



Revista Arbitrada Venezolana
del Núcleo Costa Oriental del Lago



Impacto *Científico*

Universidad del Zulia

Junio 2018
Vol. 13 N° 1

ppi 201502ZU4641
Esta publicación científica en formato digital
es continuidad de la revista impresa
Depósito Legal: pp 200602ZU2811 / ISSN:1856-5042
ISSN Electrónico: 2542-3207

Estrategias y actividades motivadoras en el aula de Lenguas y Culturas Extranjeras (LCE)

Asmara Mujica, Mariela Arrieta y Marbelis Gómez

*Universidad del Zulia, Facultad de Humanidades y Educación.
Depto. de Idiomas Modernos
asmaramujica@hotmail.com*

Resumen

El objetivo principal del trabajo fue analizar aspectos relacionados con la motivación para plantear algunas de las estrategias y actividades más adecuadas en la enseñanza-aprendizaje de LCE. La investigación fue descriptiva revisando determinados modelos de motivación afines con las competencias generales para la enseñanza-aprendizaje de LCE, enunciadas en el Marco Europeo Común de Referencias para las Lenguas (2000). Se concluye que el Modelo de motivación orientado en procesos de Dörnyei (2001, citado en Dörnyei 2007) se adecúa más al proceso de enseñanza-aprendizaje de LCE, por cuanto contempla 3 fases donde la motivación no solamente debe ser generada y mantenida, sino que también debe ser evaluada de manera retrospectiva por el aprendiz al final del proceso de aprendizaje permitiéndole reorientar su motivación hacia nuevas acciones. Al propiciar oportunidades de autoevaluación y autorregulación, el estudiante puede plantearse nuevas metas, nuevos retos y posibles soluciones a los problemas a través del uso de estrategias de aprendizaje meta-cognitivas, logrando con ello una mayor autonomía que le permitirá dirigir y ejecutar acciones de manera independiente. Para esto es necesario que el facilitador del proceso de E-A emplee estrategias motivacionales variadas que promuevan una conducta orientada hacia el cumplimiento de las metas para generar un efecto positivo sistemático y permanente en los aprendices. En este caso sugerimos las estrategias propuestas por Dörnyei, implementando actividades dinámicas, creativas e innovadoras que despierten en el alumno el interés y el deseo de poner en práctica el andamiaje teórico adquirido a través de las distintas etapas en su proceso de aprendizaje de las LCE.

Palabras clave: Motivación, estrategias motivacionales, enseñanza-aprendizaje, lenguas y culturas extranjeras, actividades motivadoras.

Strategies and motivating activities in the classroom of foreign languages and cultures (LCE)

Abstract

The main objective of this study was to analyze aspects related to motivation so as to propose appropriate strategies for the teaching and learning of foreign languages and cultures (FLC). It was a descriptive research due to the fact that specific models of motivation related to the general competences for teaching and learning FLC, as stated in the Common European Framework of References for Languages (2000), were reviewed. The main conclusion is that Dörnyei's process-oriented motivation model (2001, quoted in Dörnyei, 2007) is the most suitable, since it includes 3 phases where motivation must not only be generated and maintained, but it must also be evaluated retrospectively by the learner at the end of the learning process. This procedure will allow him to reorient his motivation towards new actions. By promoting opportunities for self-assessment and self-regulation, students can set new goals, new challenges and devise possible solutions to problems through the use of meta-cognitive learning strategies, thereby achieving greater autonomy that will enable them to direct and perform actions independently. For this reason, it is necessary that the facilitator of the teaching-learning process employs a variety of motivational strategies that promote a behavior oriented towards the achievement of the goals in order to generate a systematic and permanent positive effect on the learners. In this case we suggest the strategies proposed by Dörnyei which include implementing dynamic, creative and innovative activities that increase interest and the desire to put into practice the theoretical scaffolding that the learner has acquired through the different stages involved in learning FLC.

Key words: Motivation, motivational strategies, teaching-learning, foreign languages and cultures, motivating activities.

Introducción

La motivación es un factor individual relevante al momento de nombrar las variables afectivas en la didáctica de lenguas. En términos generales, la motivación es aquello que permite establecer las metas de la conducta de un individuo determinando el inicio de la conducta, su mantenimiento y su finalización. La motivación para aprender es la que los profesores quieren que tengan los alumnos en sus clases para que logren los objetivos planteados y tengan aprendizajes significativos con cambios de conducta positivos; esa motivación se describe como la tendencia de un estudiante

a encontrar actividades académicas significativas y valiosas y a tratar de derivar de ésta beneficios académicos.

Cuando el objetivo de la conducta es el aprendizaje de una lengua, la motivación se entiende como aquello que explica la acción, la intencionalidad y la toma de decisiones respecto a la adquisición y el uso de un nuevo código lingüístico. Algunos autores piensan que la motivación para aprender una lengua segunda (L2) en la escuela es muy diferente a la motivación para aprender cualquier otra materia, debido a que una L2 no es solamente un código de comunicación sino también una representación de la cultura donde ella se habla.

Asimismo, aprender una L2 impone siempre aprender en cierto grado una nueva cultura. Siendo este un tema de gran interés para las investigadoras del proyecto en desarrollo, el mismo propone plantear actividades o procedimientos didácticos para la puesta en marcha de estrategias motivadoras en el aula que promuevan el interés de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras.

Metodología

El presente artículo forma parte del Proyecto CONDES- CH-0093-15. La investigación está enmarcada dentro del enfoque de investigación cualitativa por cuanto analizó aspectos relacionados con la motivación con la finalidad de plantear algunas de las estrategias más adecuadas que pueden ser utilizadas por el docente en el aula al abordar la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras.

La investigación se definió en su parte metódica como descriptiva, revisando algunos modelos de motivación relacionados a las competencias generales para la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras, enunciadas en el Marco Europeo Común de Referencias para las Lenguas (2000). Partiendo de las evidencias halladas en el desarrollo de la investigación, se presentan una serie de actividades que contemplan tanto los preceptos motivacionales como los postulados relativos a la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras.

Fundamentación teórica

La motivación ha sido ampliamente aceptada, tanto por profesores como por investigadores, como uno de los factores clave que influye en la contribución y éxito del aprendizaje de L2 y LE. El impulso original en la investigación de la motivación en L2 y LE procede de la psicología social, tomando en cuenta que aprender el lenguaje de otra comunidad simplemente no puede ser separado de las disposiciones sociales del aprendiz hacia la comunidad hablante en cuestión (Moiinavziri, 2010), y debido a sus conocimientos de los efectos sociales y culturales en el aprendizaje de la L2 (Dörnyei, 2003, citado en Keblawi, s/f).

A través del tiempo se han propuesto varios enfoques de motivación en L2, los cuales presentan una síntesis de antiguos y nuevos elementos. Los modelos más conocidos son: el de Lambert (1963); el de Gardner (1985, citado en Williams y Burden, 1997); el primero de Dörnyei (1994); el de Williams y Burden (1997); el segundo de Dörnyei (2001). No se trata aquí de detallar cada modelo; sin embargo, daremos una síntesis de los tres que hemos considerado más resaltantes a los fines de nuestra investigación, ya que ellos orientan también nuestra propuesta.

El modelo de motivación en L2 Gardner: (1985, citado en Williams y Burden, 1997:116) fue el abordado desde un enfoque socioeducativo, siguiendo los estudios llevados a cabo por él y sus colaboradores. El autor define la motivación como “the extent to which an individual works so strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity”; más específicamente, la motivación es conceptualizada para sub-categorizar tres componentes: intensidad motivacional (esfuerzo), deseo de aprender la lengua y actitud hacia el acto de aprender la lengua.

El modelo socioeducativo desarrollado por Gardner (1985, citado en Williams y Burden, 1997:116, Pérez, 2005: 66, Dörnyei, 2007:15, Cohen, 2009:170, Murray y Christison, 2011), se deriva de estudios empíricos en el contexto de la psicología social. Este modelo incorpora las creencias culturales, las actitudes hacia la situación de aprendizaje, la integración, y la motivación, considerando ésta como el factor más importante del mismo.

De ahí que en su instrumento, llamado Test de Actitudes y Motivación (Attitude/Motivation Test Battery), Gardner (1985, citado en Williams y Burden, 1997:117, Dörnyei 2007:17) operacionaliza la motivación exponiendo que el motivo integrador es un constructo complejo formado por tres componentes: a) integratividad, incluyendo orientación integradora, interés en las lenguas extranjeras y actitudes hacia la comunidad de la segunda lengua; b) actitudes hacia la situación de aprendizaje, comprende actitudes hacia el profesor y hacia el curso; y, c) motivación, compuesta por la intensidad motivacional (esfuerzo), el deseo de aprender la lengua y las actitudes hacia el aprendizaje de la lengua.

Gardner 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. Este autor asume 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.

El modelo de motivación lineal de Williams y Burden (1997): cuyos autores también consideraban la motivación en L2 como un constructo complejo y multidimensional, pero el agrupamiento de los componentes siguió principios diferentes al modelo de Dörnyei de 1994.

Estos dos autores presentan su modelo de motivación lineal basado en tres etapas: en la primera, aparecen las razones para realizar la actividad, son una mezcla de los factores internos o externos que intervienen en el proceso, la persona crea conciencia de los eventos a su alrededor; en la segunda, se considera lo que realmente interviene en la decisión de la persona para realizar esa actividad, e invertir tiempo y energía en ello; y en la tercera etapa, el individuo tiene que mantener el esfuerzo requerido para completar la actividad para su satisfacción personal.

Todo dentro de un contexto social y una cultura que tendrá influencia en lo que se escoja en cada etapa. En esta visión, la motivación no sólo comprende el estímulo inicial, sino también la perseverancia en el interés y la inversión de tiempo y energía en el esfuerzo por lograr la meta propuesta.

Los autores dividen el modelo en motivación inicial (dos primeras etapas) y motivación sostenida (tercera etapa) donde la motivación interna juega un papel determinante al momento de mantener el esfuerzo. El modelo pasa de lineal a interactivo, es decir, una fase depende de la otra. Partiendo del modelo planteado, Williams y Burden establecen una definición de motivación dentro del marco de la psicología cognitiva:

La motivación se construye como un estado de estímulo emocional y cognitivo que conduce a una decisión consciente a actuar, y que da origen a un período de esfuerzo físico y/o intelectual sostenido con el fin de alcanzar una meta (o metas) previamente establecida(s) (1997:120).

El segundo modelo de motivación de Dörnyei: (2001, citado en Dörnyei, 2007 y Cohen 2009), que refleja un novedoso enfoque de investigación sobre la motivación en L2. El constructo presenta los principios de un modelo más general y elaborado, ideado en colaboración con IstvánOttó (Dörnyei y Ottó, 1998, Dörnyei, 2001, citado en Dörnyei, 2007).

El nuevo elemento del modelo es que está fundamentado en un enfoque basado en procesos. Esto significa, toma una visión dinámica de motivación, tratando de explicar sus cambios a través del tiempo. Según los autores, cuando se trata de una actividad de aprendizaje prolongada, como el dominio de una L2, la motivación no puede ser vista como un atributo estable del aprendizaje que permanece constante por varios meses o años. Lo que la mayoría de los profesores encuentra es que la motivación de los alumnos oscila, yendo a través de ciertos flujos y decadencias. Estas variaciones pueden ser causadas por una serie de factores tales como, la fase del año escolar (la motivación puede bajar con el tiempo) o el tipo de actividad que el estudiante realiza.

El supuesto principal subyacente en este enfoque orientado en procesos es que la motivación pasa por un ciclo que implica al menos tres fases:

- La motivación necesita ser generada. A la dimensión motivacional relacionada con esta fase inicial se le refiere como “selección de la motivación”, porque la

motivación que es generada conduce luego a la selección del objetivo o tarea que se persigue.

- La motivación generada necesita ser mantenida y protegida activamente mientras la acción particular perdura. A esta dimensión motivacional se le refiere como motivación directiva (o voluntad), y es particularmente relevante para el aprendizaje en la puesta en marcha de salones de clase donde los estudiantes están expuestos a un gran número de elementos distractores tales como: pensamientos fuera de contexto, distracciones irrelevantes causadas por otros, ansiedad acerca de las tareas o condiciones físicas que hacen difícil completar las mismas.
- La retrospcción motivacional, concierne a la evaluación retrospectiva de los estudiantes sobre cómo fueron las cosas. La forma en que los estudiantes procesan sus experiencias pasadas en esta fase retrospectiva determinará el tipo de actividades para que ellos estén motivados a seguir en el futuro.

Dörnyei (2001, citado en Dörnyei, 2007), en su modelo procesual de la motivación en el aprendizaje de idiomas, asume que la motivación posee un carácter dinámico, teniendo en cuenta los cambios en la motivación a través del tiempo. La mayoría de los profesores se ha dado cuenta 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. Esta concepción dinámica y temporal de la motivación abre camino a intervenciones didácticas, y la variación temporal que el profesor deberá tener en cuenta a lo largo de su tarea.

Estrategias instruccionales motivadoras

Muchos son los autores que han estudiado y ofrecen recomendaciones sobre estrategias instruccionales; sin embargo, haciendo seguimiento a los postulados de Dörnyei (idem), este autor establece una serie de estrategias recomendadas a los profesores, estructuradas en instrucciones específicas de actuación. Las estrategias han sido definidas como técnicas que promueven las 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. Pero no todas las estrategias funcionan igual en todos los contextos y para todos los grupos pues existen factores tales como: la edad, la cultura, el nivel de lenguaje, la relación con la lengua meta, etc. que pueden influir en los resultados de su aplicación.

Dörnyei(idem) puntualiza la importancia del papel del profesor en determinar las estrategias que mejor se adaptan a sus alumnos, clasificando las estrategias de su propuesta en cuatro apartados teniendo en cuenta las fases que establece en su modelo procesual. Seguidamente se ofrece un listado de algunas estrategias de más relevancia según este autor.

1. Estrategias de enseñanza para crear las condiciones básicas motivadoras:
 - Conducta apropiada del profesor.
 - Atmósfera agradable en el aula.
 - Cohesión de grupo y normas grupales adecuadas:
 - a. Promover la interacción, cooperación y compartir información personal genuina de los estudiantes.
 - b. Usar actividades para romper el hielo al principio del curso.
 - c. Usar regularmente tareas en grupos pequeños donde los estudiantes se puedan mezclar.
 - d. Animar y si es posible organizar actividades extracurriculares y salidas.
 - e. Evitar el establecimiento de parejas fijas.
 - f. Incluir actividades que permitan el éxito conjunto de las metas de grupo o juegos de competición en pequeños grupos.
 - g. Promover la construcción de la leyenda del grupo.

2. Estrategias para generar la motivación inicial:
 - Aumentar los valores y actitudes de los estudiantes hacia la L2
 - Incrementar las expectativas de éxito:
 - a. Proporcionar la suficiente preparación (pre actividades).
 - b. Ofrecer ayuda.
 - c. Permitir que los alumnos se ayuden entre sí.
 - d. Dejar claro el criterio de éxito.
 - e. Establecer un modelo de éxito.
 - f. Considerar y estudiar posibles obstáculos en el aprendizaje.
 - Incrementar la orientación de metas.
 - Hacer el material relevante para los alumnos:
 - a. Usar técnicas de análisis de necesidades para encontrar las específicas de los alumnos, metas e intereses y después incluir esto en el currículo como sea posible.
 - b. Relacionar los temas con las experiencias del día a día y las experiencias previas de los estudiantes.
 - c. Implicar a los estudiantes en el diseño y desarrollo del curso.

- d. Crear creencias realistas en los alumnos sobre su aprendizaje.
3. Estrategias para mantener y proteger la motivación
 - Hacer el aprendizaje estimulante y divertido.
 - Presentar las actividades de una forma motivadora:
 - a. Explicar el propósito y la finalidad de la tarea.
 - b. Estimular la anticipación de los estudiantes en los contenidos de la tarea.
 - c. Proporcionar estrategias adecuadas para la realización de la tarea
 - Establecer metas específicas de aprendizaje:
 - a. Las metas deben ser claras y específicas, medibles, desafiantes y difíciles (pero no en exceso) y realistas.
 - b. Las metas deben tener fecha de finalización.
 - c. Las metas a largo y a corto plazo deben estar relacionadas.
 - d. Los profesores deben proporcionar la retroalimentación adecuada para aumentar la capacidad y la confianza de los alumnos en el logro de sus metas.
 - Proteger la autoestima de los alumnos e incrementar su autoconfianza:
 - a. Proporcionar a los estudiantes el mayor número posible de experiencias de éxito.
 - b. Animar a los estudiantes.
 - c. Reducir la ansiedad.
 - d. Enseñar estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación.
 - Permitir a los alumnos mantener una imagen social positiva.
 - Promover la cooperación entre los alumnos:
 - a. Trabajando en pequeños grupos, de tres a seis miembros.
 - b. Incluyendo la participación de todos.
 - c. Proporcionando un entrenamiento en habilidades de grupo (saber escuchar, argumentar, respetar turnos, organizar, dar retroalimentación, coordinar, etc.)
 - Crear la autonomía del alumno:
 - a. Permitir a los alumnos el mayor número posible de opciones sobre su proceso de aprendizaje.

- b. Delegar sobre los alumnos, en lo posible, los papeles típicos del profesor.
- c. Adoptar el rol de profesor-facilitador, encontrando un equilibrio entre el tipo de profesor jerárquico, cooperativo y autónomo.
- Proporcionar estrategias auto-motivadoras de aprendizaje:
 - a. Encontrar las estrategias que los estudiantes ya utilizan y discutir sobre ellas.
 - b. Sugerir y modelar algunas estrategias nuevas sobre las ya comentadas.
 - c. Convencer del uso y de la utilidad de las estrategias.
 - d. Proporcionar ejercicios y experiencias para ponerlas en práctica.
 - e. Animar a los alumnos a que desarrollen sus propias estrategias.
 - f. Organizar sesiones para compartirlas y discutir sobre ellas.
- 4. Estrategias para finalizar la experiencia de aprendizaje:
 - Promover atribuciones motivacionales.
 - Proporcionar retroalimentación motivadora.
 - Incrementar la satisfacción de los alumnos.
 - Ofrecer recompensas y calificaciones de una manera motivadora.

En el uso de estrategias motivadoras para la enseñanza-aprendizaje de LCE, deben ser consideradas actividades didácticas dinámicas e innovadoras que despierten el gusto y el interés de los estudiantes, de tal manera que se mantengan activos y deseosos de aprender y posteriormente poner en práctica sus competencias. Seguidamente se sugieren algunas de esas actividades.

Actividades didácticas basadas en el uso de estrategias motivacionales para la enseñanza-aprendizaje de LCE

Las actividades didácticas requieren de una planificación detallada de la actuación docente orientando una serie de nociones relacionadas con el proceso de intervención educativa. Para esto, se deben tomar en cuenta las distintas etapas del proceso de E-A, la metodología a seguir, fijar los objetivos y las estrategias motivadoras de enseñanza-aprendizaje al igual que los recursos, tomando algunos parámetros de modelos existentes y adaptando o repensando otros, más acordes con la realidad de los actores y el entorno en estudio.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se ofrecen ciertos ejemplos de actividades en el aula de LCE, así como de algunos tipos de recursos que se pudieran utilizar, esperando que los docentes, una vez sensibilizados a la propuesta, actualizados respecto a las nociones tratadas y conscientes de la realidad del entorno, puedan ser

capaces de repensar otros planteamientos didácticos, actividades y recursos, según las unidades curriculares propias de cada LE y según intereses, actitudes y/o necesidades interculturales de sus grupos de estudiantes.

Los países enfocados en la enseñanza-aprendizaje de LCE (Inglaterra, Estados Unidos, Francia, Canadá, entre otros) son cultural, política, histórica y geográficamente muy diferentes unos de otros, es por lo que se pueden proponer actividades derivadas de los objetivos de las distintas unidades curriculares, que se desarrollen a partir de algunos de los recursos disponibles y aplicando diferentes estrategias (de enseñanza-aprendizaje).

Se sugieren actividades de clase aplicadas a diferentes tipos de recursos, utilizando estrategias constructivistas de enseñanza, según los momentos y la presentación de la clase: estrategias pre-instruccionales (al inicio), co-instruccionales (durante), y post-instruccionales (al final). Siendo algunas de ellas: canciones, poemas, cuentos, fábulas (con audio y/o texto); diálogos y monólogos (con audio y/o texto); lectura de textos cortos simples (con o sin ilustraciones); lectura de textos especializados en áreas de interés grupal; video clips, documentales, películas, grabaciones auditivas (completas o fragmentos); simulaciones, dramatizaciones; investigaciones con posterior exposición oral; afiches, carteleras; proyectos; otros (TIC).

Ejemplos de actividades

Superando el etnocentrismo

Iglesias (2000), propone una actividad interesante en la enseñanza-aprendizaje de LCE. La actividad se titula: “Superando el Etnocentrismo”, y está dividido en tres partes, las cuales se pueden aplicar de acuerdo con los diferentes hablantes de las LE:

- a. Seguramente algunas costumbres americanas, inglesas, francesas, u otra(s) te resultan extrañas o son distintas a las de tu país. Descríbelas y trata de encontrar posibles ventajas de cada una de ellas.
- b. Lee el texto siguiente, puede servirte como punto de partida para discutir con tus compañeros sobre los estereotipos.
- c. Contesta: ¿qué tópicos existen en tu país sobre las naciones en estudio?, ¿Crees que hay algo de verdad en esos tópicos?, ¿Sabes qué piensan en el extranjero de tu país? Pregunta a tus compañeros y discutan sobre ello.

Así vemos a los extranjeros... 1. Franceses

Tienen fama de... Los venezolanos vemos a los franceses muy arrogantes, chovinistas y engréidos. Envidiamos su cultura, pero les rechazamos por cursis y prepotentes. Además... (Los alumnos deben completar).

Así son en realidad

La revolución francesa fue el motor de cambio en la estructura social europea. Los franceses han sabido siempre exportar su cultura, su cocina y su vino. Hoy día, de los países de la Unión Europea, Francia es el de mayor esperanza de vida, lo que refleja el nivel de bienestar social alcanzado. Según las encuestas, los franceses valoran la familia y los amigos más que la lectura, y las vacaciones son para ellos algo sagrado. Se levantan a las siete, cenan a las ocho de la noche y se acuestan a las once y media.

2. Británicos (Ingleses)

Tienen fama de... Siempre los vemos con la taza de té en la mano o fumando en pipa. Esa imagen la han inmortalizado las películas: el clásico gentlemen inglés, un poco aburrido, con el bombín o el monóculo como signos característicos, hablando entre dientes haciendo gala de la flema británica. De un tiempo a esta parte, ha aparecido otro tópico opuesto: el de que todos son hooligans.

Así son en realidad

El Reino Unido es un cóctel entre la historia y la innovación, conviven las tradiciones más estrictas con la modernidad más llamativa. Los ingleses son amantes de la literatura y el teatro. Son buenos administradores comerciales y ocupan el número 19 entre los países más ricos del mundo. Su democracia, aunque antigua, no tiene Constitución escrita. Son los europeos que más horas dedican al día a ver la televisión: 3 horas y 50 minutos en promedio. Y los que más pronto cenan: casi nadie lo hace después de las 6.

Ahora es tu turno, basados en los ejemplos anteriores continúa...

Americanos Tienen fama de... ASÍ SON EN REALIDAD

Canadienses Tienen fama de... ASÍ SON EN REALIDAD

Abordaje:

Inspirados en este modelo, proponemos que el profesor de lengua indague entre sus estudiantes “de qué tienen fama” los extranjeros de las distintas nacionalidades en estudio, léase americanos, ingleses, franceses, haitianos, antillanos, (otro-s) y luego investigar en la Web, consultar materiales, leer textos o ver videos de “cómo son en realidad”, según la perspectiva de estudios ya realizados al respecto, sin estereotipos, ni posiciones subjetivas. Se puede comenzar a partir de la técnica de la pregunta, ir realizando un mapa mental sobre los dos aspectos, agrupar aspectos positivos y/o negativos, enfocando los orígenes del país, las características de los habitantes, los diferentes aspectos generales de la cultura, definir ¿Qué es ‘estereotipo’?, etc.

Finalmente, comparar lo obtenido en los ejercicios de los alumnos con la información general obtenida en los materiales consultados.

Proyecto integrado

1. Investigación-exposición

Los denominados proyectos integrados de aprendizaje se conciben como una estrategia metodológica cuyo eje central es la resolución de problemas como una forma de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje para desarrollar capacidades lingüísticas, capacidades de cálculo y capacidades de diseñar y desarrollar un trabajo, así como otras capacidades.

En este proceso se manifiestan diferentes necesidades de aprendizaje de los jóvenes en las distintas áreas, siendo necesario crear espacios específicos donde se puedan trabajar dichas necesidades, a través de actividades relacionadas con el proceso de resolución del problema en el que se detectó la necesidad o con otros derivados de aquel, constituyéndose así en un elemento re-motivador para completarla formación. La selección de situaciones de aprendizaje, problemas, que han de configurar el currículo depende de los contenidos definidos por la profesión, por las diferentes áreas y por las necesidades, capacidades e intereses del alumnado.

En los proyectos integrados de aprendizaje, se parte de situaciones de aprendizaje reales definidas como proyectos en los que se plantean una serie de problemas para cuya resolución es necesario dar una serie de pasos; es decir, realizar un proceso. En ese proceso será necesario recurrir a contenidos de las otras áreas (recoger información necesaria de forma oral o por escrito, comunicarse de forma adecuada con su grupo o con el resto de la clase para captar sus ideas e informaciones, cómo lo ha realizado, buscar los materiales necesarios para formalizar la tarea, hacer el reparto de tareas y adquisición de responsabilidades, etc.

Secuencia instruccional

Se propone un trabajo de investigación tipo proyecto donde los alumnos formen pequeños grupos para buscar información (en LE) de los países asignados para luego presentar exposiciones orales cortas (en LE) de los aspectos más relevantes y elaborar afiches para exponerlos en las carteleras.

- En el caso de Francia e Inglaterra, países europeos, muy distantes del contexto de estudio en muchos sentidos, seguramente presentan características similares entre sí pero también poseen características distintas desde muchos puntos de vista. Se puede proponer un acercamiento hacia ambos países realizando un cuadro comparativo en algunas de las características, a saber: lengua, límites de influencia, tipo de gobierno, aspectos históricos relevantes, etc.

- Respecto a Estados Unidos, Canadá, ciertos países como Haití y las Antillas, aunque son también países de América, y por ende cercanos a nuestro contexto de estudio, poseen muchas similitudes entre ellos pero también marcadas diferencias entre sí y mucho más con los nombrados anteriormente, lo cual hacen propicias las comparaciones y contrastes.

Con esta actividad no se busca dictar cátedra de política, historia, geografía u otro, sino que los estudiantes de LE, a partir de las diferencias o similitudes encontradas en los distintos aspectos, se adentren en el panorama general de los países, sus lenguas y sus culturas, lo cual los puede ayudar mucho a la hora de querer establecer relación con hablantes nativos de esos países ya sea cara a cara o a través de otros medios.

2. Chats

De acuerdo con Bajarlía y Spiegel, (1997) citado en Finol (2007), el aprendizaje en entornos virtuales promueve el desarrollo de estrategias de aprendizaje autónomo. Entre las principales actividades autónomas realizadas en Internet están las conversaciones llamadas ‘chateos’ en los cuales el ciber estudiante descubre, procesa y comparte información de acuerdo con sus intereses, motivaciones y necesidades, tomando responsabilidad de su propio aprendizaje y negociando con su profesor y compañeros el contenido de lo que aprende y de lo que quiere aprender. Los chats forman parte de los recursos multi-mediales que pueden ser usados para fomentar en los alumnos la curiosidad intercultural y lingüística.

Los chats pueden ser realizados por los alumnos sobre un tópico determinado y son actividades dinámicas que ofrecen variedad de principios de aprendizaje constructivista; por ejemplo, animan al estudiante a descubrir el conocimiento por medio del diálogo, permite aclarar dudas sobre el contenido del tópico a medida que la chat discusión se desarrolla, el ambiente sincrónico y el anonimato utilizado animan a los inter-actuales a formularse preguntas unos a otros, se comparten experiencias y conocimientos que los llevan a verificar si es correcta o no su apreciación sobre un punto específico.

Secuencia instruccional

A partir de la utilización de las Tecnologías para la Información y la Comunicación (TIC), realizar la siguiente actividad en forma de proyecto, seguir las instrucciones dividiendo los temas interculturales seleccionados por los alumnos en etapas, incluyendo las diferentes nacionalidades en estudio. Los alumnos deben crear grupos por nacionalidad y lengua estudiada para exponer oralmente sus análisis y conclusiones, de acuerdo con cada aspecto abordado en los chats.

Instrucciones

Comunicarse vía electrónica por medio de chats con hablantes de las LE para:

- Solicitar y dar información personal básica;
- Solicitar y dar información profesional básica;
- Hablar sobre gustos y preferencias;
- Hablar sobre temas interculturales de su interés de los países de origen;
- Discutir sobre temas de la actualidad de su interés de los países de origen;
- Exponer y discutir en la clase sus experiencias generales.
- Redactar un resumen sobre las actividades, escrito en LE.
- Dar su opinión sobre las actividades.
- Realizar la co-evaluación y retroalimentación de las actividades.

En esta actividad semi-dirigida, los estudiantes tendrán la libertad de seleccionar la LE en la que establecerá el contacto (inglés / francés), los temas interculturales y de actualidad que deseen, así como la duración de la comunicación con el interlocutor. Se recuerda que las actividades propuestas dependen de las unidades curriculares y de los objetivos instruccionales del semestre que estén cursando los alumnos, así como de las normas negociadas con anterioridad entre los estudiantes y el profesor. Elaborar un guión y llevar el registro de los intercambios realizados: internauta, fecha, hora, tiempo de interacción, tema abordado, aspectos resaltantes, etc.

Para Esch (1995), las llamadas nuevas tecnologías son fascinantes, crean expectativas acerca de lo que ellas pueden lograr. Una de esas expectativas es que la aparente reducción de la distancia física entre la gente que es llevada a cabo por los sistemas de comunicación, resuelve los problemas de comunicación entre ellos. Esperamos más que eso; deseamos se acorten todo tipo de distancias y se creen lazos de afectividad y entendimiento entre los interlocutores que propicien la actividad propuesta.

En la enseñanza-aprendizaje de LE es primordial conocer y usar las TIC; pues se promueve el compromiso y motivación hacia un aprendizaje significativo y colaborativo; sin embargo, no se trata de evaluar el manejo de las TIC, sino de usar algunas de sus herramientas para realizar las actividades y tratar de lograr los objetivos planteados. Es de aclarar que aún cuando se presume que los estudiantes en cuestión dominan las herramientas básicas de las TIC, si resultare que algunos no las dominan, se procedería a canalizar los mecanismos para que esos alumnos sean orientados y cumplan también con la(s) actividad(es) que lo amerite(n).

3. Películas, videos, grabaciones

Secuencia instruccional

- Seleccionar una película, video o grabación en LE;
- Ensayar un ejercicio que podría titularse: “Qué sabemos de...”. Trabajar con los alumnos la imagen que se forman de los diferentes personajes del material seleccionado a través de su forma de hablar: su voz, acento, entonación, etc. Antes de ver el vídeo, película (completa o fragmento), o escuchar la grabación, se invita a los alumnos a escuchar varias veces las diferentes intervenciones con el objetivo de que describan el carácter, la forma de ser, los estados anímicos de los personajes; luego, si es video o película, ver el documento y hacer que comparen si la imagen que se han formado de esta(s) persona(s) corresponde con su imagen real. Si es grabación, escuchar varias veces e ir determinando la mayor cantidad posible de características. Completar la ficha preparada por el docente. Discutir las versiones en LE.

Según el nivel de LE de los alumnos, se pueden proporcionar las descripciones de los rasgos de personalidad de los diferentes personajes, facilitarles vocabulario referido al carácter, darles pautas de los rasgos que deben observar o dejarles describir libremente. El objetivo de esta actividad es mejorar la percepción que tiene el alumno de la lengua meta y de sus hablantes. Al ir afinando en la interpretación que hace el alumno de lo que escucha, tratamos de que haya una coincidencia entre la imagen que percibe y la imagen real.

- Comentar los diferentes aspectos interculturales que contengan: características de los personajes, tema(s) tratado(s), ambiente(s), gestos, aspectos que llamaron su atención, relación (similitud o diferencias) con nuestro país, otros.
- Realizar representaciones de las situaciones observadas en el vídeo o escuchadas, imitando acentos, gestos, etc.
- Realizar la co-evaluación y retroalimentación de la actividad.
- Otro.

Este medio visual-auditivo, aunque común, podría ser de gran utilidad en cuanto a los objetivos de la propuesta. En nuestro contexto en estudio, este medio es poco usado, por esta razón debe convertirse en una meta el que se utilice con más frecuencia, seleccionando documentos que aborden contenidos de índole intercultural que despierten la curiosidad y el interés de los estudiantes por los aspectos lingüísticos y culturales, según la LE en que sean presentados, la temática, los países que involucre, los personajes, etc.

4. Canciones, poemas, cuentos o fábulas

Secuencia instruccional

- Seleccionar una canción, poema, cuento o fábula en LE (inglés / francés) de acuerdo con los objetivos instruccionales en la unidad curricular respectiva, con contenidos socio-culturales variados. Leer y/o escuchar el documento seleccionado;
- Aclarar vocabulario;
- Comentar oralmente los diferentes aspectos: información biográfica del cantante, escritor o personajes de la situación, temática, aspectos prosódicos y semánticos del documento, mensaje, etc.
- Propiciar el análisis de los diferentes elementos interculturales encontrados.
- Realizar la co-evaluación y retroalimentación de la actividad.
- Otros.

Este tipo de recurso es de mucha utilidad en la enseñanza-aprendizaje de LE porque pueden aprovecharse con un doble propósito: lingüístico e intercultural. La canción, poema, cuento o fábula resulta motivante en la medida en que el documento se seleccione a partir de la negociación docente-estudiantes. Se debe partir del gusto por la música o la literatura, buscando ritmos, melodías, autores, temas, y otra serie de características en este tipo de materiales para crear en los estudiantes el interés en la ejecución de la actividad y por ende lograr los objetivos planteados.

5. Lectura y comentario de textos

Secuencia instruccional

- Solicitar a los alumnos buscar y traer a la clase un texto (corto) en LE de su preferencia (inglés-francés), sobre temas interculturales de su interés.
- Comentar oralmente en la clase los temas de los diferentes textos para seleccionar algunos y analizarlos en pequeños grupos en clase.
- Después del análisis, comentar y/o discutir los textos focalizando los elementos interculturales.
- Comparar los elementos encontrados con los de su país.
- Elaborar cuadro comparativo por escrito a partir de los elementos encontrados.

- Realizar la coevaluación y retroalimentación de la actividad.
- Otro.

La lectura de textos es una actividad muy común en el entorno de enseñanza-aprendizaje de LE; sin embargo, no por eso deja de ser interesante y/o motivante. Al igual que para los otros tipos de recursos, si se toman en cuenta ciertos criterios de selección, se podrá realizar una actividad por demás sorprendente.

6. Simulaciones

Secuencia instruccional

- Simulación improvisada: a partir de ciertas imágenes individuales, o de secuencias de imágenes seleccionadas por el docente, los alumnos deben improvisar monólogos, o diálogos -en parejas o pequeños grupos- en la LE de la unidad curricular que lo proponga, simulando las situaciones observadas, expresándose oralmente y/o a través de gestos, en el tiempo establecido.
- Simulación preparada con anticipación: los alumnos pueden escoger la situación, prepararla y presentarla en clase, bajo las normas negociadas. Ya que son preparadas pueden usar accesorios que identifiquen a las diferentes situaciones, con el fin de hacerlas más reales y viajar en el tiempo y en el espacio, suponiendo que así serán cuando se encuentren en los países de las LE comunicándose con los hablantes de esas LE.
- Realizar la coevaluación y retroalimentación de la actividad.
- Otro.

Se recuerda que en todos los tipos de actividades los temas y situaciones deben tratar aspectos relacionados con los intereses, actitudes y motivaciones positivas hacia las LE y hacia los hablantes nativos de las mismas, puesto que el objetivo primordial es crear una atmósfera afectiva hacia ambos aspectos, en espera de que ese acercamiento produzca una actitud por demás positiva y beneficiosa para el mejor aprendizaje y utilización de las LE. Estas simulaciones pueden dar como resultado una variación adicional convirtiéndolas en pequeñas obras teatrales y presentarlas públicamente.

Conclusiones y recomendaciones

Partiendo del análisis de los postulados y preceptos motivacionales de los modelos reseñados, se concluye que el modelo de motivación orientado en procesos de Dörnyei (2001, citado en Dörnyei, 2007), se adecúa más al proceso de enseñanza de L2, por cuanto contempla tres fases esenciales donde la motivación no solamente debe ser generada y mantenida, sino que también debe ser evaluada por el mismo aprendiz al

final del proceso de aprendizaje de manera retrospectiva, de tal manera que él pueda reorientar su motivación hacia nuevas acciones.

Una de las ventajas más notorias de este modelo es la importancia que se le otorga a los procesos meta-cognitivos. Es decir, al propiciar oportunidades de autoevaluación y autorregulación el estudiante de L2 concibe la situación de aprendizaje como una forma de plantearse nuevas metas, nuevos retos y posibles soluciones a los problemas suscitados dentro y fuera del aula, a través del uso de estrategias de aprendizaje meta-cognitivas. Al implementar la práctica constante de estas estrategias el estudiante logra mayor autonomía que le permitirá dirigir y ejecutar acciones de manera independiente.

En lo que respecta al personal docente, es necesario que el facilitador del proceso de E-A emplee en el aula estrategias motivacionales variadas con el fin de promover una conducta orientada hacia el cumplimiento de las metas. Tales estrategias se pueden llevar a cabo para generar un efecto positivo sistemático y permanente en los aprendices. Sugerimos en este caso, las estrategias propuestas por Dörnyei (2001) citado en Dörnyei (2007), agrupadas en 4 grandes aspectos: Crear las condiciones básicas para la motivación, generar motivación inicial, mantener y proteger la motivación y promover la autoevaluación retrospectiva positiva.

Por otra parte, la utilización de estrategias motivacionales variadas requieren la puesta en marcha de actividades dinámicas, creativas e innovadoras que despierten en el alumno el interés y el deseo de poner en práctica todo el andamiaje teórico que va adquiriendo a través de las distintas etapas en su proceso de aprendizaje de las lenguas y culturas extranjeras. Por lo que se invita a los docentes a prestar especial atención a este aspecto.

Referencias bibliográficas

- Cohen, A. (2009). Focus on the Language Learner: Styles, Strategies and Motivation. An Introduction to applied linguistics. Pp.161-178. University of Minnesota.
- Dörnyei, Z. (2007). Motivational Strategies in the language Classroom. Language Teaching Library. 8ª edición. Cambridge University Press. Cambridge. Reino Unido.
- Dörnyei, Z. y Ottó, I. (1998). Motivation in action: A process model of L2 motivation. Working Papers in Applied Linguistics, Thames Valley University, London, Vol. 4, pp. 43-69.
- Dörney, Z. y Schmidt, R. (2001). Motivation and second language acquisition. Second Language Teaching & Curriculum Center. University of Hawai'i at Manoa.
- Esch, E.M. (1995). Exploring the concept of distance for language learning. ReCALL, Vol 7, N°1. Pp.5-11. The University of Cambridge. Cambridge, Reino Unido.

Finol, A. (2007). Principios cognitivo-constructivistas en la aplicación de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) para la enseñanza-aprendizaje de inglés con propósitos específicos. *Revista Synergies, Venezuela*, N° 3. Pp.38-64.

Iglesias, I. (2000). Diversidad cultural en el aula de E/LE: la interculturalidad como desafío y como provocación. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios. Universidad Complutense de Madrid*. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele/index.html> (Consulta: 2015, julio 30).

Keblawi, F. (s/f). A review of language learning motivation theories. Disponible en: www.qsm.ac.il/.../eng-2-faris%20Keblawi.pdf (Consulta: 2016, septiembre 18).

Marco común de referencia para las Lenguas. (2000). Consejo de Europa. Estrasburgo.

Moiinvaziri, M. (2010). Motivational Orientation in English Language Learning: A Study of Iranian Undergraduate Students. *Islamic Azad University: Sirjan Branch*. Disponible en: <http://www.usingenglish.com> (Consulta: 2015, noviembre 25).

Murray, D. y Christison, M. (2011). *What English Language Teachers need to know. Entendiendo el aprendizaje. Vol I*. Routledge Taylor & Francis Group. New York - Londres.

Pérez, C. (2006). Motivación interna y Rendimiento académico de los estudiantes de inglés de la ULA-Táchira. *Acción Pedagógica*. N° 15. Enero-diciembre. Pp. 64-73. Universidad de los Andes, San Cristóbal-Estado Táchira. Venezuela.

Williams, M. y Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press.

N.B. Este artículo forma parte del Proyecto CONDES CH-0093-15 titulado “Estrategias motivadoras en la enseñanza-aprendizaje de las Lenguas y Culturas Extranjeras”.