



La motivación en la enseñanza de segundas lenguas: aproximación teórico-práctica en el ámbito del enfoque integrado AICLE

Motivation in second language teaching: theoretical and practical approach
in the field of the integrated CLIL approach

Motivação no ensino de segunda língua: abordagem teórica e prática no
domínio da abordagem integrada da CLIL

Ernesto Ferrando

Universidad de Białystok, Białystok, Polonia

ernesto_ferrando_llimos@yahoo.es

<https://orcid.org/0000-0002-4371-5984>

Resumen

El propósito del trabajo es revisar las teorías actuales sobre la motivación en la enseñanza de segundas lenguas a partir de las contribuciones que la psicología general aporta al campo de la didáctica, así como de los supuestos teóricos sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, con especial atención al enfoque AICLE. La importancia del estudio se basa en la necesidad que presentan los docentes de adquirir los conocimientos que intervienen en la motivación, tanto desde el punto de vista de su desempeño, incluyendo los materiales didácticos, como el de sus discentes. La metodología se fundamenta en las teorías sobre el estudio de la motivación desde la psicología en su relación con la didáctica. El artículo concluye que existe una serie de estrategias que pueden ayudar a crear la motivación necesaria en el aula durante el proceso de aprendizaje de un idioma, las cuales se convierten en guías prácticas para los docentes en la enseñanza de segundas lenguas.

Palabras clave: motivación; metas; didáctica; segundas lenguas; enfoque AICLE.

Abstract

The purpose of this paper is to review current theories on motivation in second language teaching from the contributions of general psychology to the field of didactics, as well as from theoretical assumptions about foreign language learning, with special attention to the CLIL approach. The importance of the study is based on the need for teachers to acquire the knowledge involved in motivation, both from the point of view of their own performance, including teaching materials, and that of their students. The methodology is based on theories on the study of motivation from the psychological perspective in relation to didactics, and the article concludes that there are a number of strategies that can help to create the necessary motivation in the classroom during the language learning process; these become practical guides for teachers in the teaching of second languages.

Keywords: motivation; goals; didactics; second languages; CLIL approach.

Resumo

O objectivo do documento é rever as actuais teorías sobre motivación no ensino de segunda língua a partir das contribucións da psicología xeral no campo da didáctica, bem como dos pressupostos teóricos sobre a aprendizagem de línguas estranxeiras, com especial atención à abordagem da AILC. A importancia do estudo baseia-se na necesidade dos profesores adquirirem os coñecementos involucrados na motivación, tanto do punto de vista do seu propio desempeño, incluíndo materiais didácticos, como do dos seus alumnos. A metodoloxía baseia-se en teorías sobre o estudo da motivación da perspectiva da psicología en relación á didáctica, e o artigo concluí que existen varias estratexias que poden axudar a crear a motivación necesaria na sala de aula durante o proceso de aprendizagem de línguas, estes tornam-se guías prácticos para profesores no ensino de segundas línguas.

Palabras-chave: motivación; objetivos; didáctica; segunda língua; abordagem CLIL.

Recibido: 14/11/2022

Aceptado: 14/02/2023

Publicado: 12/05/2023

1. Introducción

El estudio de la motivación se enfoca en la *fuerza* interna que moviliza a las personas a querer lo que quieren y hacer lo que hacen. En esta línea de ideas, Ormrod (2005) define la motivación como un estado interno que invita a actuar a la persona, que la dirige en determinada dirección y la mantiene desarrollando determinada acción. Al respecto, se deduce la importancia que tiene el estudio de la motivación en la conducta humana, lo que ha motivado la aparición de variada literatura relacionada con esta. No es difícil encontrar en las estanterías de cualquier librería infinidad de libros sobre este tema: la motivación en el trabajo, en la escuela, en los deportes, la automotivación, etc. Todos estos tipos de motivaciones ejemplifican la importancia que representa hoy la motivación, tanto desde el punto de vista de la perspectiva científica, por ejemplo, en áreas como la psicología o las neurociencias. Así mismo, en las personas que se desempeñan en círculos menos científicos cuya aproximación a este tema es meramente, se podría decir, utilitarista. Ya sea para saber cómo alcanzar el éxito, ser más feliz, más productivo o más competitivo.

Desde el punto de vista histórico, a partir de su base etimológica latina de movimiento, el estudio de la motivación de los procesos motivaciones recorre un largo camino más o menos inmutable hasta nuestros días. Estas primeras investigaciones centradas en el comportamiento animal en los años 80 del siglo pasado dieron un giro decisivo cuando aparecieron nuevos enfoques gracias a las contribuciones que procedieron de áreas afines a la psicología, por ejemplo las neurociencias. Esta auténtica revolución atrajo a nuevos profesionales que, con la idea de construir nuevo conocimiento sobre cómo funcionan los procesos motivacionales en los seres humanos, se sumaron al estudio de este campo. Tras esto, aparecieron nuevas teorías y se abrió el conocimiento adquirido a nuevas áreas de aplicación como el deporte, la empresa, la escuela, la universidad, la familia, etc.

Retomando la importancia que ha cobrado el estudio de la motivación en los diversos campos de la acción humana, quizá erigiéndose como uno de los ámbitos más significativos de la psicología cognitiva junto con las emocionales. Conviene también prestar atención a la gran importancia que el estudio de la motivación presenta en el campo de la didáctica. Sobre la base de esta premisa, no parece extraño que la motivación, su estudio y cómo activarla y mantenerla en el tiempo, haya sido objeto de numerosos trabajos de investigación en los que el aula frente al laboratorio se convierte en el lugar de experimentación. Estas investigaciones, ya orientadas en la enseñanza y el aprendizaje, abarcan

el estudio del binomio mente-cerebro desde distintas especialidades científicas. Por ejemplo, desde la pedagogía, la psicología y, por supuesto, desde las neurociencias con sus estudios muy significativos. Además de presentar una buena base científica sobre el cerebro y el comportamiento humano. Estos estudios se enfocan en las áreas cerebrales implicadas en los procesos motivacionales, así como la actuación de los neurotransmisores y la relación de estos con la motivación. Así pues, el estudio de la motivación desde esta nueva perspectiva ha cobrado una especial atención entre los docentes, sobre todo en la pedagogía, hablándose ya de neuropedagogía o neurodidáctica (Forés, 2009). Cabe recordar en este punto el objetivo que presenta este trabajo: exponer las herramientas necesarias para que el docente que desempeñe su labor en el contexto bilingüe pueda incentivar la motivación en el aula. Sobre la base de ello, se desarrollará el presente artículo, prestando una atención especial al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas en el contexto bilingüe. En particular, al enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras).

Así pues, el análisis de la investigación se dividirá en dos ámbitos. En primer lugar, se presentarán las teorías actuales en materia de motivación, relacionándolas con el ámbito de la educación. Posteriormente, se indagará en la motivación en torno a la didáctica de las segundas lenguas y, en concreto, en el enfoque AICLE. Ambas partes tratarán de ofrecer una guía práctica sobre la base de una teoría suficientemente sólida, a fin de que sirva al docente no solo para comprender cómo puede generar y mantener la motivación en el aula, sino también como referencia en el proceso de desarrollar materiales didácticos, en caso lo requiera. Siempre que sea posible, se enfatizará en la relación entre las teorías generales sobre la motivación y la enseñanza de segundas lenguas.

Al respecto, y en relación al ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y su relación con la motivación, cabe mencionar a autores como Gardner (1985), Lorenzo (2006) y Dörnyei (2015) con una especial mención a sus estudios de la motivación a través de los sistemas complejos —al margen de los artículos relacionados con este asunto o bien trabajos que desde el estudio de los enfoques didácticos actuales colocan como objetivo de estos la motivación del alumno— y la autoestima, como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por su lado, y en relación con el enfoque AICLE, cabe mencionar trabajos como el de Daltón-Puffer (2011), Lasagabaster (2014) o Coyle (2001), que avalan las características de este como un enfoque que promueve la motivación en clase.

Por otro lado, es conveniente señalar el enfoque del presente artículo, el cual se corresponde en considerar al factor humano como fundamento de la labor educativa. En relación con ello, como indica Santos (2014), la profesión de docente es tanto humana como humanizante —y civilizadora—, por lo que sin duda, es importante indagar en torno a los enfoques actuales basados en el discente, en su conocimiento holístico y sistémico, de ese ser humano —sobre todo cómo percibe la realidad, cómo siente, cómo razona y cómo actúa— ya que es la razón de existir de los docentes y su guía en la acción educadora. Para el docente, el conocimiento de cómo el cerebro de sus alumnos se motiva y cómo este mantiene el esfuerzo necesario eludiendo distractores debe ser el acicate para su desempeño como profesional de la educación.

Para concluir, conviene puntualizar que el artículo busca una visión holística de la motivación en el aula en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje. Considerando, además, que para motivar hay que tener en cuenta a todos los actores de este ecosistema que es el aula: el profesorado, el alumnado, el contexto y la metodología, de la que se desprende a su vez los materiales; y es holístico porque nace con la idea de abarcar tanto el aspecto cognitivo como el emocional del alumno (y del profesor). No

obstante, cabe decir ahora que la motivación es un conjunto de procesos variables en el tiempo influidos por factores externos e internos, lo que indica la dificultad de poder definir qué planteamientos o métodos usar en clase para motivar al alumnado. Habida cuenta, además, de la complejidad de la propia persona, sea esta el docente o sus alumnos, o de los diversos contextos posibles. Todo ello hace complejo generalizar un método porque no hay una única solución y tampoco una lista finita de problemas definibles en el aula. Aunque sí se conocen muchos y sobre los que sí es factible.

2. La motivación: desarrollos teóricos y modelos explicativos

El estudio del proceso psicológico dinámico e interno —e inobservable directamente, como la inteligencia, salvo a través de las manifestaciones conductuales de la persona— que se conoce como motivación pone su foco de atención en esa fuerza interna que moviliza a las personas a querer lo que quieren y hacer lo que hacen; en otras palabras: qué conducta toma la persona partiendo de un motivo¹. Por otro lado, a juicio de Schunk y Zimmerman (2008), la motivación se puede entender como el proceso que impulsa, y mantiene en el tiempo, una conducta dirigida a una meta. Sobre este último punto, y ahondando sobre la relación entre la motivación y las metas, Dale (2012) señala, al definir el valor de estas en el ámbito de la educación, que el aprendizaje necesita de un establecimiento de metas, de una planeación y una supervisión de todo el proceso. Así, se podría resumir que el aprendizaje se produce al converger por un lado la motivación y los procesos que la impulsan; y por otro, las metas como el objetivo de ese impulso o conducta. Por lo tanto, se puede inferir que, para que se produzca cualquier aprendizaje hace falta motivación, y es así en la mayoría de los casos². Es más, se puede decir que no cabe una conducta sin que esta esté motivada (Sanz *et al.*, 2017). No obstante, la cuestión clave es cómo y por qué se produce esa motivación y cómo se mantiene en el tiempo. Asimismo, por qué un alumno se siente motivado a estudiar y por qué otro no está motivado a estudiar otra materia. Remarcando, como mero apunte, que todos los seres humanos están motivados, pero no para realizar la misma acción de la misma manera y durante el mismo periodo de tiempo (Sanz *et al.*, 2019).

De igual forma, es importante señalar que la motivación actualmente se la relaciona con otros procesos cognitivos, entendiéndose a esta como una suma de procesos más que como un fenómeno individual de ámbito psicológico. Así, como apuntan Sanz *et al.* (2019), esta relación se manifiesta de dos formas. En primer lugar, la motivación está ligada a los procesos psicológicos básicos, como el aprendizaje, la atención o la memoria. En segundo lugar, por los determinantes cognitivos propios de la motivación. Por ejemplo, si un alumno quiere y está motivado a aprender un idioma extranjero desplegará los procesos cognitivos necesarios para tal fin, los cuales le permitirán procesar, memorizar y posteriormente evocar la información que vaya recibiendo. Estas estrategias cognitivas, en este caso concreto, podrían ser, basándose en la manipulación y transformación de la lengua, la comparación entre su lengua materna y la lengua meta; además de la elaboración de esquemas y subrayado de las palabras nuevas de un texto, etc., (Centro Virtual Cervantes, s. f.). Pero, tras lo señalado, conviene en este punto empezar a precisar qué dos tipos de fuentes de motivación existen, entendido como tales los motivos que la producen. En este sentido, cabe citar a Reeve (2009), quien enfatiza en los dos grandes tipos de motivos que propone la psicología motivacional moderna.

¹ Se parte del supuesto básico de que toda conducta debe estar motivada (Sanz *et al.*, 2019).

² Sobre este respecto, Tolman (1930, como se citó en Lieury y Fenouillet 1997) realizó una serie de experimentos con ratas en un laberinto. Las ratas que recibían un refuerzo (recompensa) desde el principio por llegar al final del laberinto se comportaban igual que el otro grupo que recibía ese mismo refuerzo once días después de empezar el experimento. Esto le permitió dar forma a su teoría del “aprendizaje latente” que indicaba que las ratas focalizaban su esfuerzo en el desempeño no en el aprendizaje. Simplemente las ratas usaban su memoria y no evaluaban datos de interés para desempeñar mejor esa tarea. Tal análisis puede compararse al estudio meramente memorístico de un alumno, de corto recorrido, frente al profundo y por tanto significativo de más solidez.

Las necesidades, apunta Reeve (2009), sirven para que el organismo consiga aquello que necesita, que lo nutre, que lo mantiene vivo y le permite desarrollarse. Las cogniciones, ya señaladas anteriormente, son los planes, por ejemplo, que un alumno desarrolla para llevar a cabo una tarea; es decir, son procesos mentales en los que intervienen sus creencias, expectativas o el autoconcepto que tiene de él. Por su lado, las emociones se muestran de especial relevancia en las investigaciones sobre esta cuestión. Las emociones, como fenómenos subjetivos, exteriorizados fisiológicamente por la persona (sudor, como ejemplo de cómo el cuerpo reacciona físicamente) y expresivos (expresión facial) (Reeve, 2009) son un importante motivo de activación de la motivación. En relación con ello, Sanz *et al.* (2019) señala que de todos los procesos psicológicos, las emociones cobran una especial importancia en la activación de la conducta. Por ejemplo, cuando un estudiante termina la tarea asignada de forma exitosa sentirá una emoción placentera, emoción positiva que servirá para reforzar su percepción de autoeficacia para futuras tareas. Pero si esta misma tarea genera lo contrario, una emoción negativa, puede producir una evitación en el desarrollo de esas mismas futuras tareas.

2.1. Motivación: perspectiva histórica

El estudio de la motivación, desde el punto de vista diacrónico, ha sido enfocado desde distintos puntos de vista. Como señala Naranjo (2009), las teorías explicativas iniciales se establecen a partir de una serie de teorías: sobre la voluntad, el instinto y la pulsión. Esta última presenta mayor importancia y es apoyada por Freud (1915) y Hull (1952), en la que define el motor de la conducta como el orientado a la satisfacción de las necesidades corporales. Estas tres teorías permitían comprender el origen de la motivación, pero, no obstante, surgieron posteriormente *miniteorías* las cuales se encuentran centradas en aspectos más específicos y dejan postergados los estudios basados en la experimentación animal, sobre los que se basan las demás teorías frente al comportamiento humano. Al respecto, como indica Estrada (2018), la teoría de la pulsión, en donde el sujeto es un ser pasivo, se pasa a una perspectiva de estudio basada en un ser activo que dirige su acción hacia la consecución de un objetivo dado. Tal cambio de enfoque se fundamenta en la denominada *revolución cognitiva* entre la década de los 60 y 80 del siglo pasado. Cuando se dejó atrás al conductismo de Skinner, de difícil aplicación en el aula (Suárez y Fernández, 2016) y se dio paso al cognitivismo de la mano de Gardner, Chomsky, Miller, etc., (Minici y Rivadeneira, 2012).

En el ámbito del aprendizaje, el cognitivismo se fijó en el conocimiento, y no solo en cómo se produce en el cerebro, sino cómo se representa, siendo el aprendizaje significativo su base más consistente y más exportable al aula que el conductismo anterior (Suárez y Fernández, 2016). Además, la teoría cognitiva se enfoca en el discente como agente activo. De esta manera, apertura el camino al estudio de la motivación desde otra perspectiva³, como un proceso más, pero de vital importancia en el aprendizaje.

2.2. Teoría humanística y la jerarquía de las necesidades

El gran referente de esta teoría fue Maslow (1954) y posteriormente Roger (1978). El primero creía que la conducta humana se dirige a la obtención de la autorrealización como meta final después de haber satisfecho otras necesidades anteriores que deben ser conseguidas paulatinamente.

La pirámide de Maslow (1954), epítome de su concepto de la realización humana, representa en su cúspide la máxima realización a la que aspira una persona: la autorrealización, que se caracteriza por su

³ Dentro del conjunto de procesos que se producen en la mente del alumno, como sus conocimientos previos, el autoconcepto, la definición de metas, estrategias para su consecución, etc., y que, además, comprende tanto elementos cognitivos como afectivos, los cuales actúan de forma conjunta y entrelazada (Suárez y Fernández, 2016).

expresión en aspectos como la autonomía, la creatividad o la moral. En el escalafón inmediatamente más bajo aparece el reconocimiento. Toda persona aspira a que confíen en ella, en que la respeten como miembro de una sociedad. Por otro lado, la afiliación trata de la amistad necesaria, del afecto que sienten por ella. Otro escalón es la seguridad que representa la necesidad de sentirse protegido; es una seguridad necesaria tanto en el plano de lo físico, en lo profesional y en la protección de su propiedad privada. En la base de la pirámide se encuentran aquellas necesidades mínimas a las que aspira esa persona: las fisiológicas, por ejemplo, la alimentación, el descanso o el sexo. Más adelante, cuando el presente trabajo se centre en la motivación en el aula, se referenciará nuevamente estas fases. Pero que sirva de avance que la última de ellas, la autorrealización y, sin duda, el reconocimiento o la afiliación tienen un peso importante en el aula en relación con la motivación. Por ello, se puede decir que la división de las necesidades humanas, planteada por Maslow (1954) orienta al docente a buscar en sus alumnos esta autorrealización, puesto que unos alumnos que se sientan autorrealizados, aceptados, que puedan exponer libremente sus opiniones, que sepan que forman parte de un grupo en el que prima el respeto y la confianza, todo ello contribuye, partiendo de la teoría del autor, a incentivar la motivación en clase. En correspondencia con lo que indica Dale (2012), se puede conocer a una persona autorrealizada por una serie de comportamientos: es espontánea, es autónoma, trata de resolver los problemas importantes, refleja frescura en las apreciaciones y se enfoca en los problemas. Todos ellos, sin duda, de gran valor en el aula.

No obstante, también conviene tener en cuenta las limitaciones de la jerarquía de Maslow. Al respecto, Dale (2012) señala, por ejemplo, que las investigaciones sobre esta no exponen datos concluyentes o que las necesidades de nivel inferior pueden no ser para la persona lo más importante. Pese a ello, la teoría, como se ha indicado, puede servir de referente al educador, puesto que después de todo, para una persona, sea estudiante o no, sentirse autorrealizado puede ser la meta central en su motivación. Este aspecto lo trabajó Rogers (1963), en el que se profundiza en el siguiente subapartado.

2.3. La realización como meta

Para Rogers (1963), la vida es un proceso de crecimiento continuo, es un proceso base de la motivación para el autor y por otro lado innato, ya que conduce a la realización. Esta conducta orientada a la realización busca no solo la autonomía del sujeto sino su control frente a fuerzas externas contrarias a la consecución de esta meta. Este planteamiento, claramente entroncado con la motivación intrínseca, permite su extrapolación a la educación. En este sentido, para el autor el aprendizaje, iniciado por la propia persona, está mediatizado tanto por la cognición como por las emociones. Es decir, en el aprendizaje influye tanto la conducta como las actitudes y la personalidad del discente. Además, este aprendizaje es controlado a base de evaluaciones por el propio agente con el fin de comprobar si este aprendizaje satisface sus necesidades, o su metas (Dale, 2012). Claramente basado en las teorías del constructivismo, Rogers (1963) plantea una serie de factores que un docente debe tener en cuenta.

Entre ellos se encuentran los siguientes: 1) los discentes deben percibir el aprendizaje como significativo. De esta manera les ayudará a comprender que esto les servirá en su vida; 2) el aprendizaje depende de la participación de ambos actores: profesor y alumnos. A lo que se suma la autocrítica y la autoevaluación de ambos; 3) el docente tiene un papel fundamental. Es el facilitador, es el que ayuda a que sea el alumno quien construya el conocimiento gracias a su asesoramiento, creando para ello un ambiente propicio para el aprendizaje y suministrando los recursos adecuados para que sus alumnos alcancen las metas fijadas; 4) el docente también comparte sentimientos y pensamiento con sus alumnos; 5) el docente debe plantear

la clase de forma abierta, dando libertad a los alumnos para que tomen decisiones sobre qué les conviene más. Esto no va en detrimento de aquellos casos en los que los alumnos, quizás no todos, quieran ser dirigidos. El objeto no es otro que conseguir alumnos más autónomos y comprometidos con su formación; 6) Incentivar en clase la indagación, las simulaciones y la autoevaluación⁴.

En relación con lo expuesto, cabe precisar que la psicología humanista se distingue en cierta manera de la cognitiva, como apunta Camino (2013), al poner su foco de atención en el alumno como persona valorando más, frente a la cognitiva —que se expondrá en el siguiente subapartado—, la autoestima, la motivación, el desarrollo emocional del alumno o la relación entre el profesor y este; aunque ambas también tienen en cuenta el cómo se perciben los estímulos y los posteriores procesos mentales. En referencia con ello, Camilo señala que “el profesor humanista optará por aceptar al estudiante por sus valores personales antes que por el resultado brillante de sus estudios. Además, tendrá muy presente los sentimientos y las opiniones de cada uno de sus alumnos” (2013, p. 28).

Y, sobre la motivación, el autor plantea lo siguiente:

La motivación frente a los estudios surgirá de variables intrínsecas (automotivación) antes que de las extrínsecas (heteromotivación), fomentadas estas últimas sobre la base de premios y castigos, sobresalientes e insuficientes, buenas y malas notas. La automotivación, por el contrario, presupone que las condiciones de las aulas y también las de los profesores sean suficientemente estimulantes. (Camino, 2013, p. 28)

Ambos aspectos, la motivación intrínseca y el papel del profesor al momento de incentivar la motivación en los estudiantes, serán tratados más adelante. Por su lado, para Dale (2012), la psicología humanista y su correlato en la educación se ejemplifica en una serie de principios, a saber: 1) mostrar consideración positiva por los estudiantes; 2) distinguir a los estudiantes de sus acciones; 3) dar a los estudiantes opciones y oportunidades para incentivar su crecimiento personal; 4) facilitar en todo momento el aprendizaje mediante el aporte, por parte del docente, de los recursos adecuados.

En este punto, es conveniente enfatizar en el valor de la competitividad en el aula, si es oportuna o no. Como indican Lieury y Fenouillet (1997), la competencia es inherente a la actividad humana en sociedad; esta, en lo referente al desempeño, tiene varios efectos. Por un lado, está demostrado en cierto experimento que los ciclistas que corrían juntos lo hacían más rápido que los que lo hacían en solitario. Así, la competencia puede estar dentro de la motivación intrínseca, pero también extrínseca al servir como mero estímulo para ganar un premio, o incluso puede provocar la aparición de la agresividad. Como indican los autores, el ajuste es complejo, pero por norma se trata de evitar la competición, salvo que sea lúdica, en clase.

3. Perspectiva cognitiva

El enfoque cognitivo representa hoy una perspectiva sólida en el estudio de la conducta humana, y por tanto de la motivación⁵. Este se orienta en investigar la causa del comportamiento a partir del estudio

⁴ Conviene en este punto señalar las recomendaciones de Martín (2020) sobre la evocación (recuperación de lo aprendido). El autor sostiene que esta sea espaciada en el tiempo (no después de la lección, sino mejor al día siguiente cuando se empieza a olvidar) y a base de usar distintos puntos de vista, o concatenando otros conocimientos dando una visión de conjunto, frente a solo evocar partes de un todo.

⁵ Como indican Suárez y Fernández (2016), los primeros planteamientos cognitivos hacían referencia a cómo la persona captaba y almacenaba la información. Posteriormente, a partir de los ochenta-noventa, debido a que se comprobó que los factores afectivo-emocionales influyen de forma muy importante en el proceso de aprendizaje, y por lo tanto en el funcionamiento cognitivo del alumno, se consideró oportuno no separar cognición de motivación/emoción.

de los procesos mentales que pueden, o no, activar la motivación en un individuo. Por ejemplo, entre estos procesos destacan las intenciones, el establecimiento de planes así como de metas (Estrada, 2018). En los siguientes apartados se expondrán las distintas teorías que forman la perspectiva cognitiva; no obstante, antes conviene introducir un modelo de aprendizaje: el aprendizaje motivado.

Este tipo de aprendizaje es de índole cognitivo, ya que se basa en que la motivación es el resultado de una serie de procesos mentales del discente. Por esta razón, el aprendizaje motivado establece la estrecha relación entre motivación y aprendizaje⁶. Punto que se muestra como clave para el presente artículo, sobre todo por las fases que pasa la motivación durante la realización de una tarea, sin duda de fuerte implicación en el contexto áulico. Aunque se observará más adelante, un alumno motivado se muestra eficiente en su desempeño, y conforme percibe que aprende, se motiva a seguir con la tarea. La motivación, para este modelo, se puede segmentar en tres fases, cada una de ellas corresponde a un momento concreto durante el ciclo de una tarea (Dale, 2012), sobre todo como variables de medición del grado de motivación del alumno y, además, teniendo en cuenta que se encuentra condicionada por el tiempo y las variables que la influyen. Este modelo puede servir de guía para el docente en la elaboración de materiales o estrategias en el aula. Las fases y su relación con la motivación se explicitan en la tabla 1.

Tabla 1
Motivación y fases de tarea

Antes de la tarea	Las expectativas sobre qué van a aprender cobran un especial valor. Se valora la importancia del aprendizaje. Los alumnos relacionan el aprendizaje con las emociones; algunos se mostrarán ansiosos, nerviosos o neutros. Los alumnos valorarán el apoyo (profesores y compañeros) que van a tener para realizar la tarea.
Durante la tarea	Aparecen factores como las características de la instrucción (desempeño del profesor, incluyendo el tipo de aprendizaje), la retroalimentación entre ambos actores, así como el equipo que conforma el grupo. El contexto en lo referido a los recursos en clase. El ambiente (temperatura, humedad, iluminación del aula, etc), la ubicación, el día, las distracciones, etc. Aparecen las variables personales asociadas al aprendizaje, entre ellas el esfuerzo y la persistencia de este, la capacidad de elegir el modo de realizar la actividad, etc. Aparecen las percepciones personales sobre si están aprendiendo o no.
Después de la tarea	Es el momento de la autorreflexión tanto sobre los resultados de la tarea como sobre su desarrollo y planificación Aparecen las atribuciones , o causas percibidas de los resultados. Son atribuciones positivas si el resultado es atribuido a su autoeficacia (atribuciones internas), cuando el resultado cumple con sus expectativas. En caso contrario, se hablaría de unas atribuciones negativas, ya sea por expectativas incumplidas o por motivos, atribuciones, externas: el profesor, el contexto, etc. En este punto, la retroalimentación del profesor cobra un valor importante. Los alumnos esperan que el buen desempeño de la tarea se verbalice en los comentarios positivos de este. Esto contribuye a motivarlos para seguir aprendiendo.

Nota. Elaborado a partir de Dale (2012), en la que se exponen las fases por las que pasa una tarea y su relación con los procesos motivacionales.

En la fase inicial se ha mencionado a las expectativas como uno de los ejes fundamentales en el desarrollo de la motivación orientada a la realización de una tarea. La teoría de las expectativas y el valor, creada por Atkinson y Birch (1978), se fundamenta en que la conducta de un individuo depende de las expectativas que este tenga sobre la obtención del resultado esperado, así como de la valoración de este resultado. En resumen, se puede decir que si el resultado final coincide con la expectativa que de este se tenía, motivará a la persona a seguir esforzándose para enfrentarse a nuevos retos. Como indica Dale (2012), la mejor forma de potenciar la conducta de logro es saber combinar una fuerte expectativa, o sea, esperanza de éxito, con un bajo temor al fracaso.

⁶ Al margen de que puedan existir ciertos aprendizajes para los que no se necesita motivación, lo cierto es que estos serán poco duraderos. Como indica Martín (2020), el asunto sigue abierto a estudios.

A partir de lo expuesto, se puede decir que un alumno fuertemente motivado al logro buscará aquellas tareas con una dificultad media. Descartando tanto las difíciles como aquellas otras tan fáciles que no representan ser útiles para su aprendizaje, o que le produce poca satisfacción. Por otro lado, desde la perspectiva del docente, este debe tener en cuenta que lo conveniente es regular la dificultad de la tarea, desde las breves hasta las de mayor complejidad. Para ello, se tendrá en cuenta el incremento paulatino de la información suministrada al grupo, así como el valor de la retroalimentación entre docente y grupo, y viceversa.

3.1. Teoría de las metas

Esta teoría, como señala Dale (2018), representa un enfoque nuevo en el estudio de la motivación humana, puesto que tiene en cuenta un mayor número de variables a considerar: las expectativas (alta o baja) que el alumno tiene sobre el desempeño de una tarea, las atribuciones de su fracaso o éxito en la resolución de esta (ya sea por su esfuerzo si al final representa un éxito o, en caso contrario; por ejemplo, atribuir el fracaso a la actitud que el profesor tiene hacia él, o al entorno), la noción de capacidad para resolver dicha tarea, así como las comparaciones sociales con los demás y con uno mismo o las conductas de logro; es decir, que la tarea represente o no un reto. En resumen, como indica el autor, el constructo central de esta teoría se fundamenta en la orientación a la meta que sería el propósito y enfoque que una persona muestra en actividades orientadas al logro. Una de las teorías relacionada con esta es la teoría del establecimiento de metas. La primera, desarrollada por psicólogos del campo de la educación, busca predecir la conducta de los estudiantes mediante la evaluación de gran cantidad de variables. La segunda, en cambio, se focaliza en cómo influye en el establecimiento y modificación de las metas, y el papel que estas desempeñan a partir de tres variables que definen sus propiedades, como se presentan en la tabla 2.

Tabla 2

Propiedades de las metas en relación con la conducta

Propiedades de las metas	Efecto en la conducta
Especificidad	Las metas en las que se definan claramente cómo realizarlas aumentan la motivación y la autoeficacia. Esto es debido a que el alumno se siente capaz de evaluar su progreso
Proximidad	Las metas a corto plazo, fijadas en una tarea, aumentan la motivación. No obstante, para adultos, puede ser también motivante una tarea a largo plazo siempre y cuando la puedan dividir en metas a corto plazo
Dificultad	La meta debe ser difícil pero asequible para que repercuta positivamente en la motivación y la autoeficacia. Si los alumnos no tienen las habilidades necesarias para el correcto desempeño de la tarea, la tendencia es a la desmotivación. Una forma de mejorar este aspecto, relativo a la dificultad cuando la tarea es compleja, es usar profusamente la retroalimentación entre alumnos y profesores

Nota. Desarrollado a partir de Dale (2018), en la que se exponen las propiedades de las metas y el papel que desempeñan en relación con la motivación.

Por otro lado, en la tabla 3 se exponen los dos tipos de metas así como sus efectos en la motivación.

Tabla 3

Tipología de las metas

Metas difíciles	Movilizan el esfuerzo y aumentan la persistencia
Metas específicas	Dirigen la atención y promueven la planificación de estrategias.

Nota. Desarrollado a partir de Reeve (2009). Exposición del tipo de metas según sus características intrínsecas y su relación con la motivación y la atención.

No obstante, actualmente la teoría de la motivación orientada a las metas está sufriendo una evolución, ya que ahora se plantea metas mucho más complejas, las cuales establecen que la persona no siempre se orienta a la consecución de una meta concreta, sino a varias de importancia diversa (Echevarría, 2015).

3.2. Teoría de la motivación intrínseca

Como se ha observado en la perspectiva humanística de la motivación, desde hace décadas han ido apareciendo diversas teorías que estudian a la persona, siendo esta — desde el ejercicio de su libertad— la que se motiva por razones intrínsecas como expresión de la necesidad de ser los agentes del comportamiento propio (Echevarría, 2015). Esta teoría, también denominada de la autodeterminación, se fundamenta en que la motivación del individuo (*locus* de control interno) no se basa tanto en la obtención de un premio externo, sino, más bien, una satisfacción personal por la realización de cierta actividad. Como parece demostrarse, esta motivación prima sobre la extrínseca (*locus* de control externo), criterio a tener muy en cuenta por los docentes. Como remarca Reeve (2009), la percepción del control en torno al desarrollo de la tarea o actividad que ejerce la persona es fundamental. Por ello, se debe incentivar la motivación intrínseca, sin menoscabo de la extrínseca, a veces necesaria, ya que ambas motivaciones forman dos extremos de un mismo conjunto (Deci y Ryan, 2000, como se citó en Echevarría, 2015). Por su lado, Lepper y Hodell (1989) propusieron la hipótesis de las fuentes de la motivación intrínseca: desafío, curiosidad, control y fantasía.

Como indican los autores, la fantasía se puede incentivar a base de plantear simulaciones o intercambio de papeles en clase, a su vez, incentivar en exceso la motivación extrínseca puede conllevar una disminución de la motivación intrínseca (Dale, 2018). Así pues, la motivación intrínseca implica que la persona quiere hacer algo por el mero hecho de hacerlo, por la satisfacción que le produce la actividad en sí misma (Ryan y Deci, 2000, como se citó en Echevarría, 2015). Por su lado, en cambio, la motivación extrínseca es aquella que empuja a la persona a realizar algo, ya no tanto por la satisfacción, sino por la obtención de un resultado concreto. Como complemento a lo expuesto, dentro de esta teoría de la motivación intrínseca destacan tres principios generales: 1) La autodeterminación (o autonomía): este principio se postula como la base de la teoría de la motivación intrínseca. Se fundamenta en que la autonomía del individuo es una necesidad psicológica que impulsa a la persona a tratar de dominar su entorno; 2) Sentimiento de competencia: esta teoría postula que la competencia también es una necesidad psicológica (Deci y Ryan, 1985, como se citó en Echevarría, 2015), la cual se encuentra referenciada a la confianza que tiene la persona para hacer una tarea de forma correcta; 3) Apoyo social: el ser humano es un ser social, necesita sentirse tanto unido como respetado por los otros. Esto, de nuevo, representa una necesidad psicológica (Echevarría, 2015). El individuo que sabe que forma parte de un equipo se siente más motivado, más seguro. Al respecto, en el ámbito educativo, se observó que aquellos discentes que tenían profesores fríos, que no los respetaban o los ignoraban, rendían menos y mostraban un menor nivel de motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000, como se citó en Echevarría, 2015; Ryan y Grolnick, 1986).

4. La motivación en la enseñanza de segundas lenguas

En este punto conviene inicialmente hacer una aclaración relativa a la diferencia entre una lengua extranjera y una segunda lengua. Se entiende como lengua extranjera aquella que no es propia del país; por ejemplo, para un argentino, un español, etc. El inglés sería una lengua extranjera, pero no

para un pakistaní, puesto que junto con el urdú los ciudadanos de dicho país tienen como lengua oficial el inglés —para ellos una segunda lengua—. A efectos prácticos, en este artículo se asimilan ambos aspectos considerando la lengua de aprendizaje como una segunda lengua, tanto si es cooficial o no en el país en donde se imparte dicha lengua, siendo la primera la materna del individuo. Aclarado este punto, se retoma el análisis.

La motivación en el contexto educativo de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas representa, sin duda, un factor a tener siempre en cuenta por los docentes. Los estudios en este campo han aumentado y muchos de ellos se han enfocado en contextos generales, como el presente artículo. Otros más específicos, como es el caso del trabajo de Sucuoglu (2017), sobre las estrategias motivantes en el ámbito educativo de Chipre, siendo el inglés el idioma a impartir; no obstante, tal detalle de aproximación experimental no siempre ha sido así, punto en el que se centra la siguiente argumentación.

En este sentido, como indica Ushioda (2012), durante mucho tiempo se ha creído que la enseñanza de una lengua extranjera era diferente al de cualquier otro conocimiento, lo que causó que la motivación fuera estudiada desde un punto de vista distinto. Así, antes de los años 90, el estudio de la motivación en la enseñanza de segundas lenguas estaba basado en el marco teórico establecido por Gardner y Lambert (1972) y no por la psicología educativa.

Los autores citados formaron el modelo socioeducativo, que permitió el estudio de la motivación en segundas lenguas. Básicamente, este modelo fijó dos tipos de orientaciones, a tenor de esta teoría, por las que los aprendientes podrían optar. Estas serían por un lado la orientación integradora, que corresponde a quien busca aprender una lengua para integrarse en su comunidad de habla. En segundo lugar, la orientación instrumental, que hace referencia al aprendizaje práctico de la lengua; por ejemplo, cuando la persona estudia un segundo idioma para mejorar su currículum. Por otro lado, como señala Gardner (1985), ambas orientaciones no deben confundirse con las motivaciones extrínsecas o intrínsecas puesto que, según el autor, el alumno de lenguas extranjeras se mueve con el objetivo de aprender un idioma. Ese es su objetivo (ya sea por motivos sociales o prácticos), estando ambas, por lo tanto, dentro de lo que se entendería como motivaciones extrínsecas al considerar que la lengua es aprendida para alcanzar un fin. Pese a considerarse como más importante y productiva la motivación intrínseca, como ya se viene indicando, lo cierto es que ambas pueden conducir el aprendizaje de un idioma extranjero, como certifican diversos estudios (Ushioda, 2012). Por ejemplo, la ambición de conseguir un mejor trabajo puede motivar poderosamente a un estudiante a emprender el camino del aprendizaje de un idioma. Así, en suma, lo crucial no es qué tipo de motivación impulsa al alumno, sino que la decisión de aprender ese nuevo idioma provenga de él mismo frente a una imposición, obviamente, externa.

Tras lo expuesto, no obstante, ya a finales del pasado siglo, este modelo empezó a decaer, puesto que solo hacía recaer la motivación en el alumno, dejando a un lado otras variables, como la metodología del aprendizaje, la actitud del profesor o el entorno. En este sentido, como apunta Ushioda (2008), la teoría de Gardner y Lambert (1972) empieza a declinar, a la par que adquiere protagonismo la investigación sobre la motivación en el ámbito educativo. Pese a su interesante visión de qué motiva a un alumno de segundas lenguas, no aporta nada al valor del desempeño del docente. O sobre qué le está ocurriendo a un alumno en un momento y contexto concreto, en correspondencia con

la investigación de Crookes y Schmidt (1991), en donde los autores señalaron estas limitaciones del modelo socioeducativo.

4.1. La motivación en segundas lenguas: perspectiva actual

Tras los postulados del modelo socioeducativo, el campo de la investigación sobre la motivación en segundas lenguas recayó en el ámbito de la educación, lo que ha permitido centrar estas investigaciones en el contexto áulico, frente al social del modelo anterior, siendo más útil para su uso en el aula por parte del docente. Este nuevo modelo, propuesto por Williams y Burden (1997), denominado bajo el concepto *education—friendly* se fundamenta en el constructivismo social, de corte vigotskiano; y viene a explicar el fenómeno de la motivación en los alumnos tanto desde el punto de vista cognitivo —motivación desde dentro— (Deci y Flaste, 1996) como desde el punto de vista del contexto en el que estos se ven inmersos. Por otro lado, los autores añadieron a su teoría la idea, ya bien asentada en la pedagogía general, de que la motivación debe surgir del interior del alumno⁷, marcando así una diferenciación desconocida en este campo de la investigación de los procesos motivacionales en segundas lenguas entre los factores internos y externos.

Así, desde la perspectiva planteada por Williams y Burden (1997), la motivación debe buscarse en su relación con la toma de decisiones, sobre qué esfuerzo debe hacer para alcanzar el objetivo fijado o, incluso, sobre la propia comprensión de la situación que está viviendo. Sin duda, tal enfoque centra su atención en el propio alumno, ya no solo cómo construye el conocimiento, sino cómo se hace responsable de su adquisición. También, este modelo tiene en cuenta no solo el comienzo de la motivación, o su activación, sino su permanencia en el tiempo, siendo este un aspecto clave a tener en cuenta por el docente.

Coincidiendo en los planteamientos de la *education-friendly* de Williams y Burden (1997), surge el estudio de Dörnyei y Ottó (1998), autores que ahondaron en el factor temporal de la motivación; es decir, su permanencia en el tiempo. Para tal fin, los autores propusieron dividir la motivación en tres fases, según el momento y las circunstancias. En primer lugar se encuentra la etapa preaccional, que corresponde al momento de fijación de objetivos por parte del alumno; en segundo lugar se halla la etapa accional, en donde el alumno se encuentra en pleno desarrollo de la acción encaminada a la consecución del objetivo fijado; en último lugar se ubica la etapa posaccional, en la que se ingresa a la fase de autoevaluación del desempeño. Con estas fases, los autores corroboran la idea ya expuesta en la teoría de la adquisición de una lengua extranjera, la cual señala al aprendizaje de esta como una tarea a largo plazo en la que se necesita un esfuerzo constante durante un tiempo no corto. Esto implica tener en cuenta factores emocionales, ya no solo de procesamiento/memorización de la información, o sobre su recuperación (Williams y Burden, 1997).

Sobre estos supuestos, y como ya indicaba la pedagogía de ámbito general, los estudios sobre la motivación deben tener en cuenta su dimensión temporal. Incorporando tanto a los factores externos como internos que inciden en esta en un contexto⁸. Estas variables vendrían a apoyar la motivación o anularla.

⁷ Relativo a los procesos de pensamiento ya expuesto anteriormente, como la fijación de metas, el dominio, o autonomía, en su desempeño, la autopercepción de competencia, la creencia de autoeficacia, el locus de control percibido y la causalidad como las atribuciones del éxito o el fracaso (Ushioda, 2008).

⁸ El contexto no siempre es el aula, sino que puede ser aquello otro que hace al alumno fuera del horario escolar. Como indican Williams y Burden (1997), el docente debe conocer, para valorar el grado de motivación, qué actividades desarrollan fuera de clase sus alumnos, debe conocer sus vidas, inquietudes, objetivos y problemas.

4.2. La motivación y la autorrealización: el sistema motivacional del *yo*

En relación con lo expuesto, cuando se ha comentado la teoría de Maslow (1943), en concreto a la importancia dada a la autorrealización, las teorías actuales sobre la motivación en segundas lenguas han enfatizado también en esta. Como lo reflejan las investigaciones de Dörnyei (2005, 2009), siendo esta teoría ampliamente reconocida actualmente.

Los aspectos generales del sistema de motivación del *yo* de Dörnyei (2005, 2009), que marca un cambio de perspectiva, se basan en tres factores ya contemplados anteriormente pero vistos desde una perspectiva diferente. Por ejemplo, el contexto, la persona y el aspecto temporal o dinámico de la motivación. Esta nueva perspectiva más holística y reformulada de la psicología social centra su atención en el *yo*. Comprendiendo tanto los procesos cognitivos, los conductuales (motivación), como los afectivos (emociones), pero complementaria a los expuesto por Williams y Burden (1997). Para el autor, la autorrealización sería la clave de la motivación, entendida como lo que la persona querría ser. Por ejemplo, por un lado está ese *yo* ideal (*ideal L2 self*), en lo que quiere convertirse el alumno. Por otro lado está el *yo*, el necesario (*ought-to L2 self*), que se refiere a las cualidades que el alumno cree que debe tener para ser ese *yo* ideal, para lo cual evitará los resultados negativos o defraudar a los otros, correspondiendo en este caso a la motivación instrumental intrínseca (Moreno, 2013). En otro orden, pero íntimamente ligado a lo anterior, vendría la propia acción del docente, su metodología o actitud en clase como variable incentivadora de la motivación en el aula, así como la relación del alumno con el resto del grupo, todo en un momento concreto, en una situación concreta y en un contexto social concreto (Ushioda y Burden, 2012).

Para terminar este subapartado, cabe señalar, como apunte, el modelo propuesto por Ushioda y Burden (2012) presenta, como ellos indican, la incertidumbre de cómo integrar, o relacionar, el factor personal *yo* con el contexto, dentro del análisis de la motivación en el aula de segundas lenguas. Para su posible resolución, los autores presentan la opción de incluir la motivación en la teoría de los sistemas complejos. Aspecto en el que no se profundizará, provenientes del ámbito de las matemáticas y de la física. Con ello, es posible evaluar los diferentes componentes que intervienen en la motivación que, interconectados entre ellos, interactúan, pero que no reflejan una relación lineal en su evolución (Dörnyei *et al.*, 2015).

4.3. La motivación en el aprendizaje de segundas lenguas: estrategias motivadoras en aula

La motivación en el aula de segundas lenguas, en correspondencia con la teoría de la autorrealización del *yo*, se resumiría en dos variables: la primera, relacionada con el *yo*; es decir, con las creencias que el alumno tiene de sí mismo, con su capacidad de autorrealizarse. Por otro lado, está el contexto, siendo ambas variables dinámicas e interrelacionadas. Partiendo de esta base conceptual, Dörnyei (2001) plantea las siguientes estrategias en clase según el agente. En el caso de profesor, actor fundamental para activar la motivación en el aula, este debe tener en cuenta lo siguiente: 1) su entusiasmo, cómo lo proyecta al grupo; 2) su compromiso así como las expectativas que tenga sobre el aprendizaje de sus alumnos; 3) la relación que mantiene con sus alumnos; 4) la relación que establezca con los padres de estos. Como indica el autor, el docente no debe caer en la teatralidad, sino que debe transmitir confianza, ser sincero, ser claro en su discurso y demostrar que no está en clase simplemente por su retribución pecuniaria. Debe transmitir que está comprometido con su trabajo y que apoya a sus alumnos en la consecución de sus metas. En este punto, se definen dos características clave a tener

en cuenta por el docente: 1) debe compartir con el grupo el interés por la lengua que está enseñando. Esto indica compromiso con el aprendizaje tanto el suyo como el de sus alumnos; 2) debe ser capaz de transmitir el valor que tiene el aprendizaje de esa lengua. Cómo les puede enriquecer en vida lo que puede ayudar a justificar la razón del esfuerzo.

El interés que el docente siente por el aprendizaje de sus alumnos se puede expresar de la siguiente manera: 1) debe dar asistencia de forma grupal o individual, si es el caso; 2) ser rápido en las respuestas, en resolver los problemas o corregir los trabajos o los exámenes. Muy acorde, este punto, con el condicionamiento operante de corte conductista; 3) estar en comunicación con sus alumnos; por ejemplo, mandándoles vídeos, audios o artículos que sean de su interés en su aprendizaje; 4) si es necesario, asignarles tareas complementarias de refuerzo y siempre estando dispuesto a ayudarles a resolverlas.

Por otro lado, la empatía desempeña un valor muy importante en el rol diario del profesor. Al respecto, Burden (1995) y Raffini (1996) establecen una serie de estrategias para trabajarlas en clase: 1) saludar a los estudiantes, y dirigirse a ellos con su nombre; 2) ser cuidadoso por su apariencia; 3) sonreírles y preocuparse por lo que hacen sus alumnos fuera de clase; 4) reconocer sus esfuerzos; 5) moverse por la clase. Ser expresivo (sin teatralidad), dinámico y transmitir energía positiva.

Por otro lado, debe tenerse en cuenta la atmósfera en el aula. El punto de comienzo en el análisis de las condiciones óptimas que el aula de idiomas debe cumplir es una máxima que ya ha sido mencionada anteriormente. Esta hace referencia a que el aprendizaje de un idioma es una tarea compleja que exige no solo esfuerzo sino constancia. Al fin y al cabo, el aprendizaje se realiza en una lengua que no es la materna, sobre todo en el contexto bilingüe, lo que implica una dificultad añadida que debe tenerse en cuenta. Por ejemplo, es importante bajar la ansiedad en el aula; un estrés continuado va en contra del aprendizaje. Otro aspecto es la forma de cómo se dirige el docente a sus alumnos: sin sarcasmos, sin tensionarlos y expresando una emocionalidad óptima que no difiera, en la medida de lo posible, de la de sus alumnos⁹, sobre todo, incentivar la autoestima del docente. En torno al aspecto del aula como lugar, como espacio común compartido por los alumnos y el profesor, Dörnyei (2001) apuesta por permitir que los alumnos decoren el aula como más les guste, que hagan de ella un lugar agradable y motivante.

Otro aspecto a tener en cuenta en el aula es la disciplina. Como indica Dörnyei (2001), es importante fijar de forma consensuada las normas de clase. El objetivo que se busca con esto es crear un grupo cohesionado, que comparte objetivos, que la relación entre ellos sea positiva y basada en la ayuda mutua. De modo sucinto, el autor recomienda incentivar la solidaridad entre los miembros del grupo, mediante el planteamiento de trabajos cooperativos basados en tareas, resolución de problemas o proyectos; asimismo, crear competiciones a base de juegos, entre pequeños grupos sin olvidar el aspecto lúdico, así como crear una leyenda de grupo, un nombre que los identifique, con sus símbolos y logotipos. Las normas deben ser cumplidas tanto por el profesor como por los alumnos. Sobre esto, en la tabla 4 se diferencian distintos tipos según a quien vayan dirigidas.

⁹ Krashen y Terrel (1983) indicaron la importancia del, por ellos denominado, *filtro afectivo*. Cuando este está a un nivel bajo el aprendiz no adquiere los conocimientos, o los adquiere de forma muy limitada, por lo que debe mantenerse alto. Es interesante remarcar cómo los autores destacaron la motivación, la confianza que el alumno tiene de sí mismo y la ansiedad como los tres tipos de variables afectivas, o actitudinales, importantes en el aula de lengua extranjera.

Tabla 4

Pautas para crear una atmósfera motivante en el aula

Para el alumnado	Solo se puede usar en clase la lengua meta No llegar tarde Hacer las tareas asignadas por el profesor
Para el profesor	Terminar la clase a la hora acordada Corregir las tareas asignadas y los exámenes lo antes posible Indicar con antelación la fecha del examen
Para ambos	Escucharse el uno al otro Ayudarse el uno al otro Respetar las opiniones No burlarse de nadie Aceptar el error como algo necesario para el aprendizaje

Nota. Desarrollado a partir de Dörnyei (2001), en la que se presentan las estrategias para hacer del aula un contexto motivante, según los distintos agentes.

4.4. AICLE: características del modelo y la motivación en el contexto bilingüe

A grandes rasgos, el AICLE consiste en enseñar una lengua extranjera y un contenido académico, como la Historia, las Ciencias Naturales, etc. A la vez, diferenciándose de los enfoques anteriores, en este caso la lengua se convierte en un medio, no en un objetivo. Es decir, un curso basado en el enfoque AICLE no es un curso para aprender un idioma, sino uno en donde se integran un idioma y un contenido, ambos, como indican Coyle *et al.* (2010), entrelazados y cuyo énfasis en ambos dependerá de las circunstancias o intereses del momento. Este enfoque es ampliamente usado en el contexto de la enseñanza bilingüe que ha propiciado la creación de numerosos programas educativos, ya de amplio uso en Europa, en particular en España y en los EE. UU. En otros ámbitos geográficos, el modelo bilingüe sigue incrementándose, según certifican los trabajos de investigación en países, por ejemplo, como Perú (Lozada, 2013) o Chile (Lohaus-Reyes, 2021).

Sin duda, la integración de contenido y lengua hace de este enfoque una forma más motivante de trabajar, ya que refleja la nueva sociedad que busca la inmediatez de lo que aprenden (March, 2016, como se citó en Fields, 2016); aprende a la vez, un idioma y un contenido académico, dando un mayor sentido práctico al aprendizaje de este idioma.

Enfatizando en el rol de la motivación, y como esta se ha incrementado, en el enfoque AICLE, Lorenzo (2006) señala que el aumento de esta viene ligado a dos razones. En primer lugar, por el lado del contenido que se puede adaptar para hacerlo más relevante para el alumno, y en segundo lugar, la autenticidad del hecho comunicativo en donde, además, la gramática se aprende con el contenido. Lo que ayuda a incentivar la motivación en clase (Lorenzo, 2014). Por su lado, Lasagabaster (2014) demuestra que, pese a que aprender un contenido a través de una lengua que no es la materna representa un esfuerzo añadido, a la luz de las investigaciones, pese ello, los alumnos inmersos en un programa basado en el AICLE se muestran altamente motivados. Aunque puede depender del nivel de dificultad del propio contenido. También el estudio de Navarro y García (2018), en el entorno educativo andaluz, arroja buenos datos sobre la correlación entre el AICLE y la motivación. Por último, Dalton-Puffer (2011) añade a lo expuesto que el incremento de la motivación se relaciona con la libertad del alumno a hablar libremente, siendo el AICLE un excelente enfoque para plantear la discusión y el pensamiento crítico en aula. Sobre la base de lo expuesto, coincide con Navarro y

García (2018), en cuyo trabajo observaron los buenos resultados de este enfoque en lo relativo al desarrollo de las destrezas productivas (hablar y escribir), frente a las receptivas (escuchar y leer).

Sobre el hecho comunicativo, señalado anteriormente como uno de los factores motivantes del AICLE, indica que el uso natural e imaginativo del lenguaje puede aumentar la motivación (Darn, 2006, como se citó en Lasagabaster, 2014). También se remarca que al convertirse el segundo idioma en una herramienta necesaria para adquirir una materia y destrezas¹⁰ diferentes a las usadas en educación, la dificultad del aprendizaje de un idioma disminuye (Gadner, 2010, como se citó en Lasagabaster, 2014).

En este punto de la argumentación, conviene enfocarse en cómo se estructura una unidad didáctica bajo el enfoque AICLE, siendo esta basada en el aprendizaje por tareas. Este tipo de aprendizaje se engloba dentro de lo que se entiende como la enseñanza experiencial; es decir, aprender haciendo, aprender reflexionando, frente al meramente memorístico. Así, la tarea¹¹ representa el fundamento de este enfoque aportando al alumno la posibilidad de desarrollar su creatividad al momento de procesar la información. Sin duda, todo el modelo descansa en la idea de hacer del alumno el centro del aprendizaje, ocupando el docente una posición más periférica, convirtiéndose este en un facilitador de contextos de aprendizaje adecuados a la situación, prestando atención tanto a los intereses de los alumnos como a los conocimientos previos de estos. A diferencia de los modelos educativos en el ámbito de segundas lenguas, el enfoque AICLE permite que sea el propio alumno el que organice, con la supervisión del docente, cómo realizará la tarea. Como señala Lorenzo (2006), existe una estrecha relación entre la motivación y cómo se realiza el ciclo de tarea, basado en actividades. En resumen, el currículo que se diseñe debe contemplar siempre la interacción indistinta entre los agentes involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje, teniendo como meta que la lengua no es un fin, sino una herramienta, un medio para hacer cosas, un medio, en definitiva, para el pensamiento.

5. Conclusiones

El presente artículo ha expuesto no solo las teorías actuales que existen en torno a la motivación humana, sino planteado a partir de estas, una serie de estrategias útiles para los docentes de segundas lenguas (sin ser este aspecto excluyente). Este nivel de concreción se basa en considerar la motivación como una de las variables más importantes en el aula de lengua extranjera. El aprendizaje de una materia no lingüística mediante una lengua extranjera, como es el caso del contexto bilingüe, representa una dificultad que, sin duda, puede repercutir en la motivación del grupo. Por otro lado, sin duda, en contextos no bilingües también el factor motivacional cobra un valor importante.

No obstante, como se ha tratado de exponer, el contexto bilingüe, basado en enfoques integrados como el AICLE, sirve para salvar el escollo que representa la dificultad antes señalada al representar un acercamiento a los intereses del alumno por su flexibilidad temática y su adaptabilidad según sean las necesidades. En este punto de la argumentación y a grandes rasgos, la teoría que ha sustentado los planteamientos expuestos sobre cómo motivar una clase de lengua extranjera han sido las referidas inicialmente al modelo socioeducativo, para posteriormente exponer los fundamentos del

¹⁰ Por ejemplo, el alumno debe aprender a cómo se construye el conocimiento de la materia, partiendo de la base de que cada área de conocimiento (la historia, el arte, la política, etc.) tiene su propio género discursivo.

¹¹ Como señala Lorenzo (2006), el objetivo de la tarea es el producto final. Por ejemplo, una tarea puede tener como objetivo final la realización de una encuesta entre los profesores de la escuela sobre sus gustos culinarios. Tras la encuesta, los alumnos expondrán en clases los resultados que podrían propiciar un posterior debate. Otro ejemplo de tarea sería crear una sala de arte en el aula. Cada grupo escogerá unas cuantas pinturas de pintores españoles, las expondrán y las explicarán en clase. Al final, puede plantearse una votación para elegir el cuadro que más guste.

constructivismo social y del valor del *yo*, en su visión que tiene el alumno de sí mismo, como teorías clave al estudiar la motivación del alumno. Sobre la base de los postulados cognitivistas, los estudios actuales sobre la motivación en segundas lenguas, inmersos en la corriente general de la psicología, los conceptos, entre otros, como el autoconcepto, las creencias, las expectativas del alumnado, sin dejar a un lado la capacidad de conseguir su autorrealización o las atribuciones de sus fracasos o éxitos, forman el constructo sobre los que giran los estudios actuales.

Partiendo de esta premisa, este aspecto del trabajo condiciona toda su estructura puesto que, pese a las fuentes estudiadas sobre cómo motivar en clase, tienen su origen tanto en la psicología como en la didáctica general. Lo cierto es que siempre se ha tratado de seguir un hilo conductor, una meta que no es otra que proporcionar herramientas a modo de estrategias dirigidas al docente para motivar con su desempeño diario a su grupo, tanto con su comportamiento en clase, con la organización y conducción de esta o mediante los materiales didácticos que pueda desarrollar. Así, este trabajo es un ejemplo de sinergia: la unión por un lado de las teorías sobre los procesos motivaciones, de las más significativas y actuales, con la motivación en clase y, en particular, con aquellas relativas a la enseñanza de una segunda lengua mediante un enfoque integrador lengua-contenido, como se viene indicando, cuyo referente es el AICLE.

Otro aspecto que ha ido conformando el presente trabajo es la simple certeza de que no existe una única forma de motivar a nuestros alumnos, sean del tipo que sean, ni que esta sea fácil; no obstante, como se ha tratado de exponer, sí que hay una serie de estrategias que pueden ayudar mucho a generar esa tan demandada y necesaria motivación en clase, sea de segundas lenguas o de cualquier otro tipo. Esta, sin duda, se muestra compleja, pero cada vez se sabe más cómo funciona el cerebro, cómo aprende, lo que permite conocer el porqué del comportamiento humano en el contexto áulico y cómo adaptarlo en beneficio del aprendizaje. Por ejemplo, las actuales técnicas no invasivas para el estudio del cerebro han abierto un campo de experimentación nunca antes visto, en donde el papel de los neurotransmisores, destacando la dopamina por su relación con el aprendizaje, presenta un especial protagonismo.

Conviene también resaltar en estas conclusiones que, en el aula, la motivación no corresponde solo de los estudiantes, sino también del profesor, quizá en este más que en aquellos; esto es una máxima que conviene dejar clara. Así, para motivar a los estudiantes el profesor debe estar motivado, sin duda alguna, tiene que conocer cómo se comporta el cerebro de sus alumnos (cómo aprenden), qué les gusta, cuáles son sus aficiones, intereses, sus problemas y sus metas. En definitiva, del conocimiento que sobre ellos disponga dependerá su éxito como profesional de la docencia, por ello, este conocimiento, que sin duda es complejo, debe primar, debe dominarse y tiene que ser el acicate que motive al docente en su día a día. Por último, este artículo que ahora finaliza viene a significar, o al menos lo ha intentado, ser una guía para el docente en la búsqueda de este conocimiento.

Referencias bibliográficas

- Atkinson, J. y Birch, D. (1978). *An Introduction to Motivation*. Van Nostrand.
- Burden, R. (1995). *Classroom Management and Discipline*. Longman.
- Camino, R. (2013). *Los orígenes de la psicología humanista. El Análisis Transaccional en psicoterapia y educación*. Editorial CCS.
- Coyle, D. (2001). *Content and language integrated learning motivating learners and teachers*. ISSUU. https://issuu.com/jamates/docs/clil_do_coyle
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Crookes, G. y Schmidt, R. (1991). Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*, 41(4), 469-512. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00690.x>
- Centro Virtual Cervantes. (s. f). Estrategias metacognitivas. En *Diccionario de términos clave ELE*. Recuperado el 20 de noviembre de 2022, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/estratmet.htm
- Dale, H. (2012). *Teorías del aprendizaje. una perspectiva educativa*. Pearson.
- Dalton-Puffer, C. (2011). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classroom*. John Benjamins Publishing Company.
- Dörnyei, Z. y Otto, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. In *Working Papers in Applied Linguistics*, 4. Thames Valley University <https://nottingham-repository.worktribe.com/output/1024190/motivation-in-action-a-process-model-of-l2-motivation>
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner Revisited*. Routledge.
- Dörnyei, Z. (2009). *The L2 Motivational Self System. Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., MacIntyre, D. y Henry, A. (2015). *Motivational Dynamics in Language Learning*. Multilingual Matters.
- Echevarría, V. (2015). *Manual de introducción a la psicología cognitiva*. Comisión Sectorial de enseñanza.
- Fields, D. (2016). *Echando una mano: 101 técnicas de andamiaje CLIL*. Editorial Octaedro.
- Estrada, L. (2018). *Motivación y emoción*. Fundación Universitaria del Área Andina.
- Forés, A. (2009). *Descubrir la neurodidáctica: Aprender desde, en y para la vida*. Editorial UOC.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning. The Role of Attitudes and Motivation*. Hodder Arnold.

- Gardner, R. y Lambert, W. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Newbury House.
- Krashen, S. y Terrel, T. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. The Alemany Press.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. (2014). CLIL and motivation: the effect of individual and contextual variables. *Language Learning Journal*, 42(2), 209-224. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889508>
- Lepper, M. y Hodell, M. (1989). Intrinsic motivation in the classroom. In C. Ames y R. Ames (Eds.), *Research on Motivation in Education: Vol. 3. Goals and Cognitions* (pp. 73-105). Academic press.
- Lieury, A. y Fenouillet, F. (1997). *Motivación y éxito escolar*. Fondo de cultura económica de España.
- Lohaus-Reyes, M. (2021). Segundas lenguas en el currículum nacional chileno: tensiones históricas y epistemológicas. *Enfoques Educativos*, 18, 166-179. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2021.65052>
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Arco Libros.
- Lorenzo, F. (2014). *Motivation meets bilingual models: Goal-oriented behavior in the CLIL classroom*. John Benjamins Publishing Company.
- Lozada, M. (2013). Reflexiones sobre una propuesta oficial de materiales de enseñanza de segunda lengua. *Lengua y Sociedad*, 13(1), 119-130. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v13i1.22630>
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. Harper & Row.
- Minici, D. y Rivadeneira, C. (2012). El mito de la revolución cognitiva. *Revista de Terapia Cognitivo Conductual*, (21), 1-36. <https://pavlov.psyciencia.com/2012/09/el-mito-de-la-revolucion-cognitiva.pdf>
- Moreno, A. (2013). La motivación en el aprendizaje de ELE de los estudiantes de traducción e interpretación en Flandes según el sistema motivacional del yo de Zoltán Dörnyei. *MacroELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (18), 1-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4886809>
- Navarro, M. y García, E. (2018). Are CLIL Students More Motivated?. An Analysis of Affective Factors and their Relation to Language Attainment. *Porta Linguarum*, (29), 71-90. <https://idus.us.es/handle/11441/84750>
- Naranjo, M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. *Revista Educación*, 33(2), 153-170. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/510>
- Ormrod, J. (2005). *El aprendizaje humano*. Pearson Educación.
- Raffini, J. (1996). *Ways to Increase Intrinsic Motivation in The Classroom*. Allyn and Bacon.
- Reeve, J. (2009). *Motivación y emoción*. Mcgraw-Hill.

- Rogers, C. (1963). The concept of the fully functioning person. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 1(1), 17-26. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0088567>
- Santos, M. (2014). *La educación como búsqueda*. Biblioteca nueva.
- Schunk, D. y Zimmerman, B. (Eds.). (2008). *Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications*. Taylor y Francis.
- Sanz M., Menéndez F. y Rivero M. (2019). *Fundamentos teórico-prácticos de la motivación*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Suárez, J. y Fernandez, A. (2016). *El aprendizaje autorregulado: variables estratégicas, motivacionales, evaluación e intervención*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sucuoglu, E. (2017). Analysis of motivational strategies used by English language teachers teaching at secondary schools. *Procedia Computer Science*, 120, 189-195. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.11.228>
- Ushioda, E. (2008). Motivation and good language learners. En C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners* (pp. 19-34). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497667.004>
- Ushioda, E. (2012). Motivation: L2 Learning as a Special Case? En S. Mercer, S. Ryan y M. Williams (Eds.), *Psychology for Language Learning* (pp. 58-73). https://doi.org/10.1057/9781137032829_5
- Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press

Contribución del autor

El recojo o la adquisición, el análisis o interpretación de datos para el trabajo o la concepción, el diseño, así como la redacción del este ha sido realizado íntegramente por el autor. Por lo tanto, aprueba la versión que se publica en la revista.

Agradecimientos

Este artículo no tuvo revisiones previas.

Financiamiento

Autofinanciado.

Conflicto de intereses

El autor no presenta conflicto de interés.

Correspondencia: ernesto_ferrando_llimos@yahoo.es

Trayectoria académica del autor

Ernesto Ferrando es profesor titular de español como lengua extranjera en la Universidad Federal de Kazán (Federación Rusa). Actualmente: profesor del Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Internacional Iberoamericana (Puerto Rico), de la Universidad de Nebrija (Madrid, España), ambas en su modalidad a distancia, y profesor titular de español como lengua extranjera en la Universidad de Bialystok (Polonia).