustaría saber qué lugares y establecimientos hay cerca del centro donde estudias? Pregunta a tus compañeros	apr.coo
EA	LA	¿Te gustaría visitar la isla de Bioko? ¿Y a tus compañeros?	rel
EA	LA	¿Te gustaría visitar la isla de Bioko? ¿Y a tus compañeros?	coh
EA	LA	¿Te gustan los ingredientes de estas ensaladas? ¿cocinas para ti o tus amigos? ¿en tu país hay recetas parecidas?	rel
EA	LA	¿Tienes algún diploma que acredita tu conocimiento de idiomas ? ¿en qué nivel?	autcon
EA	LA	¿Tienes el mismo nivel en cada una de las actividades? Piensa por qué	autcon
EA	LA	¿Tienes el mismo nivel en cada una de las actividades? Piensa por qué	autoev
EA	LA	¿Y cuántas personas hablan esas lenguas?	coh
EA	LA	¿Y tu país? ¿qué productos exporta?	rel
EA	LA	¿Y tú? ¿Durante la semana haces alguna de las actividades que Helga hace en Sósua? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Y tú? ¿Durante la semana haces alguna de las actividades que Helga hace en Sósua? Coméntalo con tu compañero	rel
EA	LA	¿Y tú? ¿qué ocasiones celebras con tu familia? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Y tú? ¿qué ocasiones celebras con tu familia? Coméntalo con tu compañero	rel
EA	LA	¿Y tú? ¿te consideras una persona ordenada? Piensa en lo que haces para organizarte y comenta con tu compañero	apr.coo
EA	LA	¿Y tú? ¿te consideras una persona ordenada? Piensa en lo que haces para organizarte y comenta con tu compañero	rel
EA	LA	¿Y tú? ¿tienes algún plan para el fin de semana? ¿qué piensas hacer?	rel
EA	LA	Ahora busca compañeros que comparten alguna de tus aficiones para crear una asociación	coh
EA	LA	Ahora cada grupo leerá su texto. Escucha y comenta con tus compañeros qué información se puede añadir al mensaje	apr.coo
EA	LA	Ahora cambia de grupo y explica a qué se dedican tus compañeros	coh
EA	LA	Ahora coméntalo con los otros compañeros de clase ¿estáis de acuerdo?	coh
EA	LA	Ahora completa un formulario como el del apartado con tus datos	rel

EA	LA	Ahora escoge una ciudad y da información sobre ella. Tu compañero tiene que adivinar cuál es	apr.coo
EA	LA	Ahora practica con tu compañero. Uno llama a Paella-exprés para hacer el pedido y otro atiende la llamada	apr.coo
EA	LA	Ahora simulamos una rueda de prensa, se hacen preguntas al entrevistado y tomar nota para hacer un reportaje	apr.coo
EA	LA	Aquí tienes algunos platos fáciles de preparar. Discute con tu compañero los ingredientes y la forma de hacerlo	apr.coo
EA	LA	Aquí tienes algunos titulares de periódicos españoles, ¿es igual en tu país?	rel
EA	LA	Aquí tienes algunos titulares de periódicos españoles, ¿es igual en tu país?	act
EA	LA	Asocia cada fecha con un acontecimiento y después comenta con tu compañero	apr.coo
EA	LA	Asocia lo que hemos hecho con el dibujo correspondiente y elige que quieres incluir en tu Portfolio	autoef
EA	LA	Asocia lo que hemos hecho con el dibujo correspondiente y elige que quieres incluir en tu Portfolio	aut
EA	LA	Busca en la clase otros compañeros que quieran ir con vosotros	coh
EA	LA	Busca en la portada de la revista estos objetos ¿te gustaría alguno de ellos para tu casa?	rel
EA	LA	Comenta a tus compañeros la experiencia que compartes con algún compañero de clase	coh
EA	LA	Comenta con dos compañeros en qué circunstancias ocurrieron esos acontecimientos de tu infancia	apr.coo
EA	LA	Comenta con dos compañeros en qué circunstancias ocurrieron esos acontecimientos de tu infancia	rel
EA	LA	Comenta con tres compañeros qué consejos darías a los clientes de la actividad anterior	apr.coo
EA	LA	Comenta con tres compañeros, qué otros consejos se pueden dar para los problemas de salud	apr.coo
EA	LA	Comenta con tu compañero a qué actividad se refiere cada uno de los siguientes carteles	apr.coo
EA	LA	Comenta con tu compañero cómo podéis organizar el fin de semana	apr.coo
EA	LA	Comenta con tu compañero cuáles consejos te parecen buenos para tu profesor y cuáles no	apr.coo
EA	LA	Comenta con tu compañero donde puede colocar cada cosa para aprovechar el espacio al máximo	apr.coo
EA	LA	Comenta con tu compañero lo que te han recordado estas melodías	apr.coo
EA	LA	Comenta con tu compañero qué artículos pueden interesar a Gema	apr.coo
EA	LA	Comenta con tu compañero que planes tiene Marga para el fin de semana	apr.coo
EA	LA	Comenta con tus compañeros qué crees que se puede hacer en cada uno de estos sitios	apr.coo
EA	LA	Comenta los resultados de tu investigación con tus compañeros	apr.coo
EA	LA	Comenta tus vivencias con cuatro compañeros	apr.coo
EA	LA	Coméntalo con tus compañeros ¿quién elegiría la misma casa que tú?	coh
EA	LA	Completa el siguiente test y descubre si eres una persona organizada o no	rel
EA	LA	Completa este cuestionario con tus necesidades e intereses de aprendizaje de español	rel
EA	LA	Completa este formulario con tu contacto y experiencia con el español	rel
EA	LA	Completa la tabla con las actividades que puedes hacer en cada una de las lenguas que hablas	autcon
EA	LA	Con ayuda de tu compañero ¿puedes descubrir quién es tu amigo invisible?	coh
EA	LA	Con ayuda de tu compañero, escribe una respuesta al foro para dar un consejo a tu profesor	apr.coo
EA	LA	Con ayuda de tus compañeros piensa en otras formas de hacer amigos	apr.coo
EA	LA	Con ayuda de tus compañeros piensa en otras formas de hacer amigos	rel
EA	LA	Con la ayuda de dos compañeros, piensa en la oferta de ocio que hay en la ciudad y completa según tus intereses	apr.coo

EA	LA	Con la ayuda de dos compañeros, piensa en la oferta de ocio que hay en la ciudad y completa según tus intereses	rel
EA	LA	Con la ayuda de toda la clase, toma nota de otros estudios que te interesan	apr.coo
EA	LA	Con la ayuda de tu compañero, relaciona los problemas de salud con sus consejos correspondientes	apr.coo
EA	LA	Con la ayuda de tus compañeros, señala en el maniquí las partes del cuerpo	apr.coo
EA	LA	Con toda la clase, prepara las preguntas definitivas para la entrevista	apr.coo
EA	LA	Con tres compañeros, selecciona las ideas que van aparecer en el mensaje. Después, escribe con ellos el mensaje	apr.coo
EA	LA	Con tu compañero , relaciona cada conversación con el lugar en el que crees que tiene lugar	apr.coo
EA	LA	Con tu compañero piensa en las causas de estos hechos	apr.coo
EA	LA	Con tu compañero, ayuda a Chiara a completar este formulario con sus datos. Después, comprueba con resto de clase	apr.coo
EA	LA	Con tu compañero, busca un título para el cómic	apr.coo
EA	LA	Con tu compañero, escribe una respuesta al mensaje de Luz	apr.coo
EA	LA	Con tu compañero, identifica a cada uno de los chicos en las fotos	apr.coo
EA	LA	Con tu compañero, intenta descubrir qué le pasó y en qué circunstancias	apr.coo
EA	LA	Con tu compañero, prepara las preguntas para el entrevistado	apr.coo
EA	LA	Con tu compañero, relaciona cada foto con la frase correspondiente	apr.coo
EA	LA	Con tu compañero, relaciona estas señales de tráfico con las siguientes frases	apr.coo
EA	LA	Con tus compañeros, ¿puedes escribir una frase sobre la familia con la que todos estéis de acuerdo?	coh
EA	LA	Con tus compañeros, elabora un pequeño texto para vestir adecuadamente en el trabajo, fiestas, viajes	apr.coo
EA	LA	Con un compañero, lee los textos e intenta adivinar a qué persona de la clase corresponde cada uno	coh
EA	LA	Con un compañero, lee los textos e intenta adivinar a qué persona de la clase corresponde cada uno	apr.coo
EA	LA	De todos los trabajos hechos hasta ahora, ¿ cuál te gustaría incluir en la sección Dossier de tu Portfolio?	aut
EA	LA	De todos los trabajos hechos hasta ahora, ¿ cuál te gustaría incluir en la sección Dossier de tu Portfolio?	autoef
EA	LA	Descubre con qué frecuencia hace esas actividades tu compañero ¿tiene hábitos parecidos a los tuyos'	apr.coo
EA	LA	Dibuja un plano de tu barrio e intercambia con tu compañero, escucha sus indicaciones y marca como llegar a su casa	rel
EA	LA	Dibuja un plano de tu barrio e intercambia con tu compañero, escucha sus indicaciones y marca como llegar a su casa	apr.coo
EA	LA	Discute con tu compañero qué productos pueden ayudarnos a comer sano	apr.coo
EA	LA	El menú de tu grupo, ¿es parecido o diferente a los otros menus de la clase?	coh
EA	LA	Elabora la lista de todos los trabajos que vas a incluir , señalando tipo de documento, fecha y modo de elaboración	autoef
EA	LA	En el lugar donde estudias ¿qué se puede hacer para conocer gente que habla español? Coméntalo con la clase	apr.coo
EA	LA	En el lugar donde estudias ¿qué se puede hacer para conocer gente que habla español? Coméntalo con la clase	aut
EA	LA	En grupos de cinco, completa esta tabla con información de tus compañeros de grupo	apr.coo
EA	LA	En grupos de cuatro, ¿te gustaría estudiar algo? ¿Y a tus compañeros?	apr.coo
EA	LA	En grupos de cuatro, ¿te gustaría estudiar algo? ¿Y a tus compañeros?	rel
EA	LA	En grupos de cuatro, ¿vas a hacer algo para conocer gente que habla español?	apr.coo
EA	LA	En grupos de cuatro, ¿vas a hacer algo para conocer gente que habla español?	rel
EA	LA	En grupos de cuatro. Vais a cenar juntos, decidid lo que vais a cenar, ten en cuenta sus gustos	apr.coo

EA	LA	En grupos de tres, ¿cuáles son los destinos más frecuentes que ofrecen las agencias de tu país?	rel
EA	LA	En grupos de tres, ¿cuáles son los destinos más frecuentes que ofrecen las agencias de tu país?	apr.coo
EA	LA	En grupos de tres, teniendo en cuenta los gustos de tus compañeros, recomiéndales un viaje por tu país	rel
EA	LA	En grupos de tres, teniendo en cuenta los gustos de tus compañeros, recomiéndales un viaje por tu país	apr.coo
EA	LA	En grupos de tres. Selecciona los aspectos más importantes para hacer una entrevista al profesor	apr.coo
EA	LA	En grupos de tres: ¿Penélope Cruz hace algo parecido a lo que tú haces normalmente?	apr.coo
EA	LA	En grupos de tres: ¿Penélope Cruz hace algo parecido a lo que tú haces normalmente?	rel
EA	LA	En grupos, comenta con tus compañeros tus necesidades e intereses	apr.coo
EA	LA	En grupos, hacer un mural con lo que os interesa conocer del mundo hispano, decidid las secciones que más interesan	apr.coo
EA	LA	En grupos, hacer un mural con lo que os interesa conocer del mundo hispano, decidid las secciones que más interesan	act
EA	LA	En grupos, hacer un mural con lo que os interesa conocer del mundo hispano, decidid las secciones que más interesan	aut
EA	LA	En la ciudad dónde vives¿ Hay algún producto que podría interesar a tus compañeros?	coh
EA	LA	En la página www se dan algunos consejos para ser una persona organizada ¿haces tú alguna de estas cosas?	rel
EA	LA	En otros entornos ¿qué experiencias lingüísticas e interculturales has tenido?	rel
EA	LA	En pareajs, vamos a jugar al amigo invisible	apr.coo
EA	LA	En parejas , uno hace de recepcionista y otro de cliente que quiere reservar una habitación	apr.coo
EA	LA	En parejas, vais a describir ese lugar	apr.coo
EA	LA	En pequeños grupos, comprueba si tus compañeros tienen otras palabras o frases	apr.coo
EA	LA	En total, ¿cuántas lenguas se hablan en clase?	coh
EA	LA	En tu cultura, ¿Qué formas de saludarse hay?	rel
EA	LA	En tu país ¿qué actividades te parecen más útiles para que un extranjero conozca amigos?	rel
EA	LA	Entrega el cuestionario al profesor para comentar los resultados con toda la clase	coh
EA	LA	Escribe a Cinemaniac y describe tus primeras experiencias con el cine	rel
EA	LA	Escribe en un papel los momentos fundamentales de tu vida, intercambia con tu compañero y adivina qué pasó	rel
EA	LA	Escribe en un papel los momentos fundamentales de tu vida, intercambia con tu compañero y adivina qué pasó	apr.coo
EA	LA	Escribe ocho palabras o frases que te parecen importantes para aprender y hablar español	aut
EA	LA	Escucha las historias de tus compañeros	coh
EA	LA	Escucha las historias de tus compañeros	apr.coo
EA	LA	Esta es la tienda de regalos "busgo" ¿sabes a que objeto corresponde cada palabra? Hazlo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	Estas personas van a vivir en la ciudad que tú estudias español Comenta con compañeros dónde les recomiendas vivir	apr.coo
EA	LA	Estas personas van a vivir en la ciudad que tú estudias español Comenta con compañeros dónde les recomiendas vivir	rel
EA	LA	Explica a dos compañeros porque has elegido esas fechas	apr.coo
EA	LA	Fíjate en las personas de las fotos ¿qué relación crees que hay entre ellas?	cur
EA	LA	Habla con tu compañero de otro grupo para hacer algo juntos	apr.coo
EA	LA	Habla con tu compañero para descubrir si tiene hábitos similares a los tuyos	apr.coo
EA	LA	Habla con un compañero para descubrir cómo era su vida antes y cómo es ahora. ¿Sus recuerdos son cómo los tuyos?	apr.coo

EA	LA	Habla con un compañero para descubrir cómo era su vida antes y cómo es ahora. ¿Sus recuerdos son cómo los tuyos?	rel
EA	LA	Haz una lista de los lugares de Buenos Aires que te gustaría visitar. Después, coméntalo con tus compañeros	coh
EA	LA	Imagina que quieres emigrar a otro país ¿qué factores te parecen los más importantes?	rel
EA	LA	Indica en cada uno de tus trabajos, el tipo de documento, la fecha y cómo se ha realizado	autoev
EA	LA	Indica en cada uno de tus trabajos, el tipo de documento, la fecha y cómo se ha realizado	autoef
EA	LA	Intercambia tu carta con la de tu compañero, ¿qué oferta de trabajo crees que es adecuada para él?	apr.coo
EA	LA	Lee el folleto de Paella-Exprés y responde con tu compañero a estas preguntas	apr.coo
EA	LA	¿Qué te sugieren las siguientes fechas?	cur
EA	LA	Lee el mensaje de Luz, y con tu compañero, decide qué ropa vais a recomendarle para el fin de semana	apr.coo
EA	LA	Lee estas informaciones. ¿Con qué ciudades asocias cada una de ellas? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	Lee este artículo y subraya las actividades que haces en tu tiempo de ocio	rel
EA	LA	Lee la lista y con tu compañero, modifícala para poder comer sano los dos el fin de semana	apr.coo
EA	LA	Lee la postal que ha escrito a una amiga y toma nota de lo que hace allí. Compara tus notas con las de tu compañero	apr.coo
EA	LA	Lee las repuestas de tu compañero ¿hay algo que te llama la atención?	apr.coo
EA	LA	Lee los formularios que han completado tus compañeros ¿te gustaría intercambiar vivienda con alguno de ellos?	apr.coo
EA	LA	Lee sus historias, y con tu compañero, relaciónalas con las siguientes frases	apr.coo
EA	LA	Marca un lugar y decide como llegar hasta él, después intercambia con tu compañero, ¿puedes descubrir el lugar?	apr.coo
EA	LA	Mira estas fotos, ¿puedes adivinar de qué país se trata? Coméntalo con tu compañero	cur
EA	LA	Mira estas fotos, ¿puedes adivinar de qué país se trata? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	Mira la ilustración anterior y comenta con tu compañero con qué producto asocias las siguientes cantidades	apr.coo
EA	LA	Nieves busca regalos, ¿puedes darle algunas ideas? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	Observa los siguientes objetos y comenta con tu compañero que hay o había en tu casa	rel
EA	LA	Observa los siguientes objetos y comenta con tu compañero que hay o había en tu casa	apr.coo
EA	LA	Para ti, ¿qué fue lo mejor y lo peor del siglo pasado? Comenta con tu compañero	rel
EA	LA	Para ti, ¿qué fue lo mejor y lo peor del siglo pasado? Comenta con tu compañero	apr.coo
EA	LA	Pensad en las actividades que vais a realizar en la asociación, buscad nombre y logotipo, haced una presentación	apr.coo
EA	LA	Piensa en algo bueno que te ha pasado en estos momentos, busca a un compañero que ha vivido también lo mismo	rel
EA	LA	Piensa en algo bueno que te ha pasado en estos momentos, busca a un compañero que ha vivido también lo mismo	apr.coo
EA	LA	Piensa en alguna anécdota curiosa que te haya pasado y escríbela, luego cuéntasela a dos compañeros	apr.coo
EA	LA	Piensa en alguna anécdota curiosa que te haya pasado y escríbela, luego cuéntasela a dos compañeros	rel
EA	LA	Piensa en algunos problemas de salud que te preocupan y coméntalo con tus compañeros	apr.coo
EA	LA	Piensa en algunos problemas de salud que te preocupan y coméntalo con tus compañeros	rel
EA	LA	Piensa en cuatro o cinco comidas que te gustan y escríbelas	rel
EA	LA	Piensa en la ropa que te gustaría comprar y anota para quién es y cómo tiene que ser	rel
EA	LA	Piensa en los siguientes aspectos, y prepara preguntas para descubrir cómo eran antes tus compañeros	coh
EA	LA	Piensa en todas las actividades que te gustan o te gustaría hacer y haz una lista	rel

EA	LA	Piensa en tus planes personales y profesionales para los próximos meses. Tu compañero toma nota	rel
EA	LA	Piensa en tus planes personales y profesionales para los próximos meses. Tu compañero toma nota	apr.coo
EA	LA	Piensa en tus vivencias y escribe en un papel	rel
EA	LA	Piensa en un lugar de tu infancia que ya no existe o ha cambiado mucho y toma notas	rel
EA	LA	Piensa en un pueblo que conoces y que te gusta mucho. Descríbeselo a tu compañero	apr.coo
EA	LA	Piensa en un pueblo que conoces y que te gusta mucho. Descríbeselo a tu compañero	rel
EA	LA	Responde a estas preguntas con tus hipótesis y luego compara con un compañero	apr.coo
EA	LA	Responde a las siguientes preguntas sobre tus gustos, dificultades y formas de aprendizaje de lenguas.Coment compaño	autcon
EA	LA	Responde a las siguientes preguntas sobre tus gustos, dificultades y formas de aprendizaje de lenguas.Coment compaño	apr.coo
EA	LA	Responde a las siguientes preguntas sobre tus gustos, dificultades y formas de aprendizaje de lenguas.Coment compaño	aut
EA	LA	Seguro que tú tienes algún viaje que contar. Escribe un breve relato	rel
EA	LA	Selecciona la información que te gustaría incluir en la sección Biografía de tu Portfolio	rel
EA	LA	Selecciona una ciudad de tu país que puede ser interesante para turistas extranjeros y escribe descripción	rel
EA	LA	Señala ahora qué sonidos de la lista anterior existen en otras lenguas que conoces	rel
EA	LA	Señala cuál de estos acontecimientos puedes recordar	rel
EA	LA	Señala en la lista las actividades que haces en casa y dónde las hacer. Luego, comenta con tu compañero	rel
EA	LA	Señala en la lista las actividades que haces en casa y dónde las hacer. Luego, comenta con tu compañero	apr.coo
EA	LA	Señala que actividades te interesan del centro cultural Eureka y de La Universidad Virtual Abierta	rel
EA	LA	Si no conocéis mucho a vuestra pareja, pedid información a otros compañeros	apr.coo
EA	LA	Tomad nota de las experiencias más interesantes del grupo y luego comentadlo al resto de la clase	coh
EA	LA	Tu compañero quiere pedir información a Eureka pero no puede escribir. Hazle preguntas para completar el formulario	apr.coo
EA	LA	Tu compañero te va a describir su barrio ¿está contento dónde vive? ¿qué es lo que más le gusta?	rel
EA	LA	Tu compañero va a leer la ruta de tu viaje, dale el mapa para ver si la señala bien	apr.coo
EA	LA	Tu compañero y tú habéis decidido pedir paella. Habla con él para descubrir sus preferencias	apr.coo
EA	LA	Un amigo hispano llega a tu ciudad, indícale como llegar desde tu casa al centro donde estudias español	rel
EA	LA	Vamos a calcular la media de edad de la clase. Pregunta a tus compañeros, suma el total y divide por el nº compañeros	coh
EA	LA	Vamos a conocer a los compañeros de clase. Descubre cómo se llaman y de dónde son	coh
EA	LA	Vamos a conocer este libro. Con un compañero, busca las respuestas a estas preguntas	apr.coo
EA	LA	Vamos a hacer nuestra agenda de clase. Habla con tus compañeros y tu profesor toma nota de sus datos	coh
EA	LA	Vas a escribir una carta de presentación para tu cv	rel
EA	LA	Y tú ¿tienes días libres dentro de poco? ¿qué vas a hacer? ¿Coincides con tu compañero?	rel
EA	LA	Y tú ¿tienes días libres dentro de poco? ¿qué vas a hacer? ¿Coincides con tu compañero?	apr.coo
EA	LA	Y tú ¿has vivido alguna de estas experiencias? Coméntalo con tu compañero	apr.coo
EA	LA	Y tú ¿has vivido alguna experiencia similar? Coméntalo con tus compañeros	rel
EA	LA	Y tú ¿has vivido alguna experiencia similar? Coméntalo con tus compañeros	coh
EA	LA	Y tú ¿has vivido alguna vez alguna de estas experiencias? Coméntalo con tu compañero	rel

EA	LA	Y tú ¿qué haces? ¿estudias? ¿trabajas?	rel
EA	LA	Y tú, ¿qué planes tienes? ¿qué estás haciendo para que se cumplan?	rel
EA	CA	Escribe cinco palabras en tu lengua ¿qué puedes hacer para saber cómo se dicen en español?	aut
EA	CA	Paul es un estudiante de español que utiliza diferentes estrategias ¿coinciden tus estrategias con las de Paul?	aut
EA	CA	¿Crees que puedes utilizar las estrategias de Paul para aprender las palabras del apartado a?	aut
EA	CA	En el foro estudiantes comentan sus intereses sobre el español y cultura hispana, señala con quién te identificas más	rel
EA	CA	Participa en el foro y comenta tus intereses sobre el español y las culturas hispanas	rel
EA	CA	Completa este cuestionario con tus necesidades e intereses de aprendizaje de español	rel
EA	CA	Piensa en los personajes y aspectos de tu cultura que más te interesan y escribe sobre ello	rel
EA	CA	¿Tus compañeros conocen otros personajes y aspectos de tu cultura?	coh
EA	CA	¿Recuerdas las estrategias? ¿Te han ayudado a aprender vocabulario?	aut
EA	CA	¿Utilizan tus compañeros alguna estrategia diferente?	aut
EA	CA	¿Utilizan tus compañeros alguna estrategia diferente?	apr.coo
EA	CA	En estos momentos, cuáles son los textos de español que lees con más frecuencia	rel
EA	CA	¿Cuáles son tus dificultades para leer estos textos? ¿Qué puedes hacer para superarlas?	aut
EA	CA	Fíjate en las estrategias que utiliza Paul, si son diferentes de las tuyas anótalas	aut
EA	CA	¿En qué situaciones se pueden aplicar las estrategias de Paul?	aut
EA	CA	La escuela de español Cayambe tiene una amplia oferta de actividades, señala cuáles te interesan	rel
EA	CA	¿Has puesto en práctica las estrategias de lectura? ¿Te han ayudado?	aut
EA	CA	¿Utilizan tus compañeros alguna estrategia diferente?	aut
EA	CA	¿Utilizan tus compañeros alguna estrategia diferente?	apr.coo
EA	CA	¿Con qué palabras pueden ser útiles las estrategias anteriores?	aut
EA	CA	Lleva la descripción de un compañero, los demás adivinan de quién se trata	cur
EA	CA	Escribe las palabras de esta unidad más difíciles. ¿qué puedes hacer para recordarlas?	aut
EA	CA	Paul es un estudiante de español que utiliza diferentes estrategias ¿coinciden tus estrategias con las de Paul?	aut
EA	CA	Intenta utilizar las estrategias de Paul con las palabras más difíciles	aut
EA	CA	Escribe el nombre de tres personas relacionadas contigo en diferentes ámbitos	rel
EA	CA	¿Recuerdas las estrategias para vocabulario nuevo? ¿Te han sido útiles?	aut
EA	CA	¿Utilizan tus compañeros alguna estrategia diferente? toma nota	aut
EA	CA	¿Utilizan tus compañeros alguna estrategia diferente? toma nota	apr.coo
EA	CA	¿Con qué palabras pueden ser útiles las estrategias anteriores?	aut
EA	CA	Piensa en una ciudad del mundo hispano y descríbela, tus compañeros tienen que adivinar qué ciudad es	cur
EA	CA	Cuando hablas con alguien en español ¿qué te puede ayudar a comprender mejor lo que dicen?	aut
EA	CA	¿cuál de las estrategias utiliza Paul para comprender mejor?	aut
EA	CA	¿En qué situaciones se pueden aplicar las estrategias de Paul?	aut
EA	CA	¿crees que puedes utilizar otras estrategias para comprender mejor?	aut

EA	CA	¿Has puesto en práctica las estrategias para comprender a tu interlocutor? ¿Te han ayudado?	aut
EA	CA	¿qué estrategias utilizan tus compañeros para comprender mejor al interlocutor?	aut
EA	CA	¿qué estrategias utilizan tus compañeros para comprender mejor al interlocutor?	apr.coo
EA	CA	¿Sabes cuáles son los platos preferidos de los miembros de tu familia? ¿Y el tuyo?	rel
EA	CA	Imagina que tienen que llamar a Paella-expres para hacer un pedido ¿Qué harías para planificar tu conversación?	aut
EA	CA	Observa que hace Paul, ¿utiliza alguna estrategia diferente de las tuyas?	aut
EA	CA	Aquí tienen otra situación ,prepara tu intervención en la conversación	aut
EA	CA	Escribe un texto breve sobre tus gustos y hábitos alimenticios y explica una receta de tu plato favorito	rel
EA	CA	Lee tu texto a los compañeros, escucha los suyos ¿cuál es el que más te gusta?	coh
EA	CA	¿crees que las estrategias de Paul te pueden ser útiles en alguna situación?	aut
EA	CA	¿Sabes si tus compañeros utilizan estrategias diferentes? Coméntalo con ellos	apr.coo
EA	CA	Escribe un texto sobre tu vida cotidiana, introduce hábitos falsos, tus compañeros descubren estos hábitos falsos	rel
EA	CA	Escribe un texto sobre tu vida cotidiana, introduce hábitos falsos, tus compañeros descubren estos hábitos falsos	cur
EA	CA	Si tu no entiendes las instrucciones del profesor ¿Qué haces?	aut
EA	CA	Y en otras situaciones ¿qué haces para asegurarte de que entiendes bien?	aut
EA	CA	¿Utilizas las tres estrategias? Si no lo haces piensa por qué y anótalo	aut
EA	CA	En pequeños grupos, ¿qué puede decir Paul en estas situaciones para estar seguro de que lo ha entendido?	aut
EA	CA	En pequeños grupos, ¿qué puede decir Paul en estas situaciones para estar seguro de que lo ha entendido?	apr.coo
EA	CA	¿Y en tu casa? ¿qué se puede y qué no se puede hacer ?	rel
EA	CA	Imagina que estás en una tienda y que quieres comprar uno de los objetos ¿qué puedes hacer?	aut
EA	CA	Observa las estrategias que utiliza Paul para expresar algo que no sabe decir en español, ¿tú también las utilizas?	aut
EA	CA	¿crees que las estrategias de Paul te pueden ser útiles en alguna situación?	aut
EA	CA	En estos momentos, ¿qué crees que pueden estar haciendo tu mejor amigo, tu pareja, tu jefe, tu vecino?	rel
EA	CA	Escribe en tu cuaderno la descripción de tu casa para la página web	rel
EA	CA	¿Has puesto en práctica las estrategias para expresar de otro modo lo que no sabes decir en español?	aut
EA	CA	¿Tus compañeros conocen alguna palabra difícil de describir o representar con mímica? ¿qué otras estrategias utilizamos	aut
EA	CA	Cuando envías un mensaje a un amigo, lo haces inmediatamente o lo relees? ¿cambias algo?	aut
EA	CA	Fíjate en las estrategias que utiliza Paul, si son diferentes de las tuyas anótalas	aut
EA	CA	Escribe un mensaje a un compañero de clase teniendo en cuenta las estrategias que hemos visto	aut
EA	CA	¿Tienen algún significado para ti estas fechas?	rel
EA	CA	Lee tu texto a los compañeros, escucha los suyos ¿qué personas celebráis las mismas cosas?	coh
EA	CA	¿crees que las estrategias de Paul te pueden ser útiles en alguna situación?	aut
EA	CA	¿Sabes si tus compañeros utilizan estrategias diferentes? Coméntalo con ellos	apr.coo
EA	CA	Marca que haces en tu lengua cuando necesitas obtener información de un texto	aut
EA	CA	Marca en el cuadro cuáles de las estrategias que utiliza Paul coinciden con las tuyas	aut
EA	CA	En estas frases las palabras en negrita son inventadas, léelo y descubre que significa en cada caso	aut

EA	CA	¿Estás de acuerdo ? ¿Le recomendarías llevar otras cosas?	rel
EA	CA	En grupos de cuatro, comenta los significados de las palabras inventadas	aut
EA	CA	En grupos de cuatro, comenta los significados de las palabras inventadas	apr.coo
EA	CA	¿Qué tipo de textos lees en español? ¿Haces lectura completa o selectiva? Coméntalo con tus compañeros	aut
EA	CA	¿Qué tipo de textos lees en español? ¿Haces lectura completa o selectiva? Coméntalo con tus compañeros	coh
EA	CA	¿crees que las estrategias de Paul te pueden ser útiles en alguna situación?Coméntalo con tus compañeros	aut
EA	CA	¿crees que las estrategias de Paul te pueden ser útiles en alguna situación?Coméntalo con tus compañeros	apr.coo
EA	CA	Lee el resumen de la vida de dos compañeros ¿hay algo que te llama la atención?	coh
EA	CA	Imagina que tienes que leer este texto para comprender de manera global lo que dice ¿qué puedes hacer antes de leer?	aut
EA	CA	Observa las estrategias que utiliza Paul antes de leer este texto, ¿tú también las utilizas?	aut
EA	CA	Escribe un mensaje a un amigo hispano para contarle lo que hiciste el último fin de semana	rel
EA	CA	Es tu cuaderno, escribe un resumen de tu historial académico y profesional	rel
EA	CA	Habla con tus compañeros para conocer su pasado académico profesional	coh
EA	CA	Completa el cuadro hablando de tus planes, intenciones, proyectos	rel
EA	CA	Piensa en lo que estás haciendo ahora en tu trabajo, en tu casa y en tus estudios	rel
EA	CA	Habla con tus compañeros para saber qué están haciendo en su vida profesional, personal y académica	coh
EA	CA	¿Has utilizado las estrategias para comprender mejor un texto que vas a leer?	aut
EA	CA	¿crees que alguna de las estrategias te podría ayudar en otras situaciones?	aut
EA	CA	¿Tus compañeros utilizan estrategias diferentes?	apr.coo
EA	CA	¿Tus compañeros utilizan estrategias diferentes?	aut
EA	CA	Escribe algo que no has hecho nunca y te gustaría hacer	rel
EA	CA	¿Has hecho alguna vez un viaje de aventuras?	rel
EA	CA	Fíjate en las estrategias que utiliza Paul, si son diferentes de las tuyas anótalas	aut
EA	CA	Aplica la estrategia de Paul para organizar el vocabulario de la unidad que es nuevo para ti	aut
EA	CA	¿Cuál ha sido el año más importante de tu vida? Coméntalo con tus compañeros	rel
EA	CA	¿Cuál ha sido el año más importante de tu vida? Coméntalo con tus compañeros	coh
EA	CA	¿Recuerdas qué fue para ti lo mejor y lo peor de ...?	rel
EA	CA	¿Qué viaje de esta oferta te interesa hacer?	rel
EA	CA	¿Recuerdas las estrategias? ¿Te han ayudado a aprender vocabulario?	aut
EA	CA	¿Sabes si tus compañeros utilizan estrategias diferentes? Coméntalo con ellos	aut
EA	CA	¿Sabes si tus compañeros utilizan estrategias diferentes? Coméntalo con ellos	apr.coo
EA	CA	Escribe cinco frases de la vida antes y de la vida ahora según tu propia experiencia	rel
EA	CA	¿Recuerdas tu escuela? Escribe un texto contando como era antes y como es ahora	rel
EA	CA	¿cuándo escribes en español? ¿haces alguna de estas cosas?	aut
EA	CA	¿Cuál de las ayudas anteriores crees que utiliza Paul para escribir?	aut
EA	CA	Estas son las estrategias de Paul, para escribir ¿utilizas tú las mismas?	aut

EA	CA	¿Te ha pasado algo similar cuando has viajado fuera de tu país?	rel
EA	CA	¿Recuerdas las diferentes estrategias para escribir? ¿Te han ayudado?	aut
EA	CA	¿Utilizan tus compañeros alguna estrategia diferente?	aut
EA	CA	¿Utilizan tus compañeros alguna estrategia diferente?	apr.coo
EA	CA	¿Crees que analizar e imitar los modelos te pueden servir cuando hablas o escribes en español?	aut
EA	LP	Elabore una lista de famosos de diferentes nacionalidades de los tres paradigmas de adjetivos en la sistematización	exp
EA	LP	Los alumnos elaboran sus propias listas y se formulan preguntas en grupos de ocho a diez	apr.coo
EA	LP	Muestre el modelo de producción en el Libro del alumno y señale el que tiene anotado para que sirve de referencia	exp
EA	LP	Ayúdeles a fijar su atención en las diferentes partes del libro y destaque las palabras módulo, unidad, página, principio	exp
EA	LP	Haga dibujos al lado de los ítems para facilitar la comprensión y el almacenamiento en la memoria a corto plazo	exp
EA	LP	Haga una demostración del desarrollo de la actividad. Centre la atención en el modelo de producción para apoyar	exp
EA	LP	Muestre una imagen con un plato típico. Pregunte de dónde es el plato. Ponga el ejemplo de algún adjetivo fácil	cur
EA	LP	Dé las instrucciones para que se levanten de sus asientos e intenten rellenar el cuadro interactuando con sus compañeros	apr.coo
EA	LP	Organice una dinámica piramidal para que los alumnos recojan los resultados de la encuesta en una lista única	apr.coo
EA	LP	Organice en grupos de tres. Representan un diálogo adoptando una "personalidad lingüística" del país elegido	apr.coo
EA	LP	Organice en grupos de tres. Representan un diálogo adoptando una "personalidad lingüística" del país elegido	act
EA	LP	Pida a los alumnos que en pequeños grupos inventen palabras que podrían pertenecer a la lengua española	cur
EA	LP	Pida a los alumnos que en pequeños grupos inventen palabras que podrían pertenecer a la lengua española	apr.coo
EA	LP	Escriba una lista de palabras vistas anteriormente pero con las letras desordenadas	cur
EA	LP	Deje tiempo suficiente para que lean los ítems y despeje eventuales dudas de vocabulario	exp
EA	LP	Diga que anoten en una hoja las razones por las que quieren aprender español y que pregunten a sus compañeros	rel
EA	LP	Diga que anoten en una hoja las razones por las que quieren aprender español y que pregunten a sus compañeros	coh
EA	LP	Invite a sus alumnos a que elaboren sus propias listas y que se formulen preguntas en grupos de ocho a diez	apr.coo
EA	LP	Muestre el modelo de producción en el Libro del alumno y señale el que tiene anotado para que sirve de referencia	exp
EA	LP	Ayúdeles a fijar su atención en las diferentes partes del libro y destaque las palabras módulo, unidad, página, principio	exp
EA	LP	Haga dibujos al lado de los ítems para facilitar la comprensión y el almacenamiento en la memoria a corto plazo	exp
EA	LP	Centre la atención en el modelo de producción. Haga una demostración con dos o tres alumnos	exp
EA	LP	Muestre una imagen con un plato típico. Pregunte de dónde es el plato. Ponga el ejemplo de algún adjetivo fácil	cur
EA	LP	Dé las instrucciones para que se levanten de sus asientos e intenten rellenar el cuadro interactuando con sus compañeros	apr.coo
EA	LP	Organice una dinámica piramidal para que los alumnos recojan los resultados de la encuesta en una lista única	apr.coo
EA	LP	Organice grupos de tres, elaboren un diálogo adoptando una "personalidad lingüística" del país elegido	act
EA	LP	Organice grupos de tres, elaboren un diálogo adoptando una "personalidad lingüística" del país elegido	apr.coo
EA	LP	En pequeños grupos que inventen palabras que podrían pertenecer a la lengua española	cur
EA	LP	En pequeños grupos que inventen palabras que podrían pertenecer a la lengua española	apr.coo
EA	LP	Escriba una lista de palabras vistas anteriormente pero con las letras desordenadas	cur
EA	LP	Deje tiempo suficiente para que lean los ítems y despeje eventuales dudas de vocabulario	exp

EA	LP	Diga que anoten en una hoja las razones por las que quieren aprender español y que pregunten a sus compañeros	rel
EA	LP	Diga que anoten en una hoja las razones por las que quieren aprender español y que pregunten a sus compañeros	coh
EA	LP	Al final los alumnos deberán redactar un informe sobre el compañero entrevistado y pegarán los textos en las paredes	coh
EA	LP	Organice parejas. Deben crear un diálogo breve empleando sólo sílabas. Forme grupos de cuatro y que representen	apr.coo
EA	LP	Organice un pequeño concurso y gana el grupo que más unidades recopile	apr.coo
EA	LP	Dé las instrucciones para que se realice el reparto de tarea de forma que sus contribuciones sean valiosas, tormenta	exp
EA	LP	Dé las instrucciones para que se realice el reparto de tarea de forma que sus contribuciones sean valiosas, tormenta	apr.coo
EA	LP	Especule acerca de las personas que están en las fotografías	cur
EA	LP	Propóngales que jueguen a convertir sus nombres y apellidos "al español"	cur
EA	LP	Convierte la actividad en un concurso y limite el tiempo	cur
EA	LP	Aclare las dudas de vocabulario y deje que recurran al diccionario	exp
EA	LP	Indague sobre los recursos y técnicas que emplean para pronunciar alguna de las palabras	aut
EA	LP	Pida que enuncien las preguntas necesarias para obtener los datos que se presentan en el cuadro	exp
EA	LP	Proponga que jueguen a la numerología y que calculen su número personal y que encuentren afinidades	rel
EA	LP	Proponga que jueguen a la numerología y que calculen su número personal y que encuentren afinidades	coh
EA	LP	Pídales que muestren sus agendas personales y pregúnteles por su utilidad y el tipo de datos que recogen	rel
EA	LP	Organice la clase en grupos, los alumnos de cada grupo deberán levantarse por turnos tomando los datos de los demás	apr.coo
EA	LP	Organice la clase en grupos, los alumnos de cada grupo deberán levantarse por turnos tomando los datos de los demás	coh
EA	LP	Agrupe los alumnos por nacionalidades y que hagan un esquema sobre el sistema universitario de su país	rel
EA	LP	Dé las instrucciones para que sus alumnos intercambien deseos en grupos de cuatro, al final puesta en común	rel
EA	LP	Dé las instrucciones para que sus alumnos intercambien deseos en grupos de cuatro, al final puesta en común	coh
EA	LP	Escriba en la pizarra dos palabras y dé tiempo limitado para que las busquen en el diccionario, gana el más rápido	cur
EA	LP	Elija una palabra y artícualela sin pronunciarla, los alumnos deberán adivinar de qué palabra se trata	cur
EA	LP	Indague sobre sus experiencias en conversaciones de chat y pregúnteles por los motes	rel
EA	LP	Meta los nombres en una bolsa, saque uno al azar y gana el alumno que diga más datos correctos sobre ese alumno	coh
EA	LP	el juego de los famosos, tienen que adivinar de quién se trata haciendo preguntas	cur
EA	LP	Digales que se fijen en el texto central y que subrayen las palabras que han salido, aclare vocabulario	exp
EA	LP	Pida que piensen en actividades para hacer amigos y que pidan ayuda a sus compañeros, y formas en sus países	rel
EA	LP	Pida que piensen en actividades para hacer amigos y que pidan ayuda a sus compañeros, y formas en sus países	apr.coo
EA	LP	Pida que piensen en actividades para hacer amigos y que pidan ayuda a sus compañeros, y formas en sus países	coh
EA	LP	Forme grupos de tres y que intercambien sus propios planes para conocer gente, puesta en común con el grupo	rel
EA	LP	Forme grupos de tres y que intercambien sus propios planes para conocer gente, puesta en común con el grupo	coh
EA	LP	Pida a los alumnos que hagan lo posible para recordar cosas que hayan dicho los compañeros	coh
EA	LP	Lluvia de ideas sobre lo que preven a partir de las preguntas: ¿qué veis? ¿dónde están estas personas? Etc.	cur
EA	LP	Dé 10 segundos para que centren su atención en la foto e intenten recordar el máximo de detalles posibles	cur
EA	LP	Los alumnos irán diciendo características, al oírlos los alumnos del grupo que respondan a ellas deberán levantarse	cur

EA	LP	Invite a los alumnos a que formulen hipótesis mediante preguntas acerca de la edad, profesión, nacionalidad,..	cur
EA	LP	Dé las instrucciones y asegúrese de que los alumnos conocen el vocabulario de la actividad, aclare las dudas	exp
EA	LP	Los alumnos buscan tres compañeros que se correspondan con sus ejemplos y escriban su nombre al lado	coh
EA	LP	Pregúnteles de qué tipo de texto piensan que se trata. Antes de leer, que piensen que tipos de datos ha introducido	exp
EA	LP	Si coinciden en los gustos de las personas que hablan deberán levantarse	rel
EA	LP	Los alumnos escriben en un papel el nombre de tres personas con las que creen tener cosas en común	coh
EA	LP	Deben añadir al texto una introducción y un cierre en los que hablen de las relaciones que tienen con las otras personas	coh
EA	LP	Forme grupos de cuatro alumnos y que por turnos piensen en una de las personas y la describen,el resto tiene que adiv	cur
EA	LP	Prepare un texto en el que se describa rasgos de su personalidad e invite a los alumnos a que hagan lo mismo	autcon
EA	LP	Prepare un texto en el que se describa rasgos de su personalidad e invite a los alumnos a que hagan lo mismo	rel
EA	LP	Cada alumno debe escribir el nombre de un compañero en una hoja y escribir su descripción	coh
EA	LP	Indique que individualmente elaboren su propia descripción, que la pasen al compañero de al lado para que haga correc	coh
EA	LP	Indique que individualmente elaboren su propia descripción, que la pasen al compañero de al lado para que haga correc	rel
EA	LP	El alumno que tenga la silla libre debe decir un rasgo de uno de sus compañeros y el que se identifique se sienta a dcha	cur
EA	LP	Por medio de una lluvia de ideas especulan sobre los datos que puede contener el cuestionario	exp
EA	LP	Sobre un personaje famoso aparecen dos o tres datos de los cuales uno es falso, los alumnos adivinan cuál es	cur
EA	LP	Puede pedirles que especulen sobre la profesión de su personaje, recomiéndeles que tomen nota de las palabras	exp
EA	LP	Lleve fotografías suyas y comente delante del grupo, invíteles a que hagan preguntas sobre ellas	cur
EA	LP	Que los alumnos lleven fotografías de sus amigos y familia y que las comenten con los compañeros	rel
EA	LP	Que los alumnos lleven fotografías de sus amigos y familia y que las comenten con los compañeros	coh
EA	LP	Pida a los alumnos qu hagan una lectura rápida del texto y aclare dudas de vocabulario,	exp
EA	LP	Divida los alumnos en grupos de cuatro, deben repartir los papeles de forma equitativa y reproducir los diálogos	apr.coo
EA	LP	Indique que se pongan de pie y que intenten recordar la mayor cantidad de datos posibles de sus nuevas identidades	cur
EA	LP	Pregúnteles en qué tipo de publicación creen que es el perfil del lector de la revista, ayúdese de preguntas	cur
EA	LP	Deje que interactúen primero en parejas y después forme grupos de cuatro y pídale que contrasten sus opiniones	apr.coo
EA	LP	Forme grupos de cuatro, entre todos, intentan reconstruir el modelo de familia española del pasado	apr.coo
EA	LP	Coloque los carteles de diferentes clases de familia y que los alumnos se dirijan al que les correspondan y describan	rel
EA	LP	Coloque los carteles de diferentes clases de familia y que los alumnos se dirijan al que les correspondan y describan	coh
EA	LP	Organice grupos de cuatro, que elaboren una lista de las cosas que creen que son capaces de hacer , puesta en común	autoef
EA	LP	Diga que elaboren una lista de los aspectos del mundo hispano que hayan aprendido durante la unidad	autoef
EA	LP	Emplace a los alumnos a que confeccionen un cuaderno de vocabulario de español, indique que organicen según ejemplo	aut
EA	LP	En esta fase inicial que los alumnos tomen conciencia de su capacidad para escribir textos de cierta longitud	autoef
EA	LP	Escriba en la pizarra el nombre de un río, un edificio y una avenida, los alumnos dicen a qué corresponde cada uno	cur
EA	LP	Deje que lean los ítems de la actividad y cerciórese de que conocen el vocabulario, insista en preguntas con estar	exp
EA	LP	Forme parejas y dé instrucciones para que jueguen a las adivinanzas sobre países	cur
EA	LP	Deberán aportar cinco características de una posible ciudad, los del otro equipo deben hacer una lista de ciudades	cur

EA	LP	Dé las instrucciones para que, por turnos, un miembro de la pareja formule preguntas para obtener la respuesta de tarje	cur
EA	LP	Escriba Buenos Aires, escriben todo lo que sepan sobre ella, individualmente y luego en grupos y al final toda la clase	apr.coo
EA	LP	Forme grupos de tres y dé instrucciones para que hagan listas de palabras: visitas culturales, compras, comer y beber	apr.coo
EA	LP	Los alumnos elaboran una ficha de las ciudades de sus compañeros	coh
EA	LP	Los alumnos elaboran una ficha de las ciudades de sus compañeros	rel
EA	LP	Avíselos de que tendrán unos segundos para fijarse en las fotografías, y luego intentan recordar los elementos vistos	cur
EA	LP	Dígales que van a escuchar la grabación tres veces y dé las instrucciones de forma progresiva para que se organicen	exp
EA	LP	Diga a sus alumnos que dibujen lugares emblemáticos de su ciudad de origen y que recomienden visitar a sus compa	rel
EA	LP	Diga a sus alumnos que dibujen lugares emblemáticos de su ciudad de origen y que recomienden visitar a sus compa	coh
EA	LP	Diga a sus alumnos que dibujen una tabla como la figura y que anoten las preferencias de sus compañeros	coh
EA	LP	Diga que con los libros cerrados elaboren una lista en un tiempo limitado con las palabras que hayan aprendido	autoef
EA	LP	Preparan preguntas que solo pueden responder sí o no, se van haciendo las preguntas y no pueden responder sí o no	cur
EA	LP	Muestre los objetos o dibujos o haga gestos para que vayan nombrando los ítems de vocabulario que aparece	exp
EA	LP	Diga que dibujen el plano de la zona en la que está su casa y que lo entreguen a su compañero, describir su barrio	rel
EA	LP	Centre la atención en el modelo de producción. Copie el modelo en la pizarra para que sirva de referencia	exp
EA	LP	Forme parejas y que se hagan las preguntas necesarias y describan los itinerarios adecuados para encontrar lugares	apr.coo
EA	LP	Escriba una palabra en la pizarra, cada alumno deberá hacer mimo con el fin de que su compañero la adivine	cur
EA	LP	Cubra una fotografía con una cartulina con ventanas, pregunte que piensan que hay detrás y vaya abriendo ventanas	cur
EA	LP	Seleccione frases con errores y escribálas correctas en la pizarra, los alumnos descubren cuál era el error	cur
EA	LP	Diga a sus alumnos que dibujen el plano global de la ciudad en la que viven	rel
EA	LP	Pregúnteles de qué tipo de barrio creen que se trata y cuáles son sus impresiones acerca de él	cur
EA	LP	Pregúnteles si hay alguno de estos establecimientos en el barrio en el que está ubicado el centro donde estudian	rel
EA	LP	Diga que hagan una lista de los establecimientos a los que les gustaría ir	rel
EA	LP	Dígales que discutan sobre lo que se puede hacer en sus países de origen según el tipo de establecimiento	rel
EA	LP	Dígales que discutan sobre lo que se puede hacer en sus países de origen según el tipo de establecimiento	coh
EA	LP	Dé las instrucciones para que jueguen a las adivinanzas. Deben pensar en un lugar y deben adivinar de cuál se trata	cur
EA	LP	Indague sobre el precio de los productos en los países de origen de sus alumnos y presente la comparación	rel
EA	LP	Deje dos o tres minutos para que los alumnos observen la ilustración, después cierran el libro e intentan recordar	cur
EA	LP	Entregue a cada grupo una tarjeta con el perfil del comprador y los demás deben adivinar según las compras que hace	cur
EA	LP	Piense en una cantidad de dos o tres cifras, diga que ha pensado en un precio y los alumnos deben adivinar con más o	cur
EA	LP	Juegue al bingo, ganará el primer grupo que complete el cartón con los dibujos o fotografías de los alimentos	cur
EA	LP	Deje que sus alumnos se paseen por el aula y que intenten recordar el máximo número de alimentos posibles	cur
EA	LP	Pídales que lean las preguntas y que subrayen las palabras más importantes. Deben encontrar las respuestas con su ay	exp
EA	LP	Lea el texto con un ritmo rápido. Diga que mantengan la atención. Al final de la lectura deben elaborar la lista	cur
EA	LP	Diga a sus alumnos que cada uno de sus miembros se encargará de una parte del menú	apr.coo
EA	LP	Repare en las diferencias de hábitos en los menús que se dan en las distintas culturas, similitudes y diferencias	act

EA	LP	Repare en las diferencias de hábitos en los menús que se dan en las distintas culturas, similitudes y diferencias	coh
EA	LP	Prepare tarjetas de vocabulario. Forme grupos. Cada alumno representa una sílaba, la tónica deberá levantarse	cur
EA	LP	Centre la atención en el tipo de restaurantes, dígales que formen parejas y que determinen cómo es y qué tipo	exp
EA	LP	Agrupe los alumnos por nacionalidades y que discutan sobre el funcionamiento de los siguientes aspectos en sus países	act
EA	LP	Agrupe los alumnos por nacionalidades y que discutan sobre el funcionamiento de los siguientes aspectos en sus países	coh
EA	LP	Dígales que hagan una lista de todas las actividades que las personas del grupo realizan cotidianamente	rel
EA	LP	Dígales que hagan una lista de todas las actividades que las personas del grupo realizan cotidianamente	coh
EA	LP	Centre la atención en el texto de la actividad, que lo lean y que subrayen las palabras que han aparecido	exp
EA	LP	Dígales que redacten una postal en la que describan el lugar donde se encuentran, los destinatarios dibujan el lugar	cur
EA	LP	Indique que elaboren una lista de las actividades que realicen que coincidan con Helga, que lo pongan en común	rel
EA	LP	Indique que elaboren una lista de las actividades que realicen que coincidan con Helga, que lo pongan en común	coh
EA	LP	Ponga dos tipos de fotografías, los alumnos piensan en dos de las fotos y describen la rutina, los compañeros adivinan	cur
EA	LP	Dibuje en la pizarra el mapa conceptual y que los alumnos elaboren otro con otro campo semántico	aut
EA	LP	Si alguno de los alumnos coincide con usted en alguno de los hábitos deberá levantarse y repetir la frase	cur
EA	LP	Si alguno de los alumnos coincide con usted en alguno de los hábitos deberá levantarse y repetir la frase	rel
EA	LP	Diga que marquen en las listas las estrategias que ellos emplean para organizar su vida personal, puesta en común	coh
EA	LP	Diga que marquen en las listas las estrategias que ellos emplean para organizar su vida personal, puesta en común	rel
EA	LP	Frases en relación con estrategias para aprender vocabulario, los alumnos levantan el cartel de la frecuencia, grupos	aut
EA	LP	Frases en relación con estrategias para aprender vocabulario, los alumnos levantan el cartel de la frecuencia, grupos	coh
EA	LP	Deje que los alumnos lean los ítems y asegúrese de que comprenden el vocabulario. Haga preguntas y solicite traducci	exp
EA	LP	Elabore tarjetas con animales, preparan frases con los hábitos y frecuencia para describir y los compañeros adivinan	cur
EA	LP	Juegue al bingo con los marcadores de frecuencia	cur
EA	LP	Es frecuente que los alumnos sientan curiosidad por conocer algún aspecto de la vida del profesor, harán preguntas	cur
EA	LP	Deje que sus alumnos lean los ítems, que subrayen las palabras que se utilizan para referirse a grupos, aclare vocabu	exp
EA	LP	Haga preguntas acerca del modo en que pasan su tiempo libre	rel
EA	LP	Ayúdelos a planear la exposición, deben decidir el orden en el que presentarán, el material gráfico, que hará cada miembro	apr.coo
EA	LP	Ayúdelos a planear la exposición, deben decidir el orden en el que presentarán, el material gráfico, que hará cada miembro	exp
EA	LP	Diga que se fijen en la tabla, pídale que especulen una por una sobre las unidades léxicas	exp
EA	LP	Deje unos minutos para que preparen una breve exposición sobre el tiempo libre en sus respectivas ciudades	rel
EA	LP	Deje unos minutos para que preparen una breve exposición sobre el tiempo libre en sus respectivas ciudades	coh
EA	LP	Los alumnos rellenan un cuestionario sobre sus gustos en vivienda, buscan a dos compañeros para compartir piso	rel
EA	LP	Los alumnos rellenan un cuestionario sobre sus gustos en vivienda, buscan a dos compañeros para compartir piso	coh
EA	LP	Forme parejas y que intercambien sus gustos y preferencias, haga una puesta en común	coh
EA	LP	Forme grupos, deben describir sus gustos en cuanto a vivienda, tendrán que encontrar el anuncio más adecuado	rel
EA	LP	Forme grupos, deben describir sus gustos en cuanto a vivienda, tendrán que encontrar el anuncio más adecuado	coh
EA	LP	Forme grupos, deben describir sus gustos en cuanto a vivienda, tendrán que encontrar el anuncio más adecuado	apr.coo

EA	LP	Divida la pizarra en dos mitades, serie de palabras, asociaciones, deben recordar las palabras	aut
EA	LP	Dé las instrucciones para que se levanten, describan la parte de la foto y encuentren al compañero que tiene la mitad	cur
EA	LP	Pregunte si alguna vez se han alojado durante las vacaciones en casa de personas que viven lejos, sus experiencias	rel
EA	LP	Dé las instrucciones para que busquen que elijan el mismo lugar para vivir, y que las justifiquen	coh
EA	LP	Deje que lean las preguntas y asegúrese de que no les quedan dudas de vocabulario, buscan respuestas en el texto	exp
EA	LP	Una vez que hayan extraído suficientes palabras, ayúdeles a especular sobre lo que tiene la casa rural en el interior	cur
EA	LP	Una vez que hayan extraído suficientes palabras, ayúdeles a especular sobre lo que tiene la casa rural en el interior	exp
EA	LP	Deberán preguntar al máximo de compañeros la casa que han reservado, haga puesta en común	coh
EA	LP	Juegue al veo-veo, con objetos de la clase	cur
EA	LP	Diga que miren durante unos segundos la ilustración, deberán cerrar los libros y recordar los objetos	cur
EA	LP	A medida que el compalero va nombrando los objetos el alumno deberá ir colocándolo en el plano	apr.coo
EA	LP	Dígales que tienen que colocarse en el lugar que les corresponda interactuando sin mostrarles las tarjetas	cur
EA	LP	Dígales que tienen que colocarse en el lugar que les corresponda interactuando sin mostrarles las tarjetas	apr.coo
EA	LP	En grupos van a jugar al escondite con los objetos	cur
EA	LP	Haga mímica, y que los alumnos vayan diciendo mediante la perífrasis estar+gerundio	cur
EA	LP	Dígales que deben formular hipótesis sobre cómo es la casa, que tipo de personas viven, con perfiles diferentes y diver	cur
EA	LP	Deje que los alumnos lean los ítems y asegúrese de que comprenden el vocabulario. Haga preguntas y solicite traducci	exp
EA	LP	Puede pedirles que introduzcan algún dato falso durante sus exposiciones y que sus compañeros lo adivinen	cur
EA	LP	Deje que los alumnos lean los ítems y asegúrese de que comprenden el vocabulario. Haga preguntas y solicite traducci	exp
EA	LP	Agrupe por nacionalidades, discuten sobre la situación de la vivienda en su país, exponen resultados y comparan	act
EA	LP	Agrupe por nacionalidades, discuten sobre la situación de la vivienda en su país, exponen resultados y comparan	coh
EA	LP	El objetivo de la actividad es que los alumnos se conciencien de sus propios errores y aprendan estrategias autocorrec	aut
EA	LP	Divida el aula en áreas y asigne a cada una de ellas una comisión de alumnos, deben clasificar el material	apr.coo
EA	LP	Asegúrese de que conocen ocio y tiempo libre, con el libro cerrado pregunte que secciones suelen incluir en pag web	exp
EA	LP	Deben formar parejas con un compañero que haya elegido la misma ciudad, que conversen y se pone en común	coh
EA	LP	Centre la atención en las ilustraciones, pregunte qué tipo de documento se trata, aclare la diferencia entre billete, entrada	exp
EA	LP	Reparte entre sus alumnos fragmentos de guías de ocio, secciones de prensa, carteleras...	rel
EA	LP	Diga a sus alumnos, que en grupos de tres, especulen sobre las preguntas que han hecho	cur
EA	LP	Prepare una lista de pares de palabras, dicte a sus alumnos el primero y que intenten adivinar el segundo	cur
EA	LP	Haga preguntas que les permita especular sobre el contenido de la conversación	exp
EA	LP	Simule dos hojas de agenda, forme parejas, dé instrucciones para que intenten concertar una cita	apr.coo
EA	LP	Lea el modelo de producción simulando ser dos personas diferentes. Repare en los exponentes que se emplean	exp
EA	LP	Diga a sus alumnos que se preparen para un dictado, sustituya algunas palabras por mímica	cur
EA	LP	Forme grupos y prepare para un concurso, dígales que miren una pag del libro durante unos segundos, cierran y recuerdan	cur
EA	LP	Ponga en marcha el juego de "el profesor dice"	cur
EA	LP	Divida la clase en grupos, se prepara el aula como un espacio urbano, uno sale, después entra y sin ver le guían	apr.coo

EA	LP	Divida la clase en grupos, se prepara el aula como un espacio urbano, uno sale, después entra y sin ver le guían	cur
EA	LP	Uno de los alumnos toma nota del itinerario, y describe al tercero que debe dibujar el recorrido en el mapa	cur
EA	LP	Uno de los alumnos toma nota del itinerario, y describe al tercero que debe dibujar el recorrido en el mapa	apr.coo
EA	LP	Dígalos que dibujen dos señales del código de circulación y sus compañeros deben interpretar con palabras el contenido	cur
EA	LP	Escriba en la pizarra una palabra cualquiera, el siguiente alumno deberá encontrar una palabra que empice última letra	cur
EA	LP	Dé un par de segundos para que miren las fotos y cierran los libros, que anoten en sus lenguas los nombres que recuer	cur
EA	LP	Elabore dos tipos de tarjetas de diferentes colores, escriba un artículo de regalo, tienen que encontrar la pareja	cur
EA	LP	Infle un globo y lánzelo al aire, deberán decir palabras y evitar que el globo toque el suelo	cur
EA	LP	Asegúrese de que conocen el vocabulario, agrupe por nacionalidades y que elaboren una lista de celebraciones, común	exp
EA	LP	Asegúrese de que conocen el vocabulario, agrupe por nacionalidades y que elaboren una lista de celebraciones, común	act
EA	LP	Asegúrese de que conocen el vocabulario, agrupe por nacionalidades y que elaboren una lista de celebraciones, común	coh
EA	LP	Forme grupo y que discutan sobre las tarjetas, para que ocasión son más apropiados los regalos	apr.coo
EA	LP	Haga que busquen aspectos que coincidan con sus propias culturas y diferencias en cuanto al tipo de regalos	act
EA	LP	Haga que busquen aspectos que coincidan con sus propias culturas y diferencias en cuanto al tipo de regalos	coh
EA	LP	Dé las instrucciones para que dibujen bocadillos y escriban lo que pueden estar diciendo las personas de las fotos	cur
EA	LP	Pregunte por fiestas nacionales en los países de sus alumnos e indague sobre las maneras de celebrar	rel
EA	LP	Pregunte por fiestas nacionales en los países de sus alumnos e indague sobre las maneras de celebrar	coh
EA	LP	Pregunte por fiestas nacionales en los países de sus alumnos e indague sobre las maneras de celebrar	act
EA	LP	Puede organizar una gymcana con sus alumnos en la ciudad donde estos estudian español	cur
EA	LP	Busque con sus alumnos algún motivo de celebración para todo el grupo	coh
EA	LP	Forme grupos de tres, que especulen individualmente y luego puesta en común, se expresan las claves de inferencia	apr.coo
EA	LP	Forme grupos de tres, que especulen individualmente y luego puesta en común, se expresan las claves de inferencia	aut
EA	LP	Pregúnteles dónde creen que se encuentran las personas , pida que determinen a qué persona de las fotos es la frase	cur
EA	LP	Forme grupos, van a diseñar una superficie comercial y entre todos determinan la situación de los establecimientos	apr.coo
EA	LP	Pida que dibujen bocadillos y que escriban lo que las personas de las fotos pueden estar pensando o diciendo	cur
EA	LP	Dé las instrucciones para que uno de ellos describa al azar uno de los dibujos, el primero que adivine gana	cur
EA	LP	Cada grupo tiene que recopilar la lista más amplia posible de objetos que puedan tener el color que les ha tocado	cur
EA	LP	Seleccione tres alumnos, describa su atuendo, los demás deben adivinar de quién se trata	cur
EA	LP	Centre la atención en la foto y haga preguntas para que especulen acerca de Gema	exp
EA	LP	Seleccione dos alumnos, salen del aula y deben modificar su aspecto, los demás adivinan que han cambiado	cur
EA	LP	Asegúrese de que comprenden el vocabulario	exp
EA	LP	Seleccione cuatro alumnos, que digan qué les gusta hacer y qué objetos necesitan para sus aficiones	rel
EA	LP	Dígalos que cada uno de los grupos tiene que montar un negocio en el que puedan encontrar artículos de regalo	apr.coo
EA	LP	Puede hacer juegos de roles que simulen las compras que los alumnos deben realizar	apr.coo
EA	LP	Utilice la pizarra para actualizar los recursos necesarios	exp
EA	LP	Haga que formen grupos según sus afinidades y pida que comenten las tiendas que conocen en la ciudad	rel

EA	LP	Haga que formen grupos según sus afinidades y pida que comenten las tiendas que conocen en la ciudad	coh
EA	LP	Dé las instrucciones para que vayan descubriendo las tarjetas y que determinen qué van a hacer con los objetos	apr.coo
EA	LP	Seleccione una serie de fotos de personas con atuendos variados, y pregunte a dónde creen que van estas personas	cur
EA	LP	Dígalas que se distribuyan las tareas, al final puesta en común	apr.coo
EA	LP	Dé las instrucciones de que tomen decisiones sobre la estructura del texto y proporcione opciones de organización	aut
EA	LP	Dígalas que distribuyan las partes del texto cuya redacción vaya a asumir la pareja, inician la redacción conjunta	apr.coo
EA	LP	Puede agrupar por nacionalidades e incitarlos a que busquen aspectos diferentes y comunes entre las culturas	act
EA	LP	Puede agrupar por nacionalidades e incitarlos a que busquen aspectos diferentes y comunes entre las culturas	coh
EA	LP	Proponga que jueguen que uno piense en un lugar determinado, los demás deberán adivinar con el tiempo qué lugar	cur
EA	LP	Haga una tormenta de ideas sobre las cosas que se pueden hacer en la ciudad que estudian español el fin de semana	rel
EA	LP	Diga que piense en una situación y lo que lleva puesto, los demás adivinan	cur
EA	LP	Presente las unidades léxicas que van a necesitar para la actividad	exp
EA	LP	Describen un problema sin que lo vean los compañeros, lo ponen en las espaldas y dan consejos, adivinan	cur
EA	LP	Pregunte si participan en este tipo de intercambios	rel
EA	LP	Disponga los trabajos en las paredes del aula, que se desplacen y que otorguen una puntuación	autoef
EA	LP	Disponga los trabajos en las paredes del aula, que se desplacen y que otorguen una puntuación	autoev
EA	LP	Diga a sus alumnos qué productos de sus países pueden comprar en la ciudad que estudian, puesta en común	rel
EA	LP	Diga a sus alumnos qué productos de sus países pueden comprar en la ciudad que estudian, puesta en común	coh
EA	LP	En grupos deciden qué productos de sus países pueden exportarse con éxito	rel
EA	LP	Cuadro de autoevaluación	autoev
EA	LP	Cuente a sus alumnos los hechos que significan las dos primeras señales y anímelos a que hagan preguntas del resto	cur
EA	LP	Diga que elaboren una lista con los hechos más representativos de sus vidas	rel
EA	LP	Uno de los miembros irá contando los hechos y los otros se ponen de acuerdo acerca de la señal que representan	apr.coo
EA	LP	Haga que los alumnos intercambien sus mapas	coh
EA	LP	Que los alumnos nombren personajes históricos, y pregunte por qué se conocen	cur
EA	LP	Organice un concurso, dé unos minutos para que acopien datos de los personajes, mida el tiempo y por turnos aportan	cur
EA	LP	Los alumnos juegan a adivinar personajes famosos del mundo hispánico	cur
EA	LP	Los alumnos hacen una lista de diez ideas que asocien con una profesión, los demás adivinan de que profesión habla	cur
EA	LP	Divida fotos en dos partes y cada alumno se queda con una , deje que interactuen hasta que tengan la información	apr.coo
EA	LP	Dígalas que dibujen ocho fotos de las diferentes etapas de sus vidas, parejas e intercambian fotos, se narra historia	rel
EA	LP	Dígalas que dibujen ocho fotos de las diferentes etapas de sus vidas, parejas e intercambian fotos, se narra historia	coh
EA	LP	Dígalas que dibujen ocho fotos de las diferentes etapas de sus vidas, parejas e intercambian fotos, se narra historia	apr.coo
EA	LP	Diga que escriban un texto autobiográfico de un objeto, exponga los resultados y deje que voten el más original	cur
EA	LP	Diga que escriban un texto autobiográfico de un objeto, exponga los resultados y deje que voten el más original	autoef
EA	LP	Haga que sus alumnos escriban sus autobiografías, deje que busquen puntos comunes con sus compañeros,	rel
EA	LP	Haga que sus alumnos escriban sus autobiografías, deje que busquen puntos comunes con sus compañeros,	coh

EA	LP	Aproveche los textos autobiográficos elaborados por los alumnos para confeccionar la historia del grupo	coh
EA	LP	Forme grupos de cuatro, haga que intercambien los hechos que vivieron durante su último cumpleaños, y dato falso	rel
EA	LP	Forme grupos de cuatro, haga que intercambien los hechos que vivieron durante su último cumpleaños, y dato falso	cur
EA	LP	Forme grupos de cuatro, haga que intercambien los hechos que vivieron durante su último cumpleaños, y dato falso	coh
EA	LP	Escriba en la pizarra ¿cuándo fue la última vez que..? Forme tarjetas y grupos y se van preguntando	coh
EA	LP	Escriba en la pizarra ¿cuándo fue la última vez que..? Forme tarjetas y grupos y se van preguntando	rel
EA	LP	Piense en una fecha significativa de su vida, haga que a través de preguntas intenten adivinar los hechos	cur
EA	LP	Reparta entre parejas las tarjetas con los hechos y deje que formulen hipótesis sobre el orden en el que sucedieron	cur
EA	LP	Pregunte qué tipo de texto se trata y dónde se puede encontrar, qué información pueden encontrar	exp
EA	LP	Agrupe por nacionalidades, determinan en qué secciones se organiza un cv y que comparen con el del libro	rel
EA	LP	Agrupe por nacionalidades, determinan en qué secciones se organiza un cv y que comparen con el del libro	act
EA	LP	Divida la clase en grupos y organice un concurso de velocidad para que reconstruyan la frase correctamente	cur
EA	LP	Divide la clase en grupos y asigne un personaje a cada miembro, y reconstruyen el pasado, el presente del personaje	apr.coo
EA	LP	Diga que hagan una lista de sus planes, intenciones y cosas que desean hacer, forme parejas y que interactúen	rel
EA	LP	Diga que hagan una lista de sus planes, intenciones y cosas que desean hacer, forme parejas y que interactúen	coh
EA	LP	Haga tarjetas, la parte superior corresponden al pasado y la inferior a su futuro, deben buscar a su pareja	cur
EA	LP	Diga que copien la tabla y que la completen con los planes que tienen par los primeros días libres de que dispongan	rel
EA	LP	Forme parejas y que busquen puntos comunes, haga una puesta en común que se centre en los aspectos compartidos	coh
EA	LP	A medida que vayan finalizando deberán disponer sus papeles en las paredes y leer los textos de los compañeros	autoef
EA	LP	Pídales que intercambien la información que han elaborado con los compañeros anteriores, reflexión sobre los filtros	apr.coo
EA	LP	Diga a sus alumnos que lean las instrucciones al tiempo de que pronuncia en voz alta	exp
EA	LP	Organice un concurso en el que el equipo ganador sea capaz de elaborar la lista de cosas que respondan a característica	cur
EA	LP	Diga a sus alumnos que elaboren la lista de los países que han visitado recientemente, dan datos y adivinan el país	cur
EA	LP	Diga a sus alumnos que elaboren la lista de los países que han visitado recientemente, dan datos y adivinan el país	rel
EA	LP	Agrupe por nacionalidades y que comenten sobre la inmigración en su país, se hace una puesta en común	rel
EA	LP	Agrupe por nacionalidades y que comenten sobre la inmigración en su país, se hace una puesta en común	coh
EA	LP	Diga que elaboren una lista por orden de preferencia de los países a los que les gustaría emigrar	rel
EA	LP	La inmigración en el país en el que están estudiando español	act
EA	LP	Abra el libro al azar, anote en la pizarra una frase que sea relevante, gana la persona que primero la encuentre	cur
EA	LP	Emplace sus alumnos a que aporten al alula objetos que guarden relación con las experiencias de sus viajes	rel
EA	LP	Organice la dinámica de tal manera que tres elaboren en conjunto hipótesis acerca del viaje del cuarto. Puesta en comun	cur
EA	LP	Organice la dinámica de tal manera que tres elaboren en conjunto hipótesis acerca del viaje del cuarto. Puesta en comun	coh
EA	LP	Organice la dinámica de tal manera que tres elaboren en conjunto hipótesis acerca del viaje del cuarto. Puesta en comun	apr.coo
EA	LP	Dígales que cierren el libro y que a modo de concurso respondan a las siguientes preguntas	cur
EA	LP	Con el libro cerrado que intenten recordar el nombre de los deportes que aparecen en las fotografías	cur
EA	LP	Pregunte a sus alumnos si en sus países existen programas de radio de este tipo	rel

EA	LP	Acónsejeles que la primera vez que escuchen la grabación aprovechen para hacerse una idea general de las personas	exp
EA	LP	Deberán desplazarse por el aula preguntando a los compañeros si han realizado alguna de estas actividades	coh
EA	LP	Tendrán que hacer a un alumno preguntas acerca de sus experiencias para ver si es apta para el trabajo, adivina trabajo	cur
EA	LP	Déjeles que acumulen argumentos empleando una dinámica piramidal	apr.coo
EA	LP	Exponga los trabajos por el aula y los demás deben asignarles los títulos	autoef
EA	LP	Los alumnos intentan recuperar recuerdos de los mejores momentos vividos recientemente	rel
EA	LP	Dé instrucciones para que se levanten e interactúen con sus compañeros para encontrar alguno con mismas experiencias	coh
EA	LP	Juegue con sus alumnos a "las películas"	cur
EA	LP	Haga una puesta en común de manera que los alumnos se puedan referir a las experiencias y gustos cinematográficos	coh
EA	LP	Emplee cuantos recursos estén a su alcance para conseguir que sus alumnos recuperen vivencias de su pasado	rel
EA	LP	Deje que digan cuáles de los estímulos les ha ayudado a recordar y que compartan con sus compañeros	coh
EA	LP	Deje que digan cuáles de los estímulos les ha ayudado a recordar y que compartan con sus compañeros	autcon
EA	LP	Dé las instrucciones para que empleando los ítems de la pizarra indaguen si sus compañeros han vivido mismas experiencias	coh
EA	LP	Pída a sus alumnos que revisen la lista de trabajos que tenían pendientes, los que han terminado y lo que quedan	rel
EA	LP	En una hoja en blanco, cada alumno añade una parte de la historia, se dobla para que el siguiente no vea lo escrito	cur
EA	LP	Dígales que hagan una lista de las fechas más importantes de la historia de sus respectivos países	rel
EA	LP	Dígales que intenten recordar las cosas que hicieron en clase durante la unidad, lo que aprendieron, lo mejor y lo peor	autoef
EA	LP	Muestre su bolso a sus alumnos y que especulen acerca de su contenido	cur
EA	LP	Deben elaborar un texto oral relacionado con la palabra que les ha tocado, pero no pueden nombrar la palabra, adivinan	cur
EA	LP	Un viaje científico, haga preguntas a cerca del tiempo que podría durar el viaje, qué tipo de actividades, cuántas personas	exp
EA	LP	Diga que se concentren en un viaje que han realizado y que deseen contar a sus compañeros	rel
EA	LP	Forme grupos haga que intercambien los textos y dé las instrucciones para que tracen las rutas y encontrar el tesoro	cur
EA	LP	Pregunte a los alumnos más rápidos si emplean algún sistema para organizar las notas de sus cuadernos	aut
EA	LP	Diga a sus alumnos que piensen en cómo podría ser una página web similar si estuviera instalada en su país	rel
EA	LP	Ayude a sus alumnos a que encuentren similitudes y diferencias entre los hábitos de las distintas nacionalidades	coh
EA	LP	Diga a sus alumnos que hagan un mapa semántico de todo lo que le sugiera la foto: explica el modo de hacerlo	aut
EA	LP	Deben escribir los datos que recuerden sobre un compañero elegido al azar, el resto identifica al alumno	coh
EA	LP	Deben escribir los datos que recuerden sobre un compañero elegido al azar, el resto identifica al alumno	cur
EA	LP	Deben escribir los datos que recuerden sobre un compañero elegido al azar, el resto identifica al alumno	autcon
EA	LP	Diga a sus alumnos que delimiten un área geográfica de su país y que merezca ser visitada	rel
EA	LP	Dígales que escriban las frases en las que valoren lo que han hecho a lo largo de esta unidad, lo que han aprendido	autoef
EA	LP	Se puede diseñar una página web turística sobre sus lugares de origen, cuyos destinatarios sean sus compañeros	rel
EA	LP	Simule otra situación de examen y pregunte sobre los progresos que creen haber experimentado	autoef
EA	LP	Divida la clase en grupos. Elaboran una lista de palabras clave de la unidad 12, pongan en común hasta hacer una	apr.coo
EA	LP	Pídales que especulen sobre la persona a la que pertenece el álbum de fotografías	cur
EA	LP	Indague acerca de las fotografías que guardan sus alumnos en sus álbumes personales	rel

EA	LP	Pregunte a sus alumnos qué tipo de estímulos les aportan recuerdos del pasado. Piensan relación para recordar vocabl	rel
EA	LP	Pregunte a sus alumnos qué tipo de estímulos les aportan recuerdos del pasado. Piensan relación para recordar vocabl	aut
EA	LP	Juegue con sus alumnos a las "tres en raya"	cur
EA	LP	Piensen en una década, describen y los demás adivinan de qué década se trata	cur
EA	LP	Diga a sus alumnos que encuentren el denominador común de una serie de palabras que escribe en la pizarra	cur
EA	LP	Diga a sus alumnos que piensen en un momento de su juventud y que hagan lista de amigos de ese momento	rel
EA	LP	Dé instrucciones para que interactúen intercambiando sus descripciones de sus amigos del pasado	coh
EA	LP	Díales que piensen en las conversaciones que mantienen con sus abuelos, y que reflexionen sobre el pasado	rel
EA	LP	Entregue una fotocopia a sus alumnos con instrucciones para antes de escuchar, durante y después	exp
EA	LP	Entregue una fotocopia a sus alumnos con instrucciones para antes de escuchar, durante y después	aut
EA	LP	Díales que intenten recuperar su propia imagen durante esos momentos del pasado	rel
EA	LP	Diga a sus alumnos que se imaginen que tienen ahora 80 años y que hablan con sus nietos sobre su aprendizaje	rel
EA	LP	Díales que piensen en el personaje histórico que les hubiera gustado ser, dicen aspectos de su vida y demás adivinan	rel
EA	LP	Díales que piensen en el personaje histórico que les hubiera gustado ser, dicen aspectos de su vida y demás adivinan	cur
EA	LP	Díales que recuperen lugares de su infancia y que intenten representarlos en sus mentes como si fueran fotografías	rel
EA	LP	Explique que van a tener que hacer una descripción del lugar elegido, que organicen el orden, por dónde empezar...	exp
EA	LP	Salen algunos de las aulas y hacen seis o siete cambios muy sutiles de su aspecto, concurso a descubrir cambios	cur
EA	LP	Explique que van a escribir un texto similar, que primero se limiten a escribir los hechos que vivieron, después detalles	exp
EA	LP	Pida que hagan una encuesta preguntando a diez alumnos por la edad que tenían la primera vez que experimentaron...	coh
EA	LP	El alumnos que comienza debe pronunciar una frase y lanza pelota a otro y repiten añadiendo elementos	cur
EA	LP	Diga que piensen en algo bueno que les haya pasado recientemente, se lo cuelgan, los demás alumnos reaccionan	rel
EA	LP	Diga que piensen en algo bueno que les haya pasado recientemente, se lo cuelgan, los demás alumnos reaccionan	coh
EA	LP	Salga del aula y al entrar simule tener un brazo dañado, incite a sus alumnos a adivinar qué le ha pasado	cur
EA	LP	Centre la atención en la ilustración, pregúnteles de qué se trata y qué tendrán que hacer	exp
EA	LP	Comienza a hablar el que tenga "resulta que" y los demás continúan historia	cur
EA	LP	Haga preguntas para que especulen acerca de la persona que protagoniza la ilustración	cur
EA	LP	Pídales que piensen en una anécdota que les haya sucedido a ellos o a alguien conocido	rel
EA	LP	Van a hacer una recopilación de los recuerdos del curso	coh
EA	LP	Escriba en la pizarra un párrafo del libro del alumno, pídale que intenten localizar a qué unidad pertenece	cur
EA	LP	Forme grupos con componentes con números distintos, utilice un mapa de intervención para que participen todos	apr.coo
EA	LP	Van a tener que seleccionar cada uno dos o tres fotos que para ellos representen las vivencias a lo largo del curso	coh
EA	LP	Van a tener que seleccionar cada uno dos o tres fotos que para ellos representen las vivencias a lo largo del curso	autoef
EA	LP	Propóngales que escriban una postal en la que cuenten las cosas que han aprendido a lo largo del curso	autoef
EA	LP	Diga que dibujen el contorno de sus países de origen, se cuelga y los demás escriben todo lo que sepan sobre él	coh
EA	LP	Diga que dibujen el contorno de sus países de origen, se cuelga y los demás escriben todo lo que sepan sobre él	rel
EA	LP	Pida que lean el formulario y ayude a erradicar eventuales dudas de vocabulario, que pueden recurrir a fuentes de consul	exp

EA	LP	Forme grupos y pídale que hagan una lista de situaciones de su vida real en las que pueden encontrarse el cuestionario	rel
EA	LP	Pregunte cuántos cuestionarios y formularios han realizado a lo largo de estas cuatro unidades	autoef
EA	LP	Divida la clase en grupos y dígales que van a jugar a "examinar" a sus compañeros	apr.coo
EA	LP	Divida la clase en grupos y dígales que van a jugar a "examinar" a sus compañeros	autoev
EA	LP	Pídale que intercambien sus trabajos y que corrijan y comenten las descripciones de sus compañeros	apr.coo
EA	LP	Puede organizar un concurso en el que describan a algunos y el resto intente adivinar de quién se trata	cur
EA	LP	Pídale que piensen qué secretos quieren conocer de Enrique y que en grupos elaboren preguntas para poder conocerlos	apr.coo
EA	LP	Pida que tapen la parte izquierda de ficha, que intenten predecir los datos que se especifican	cur
EA	LP	Pueden tapar la parte derecha de la ficha, leyendo la información determinar qué tipo de datos están pidiendo	cur
EA	LP	Divida la clase en dos grupos, uno realiza la sugerencia 1 y el otro la 2, comparten los resultados de sus trabajos	apr.coo
EA	LP	Pídale que se autoevalúen del 1 al 5 el grado en el que piensan que son capaces de hacer las cosas que se plantean	autcon
EA	LP	Pídale que busquen personas que tengan los mismos deseos y expectativas que el compañero con el que han hablado	coh
EA	LP	Diga a sus alumnos que busquen a otros compañeros que hayan seleccionado la misma frase	coh
EA	LP	Forme grupos y deje que jueguen a relacionar las ecuaciones propuestas por sus compañeros con las frases	cur
EA	LP	Pída a sus alumnos que intenten describir a la persona que ha escrito las frases con las que no están de acuerdo	rel
EA	LP	Progonga que reflexionen acerca de la forma de saludar que ellos emplean	rel
EA	LP	Pregunte cómo se han sentido cuando han realizado la actividad	rel
EA	LP	Agrupe por nacionalidades, deje que hagan una descripción de las formas de saludo en su cultura, exposición a la clase	rel
EA	LP	Agrupe por nacionalidades, deje que hagan una descripción de las formas de saludo en su cultura, exposición a la clase	act
EA	LP	Agrupe por nacionalidades, deje que hagan una descripción de las formas de saludo en su cultura, exposición a la clase	coh
EA	LP	Díga que elaboren un mapa de la zona geográfica en la que habitan	rel
EA	LP	Diga a sus alumnos que intercambien cuadernos, tienen que preparar las preguntas para obtener información del compi	coh
EA	LP	Diga que anoten las lenguas que han estudiado de las siguientes formas	rel
EA	LP	Pídale que señalen las actividades que han hecho para practicar el verbo gustar que más les han gustado y las menos	rel
EA	LP	Pida que valoren la dificultad de las lenguas que han estudiado y que comenten con sus compañeros	coh
EA	LP	Pida que valoren la dificultad de las lenguas que han estudiado y que comenten con sus compañeros	rel
EA	LP	Diga que se concentren en su experiencia con el español y que busquen compañeros que piensan lo mismo	rel
EA	LP	Diga que se concentren en su experiencia con el español y que busquen compañeros que piensan lo mismo	coh
EA	LP	Dígales que marquen las cosas que hacen para mejorar su español fuera del aula	aut
EA	LP	Sin abrir los cuadernos deberán dar cuenta de lo que han hecho en la unidad que les corresponde a cada grupo	autoef
EA	LP	Sin abrir los cuadernos deberán dar cuenta de lo que han hecho en la unidad que les corresponde a cada grupo	apr.coo
EA	LP	Pídale que revisen en el modelo de Portfolio todo el material que tienen introducido en el Dossier	autoef
EA	LP	Haga parejas y que comenten si tienen nuevas ideas para introducir en el Dossier	apr.coo
EA	LP	Diga a sus alumnos que recopilen los trabajos que se sugieren, los clasifican y los etiquetan para incluirlos en Dossier	autoef
EA	LP	Haga que reparen uno por uno en los ítems del índice 2 y que se autoevalúen en cada uno de ellos del 1 al 5	autoev
EA	LP	Dé instrucciones para que los alumnos anoten consejos y recomendaciones para darles a sus compañeros	apr.coo

EA	LP	Refiérase al reconocimiento de la cocina vasca e indague sobre las experiencias y conocimientos de los alumnos	rel
EA	LP	Puede organizar un concurso en el que se premie las listas más largas de los elementos que puede llevar una ensalada	cur
EA	LP	Forme grupo y cada grupo debe llegar a un acuerdo sobre los ingredientes que van a cambiar	apr.coo
EA	LP	Deje que sus alumnos hagan una encuesta en clase sobre los hábitos de la cocina	coh
EA	LP	Deje que elaboren mapa semánticos personales sobre las vacaciones y que intercambien con sus compañeros	apr.coo
EA	LP	Pida que hagan una lista de las cosas que comparten o compartían con sus padres durante las vacaciones	rel
EA	LP	Pida que lean los encabezamientos y que marquen las que comparten con sus padres durante las vacaciones	rel
EA	LP	Forme parejas, cada miembro lee solamente la mitad de las viñetas, que narren al compañero lo que han leído	apr.coo
EA	LP	Plantee que marquen en el texto las situaciones que pueden relacionar con lo que sucede en sus familias. P. En común	rel
EA	LP	Plantee que marquen en el texto las situaciones que pueden relacionar con lo que sucede en sus familias. P. En común	coh
EA	LP	Dígales que por turnos seleccionen una de las casas y que la describan, los demás identifican de qué casa se trata	cur
EA	LP	Proponga que especulen sobre los países en los que puede estar cada casa	cur
EA	LP	Deje que ccomparen sus conclusiones con el compañero, de manera que pueda crearse una imagen y describirla a otros	coh
EA	LP	Pida que añadan más información en relación con el tiempo que pasan en casa, frecuencia, personas con las que comen	rel
EA	LP	Deje que cuenten entre si sus experiencias y que las compartan con el resto de la clase buscando similitudes y diferenc	rel
EA	LP	Deje que cuenten entre si sus experiencias y que las compartan con el resto de la clase buscando similitudes y diferenc	coh
EA	LP	Pida que marquen en el texto todo lo que entienden, que lean solo lo subrayado y que resuman, pregunte que les ayuda	aut
EA	LP	Forme grupos y entre todos intentan hacer una lista de los trabajos que han realizado en las cuatro unidades	autoef
EA	LP	Deje que los alumnos decidan qué trabajos desean incluir en su Dossier	aut
EA	LP	Puede pedir que hagan una valoración acerca de los trabajos que les han gustado más, han aprendido más, mejor	autoef
EA	LP	Indague la opinión que tienen sobre la autoevaluación, experiencias anteriores, y resultados	autoev
EA	LP	Escriba los enunciados: contar lo que puedo hacer, que necesito mejorar, autonomía, planes realistas, trabajo y esfuerzo	autoef
EA	LP	Escriba los enunciados: contar lo que puedo hacer, que necesito mejorar, autonomía, planes realistas, trabajo y esfuerzo	autcon
EA	LP	Escriba los enunciados: contar lo que puedo hacer, que necesito mejorar, autonomía, planes realistas, trabajo y esfuerzo	aut
EA	LP	Escriba los enunciados: contar lo que puedo hacer, que necesito mejorar, autonomía, planes realistas, trabajo y esfuerzo	atr
EA	LP	Pida que copien lo que para ellos tiene más sentido para su aprendizaje	aut
EA	LP	Aconséjeles que empiecen por su valoración personal	autoev
EA	LP	Haga una puesta en común y tome nota de los objetivos que mejor se han logrado alcanzar y los que menos	autoev
EA	LP	Forme grupos y que reflexionen sobre las causas por las cuales esos objetivos se han cumplido o no	atr
EA	LP	Copie la tabla y que la rellenen con los objetivos que piensan que no han alcanzado satisfactoriamente	autoev
EA	LP	Lea el modelo de producción con el fin de que puedan intercambiar con sus compañeros, lista de intereses del grupo	coh
EA	LP	Organice una exposición de los Portfolios de sus alumnos y proponga al grupo una elaboración de un informe del grupo	autoef
EA	LP	Organice una exposición de los Portfolios de sus alumnos y proponga al grupo una elaboración de un informe del grupo	coh
EA	LP	Organice un concurso en el que resulte ganador el primero que reúna los remedios, soluciones y consejos de la lista	cur
EA	LP	Pregúnteles si tienen algún recuerdo de las cosas que hacía su abuela, forme grupos y que intercambien información	rel
EA	LP	Pregúnteles si tienen algún recuerdo de las cosas que hacía su abuela, forme grupos y que intercambien información	apr.coo

EA	LP	Forme parejas y deje que cada uno de sus miembros se centre en la mitad de los remedios, intercambian información	apr.coo
EA	LP	Dígales que marquen en el texto los remedios que han empleado alguna vez, en grupos comparten sus experiencias	rel
EA	LP	Dígales que marquen en el texto los remedios que han empleado alguna vez, en grupos comparten sus experiencias	coh
EA	LP	Pruebe a que construyan un texto entre todos	apr.coo
EA	LP	Pida a cada uno que proponga un problema sencillo que tengan con el español, elaboran un remedio	rel
EA	LP	Pida a cada uno que proponga un problema sencillo que tengan con el español, elaboran un remedio	apr.coo
EA	LP	Forme grupos y que busquen información para hablar de las películas que conozcan	rel
EA	LP	Deje que elaboren una lista individual y que contrasten opiniones, que busquen personas que coincidan	rel
EA	LP	Deje que elaboren una lista individual y que contrasten opiniones, que busquen personas que coincidan	coh
EA	LP	Forme grupos, leen el texto y formulan preguntas sobre los datos , que intercambien resultados. Reflexionan estrategia	apr.coo
EA	LP	Forme grupos, leen el texto y formulan preguntas sobre los datos , que intercambien resultados. Reflexionan estrategia	aut
EA	LP	Dígales que se trata de saber el sentido que emplean más a la hora de entender lo que leen	aut
EA	LP	Dígales que busquen a un compañero que le haya pasado lo mismo	coh
EA	LP	Indique que piensen en otros productos alimenticios que conserven su nombre de origen geográfico	cur
EA	LP	Forme pequeños grupos y reúna la información que cada grupo vaya aportando	apr.coo
EA	LP	Pregúnteles a qué tipo de personas piensan que se les reservaba el consumo de chocolate, haga lista de especulaciones	cur
EA	LP	Pídales que recuerden los momentos de su vida en los que consumían chocolate, forme grupos y compartir recuerdos	rel
EA	LP	Pídales que recuerden los momentos de su vida en los que consumían chocolate, forme grupos y compartir recuerdos	coh
EA	LP	Pida que intenten recordar cuántos productos y platos típicos hispanos han conocido a lo largo del curso	autoef

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO TAPIA, J. (1991): *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Madrid, Santillana.
- ARNOLD, J. (1998): "Affective factors and Language Learning", en IATEFL Issues, vol. 145, pp. 8-9.
- ARNOLD, J. (1999): *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- -----(2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.
- ATKINSON, J.W. (1964): *An Introduction to Motivation*. Van Nostrand, Princeton, Nueva Jersey.
- BANDURA, A.R. (1986): *Social Foundations of Thought and Action: a social cognitive theory*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, Nueva Jersey.
- -----(1987): *Pensamiento y acción*. Martínez Roca, Barcelona.
- BROWN, H.D. (1990): "M & Ms for language classroom? Another look at motivation", en J. E. Alatis (ed.), Georgetown University Round Table on Language and Linguistics 1990, Washington, DC, Georgetown University Press.
- BROWN, H.D. (1994a): *Principles of Language Learning and Teaching*, 3ª ed, Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Prentice Hall Regents.
- BROWN, H.D. (1994b): *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*, Nueva Jersey, Prentice Hall Regents.
- CLÉMENT, R., Z. DÖRNYEI y K. NOELS (1994): "Motivation, self-confidence and group cohesion in the foreign language classroom" en *Language Learning*, 44, 417-448.
- COLL, C., J. PALACIOS, y A. MARCHESI (1993): *Desarrollo Psicológico y educación. Vol.II. Psicología de la educación*, Madrid, Alianza.
- COVINGTON, M. V. (1992): *Making the Grade: a self-worth perspective on motivation and school reform*. Cambridge University Press, Cambridge.

- CROOKES G. y R.W. SCHMIDT (1991): "Motivation: Reopening the Research Agenda" en *Language Learning*, 41:4, pp. 469-512.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990): *Flow. The Psychology of Optimal Experience*, Nueva York, Harper Perennial.
- -----(1999): *Fluir, una psicología de la felicidad*, Barcelona, Círculo de lectores.
- De CHARMS, R (1984): "Motivation enhancement in educational setting". En C. Ames y R.E. Ames (eds), *Research on Motivation in Education*, vol 1, *Student Motivation*. Academic Press, Nueva York.
- DECI, E.L. y R.M. RYAN (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press, Nueva York.
- DÖRNEY, Z. (1990): "Conceptualizing motivation in foreign language learning", *Language Learning*, 40, 45-78.
- DÖRNEY, Z. (1994): "Motivation and motivating in the foreign language classroom", en *Modern Language Journal*, 78, iii, pp. 273-284.
- DÖRNYEI, Z. (1998): "Motivation in second and foreign language learning" en *Language Teaching*, Cambridge, CUP, vol.31, nº3, pp. 117-135.
- DÖRNYEI, Z. (2000): "Motivation in action: towards a process-oriented conceptualisation of student motivation", *British Journal of Educational Psychology* 70:519-38.
- DÖRNYEI, Z. (2001a): *Teaching and researching motivation*, Harlow: Longman/ Pearson Education.
- DÖRNYEI, Z. (2001b): *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge.
- DÖRNYEI, Z. y R. CLÉMENT (2001): "Motivational characteristics of learning different target languages: Result of a nationwide survey in Z. DÖRNYEI y R. SCHMIDT (eds): *Motivation and Second Language Acquisition*. (Technical Report 23), Honolulu, H I, The University of Hawaii, Second Language & Curriculum Center, pp.391-424.
- EHRMAN, M.E. (1996): An exploration of adult language learning motivation, self-efficacy, and anxiety. En R.L. Oxford (ed.), *Language learning motivation: pathways to the new century*, 103-31.

- FINDLEY, M.J. y H.M. COOPER (1983): "Locus of control and academic achievement: a literature review". *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (2), 419-27.
- GARDNER, R.C. (1985): *Social Psychology and Language Learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold, Londres.
- GARDNER, R.C. y W. LAMBERT (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House Publishers, Rowley, Massachusetts.
- GARDNER, R. C. y P.D. MacINTYRE (1992): "A student's contribution to second-language learning. Part I: Cognitive variables", en *Language Teaching*, Cambridge, CUP, vol.25, pp. 211-220.
- GARDNER, R. C. y P.D. MacINTYRE (1993a): "A student's contribution to second-language learning. Part II: Affective variables", en *Language Teaching*, Cambridge, CUP, vol.26, nº1, pp. 1-11.
- GARDNER, R. C. y P.D. MacINTYRE (1993b), "On the measurement of affective variables in second language learning", *Language Learning*, 43, pp 157-194.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence*, Nueva York, Bantam Books.
- -----(1998): *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós.
- MacINTYRE, P.D. y R.C. GARDNER (1989): "Anxiety and second language learning: towards a theoretical clarification". *Language Learning*, 39, 251-75.
- Marco común europeo de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas del Consejo de Europa. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>
- MASLOW, A.H. (1970): *Motivation and Personality*, 2ª edición. Harper and Row, Nueva York.
- -----(1991): *Motivación y personalidad*. Díaz de Santos, Madrid.
- MOSKOWITZ, G. (1978): *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom*, Rowley, Massachusetts, Newbury House.

- OXFORD, R. y J. SHEARIN (1994): "Language learning motivation: Expanding the theoretical framework", *Modern Language Journal*, 78, 1, pp. 12-28.
- PINTRICH, P.L. y D.H. SCHUNK (1996): *Motivation in education: theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- SANCHEZ LÓPEZ, M. P y S. SÁNCHEZ-HERRERO ARBIDE. (1992): *Psicología Diferencial del Aprendizaje de una segunda lengua*, Valencia, Promolibro.
- SELIGMAN, M.E.P. (1981): *Indefensión: en la depresión, el desarrollo y la muerte*. Debate, Madrid.
- SKINNER, B.F. (1968): *The technology of Teaching*. Appleton-Century-Crofts, Nueva York.
- -----(1982): *Tecnología de la enseñanza*. Labor, Madrid.
- TREMBLAY, P.E. Y R.C. GARDNER (1995): " Expanding the motivation construct in language learning", *Modern Language Journal*, 79, 505-518.
- WANG, M. (1983): "Development and consequences of students' sense of personal control ". En J.M. LEVINE y M. WANG (eds), *Teacher and Students Perceptions: Implications for learning*. LEA, Hillsdales, Nueva Jersey.
- WEINER, B. (1986): *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer-Verlag, Nueva York.
- WIGFIELD, A. (1994): "Expectancy-value theory of achievement motivation: a developmental perspective", *Educational Psychology Review*, 6, 49-78.
- WILLIAMS.M (1994): "Motivation en foreing and second language learning: an interactive perspective", en R. L. BURDEN (ed), *Motivation: Recent Development in Theory and Practice in the U.K*. Educational and Child Psychology, vol 11, nº 2, pp. 77-84.
- WILLIAMS, M. y R. BURDEN (1997): *Psychology for Language Teacher*, Cambridge, Cambridge University Press.
- -----(1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press.