

TRABAJO FIN DE MÁSTER

IMPORTANCIA DE LA MOTIVACIÓN
EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA
EXTRANJERA

Presentado por Paula Alberto Gil

Tutora: María Jesús Pérez Quintero

Curso académico: 2017/2018

Convocatoria: Julio

Resumen

Este trabajo de fin de máster está destinado a analizar una de las variables más importante que afecta a la adquisición de una lengua extranjera, la motivación. El propósito es comprender su influencia en el alumno y el éxito o fracaso del proceso de aprendizaje. Para ello llevaremos a cabo una propuesta de cinco actividades motivacionales de creación propia y realizaremos una recogida de información, un estudio cuantitativo, a través de cuestionarios y observaciones.

La motivación es un aspecto de gran relevancia en el ámbito de la enseñanza, pero esta aumenta cuando nos referimos a la adquisición de una lengua extranjera. Nos encontramos en un punto en el que debemos innovar, pues las técnicas tradicionales de enseñanza utilizadas de manera exclusiva no ayudan al alumno a aprender y genera amotivación en una era en la que las tecnologías abarcan gran parte de sus vidas diarias.

Palabras clave: Trabajo de fin de máster, adquisición de una lengua extranjera, motivación, proceso de aprendizaje, estudio cuantitativo.

Abstract

This TFM project is intended to analyze the one of the most important variables when dealing with second language acquisition, motivation. The purpose is to understand its influence in the student and in the learning process' success or failure. To do so we will carry out a design of five activities and we will collect information, doing a quantitative research, through questionnaires and observations.

Motivation is an aspect of great relevance within the teaching field, but this relevance increases when we deal with second language acquisition. We actually found ourselves facing a stage in which we must innovate, as the traditional methods of teaching being used in isolation are not helping the student to learn and generate amotivation in an era in which technologies cover great part of their daily lives.

Key words: TFM project, second language acquisition, motivation, learning process, quantitative research.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Secuencia de autodeterminación mostrando los tipos de motivaciones con sus estilos de regulación, el locus de causa y su definición.(Ryan y Deci, 2000).....	Pág.12
Tabla 2: Proceso planteado por Whitehead (1989).....	Pág.29
Tabla 3: Cuestionario-Motivación	Pág.33
Tabla 4: Observación de la actividad	Pág.35

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Actividad 1-Pregunta 1: ¿Te gustó la actividad?.....	Pág.41
Gráfico 2: Actividad 1-Pregunta 2: ¿Te gustaría repetir esta actividad en el futuro?.....	Pág.42
Gráfico 3: Actividad 1-Pregunta 3: ¿Te ayudó a aprender o entender conceptos?.....	Pág.42
Gráfico 4: Actividad 1-Pregunta 4: ¿Encontraste la actividad difícil?.....	Pág.43
Gráfico 5: Actividad 1-Pregunta 5: ¿Te sentiste cómodo/a al trabajar en pareja/grupo?....	Pág.42
Gráfico 6: Actividad 2-Pregunta 1: ¿Te gustó la actividad?.....	Pág.44
Gráfico 7: Actividad 2-Pregunta 2: ¿Te gustaría repetir esta actividad en el futuro?.....	Pág.45
Gráfico 8: Actividad 2-Pregunta 3: ¿Te ayudó a aprender o entender conceptos?.....	Pág.45
Gráfico 9: Actividad 2-Pregunta 4: ¿Encontraste la actividad difícil?.....	Pág.46
Gráfico 10: Actividad 2-Pregunta 5: ¿Te sentiste cómodo/a al trabajar en pareja/grupo?..	Pág.46
Gráfico 11: Actividad 3-Pregunta 1: ¿Te gustó la actividad?.....	Pág.47
Gráfico 12: Actividad 3-Pregunta 2: ¿Te gustaría repetir esta actividad en el futuro?.....	Pág.48
Gráfico 13: Actividad 3-Pregunta 3: ¿Te ayudó a aprender o entender conceptos?.....	Pág.48
Gráfico 14: Actividad 3-Pregunta 4: ¿Encontraste la actividad difícil?.....	Pág.49
Gráfico 15: Actividad 3-Pregunta 5: ¿Te sentiste cómodo/a al trabajar en pareja/grupo?...	Pág.49
Gráfico 16: Actividad 4-Pregunta 1: ¿Te gustó la actividad?.....	Pág.50
Gráfico 17: Actividad 4-Pregunta 2: ¿Te gustaría repetir esta actividad en el futuro?.....	Pág.51
Gráfico 18: Actividad 4-Pregunta 3: ¿Te ayudó a aprender o entender conceptos?.....	Pág.51
Gráfico 19: Actividad 4-Pregunta 4: ¿Encontraste la actividad difícil?.....	Pág.52
Gráfico 20: Actividad 4-Pregunta 5: ¿Te sentiste cómodo/a al trabajar en pareja/grupo?..	Pág.52
Gráfico 21: Actividad 5-Pregunta 1: ¿Te gustó la actividad?.....	Pág.53
Gráfico 22: Actividad 5-Pregunta 2: ¿Te gustaría repetir esta actividad en el futuro?.....	Pág.54
Gráfico 23: Actividad 5-Pregunta 3: ¿Te ayudó a aprender o entender conceptos?.....	Pág.54
Gráfico 24: Actividad 5-Pregunta 4: ¿Encontraste la actividad difícil?.....	Pág.55
Gráfico 25: Actividad 5-Pregunta 5: ¿Te sentiste cómodo/a al trabajar en pareja/grupo?..	Pág.55
Gráfico 26: Observaciones-Actividades.....	Pág.56

ÍNDICE

ABSTRACT.....	Pág.1
LISTA DE TABLAS.....	Pág.2
LISTA DE GRÁFICOS.....	Pág.3
1. INTRODUCCIÓN.....	Pág.6
2. MARCO TEÓRICO.....	Pág.8
2.1. Importancia de la dimensión socioemocional en el aprendizaje.....	Pág.8
2.2. Qué es la motivación y su desarrollo histórico orientado hacia el aprendizaje.....	Pág.9
2.2.1. <i>Teoría de la Autodeterminación.....</i>	<i>Pág.11</i>
2.2.2. <i>Motivación integradora y instrumental.....</i>	<i>Pág.14</i>
2.2.3. <i>Distintos patrones motivacionales.....</i>	<i>Pág.15</i>
2.2.4. <i>Distintos niveles motivacionales.....</i>	<i>Pág.17</i>
2.3. Importancia de la motivación en el contexto escolar y en la adquisición de L2.....	Pág.18
2.4. Motivación social: El papel del entorno en la motivación del alumno.....	Pág.20
2.5. Maneras de aumentar la motivación de los alumnos.....	Pág.22
2.6. La motivación y el currículo de Primera Lengua Extranjera LOMCE.....	Pág.25
3. MARCO METODOLÓGICO.....	Pág.28
3.1. Metodología: Investigación-Acción.....	Pág.28
3.2. Investigación llevada a cabo.....	Pág.30
3.3. Contexto.....	Pág.31
3.4. Grupo de alumnos.....	Pág.32
3.5. Instrumentos de evaluación.....	Pág.32
3.5.1. <i>Cuestionario después de cada actividad.....</i>	<i>Pág.33</i>
3.5.2. <i>Observación.....</i>	<i>Pág.35</i>
3.6. Actividades planteadas.....	Pág.36
3.6.1. <i>Actividad 1.....</i>	<i>Pág.36</i>
3.6.2. <i>Actividad 2.....</i>	<i>Pág.37</i>
3.6.3. <i>Actividad 3.....</i>	<i>Pág.38</i>

3.6.4.	<i>Actividad 4</i>	Pág.39
3.6.5.	<i>Actividad 5</i>	Pág.40
3.7.	Análisis de los resultados	Pág.40
3.7.1.	<i>Actividad 1</i>	Pág.41
3.7.2.	<i>Actividad 2</i>	Pág.44
3.7.3.	<i>Actividad 3</i>	Pág.47
3.7.4.	<i>Actividad 4</i>	Pág.50
3.7.5.	<i>Actividad 5</i>	Pág.53
3.8.	Observaciones	Pág.56
3.9.	Sugerencias de mejora	Pág.58
4.	CONCLUSIONES	Pág.61
5.	OBRAS CITADAS	Pág.64
6.	ANEXOS	Pág.66
6.1.	Anexo I: Contenidos originales. Libro de texto	Pág.66
6.2.	Anexo II: Actividad-Vocabulario	Pág.71
6.3.	Anexo III: Actividad-Superstitions	Pág.72
6.4.	Anexo IV: Powerpoint-Superstitions	Pág.73
6.5.	Anexo V: Actividad-If I were a boy	Pág.74
6.6.	Anexo VI: Powerpoint-If I were a boy	Pág.75
6.7.	Anexo VII: Powerpoint-Writing	Pág.78
6.8.	Anexo VIII: Instrucciones-Writing	Pág.82

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la dimensión socioemocional, la motivación es uno de los factores más relevantes cuando nos referimos a la enseñanza. Es, un factor presente en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, y, además, el principal conductor de toda actitud dentro y fuera del aula, pues es lo que induce a una persona a realizar una acción. En el caso de la enseñanza nos referimos a la estimulación de la voluntad de los alumnos para aprender.

Hoy en día, más cuando nos referimos a la adquisición de una lengua extranjera, es un tema crucial, pues son muchos los alumnos que presentan dificultades en esta asignatura. Además, a pesar de quedar la motivación reflejada en los documentos oficiales estatales y en los currículos de las asignaturas, y ser el principal objetivo de la materia “Expresarse con fluidez en una o más lenguas extranjeras” (Resolución N°83, 2016), los alumnos continúan finalizando los estudios siendo incapaces de comunicarse en la lengua extranjera.

Este factor es de gran importancia, pues, nuestros alumnos terminan la etapa escolar siendo muchos de ellos competentes en aspectos como la gramática, sabiendo formar una pasiva, sabiendo usar los tiempos verbales y estructurar oraciones condicionales, pero, a la hora de la verdad, son incapaces de mantener una conversación simple en la lengua extranjera. Esto es debido a que la mayoría de docentes centran sus clases en impartir gramática y olvidan la importancia de que los alumnos aprendan a comunicarse, dando lugar además, a que muchos de ellos teman hablar haciendo uso de la lengua extranjera.

Por otro lado, la falta de tiempo, bien por la sobrecarga de trabajo burocrático o por tener más de tres y cuatro grupos, ha hecho que los profesores olviden que cada alumno es un ser individual dentro de un colectivo y que tienen gustos diferentes y aprenden de maneras diferentes. Es muy importante que el profesor tenga esto en cuenta, se preocupe de conocer los gustos e intereses de los alumnos e intente proponer tareas adecuadas a estos, y, además, adaptadas a la diversidad del alumnado. Con un simple gesto como adecuar una actividad, haciéndola más dinámica, e incluyendo alguna de sus series o canciones favoritas, podemos crear una gran diferencia.

Es por todo lo mencionado anteriormente que he decidido estudiar la motivación, aprovechando las prácticas externas, y comprobar si proponiendo actividades diferentes, que salgan de la rutina, podemos motivar a los alumnos en la asignatura y, además, motivarlos a hablar y hacer uso de la lengua extranjera. Para ello, vamos a realizar cinco actividades de creación propia con los alumnos. Estas actividades estarán destinadas a trabajar las cinco destrezas y todas ellas implican el trabajo grupal/en pareja y *speaking*. Utilizaremos dos tipos de recogida de datos del tipo cuantitativo, por un lado realizaremos un cuestionario después de cada actividad a los alumnos, y, además yo misma realizaré una serie de observaciones centrándome en determinados aspectos durante el transcurso de la actividad.

El objetivo principal de este trabajo es, como se ha mencionado con anterioridad, comprobar si ofreciéndoles a los alumnos actividades innovadoras, que salgan de la rutina, viendo aspectos gramaticales o vocabulario de una manera diferente y dinámica, fomentando que el alumno hable en la lengua extranjera, podemos lograr que la motivación de los alumnos aumente y con ello cambie su visión sobre la asignatura. Partiremos de los contenidos ofrecidos por los *student's book* and *workbooks*, y realizaremos actividades dinámicas y diferentes.

El trabajo estará estructurado de la siguiente manera. En primer lugar, presentaremos un marco teórico tratando la base de este trabajo, la motivación, sus tipos, su presencia en documentos oficiales como el currículo, y, determinadas estrategias para aumentar la motivación del alumnado. En segundo lugar, se expondrá la metodología seguida, Investigación-Acción, y con ello el proceso a seguir y el contexto en el que el trabajo ha sido realizado. A continuación, se explicarán las cinco actividades, las formas de recogida de datos y realizaremos el análisis del resultado de los mismos. Finalmente, tendrán lugar las conclusiones generales del trabajo.

Finalmente, a modo de conclusión, decir que la elección del tema ha tenido lugar debido a su relevancia hoy en día en la educación. Es de interés conocer formas de motivar a los alumnos y ver si cambios tan simples en la dinámica de trabajo pueden cambiar su percepción sobre la asignatura.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Importancia de la dimensión socioemocional en el aprendizaje

La dimensión socioemocional ha ido tomando relevancia a lo largo de los años, concretamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues numerosos estudios han revelado que esta tiene una gran importancia en la predisposición que el alumnado tiene para aprender. Debido a esto, cuando unimos en el aula la dimensión cognitiva y la socioemocional estamos ayudando al alumnado en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Damasio, neurólogo de origen portugués, ha comprobado que las emociones son una parte de la razón y que la ausencia de las mismas supone un riesgo para la capacidad racional afirmando que “ciertos aspectos del procesamiento de emociones y sentimientos son indispensables para la racionalidad” (1996, p.12). Además, añade que “la ausencia de emoción y sentimiento sea igualmente perjudicial, pueda comprometer la racionalidad que nos hace definitivamente humanos” (1996, p.12).

En esta misma línea, Le Doux afirma, en su libro *El Cerebro Emocional*, “en realidad no puede haber mentes sin emociones.” (1999, p.28). Todo esto sustenta el argumento de que es necesario para el avance y aprendizaje de nuestros alumnos la inclusión de esta dimensión en el aula. Asimismo, nos dice que “Muchas emociones son producto de la sabiduría evolutiva, que probablemente sea más inteligente que todas las mentes humanas en conjunto.” (Le Doux, 1999, p.40), lo que significa que estas emociones resultan indispensables para la buena evolución del alumno, no solo para la predisposición que presente a la hora de afrontar la asignatura, sino que serán también determinantes para su comprensión y su habilidad para superarlas.

Dentro de la dimensión socioemocional hay un aspecto que adquiere gran relevancia cuando nos referimos al contexto escolar, este aspecto es la motivación, y es el que trataremos en los puntos que suceden.

2.2. Qué es la motivación y su desarrollo histórico orientado hacia el aprendizaje

La motivación es uno de los factores principales y más relevantes dentro de la dimensión socioemocional, adquiriendo especial relevancia cuando nos referimos a la adquisición de una L2.

Hoy en día, debido a la revolución tecnológica, la mayoría de nuestros estudiantes han pasado de ser *teenagers* para convertirse en *screenagers*, es decir, viven y pasan la mayor parte de su tiempo atados a sus teléfonos móviles, videojuegos, ordenadores, etc. Esto es debido a que han crecido con esa tecnología, y esto hace que estén sobreestimulados y las técnicas tradicionales de aprendizaje dejen de ser efectivas para convertirse en aburridas. Nuestros alumnos pierden completamente la *motivación intrínseca* y nos vemos obligados a motivarlos *extrínsecamente* (ver punto 2.2.1.) para lograr que aprendan, es decir, mediante la obtención algo a cambio.

En términos generales, la palabra motivación es resultado de la combinación de los vocablos latinos *motus* (traducido como “movido”) y *motio* (que significa “movimiento”). De acuerdo con Pérez Porto y Merino (2008) una motivación se basa en aquellas cosas que impulsan a un individuo a llevar a cabo ciertas acciones y a mantener firme su conducta hasta lograr cumplir todos los objetivos planteados.

La motivación está, además, asociada a la voluntad y al interés, es decir, la voluntad que impulsa a una persona a hacer un esfuerzo con el propósito de alcanzar ciertas metas.

Dornyei (1994) cita tres sistemas conceptuales cognitivos principales relacionados con la motivación:

In his analysis of current theories of motivation, Weiner (53) lists three major cognitive conceptual systems: attribution theory, learned helplessness, and self-efficacy theory. All three concern the individual's self-appraisal of what he or she can or cannot do, which will, in turn, affect how he or she strives for achievement in the future. (Dornyei, 1994, p.206)

El primero de todos, la teoría de la *atribución* hace alusión a lo que consideramos que son las causas de nuestros éxitos y fracasos, o como nos explica el autor “ the study of how causal ascriptions of past failures and successes affect future goal expectancy” (Dornyei, 1994, p.206). En segundo lugar, *el desamparo aprendido* se refiere a cómo los alumnos se convencen debido a sus errores pasados de que es inútil todo intento de cambiar la situación. Este segundo lo encontramos de manera común entre los estudiantes, los cuales pierden la motivación para afrontar el estudio ya que piensan que la situación es irremediable y que por mucho que estudien esta no cambiará. Finalmente, la *autoeficacia* tiene que ver con la opinión que tienen los alumnos acerca de su capacidad para desempeñar una tarea. Como indica Dornyei:

people also appraise efficacy from observational experiences (e.g., by observing peers), as well as from persuasion, reinforcement, and evaluation by others, especially teachers or parents (e.g., "You can do it!" or "You are doing fine!") (49). Once a strong sense of efficacy is developed, a failure may not have much impact. (1994, 2016).

En estos tres casos, como bien explica este autor se puede aumentar la motivación animando a los alumnos a que se dirijan mensajes positivos, ayudándoles a sustituir los sentimientos de limitación por los de capacitación. Esto puede realizarlo el propio profesor desde la clase haciendo uso siempre del refuerzo positivo.

Hay que mencionar, además, que según el modelo de Gardner (1985), el grado de motivación de un individuo viene determinado por tres factores; en primer lugar, el deseo por aprender o poder utilizar la lengua en cuestión; en segundo lugar, las actitudes hacia el aprendizaje de la misma y, finalmente, el esfuerzo que uno está dispuesto a realizar. Es decir, estos tres factores determinarán que un alumno esté motivado o no, pero estos factores vienen además determinados por otros factores. En otras palabras, que un alumno tenga deseo o no por aprender parece que venga determinado de forma intrínseca, pero puede haber diversos factores externos, como bien comentaremos en el punto 2.4.. Estos factores pueden variar desde unos padres poco implicados en el aprendizaje de su hijo, un profesor despreocupado o desinteresado, o incluso que no tenga deseo por aprender porque no encuentre ningún tipo de propósito o fin en el aprendizaje.

2.2.1. Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación es un enfoque hacia la motivación humana y la personalidad que usa métodos empíricos tradicionales mientras emplea una metateoría organísmica que enfatiza la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Ryan & Deci, 1997). (Ryan y Deci, 2000, p.2)

Esta teoría se basa en que todos los seres humanos tenemos tres necesidades psicológicas innatas, y cuando esas necesidades están satisfechas, estamos motivados y somos productivos. Entre estas necesidades se encuentra, en primer lugar, la competencia, que indica que los seres humanos buscamos controlar lo que hacemos y experimentar el dominio de nuestras habilidades. En segundo lugar, la autonomía, es decir, ser los dueños de nuestra propia vida, o, en el caso de la educación, de nuestro propio aprendizaje. Finalmente, las relaciones, es decir, buscamos interactuar, estar conectados.

Según esta teoría, para conseguir que los alumnos den lo mejor de sí mismos, más que tratar de motivarlos directamente, lo que debemos hacer es crear el entorno adecuado para que puedan satisfacer esas necesidades naturales.

Tal y como plantean Ryan y Deci, “La motivación es concerniente a la energía, la dirección, la persistencia y la equifinalidad - todos aspectos de la activación y de la intención.” (2000, p.3) En su modelo de motivación encontramos diversos tipos de motivación y cada uno de estos tipos de motivación puede manifestarse en distintos niveles. Estos autores establecen un modelo de motivación donde no solo encontramos la motivación intrínseca y extrínseca, sino que además se incluyen la desmotivación o amotivación. Una característica que destaca de este modelo es el grado de autorregulación que presentan, mientras que por un lado, la desmotivación se asocia con la no-regulación, en el extremo opuesto encontramos la motivación intrínseca, la cual se asocia con una regulación interna de la conducta.

Conducta	No autodeterminada				Autodeterminada
Tipo de motivación	Amotivación	Motivación extrínseca			Motivación intrínseca
Tipo de regulación	Sin regulación	Regulación externa	Regulación introyectada	Regulación identificada	Regulación intrínseca
Locus de causa	Impersonal	Externo	Algo externo	Bastante interno	Interno
Definición	Realización de la tarea de forma pasiva o no realización de la tarea.	Realización de la tarea para evitar castigo o por obligación	Realización de la tarea para evitar sanciones autoimpuestas.	Realización de la tarea libremente cuya elección es en función de su coherencia con otros aspectos de sí mismo.	Realización de la tarea como fin en sí misma.

Tabla 1: Secuencia de autodeterminación mostrando los tipos de motivaciones con sus estilos de regulación, el locus de causa y su definición. (Ryan y Deci, 2000, p.6)

En primer lugar, encontramos la desmotivación o amotivación, el alumno se encuentra en un estado en el que carece de motivación o “el estado en que se carece de la intención de actuar.” (Ryan y Deci, 2000, p.7).

Cuando las personas están desmotivadas, o bien no actúan o actúan sin intención – ellas simplemente se mueven. La desmotivación resulta de no otorgarle valor a una actividad (Ryan, 1995), de no sentirse competente para hacerla (Bandura, 1975), o no esperar que esta produzca un resultado deseado (Seligman, 1975). (Ryan y Deci, 2000, p.4)

Como bien explican Ryan y Deci (2000), el resultado de la desmotivación puede producirse por diversos factores, bien no concederle importancia a la actividad, no sentirse capacitado para hacerla, es decir, convencimiento de que la tarea es demasiado difícil para él/ella, o no esperar obtener el resultado deseado, lo que podría traducirse en sentimientos de

falta de control donde existe la creencia de que los resultados obtenidos no dependen en absoluto del esfuerzo realizado.

En segundo lugar, encontramos la motivación intrínseca, la cual definen Ryan y Deci como un fenómeno que refleja el potencial positivo de la naturaleza humana “la tendencia inherente a buscar la novedad y el desafío, a extender y ejercitar las propias capacidades, a explorar, y a aprender.” (2000, p.3). Según investigaciones realizadas, existe mayor probabilidad de que un alumno se sienta intrínsecamente motivado hacia una tarea si experimenta autonomía o competencia mientras la realiza y si se le permite relacionarse con otros compañeros, lo que antes determinábamos como principales condicionantes de la motivación. Estrechamente relacionado con este concepto de la motivación intrínseca encontramos el concepto de flow que desarrolla Csikszentmihalyi (1997) en su libro *Fluir (Flow) Una psicología de la felicidad*. El flujo o Estado de Flow es, en términos generales un estado subjetivo que las personas experimentan cuando están completamente involucradas en algo hasta el extremo de olvidarse del tiempo, la fatiga y de todo lo demás, excepto la actividad en sí misma.

Esta motivación intrínseca la encontramos situada en la tabla (ver Tabla 1) justo en el extremo opuesto a la amotivación. Ryan y Deci la consideran “el hacer una actividad por sus inherentes satisfacciones. Esta es altamente autónoma y representa el caso prototípico de la autodeterminación.” (Ryan y Deci, 2000, p. 6).

Finalmente, en tercer lugar, encontramos la motivación extrínseca, Ryan y Deci (2000) la consideran el tipo de motivación más común, como bien nos explican la mayoría de lo que las personas realizan, en la mayoría de los casos, no está intrínsecamente motivado, esto adquiere especial relevancia cuando nos referimos a estudiantes que ya han pasado su primera infancia. Esto coincide con ese punto de la vida, la adolescencia, momento en el que el alumno tiene en especial consideración las presiones sociales y termina realizando actividades que para nada se asemejan a sus intereses por esto mismo, además de asumir nuevas responsabilidades. Además, “las conductas extrínsecamente motivadas, por contraste, cubren el continuo entre la desmotivación y la motivación intrínseca, variando en el grado en que su regulación es autónoma.” (Ryan y Deci, 2000, p. 5). Estos grados de regulación son:

- *Regulación externa:* estas son referidas como las menos autónomas de todas. Son ejecutadas para satisfacer una demanda externa o por recibir una recompensa. Cuando nos referimos a los alumnos, son aquellos que necesitan para su motivación a padres o profesores, un aliciente externo, estos alumnos perciben el entorno educativo como controlador; se consideran a sí mismos poco autónomos y tienen bajas percepciones de confianza, competencia y autoestima.
- *Regulación introyectada:* Esta es una manera relativamente controlada de regulación, en este caso, la manera de proceder de la persona, en este caso el alumno, tiene lugar para evitar el sentimiento de culpa o ansiedad. Otro de los objetivos más comunes es conseguir aprobación y alabanzas.
- *Regulación a través de la identificación:* esta es una forma de motivación algo más autodeterminada o autónoma. En este caso, se le adjudica valor a la tarea, es decir, el alumno la considera importante, pero no como un fin en sí misma. Continuamos considerándola extrínseca porque la conducta es un medio, la actividad no es realizada por el disfrute.
- *Regulación integrada:* Diremos que la regulación es integrada cuando la tarea se realiza como por decisión propia, la identificación del alumno con la tarea es íntegra. Dicho de otra forma, la tarea es reconocida como parte de una necesidad del alumno y en relación con valores propios. Este tipo de regulación tiene similitudes con la motivación intrínseca, pero, en este caso la acción no se realiza por el mero hecho del disfrute.

2.2.2. Motivación integradora e instrumental

El modelo socio-educativo o socio-psicológico formulado por Gardner y Lambert en los años 70, es el que mayor repercusión ha tenido en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Ellos fueron los primeros en demostrar la correlación entre motivación y actitudes, por un lado, y adquisición, por el otro, mediante la aplicación de una batería de cuestionarios llamada AMTB (*Attitude / Motivation Test Battery* o 'Batería de Pruebas de Actitud / Motivación'), que mide los diferentes aspectos que intervienen en la motivación.

Su investigación ha contribuido de manera significativa al estudio de la motivación. Los estudios realizados establecen dos tipologías con respecto a la naturaleza de la motivación.

Estas tipologías son, en primer lugar, la *motivación integradora*, esta la genera el alumno de forma intrínseca, esta motivación nace cuando el alumno se identifica con la tarea, la integra y tiene por tanto percepciones positivas hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. En segundo lugar, la *motivación instrumental*, este tipo de motivación se genera en el alumno por fuerzas externas, como un propósito, o con el fin de obtener algo a cambio, por ejemplo, superar un exámen.

Podríamos decir, por tanto, que la motivación integradora, se corresponde con el tipo de motivación intrínseca que propone Ryan y Deci (2000), es decir, el alumno reconoce la tarea como un fin en sí misma, se identifica con ella y la realiza por placer propio. Mientras que la motivación instrumental, es claramente de carácter extrínseco, donde el alumno realiza la tarea para recibir algo a cambio.

Martínez Agudo (2001) citando a Spolsky (1969) , Lanibert (1972) y Lukmani (1972) nos afirma que estas investigaciones llevadas a cabo por Gardner y Lambert, en las cuales la motivación y su influencia en el proceso de aprendizaje es el principal elemento de estudio, son bastante significativas, pues por primera vez se considera la motivación como una actitud, en vez de un factor psicológico. Además, nos asegura que se ha podido constatar, que la motivación del tipo integradora conduce a la obtención de un mayor nivel de dominio del lenguaje, además de favorecer que el aprendizaje se retenga más a largo plazo. Sin embargo, este estudio originó contradicción, diciendo también que la motivación instrumental era la que aseguraba un mayor rendimiento lingüístico.

2.2.3. Distintos patrones motivacionales

Existen distintos patrones motivacionales, tal y como nos cuenta Alonso Tapia (1997) en el momento en que un profesor pide a los alumnos que atiendan a su explicación, que estudien un tema o que realicen una tarea determinada, tiene lugar un proceso en el cual los deseos, pensamientos y emociones se entremezclan en función del curso de la actividad, modificando las preocupaciones que asumen el control de la conducta, y condicionan el interés el esfuerzo y los resultados del proceso de aprendizaje. Es decir, esto nos asegura que la forma en la que planteemos la actividad a los alumnos, va a condicionar de manera significativa el transcurso de la actividad. Pero este no es el único condicionante que podemos encontrarnos.

Por otro lado, el autor señala que las diferencias entre las pautas de reacción emocional y de afrontamiento de las actividades suelen ser regulares, y estas se encuentran directamente asociadas con las metas con las que los alumnos abordan la tarea.

Las metas pueden ser:

- Alumno A: Aprender
- Alumno B: Salvar su autoestima
- Alumno C: Evitar la tarea por desinterés

Por tanto, según el autor, para el alumno A la tarea será un desafío, para el B una amenaza y para el C una imposición. Del mismo modo, el alumno A se centrará en el proceso que tiene que seguir, el B en el resultado y el C en terminar la tarea sin importar cómo. Además, el alumno A buscará aclaración y valora al profesor como un recurso para aprender, el B se muestra defensivo, se centra en el resultado y considera al profesor como un juez hostil, algo similar a lo que ocurre con el C. Finalmente, el alumno A buscará la información que le permita aprender como preferencia, el B buscará información que le permita salvar su autoestima y el C se olvida de ello.

¿Qué determina que un alumno adopte un patrón motivacional u otro? Pues existen diversos determinantes para ello, Alonso Tapia (1997) plantea varias preguntas, entre ellas:

¿Qué determina que no todos los alumnos persigan con la misma intensidad las diferentes metas señaladas y que afronten las actividades académicas del modo descrito? ¿ Por qué a unos les preocupa más que a otros si quedan bien o no delante de los demás? ¿ Por qué no tienen todos el mismo deseo de incrementar su competencia, siendo así que esta constituye la base objetiva en la que puede apoyarse la autoestima positiva? (Alonso Tapia, 1997, p.47).

Como respuesta a estas preguntas nos ofrece distintas explicaciones. En primer lugar, nos dice que la motivación depende de características como la inteligencia y la disposición que el alumno tiene al esfuerzo. En segundo lugar, nos cuenta que la motivación depende de la

creencia que el alumno tiene en su capacidad para mejorar y modificar sus propias habilidades y capacidades. En tercer lugar, el autor nos dice que la motivación depende de que el alumno conozca formas eficaces de pensar y de afrontar el trabajo. Y, finalmente, la cantidad y tipo de ayudas que el alumno recibe también son influyentes, ya sean por parte del propio profesorado, como por parte de la familia.

Todas estas situaciones nos vienen a decir que tanto las características del alumno, es decir, su capacidad para darse cuenta de las cosas, de ver la relevancia del aprendizaje, como el esfuerzo que ponga en el aprendizaje aunque su capacidad no sea la misma. Además, la creencia de su capacidad para mejorar, es decir, su afán de mejorar su competencia, como que afronten de modo inadecuado la realización de las tareas debido a que no han aprendido las estrategias adecuadas y, finalmente, el tipo y cantidad de ayudas recibidas en su proceso de aprendizaje, van a determinar incondicionalmente que adopten un patrón motivacional u otro.

2.2.4 Distintos niveles motivacionales

Según Vallerand (1997), existen tres niveles motivacionales dentro de la motivación intrínseca, extrínseca y la amotivación, estos son: nivel global, nivel contextual y nivel situacional, dentro del marco de la teoría de Deci y Ryan.

En primer lugar, el nivel global, “refers to a general motivational orientation to interact with the environment in an intrinsic, extrinsic, or amotivated way. Global motivation refers to a relatively enduring individual difference with respect to people’s motivations.” (Vallerand, 1997, p.288). Así, un estudiante que realiza distintas actividades porque hay muchos temas que despiertan su interés mostrará orientación motivacional intrínseca global, si las hace porque se siente obligado, estaría reflejando motivación extrínseca y por consiguiente el no saber bien porque las ejecuta sería un síntoma de desmotivación.

En segundo lugar, el nivel contextual:

refers to one’s usual motivational orientation toward a specific context. Context refers to “a distinct sphere of human activity” (Emmons, 1995). Examples of social contexts are education, work, leisure, and interpersonal relationships. (Vallerand, 1997, p.290).

Esta motivación contextual está sujeta a más cambios que la global. Este tipo de motivación, al igual que la global, sería la responsable de que un alumno argumente que estudia porque le gusta, lo que denotaría una motivación académica intrínseca, que argumente que lo hace porque eso le puede ayudar en el futuro a conseguir un trabajo, lo que indicaría motivación extrínseca, o que diga que no sabe muy bien porque estudia lo que indicaría desmotivación.

Finalmente, en tercer lugar tenemos el nivel situacional, este nivel “refers to the motivation individuals experience when they are currently engaging in an activity. It refers to the here and now of motivation. [...] The situational level is thus essential to a better understanding of people’s lives.” (Vallerand, 1997, p.293) Si un alumno, al preguntarle por qué estudia traducción, responde que lo hace porque la considera interesante, está indicando motivación situacional intrínseca. Si, por el contrario, argumenta hacerlo porque le gusta a sus padres, denota motivos extrínsecos. Por último, en caso de no estar seguro de la razón por la que estudia, estará más próximo a la desmotivación.

2.3. Importancia de la motivación en el contexto escolar y en la adquisición de L2

Este estudio centrado en la motivación es, básicamente, el resultado que surge de la necesidad de dar una explicación a la diferencia existente entre la facilidad que presentan algunos alumnos para aprender una lengua y las dificultades que otros encuentran. Numerosos autores han centrado su atención en este tema, tal y como cita Arnold (1999):

Second language acquisition theory leaves no doubt about the crucial importance of a further affective variable, motivation, which is actually a cluster of factors that energize behaviour and give it direction (Hilgard, Atkinson and Atkinson 1979:281). Chomsky (1988:181) points out the importance of activating learners’ motivation: ‘The truth of the matter is that about 99 percent of teaching is making the students feel interested in the material’. (Arnold, 1999, p.13)

La motivación es un factor determinante en la educación pero esta adquiere especial relevancia cuando nos referimos a la adquisición de una lengua extranjera, pues es un proceso

lento que requiere en gran medida, como bien señala esta autora, que los alumnos tengan interés en la asignatura.

A diferencia del proceso de aprendizaje de la lengua materna caracterizado por la necesidad de comunicación, el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera encuentra obstáculos para potenciar la motivación ya que normalmente el alumnado es obligado a cursar este aprendizaje. En la mayoría de casos, esta falta de motivación viene determinada por la carencia de propósito, pues los alumnos no encuentran un fin en el aprendizaje de la lengua, ni la interpretan como una herramienta que les pueda beneficiar.

Martínez Agudo (2001) dice en su artículo que a mayor motivación, se manifiesta un mayor aprendizaje. Es decir, que el grado de probabilidad de que un alumno aprenda algo que se le está enseñando por primera vez, o incluso si no es por primera vez, va a depender en gran medida del grado de motivación del que este disponga. Es, por tanto, la motivación uno de los mayores factores que determinan el éxito o el fracaso del rendimiento lingüístico del alumno. Debido a esto, la responsabilidad del docente es indiscutible, pues es capaz de modificar el grado de motivación en función de los distintos intereses, habilidades o necesidades del alumnado, es muy importante que el profesor adapte sus clases a las características de sus alumnos.

Es evidente, como hemos podido ver, que en este proceso de enseñanza-aprendizaje, en el caso particular de la adquisición de una lengua extranjera, la motivación juega un papel fundamental, y más en el caso que nos concierne, pues en nuestro sistema educativo la lengua extranjera, en concreto, el inglés, tiene carácter obligatorio, por lo que en algunos casos resulta frustrante para el alumnado. Además, es de igual forma ineludible el rol del profesor y que cuanto mayor sea su grado de implicación en el aula, más fácil resultará despertar la motivación del alumnado, este punto será tratado con mayor detalle más adelante.

Este artículo, nos enumera además variantes que pueden determinar la motivación en el aprendizaje, como, por ejemplo, la curiosidad, la cual nos dice Martínez Agudo “propicia la activación de la motivación. Esta variable motivadora despierta la inclinación a explorar lo desconocido.” (Martínez Agudo, 2001, p.240) Es por ello que el docente debe siempre innovar,

la innovación forma parte indiscutiblemente en este proceso de motivar al alumnado. Como dice el autor en su artículo, una tarea novedosa, que se sale de la rutina diaria del alumnado y que es presentada de forma que el alumno no la perciba compleja, puede despertar el interés del alumnado.

Además, hace alusión a la autonomía y el control personal como una forma efectiva de mantener la motivación, cuanto mayor sea el control del alumno de su propio aprendizaje, mayor será su motivación por continuar con el mismo. Es por ello que el autor nos sugiere:

la metodología de la enseñanza de la lengua debería impulsar el desarrollo de sentimientos de control y eficacia respecto a la habilidad para realizar tareas. Los docentes deben precisar sus intenciones, subrayar la relevancia de la tarea objeto de atención y presentar adecuadamente las diferentes actividades con el fin de establecer las condiciones motivadoras óptimas para que se desarrolle satisfactoriamente el proceso de aprendizaje. (Martínez Agudo, 2001, p.240).

Se debe agregar también la mención que el autor hace a la retroalimentación o *feedback*, el cual califica de aspecto clave en la motivación, pues “una retroalimentación informativa resulta adecuada en todo proceso de enseñanza-aprendizaje” (Martínez Agudo, 2001, p. 241). No obstante, por otro lado, “se ha demostrado que una excesiva confianza en las recompensas y elogios pueden desprender efectos potencialmente negativos” (Martínez Agudo, 2001, p. 241). Es decir, debemos encontrar el balance apropiado para utilizar las recompensas, de forma que fomenten que el alumnado quiera dar lo mejor de sí, pero no que sea el único motivo por el cual realicen la tarea.

2.4. Motivación social: El papel del entorno en la motivación del alumno

En este apartado se incluye el papel que juegan los profesores, padres, compañeros y las metas del alumno en su propia motivación. Como numerosos estudios han demostrado este concepto afecta de manera determinante a todo lo demás. Está claro que este concepto es completamente transversal, pues afecta al alumno y a su predisposición para enfrentar el estudio. El papel del profesor es determinante, al igual que unos padres que apoyen desde casa, pues el estudio es una gran carrera de fondo.

Como bien nos explica Alonso Tapia (1997) esta desmotivación, desinterés y bajo rendimiento de los alumnos son interpretados y afrontados por los profesores de distintas maneras. Algunos piensan que el contexto familiar y social no favorece la motivación de los alumnos porque estos no ven que se valore el esfuerzo y la adquisición de capacidades y competencias.

En cambio, atribuir la baja motivación a factores externos a la escuela puede tener, como bien nos indica el autor, una doble consecuencia. Por un lado, que el docente piense que poco puede hacer frente a un contexto que no favorece el interés, y por otro lado, profesores que aborden el problema pensando que el contexto escolar, definido y controlado en gran medida por la actuación del profesor, afecta también de un modo importante la forma en que se enfrentan a su trabajo en el aula, es por ello que el trabajo del docente es totalmente necesario. Sin embargo, estos contextos creados por los profesores tampoco motivan o desmotivan por sí solos, para ejemplificarlo conviene citar el ejemplo que Alonso Tapia (1997) nos ofrece en su libro:

Un profesor dice en un momento dado: “Vais a realizar los problemas que tenéis en el texto. A ver quién los termina primero”. Esta frase puede constituir un incentivo importante para los alumnos competentes entre cuyas metas prioritarias está el ganar a los demás. Por el contrario, puede desmotivar a los alumnos que tienen una valoración muy pobre de sus propias capacidades y unas expectativas de éxito bajas y cuya meta prioritaria es evitar quedar mal frente a los demás. (Tapia, 1997, p.4)

Debemos tener en cuenta también que los alumnos no trabajan en el aula aislados, como bien nos explica el autor, es por ello que las tareas que realizan deben guardar relación entre ellas. Además, tener en cuenta la retroalimentación y el uso que hacemos de la misma, pues lo que se le dice a un alumno en un momento determinado, lo escuchan los demás y realizan comparaciones. Es por ello, que el profesor tiene que tener en cuenta que en el aula todo está conectado, cualquier tipo de retroalimentación no queda aislada del resto de los alumnos. Esto es muy importante considerarlos a la hora de decidir qué cosas vamos a premiar del comportamiento de los alumnos, qué tipo de retroalimentación les vamos a dar, etc.

Como dice Tapia (1997) “todas estas acciones definen lo que se ha denominado *clima motivacional del aula*” (Tapia, 1997, p.5) Este clima de aula es un aspecto esencial en la motivación, puede traducirse en la interpretación que los alumnos hacen de qué es lo importante en cada clase, qué es lo que el profesor quiere de ellos, qué deben hacer y cómo deben comportarse en esa sesión. Esta representación puede contribuir a facilitar o dificultar la motivación por aprender, de forma que si interpretan que lo que se les pide está por encima de sus capacidades, es muy complejo y rutinario, esto puede dificultar la motivación del alumnado. Mientras que si se les presentan tareas diferentes, adaptadas a su nivel de dominio del idioma, que ellos encuentran asequibles, su predisposición puede ser mucho más positiva a la hora de afrontar la tarea.

2.5. Maneras de aumentar la motivación de los alumnos

A destacar entre las maneras de aumentar la motivación de los alumnos encontramos la figura del profesor. Tal y como mencionamos anteriormente el profesor juega un papel fundamental dentro del aula y dentro del contexto del alumno. Debe encargarse de crear un clima de aula apropiado para el trabajo, que fomente el trabajo grupal y donde exista la cohesión entre los alumnos. Además, debe promover un feedback positivo y motivante para el alumno, no solo ante el aprendizaje, sino también hacia la L2, de esta forma se incrementarán también las expectativas de éxito del alumnado, esencial en la motivación.

En consonancia con lo anteriormente mencionado, Alonso Tapia (1997) nos dice que una buena manera para que los alumnos consigan estructurar y ampliar sus conocimientos es desarrollar habilidades y prepararlos para ello, es decir, darles las herramientas necesarias para que ellos mismos conduzcan su propio aprendizaje, siendo nosotros los guías del mismo. Pero, todo esto acompañado, y, nos afirma el autor, como requisito principal, el alumno debe querer aprender.

Este deseo de aprender será el principal conductor de su motivación y será el que logre que la asignatura logre relevancia, pero no es el único condicionante, además el autor citando a Hidi y Anderson señala que un requisito indispensable para todo profesor es que active la motivación de sus alumnos, creando un buen clima de aula, es decir, activando su curiosidad, señalándoles la relevancia de los conocimientos que van a aprender, captando su atención y,

además, despertando su interés. Es evidente que este clima de aula es uno de los principales requisitos para que el alumno se encuentre motivado y en buena predisposición.

Además, Dörnyei hace alusión a tres componentes principales en la motivación del alumnado:

1) Course-specific motivational components concerning the syllabus, the teaching materials, the teaching method, and the learning tasks; 2) teacher-specific motivational components concerning the teacher's personality, teaching style, feedback, and relationship with the students; and 3) group-specific motivational components concerning the dynamics of the learning group. (Dörnyei, 1994, p.277).

Por lo que tanto la estructuración de la asignatura, el profesor y su relación con el alumnado, y la dinámica del grupo, son parte esencial de esta motivación. La forma en la que el profesor estructura la asignatura, sin duda, puede tanto abrir las puertas a una clase motivadora, como cerrarlas en banda. Además, no sólo tiene que ser adecuado el material, otra parte indispensable es la forma en la que el profesor lo va a presentar, su dinámica en las clases, su forma de guiar al alumnado, de corregir o de premiar, esto va a dictaminar la relación que se va a establecer entre el profesor y los alumnos. La docencia, más que impartir un temario y los alumnos aprenderlo, está marcada por las relaciones interpersonales, parte indispensable y relevante para que las clases sean realmente productivas para ambos. Por otro lado, los componentes motivacionales del grupo también son relevantes y deben verse reflejados en el material que la profesora imparta, tanto los intereses del grupo como las distintas formas de aprender que existan en el mismo.

Dörnyei (1994, p.281) expone además diversas estrategias para motivar a los alumnos, estas estrategias están basadas en su propia experiencia. A nivel de la materia en sí, nos propone incluir componentes socioculturales en las tareas que propongamos al alumnado, consiguiendo con esto, no solo que se vean envueltos en la cultura de la lengua extranjera, sino que, además, encuentren experiencias positivas relacionadas con el idioma y la clase. Por componente sociocultural el autor nos propone, películas en versión original, música relevante o incluso invitar a hablantes nativos al aula. Es muy importante que el alumno se vea inmerso en la cultura de la lengua extranjera, de manera que no vea el aprendizaje como algo aburrido o que

no tienen ningún fin, sino que, por el contrario, la vea como un instrumento y vehículo que le abrirá las puertas del mundo. Además, el autor propone, usar analogías para acercarlos a ver lo diferente como algo familiar, es decir, crearles una conciencia intercultural. De igual importancia, destaca el autor, que los alumnos tengan intercambios interculturales con hablantes de la lengua, tanto organizando viajes como hablando con turistas, etc.

En cuanto al nivel del aprendiente, Dörnyei menciona técnicas como proporcionarles la suficiente confianza a los alumnos, demostrándoles que nosotros creemos en su capacidad para realizar las cosas, de manera que esto haga que ellos mismos creen en su capacidad para el éxito. Para ello, es necesario proporcionarles tareas con altas probabilidades de éxito de manera que todos y cada uno de ellos pueda experienciarlo, esto es necesario equilibrarlo con el resto de tareas. Por otro lado, nos sugiere que promovamos la autoeficacia del alumnado, proporcionándoles las estrategias para ellos mismos superar las adversidades que se les presenten, además de contarles anécdotas y dificultades que se te presentaron a tí mismo cuando estudiabas, de forma que entiendan que todo es posible. Ponerles metas a corto y largo plazo y favorecer su propia visión de su competencia en el idioma, para ello debemos destacar lo que los alumnos son capaces de hacer bien en lugar de resaltar lo malo, es necesario que el alumnado entienda que el error es parte del aprendizaje. En las aulas muchos alumnos presentan ansiedad y timidez a la hora de hablar en la lengua extranjera, esto es mayormente por miedo al error.

Cabe destacar, en tercer lugar, las recomendaciones de Dörnyei (1994) en cuanto a la situación de aprendizaje y su estructuración y desarrollo. Estas se basan en asegurarnos de que el nivel de las tareas que les ofrecemos a los alumnos es el apropiado de manera que no se sientan frustrados y esto traiga consigo la amotivación. Además, es bueno incluir a los alumnos en la programación, es decir, una buena técnica sería preguntarles qué tema les gustaría ver primero, qué partes de la gramática, etc. De esta manera el alumno se sentirá relevante en el aula y esto favorece su motivación. Por otro lado, utilizar materiales propios, creados teniendo en cuenta la diversidad del alumnado y complementarlo con cosas inusuales como videos, canciones o películas, es una buena manera de salir de la rutina y propiciar la motivación. Actividades del tipo *role play*, juegos, *kahoot*, siempre serán bienvenidos por el alumnado, y son amplias las posibilidades de introducir temario dentro de actividades más dinámicas.

Finalmente, en relación al profesor, también da Dornyei (1994) una serie de consejos basados en su experiencia. Entre ellos, el autor habla en primer lugar de la empatía. Esta, como bien sabemos, es un recurso totalmente necesario para ser docente, el saber ponernos en todo momento en el lugar del alumno, entender su posición y las dificultades que pueda estar pasando, tanto dentro del aula, como sus propias preocupaciones externas a la escuela, es decir, ser reales sin escondernos detrás de un rol. Hacerles comprender a los alumnos la importancia que esconde del aprendizaje de la lengua extranjera, todas las cosas que puede proporcionarles, y además hacerles ver lo mucho que valoras tú la asignatura. Además, es de gran importancia la relación que tengas con el alumnado, el autor propone una relación cálida y de facilitador en lugar de una figura autoritaria, de forma que los alumnos sientan la confianza para acudir a tí en busca de soluciones a los problemas que se les puedan presentar. Asimismo, nos propone introducir tareas que estimulen la motivación intrínseca y ayuden a interiorizar la extrínseca, presentándoles tareas como oportunidades para aprender en lugar de exigencias que ellos quieran evitar, proyectando en todo momento entusiasmo, de manera que el alumno conecte con la tarea, la encuentre relevante y aumente su interés. Y por último, proporcionarles una retroalimentación que sea de origen informativo, positiva y que no destaque o se centre en los errores. De esta manera reduciremos la ansiedad del alumnado, destacando características positivas y favoreciendo su motivación haciéndoles lo que hacen bien.

2.6 La motivación y el currículo de Primera Lengua Extranjera LOMCE

La motivación está presente a lo largo del currículo de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Bachillerato en diversos apartados como vamos a ver a continuación.

Nada más empezar a leer, a dos párrafos de comenzar la introducción, el currículo hace mención a la importancia del aprendizaje permanente, al uso de las tecnologías y al hecho de que hoy en día es mucho más sencillo tener acceso al idioma, a través de series en versión original, música, redes sociales, etc. Esto forma parte de la motivación, pues adaptar lo que se lee o ve en clase al gusto del alumnado, simplemente dedicando una hora semanal a seguir una serie a gusto de todos, que además los expondrá al idioma, es además de motivador bastante enriquecedor para el alumnado. Más adelante, casi finalizando la introducción, el currículo hace mención a las alternativas que ofrecen las TIC, pero, ¿se están empleando las TIC en las aulas de manera efectiva y apropiada?. Hoy en día se dispone en la mayoría de aulas de pizarras

electrónicas, ordenadores, altavoces, proyectores, pero, aún así, el uso que se le da a estos instrumentos no es el apropiado, pues la mayoría del profesorado se limita a proyectar el libro y corregir los ejercicios desde la pizarra.

Cuando el currículo hace mención a las competencias básicas, una de ellas es la *Competencia en Comunicación Lingüística*, esta, nos dice, está formada por cinco elementos, siendo uno de ellos el *Componente Personal*, formado por la actitud, la motivación y la personalidad. Es decir, esta motivación ya no es algo que está simplemente presente en el uso de las TIC, es también un componente evaluable en el alumnado. Ciertamente es, que esta motivación no está solo en manos del alumnado, sino en manos del docente y su metodología, pues no todos los alumnos aprenden de la misma manera, y es nuestra labor adaptarnos a cada uno de los alumnos. Sorprende también el hecho de que la competencia más importante sea la *Competencia en Comunicación Lingüística*, que es además el principal propósito de este currículo, pero, la mayoría de alumnos acaban la educación secundaria obligatoria sin saber comunicarse en el idioma.

Si bien el currículo hace referencia a la motivación que depende del profesorado, también hace alusión a la motivación intrínseca del estudiante en dos de las competencias básicas. Por un lado, la competencia *Aprender a Aprender*, en la que el alumno debe aprender a motivarse para cooperar en las tareas, tener conciencia de aquello que desconoce, etc. A esto se le añade, por otro lado, la competencia *Sentido de la Iniciativa y Espíritu Emprendedor*, donde se considera la motivación un elemento crucial y se recomienda darle al alumnado la autonomía de ser él mismo el conductor de su propio aprendizaje, considerando esto parte de la motivación, el sentido de la independencia.

Cuando nos acercamos a los objetivos de la etapa, nos damos cuenta de que al igual que en las competencias, el principal objetivo de la etapa es: “Expresarse con fluidez en una o más lenguas extranjeras” (Resolución N°83, 2016) . Si este es el principal objetivo de la etapa, ¿por qué no se le dedica el tiempo necesario a esta destreza?. La mayoría de estudiantes sale con una buena base gramatical pero por el contrario no son capaces de comprender una conversación hablada o una canción. Esto también afecta a su motivación, pues si su capacidad para comprender lo escuchado fuese mayor, estarían más entusiasmados para aprenderlo.

Dentro de los contenidos, también se hace referencia a la motivación. Como bien es sabido, el nuevo currículo LOMCE divide los contenidos tanto en bloques, como en dimensiones del alumno. Por un lado, en los bloques, vemos la motivación como algo principal dentro del bloque V: “*Aspectos sociolingüísticos, socioculturales y emocionales*”. Por otro lado, en la dimensión del alumno como Hablante Intercultural y Sujeto Emocional, también se hace referencia a la motivación, donde además se añade que esta debe ser desarrollada durante toda la etapa educativa.

Finalmente, en las orientaciones metodológicas, se aconseja al docente que propicie siempre un entorno motivador, teniendo en cuenta siempre los intereses de la clase, las necesidades del alumnado y sus expectativas. Además, es importante que este conocimiento se vincule a sus gustos y al conocimiento previo del alumnado.

Como hemos podido comprobar, la motivación forma parte de la mayoría de apartados que conforman el currículo de Primera Lengua Extranjera. Pero, en la mayoría de situaciones, el currículo es una utopía y no coincide con la realidad, la mayoría de estudiantes que se encuentran en las aulas no están motivados para el aprendizaje, en concreto el de la lengua extranjera, el cual en muchas ocasiones les genera mayores dificultades ya que es un idioma diferente. La motivación no debería quedar simplemente registrada en un papel como parte de otro conjunto de objetivos y contenidos, debería llevarse a cabo y formar parte de todas y cada una de las clases. Debemos conseguir que esos 12 años que los alumnos pasan escolarizados en la Educación Obligatoria, más los dos años de Bachillerato, merezcan la pena, y sean más divertidos y llevaderos para el alumnado. Es por ello, que a lo largo de este trabajo vamos a centrarnos en la motivación.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Metodología: Investigación-Acción

Como nos explica Latorre (2005) citando a Kemmis (1984), la investigación-acción es: “una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (profesorado, alumnado, o dirección por ejemplo) en las situaciones sociales (incluyendo las educativas) para mejorar la racionalidad y la justicia de: a) sus propias prácticas sociales o educativas; b) su comprensión sobre las mismas; y c) las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan.” (Latorre, 2005, p.24)

Es decir, la investigación-acción consiste en, detectar un problema existente, en este caso por parte del profesorado, indagar en cómo podríamos mejorar esa situación, llevar a cabo nuestra investigación y, finalmente analizar los resultados. Es diferente al resto de prácticas, pues el profesor es el que lleva a cabo esta investigación, o forma parte de ella, con alguno de los propósitos citados previamente. Es una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo.

Bausela Herreras (s.f) nos cita las características de esta investigación de acuerdo con las ideas de Kemmis y McTaggart (1988). En primer lugar, este tipo de investigación se construye desde y para la práctica, es decir, el propio docente desde la implicación activa encuentra un problema y pone en práctica posibles soluciones. Además, pretende mejorar la práctica a través de su transformación y procura comprenderla. Por otro lado, implica la participación de los sujetos, es decir, alumnos y docentes, en la mejora de sus propias prácticas. Implica la participación del alumnado porque va a ser del que dependa el resultado de la investigación en la mayoría de casos. Asimismo, exige una colaboración grupal de todos los sujetos implicados y implica la realización de un análisis crítico e todas las situaciones. Finalmente, esta investigación se realiza de forma cíclica, sus fases son planificación, acción, observación y reflexión.

Varios autores han intentado establecer un proceso para realizar la investigación-acción, como bien nos afirma Latorre (2005):

El proceso de la investigación-acción fue ideado primero por Lewin (1946) y luego desarrollado por Kolb (1984), Carr y Kemmis (1988) y otros autores. A modo de síntesis, la

investigación-acción es una espiral de ciclos de investigación y acción constituidos por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar.”

De acuerdo con Bausela Herreras (2004) citando a Kemmis y McTaggart (1988) la investigación-acción se fundamenta en cuatro fases. Primero tiene lugar el diagnóstico y reconocimiento de la situación inicial, es decir, el problema. En segundo lugar, se desarrolla un plan de acción para mejorar aquello que está sucediendo. En tercer lugar, tiene lugar la actuación y puesta en práctica del plan, todo esto conjuntamente con la observación de sus efectos en el contexto elegido. Finalmente, tiene lugar la reflexión en torno a los efectos como base para una nueva planificación.

En cambio, Whitehead (1989), citado por Latorre (2005) considera que todos estos modelos se alejan bastante de la realidad y decide plantear su propio modelo. La siguiente tabla describe perfectamente el proceso planteado:

1. Sentir o experimentar un problema
2. Imaginar la solución del problema
3. Poner en práctica la solución imaginada
4. Evaluar los resultados de las acciones emprendidas
5. Modificar la práctica a la luz de los resultados

Tabla 2: Proceso planteado por Whitehead (1989, p.38)

A diferencia del otro modelo, este es mucho más conciso y más aplicable realmente a la práctica. En primer lugar se detecta un problema en el aula, planteamos la solución del problema, la llevamos a cabo para finalmente evaluar los resultados de nuestra práctica y modificar la práctica a la luz de los resultados.

Latorre (2005) nos afirma que hay una característica de la investigación-acción que la diferencia de las demás, esta es la necesidad de integrar la acción. El centro de estas investigaciones es el plan de acción para lograr el cambio o mejorar la práctica o propósito

fijado. Es decir, el hecho de tomar acción para mejorar una práctica es un rasgo de la investigación-acción que no se da en otras investigaciones.

Todo este proceso de investigación-acción debe llevar consigo una recogida de datos para sustentar la investigación llevada a cabo. Varios son los métodos que podemos utilizar para esta recogida de información, Bausela Herreras (2004) nos recoge algunos elementos que pueden ser utilizados. Estos métodos de recogida de datos se centran en tres instrumentos básicos, estos son, los estudios cuantitativos, las observaciones y los diarios. La autora expone que el uso de estos tres métodos no descarta que se puedan utilizar otros de manera complementaria, tales como, análisis de documentos, datos fotográficos, entrevistas, grabaciones de audio y vídeo.

Por todo lo anteriormente mencionado ha sido seleccionada esta metodología para llevar a cabo este estudio, pues es una metodología muy completa, que permite al “investigador/docente” centrarse en el problema específico y desde la práctica encontrar una solución al mismo.

3.2. Investigación llevada a cabo

El tema central de esta investigación es la motivación, elemento del que, sin duda, carecen muchos de nuestros estudiantes hoy en día. Es por ello que decidí analizar la motivación de los estudiantes en el centro en el que realicé mis prácticas externas.

Hoy en día, a pesar de que muchos profesores se dan cuenta de que este es un problema fundamental entre sus alumnos, no disponen del tiempo necesario para poder ofrecer una solución. En mi caso, al tener el privilegio de poder centrarme en un único grupo de alumnos a lo largo de mis prácticas he podido investigar la motivación de este grupo y poner en práctica algunas actividades de diseño propio para comprobar su efectividad en la motivación de los estudiantes.

La investigación se centra fundamentalmente, como se mencionó previamente, en la motivación del alumnado, en su predisposición para realizar las actividades y participar activamente usando la lengua inglesa. Estas actividades que se han planteado trabajan las cuatro destrezas, *writing*, *listening*, *reading*, *speaking*, pero, hacen especial hincapié en que en cada una de ellas, a pesar de involucrar la gramática, se pueda trabajar el *speaking*. Además, se

pretende que los alumnos aumenten esta predisposición a participar activamente en la clase, asumiendo el error como parte del aprendizaje y perdiendo el miedo, para ello crearemos un ambiente calmado en cada sesión, donde el único objetivo de la actividad/juego sea el aprendizaje y el disfrute de la asignatura y el idioma que nos concierne.

Al llegar al centro, pude darme cuenta que la metodología seguida por las profesoras era bastante tradicional, pues es lo que el tiempo del que disponen y la cantidad de grupos que tienen a su cargo les permite. A pesar de ello, mi tutora se mostró abierta a innovar y probar técnicas nuevas para mejorar la motivación de los alumnos, pues a ella también le interesaba la investigación en este aspecto.

A las tres semanas de llegar al centro, elegí junto con la tutora mi grupo de prácticas, con el que iba a trabajar y a realizar mi unidad didáctica. Pasada una semana de esta elección, conociendo ya los alumnos y sus características realicé la primera de mis actividades, a modo de toma de contacto. A parte de esta actividad, se llevaron a cabo 4 actividades más, cada una de estas actividades llevó la hora completa para realizarlas.

Como métodos de recogida de información se utilizaron los cuestionarios al alumnado y mi propia observación en conjunto con las observaciones aportadas por la tutora tanto a mi propia práctica docente como a la actividad, estos serán explicados más adelante.

3.3. Contexto

El centro en el que va a tener lugar este proyecto es el I.E.S. Tacoronte-Óscar Domínguez. Este centro está ubicado en el centro de Tacoronte, por lo que la mayoría de alumnos que acuden al mismo vienen del mismo municipio o los adyacentes, como El Sauzal. El IES Óscar Domínguez es el único centro de la zona que oferta Bachillerato y ciclos, por lo que sus alumnos provienen de diversos centros educativos.

El IES Óscar Domínguez oferta las enseñanzas de Secundaria (1º-4º ESO), las enseñanzas de Bachillerato, en las modalidades de Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud, Humanidades y Ciencias Técnicas. Además, es el único centro de la zona que oferta Ciclos Formativos de Grado Medio y de Grado Superior (mecanizado, administración y finanzas). Además, el centro cuenta también con la enseñanza de Formación básica inicial en la

modalidad de Agrario. Además, es un centro que sobrepasa los 600 alumnos y más de 53 profesores. El nivel económico de los estudiantes es bastante variado y el mayor motivo por el cual los alumnos son enviados a este centro es por la cercanía y por su amplia oferta.

El grupo con el que se va a desarrollar el proyecto es 1º B de Bachillerato. En el momento en el que elegimos mi tutora y yo el grupo yo ya llevaba tres semanas en el instituto, por lo que ya conocía un poco a los alumnos y tomamos la decisión de forma conjunta.

3.4. Grupo de alumnos

El grupo con el que voy a desarrollar las actividades es 1º de Bachillerato B, en concreto este grupo es del bachillerato de Ciencias Técnicas.

En términos generales es un grupo bastante bueno, en cuanto a actitud, nivel y comportamiento. Está formado por 30 alumnos, una mayoría de chicos y tan solo 5 chicas. Las notas que obtienen en términos generales en esta asignatura son bastante buenas, aunque se presentan cambios bruscos en las calificaciones obtenidas de un examen a otro. Existe un único caso que presenta dificultades particulares, además, muestra falta de atención y le cuesta bastante seguir el ritmo de la clase. Es un grupo maravilloso con el que da gusto trabajar, saben seguir perfectamente las instrucciones que se les dan en inglés, cumplen con la tarea que se les manda, pero les cuesta participar de manera activa en clase.

Este grupo ha sido seleccionado para desarrollar las actividades ya que a mi tutora le interesa saber cómo aumentar la motivación de los mismos y cómo aumentar también de manera consiguiente su creatividad.

3.5. Instrumentos de evaluación

La recogida de información tiene lugar para comprobar el efecto de estas actividades en los alumnos. Ya que lo que estamos llevando a cabo es una investigación-acción, en la que se trata de dar respuesta a un problema, en este caso la falta de motivación, es necesario recabar información para saber si da resultado o no la metodología empleada. En este caso los instrumentos serán tres. Por un lado, un cuestionario pasado al final de cada actividad para

comprobar la impresión de los alumnos y, por otro lado, mis observaciones personales contrastadas con las de la tutora.

3.5.1. Cuestionario después de cada actividad

	1	2	3	4	5
1. ¿Te gustó la actividad?					
2. ¿ Te gustaría repetir esta actividad en el futuro?					
3. ¿ Te ayudó a aprender o a entender conceptos ?					
4. ¿ Encontraste la actividad difícil? (SI(5), NO(1))					
5. ¿Te sentiste cómodo/a al trabajar en pareja/grupo?					
¿Cómo mejorarías la actividad? ¿Crees que este tipo de actividades puede hacer que tu interés por la asignatura aumente?					

Tabla 3: Cuestionario-Motivación

Este cuestionario le fue entregado a los estudiantes después de cada actividad para que reflejaran su opinión acerca de las actividades realizadas y de esta manera poder analizar si el resultado era o no el esperado. El cuestionario es una de las partes más importante de esta investigación ya que si a los alumnos les gustó la actividad significará que se sintieron cómodos durante la ejecución de la misma, hablando en inglés y lo que es más, que estaban motivados.

Algo importante de estos cuestionarios, es que son completamente anónimos de manera que el alumno/a no se sienta cohibido para expresar su opinión con total libertad y sin miedo a ser juzgado.

El cuestionario está compuesto por cinco preguntas en las que deben contestar eligiendo un número del 1 al 5. Siendo 5 un *sí rotundo*, 4 un *sí*, el 3 indicaría *ni sí ni no*, 2 es que *no gustó mucho* y 1 que *no gustó nada*. Las últimas dos preguntas son preguntas abiertas, con ellas recogeré las sugerencias de mejora y la parte más importante de esta investigación, si este tipo de actividades aumentaría su interés por la asignatura.

La primera pregunta *¿Te gustó la actividad?* adquiere especial relevancia, pues es un factor determinante el saber si les gustó la actividad o no, saber si se sintieron cómodos con la misma o no. Resume sus impresiones acerca de la actividad. La segunda pregunta *¿Te gustaría repetir esta actividad en el futuro?* también tiene especial relevancia, pues puede que les gustase la actividad pero no la quisieran repetir. Si la quisieran repetir indicará que se sintieron cómodos con el idioma y con el desarrollo de la actividad en sí.

La tercera pregunta *¿Te ayudó a aprender o entender mejor conceptos?* es importante también, pues nos ayudará a saber si realmente tiene efectividad la actividad y les ayuda a comprender mejor los conceptos que el método tradicional. Es importante saber esto, pues el propósito de las actividades es que les ayuden a mejorar su nivel, su comprensión del idioma y además, les motive a mejorar y a hablar en la lengua. La cuarta pregunta *¿Encontraste la actividad difícil?* resulta asimismo interesante para saber si el nivel de dificultad fue el adecuado para su dominio del idioma, este aspecto es también un gran indicador de motivación, pues si la actividad les resultó complicada el nivel de motivación disminuirá. La quinta pregunta *¿Te sentiste cómodo/a al trabajar en pareja/grupo?* nos indicará si el estudiante se sintió cómodo/a o no en la distribución de los grupos, también nos enseñará si se sintió cómodo/a practicando el idioma con sus compañeros.

Finalmente, encontramos las dos preguntas abiertas. La primera de las dos *¿Cómo mejorarías la actividad?* es lo que más tarde recogeré en sugerencias de mejora. Con esta pregunta pretendía saber, en caso de que la actividad no les gustase, o incluso en caso de que sí, cómo la mejorarían o qué cosas cambiarían. En último lugar, *¿Crees que este tipo de actividades puede hacer que tu interés por la asignatura aumente?* es central en toda esta investigación, pues es necesario saber si estas actividades están aumentando su motivación o no.

Los resultados de estos cuestionarios serán analizados más adelante en el apartado 3.6.

3.5.2. Observaciones

	1	2	3	4	5
1. ¿Estaban los alumnos integrados en la actividad?					
2. ¿Hablaban en inglés con el resto de miembros del grupo?					
3. ¿Se mostraron participativos en el transcurso de la actividad?					
4. ¿ Se mostraron interesados en el contenido de la actividad?					

Tabla 4: Observación de la actividad

A parte del cuestionario de los estudiantes, consideré también observar su actitud en el transcurso de la actividad e ir registrando mis impresiones. Mis impresiones no tienen necesariamente que coincidir con la opinión del alumnado es por ello que es interesante realizar este contraste.

Este cuestionario, fue completado en cada una de las cinco actividades, en ocasiones durante el transcurso de las actividades y, en otros casos en los que yo debía intervenir más, lo completé al finalizar la actividad.

El cuestionario está compuesto por cuatro preguntas en las que registraré mis impresiones acerca del desarrollo de las actividades y la respuesta el alumnado. Las respuestas serán registradas numéricamente del 1 al 5, siendo un 5 implicación máxima por su parte y un 1 totalmente lo contrario.

La primera pregunta *¿Estaban los alumnos integrados en la actividad?*, hace referencia a su actitud en términos generales respecto a la actividad, si estaban integrados en la misma. En segundo lugar *¿Hablaban en inglés con el resto de miembros del grupo?*, es importante tener en cuenta si la actividad los motivó a emplear el idioma y se sintieron lo suficientemente integrados y cómodos para hacerlo. En tercer lugar *¿Se mostraron participativos en el transcurso de la actividad?*, con esta pregunta registré mis impresiones acerca de su nivel de

participación, pues puede que estuviesen integrados en el grupo pero luego no sintieran la suficiente confianza para participar frente al resto de la clase, este factor es importante también. Finalmente, la última pregunta mostrará mis impresiones acerca de su interés por el contenido de la actividad, por integrar los nuevos conceptos y comprenderlos.

3.6. Actividades planteadas

Puesto que el propósito de este proyecto es ver si a través de actividades motivacionales y juegos podemos aumentar la motivación de nuestros estudiantes, voy a llevar a cabo 5 actividades. La primera fue una toma de contacto con los alumnos, fue realizada en la tercera semana de prácticas. Las otras cuatro actividades se encuentran integradas en mi unidad didáctica, fueron realizadas dentro de las tres últimas semanas de clase.

3.6.1. Actividad 1

En esta primera actividad realicé un “grass skirt”. Esta consistía en un folio cortado a forma de falda hawaiana en el que los alumnos tenían anotadas diez frases relacionadas con las *relative clauses*, ya que el propósito de la actividad era hacer un repaso de las mismas. Estas fueron tratadas en clase la semana anterior a la actividad. Cinco de estas debían unir las con un *relative pronoun* y en las otras cinco debían averiguar dónde estaba el error y explicar por qué era un error.

Para comenzar la actividad formamos equipos de tres alumnos, para ello con ayuda de la tutora, elegí a los alumnos que presentan más dificultades en la asignatura para que fuesen los líderes de cada equipo. Cinco de los líderes fueron colocados en un lado de la clase y los otros cinco en el otro lado. En total se formaron diez equipos, de tres miembros cada uno, que eligieron ellos mismos. Una vez formados los equipos procedí a explicarles las instrucciones del juego.

Dentro de cada equipo, uno de los alumnos es el *runner* y los otros dos permanecen en el lugar donde se encuentra el grupo. El *runner* es el encargado de ir a buscar la primera frase, para ello debe arrancarla del folio y una vez hecho esto se reúne con su grupo. Entre todos deben unir la frase o explicar dónde se encuentra el error. Una vez lo tengan claro el *runner*

debe acudir a mí, explicármelo, y si estuviese bien iría a por la segunda frase y se repetiría el proceso. El primer equipo que logre resolver las diez frases sería el ganador.

El *runner* coincidía con la persona más débil (académicamente hablando) del grupo, como se explicó con anterioridad. Esto fue hecho así con el fin de motivarlo a entender el ejercicio para poder explicarle bien la respuesta al profesor.

3.6.2. Actividad 2

Esta segunda actividad es un juego. Esta actividad ha sido realizada para introducir el vocabulario de la unidad 6 que correspondía en ese momento, pero de una manera diferente y motivacional, en lugar de recurrir al método tradicional en el que los alumnos copian y traducen el vocabulario para usarlo posteriormente en una serie de oraciones descontextualizadas.

El juego consiste, en primer lugar, en una diapositiva proyectada en la pizarra electrónica. En esta diapositiva encontramos una tabla con 3 columnas y 4 líneas. En cada línea hay una letra al inicio, y en cada columna un número (Ver Anexo II). En cada uno de los cuadrados de esta tabla encontramos una palabra referente al vocabulario de la unidad. En este caso la unidad trata sobre ciencia y la mayoría del vocabulario son objetos. A parte, encontramos tres situaciones; una isla desierta, un barco a la deriva y el espacio. Finalmente, dispongo de dos saquitos, en uno de ellos encontramos las letras y números (1A, 1D, 2C, etc) y en el otro encontramos las tres situaciones.

La actividad se llevará a cabo de la siguiente manera: en primer lugar, se formarán grupos, en esta ocasión los he realizado yo con ayuda de la tutora debido a los resultados de la actividad anterior, esto será explicado en puntos sucesivos. Una vez formados estos grupos/parejas, que coinciden con cómo los alumnos están sentados normalmente en clase, una mano inocente (variando cada vez que cambiemos de situación) extraerá dos papeles, uno de cada saco. Por lo que tendremos un objeto y una situación. Una vez sepamos cuál es el objeto y la situación, se les darán unos minutos para que discutan con su compañero/grupo si llevarían ese objeto a ese lugar y por qué. Una vez pasado un tiempo prudencial debatiremos las diferentes respuestas todo el grupo en conjunto.

Con esta actividad pretendo, además de introducir el vocabulario de una manera motivacional, fomentar el uso de la lengua inglesa e introducir el “for and against” que es el writing que les corresponde en esta unidad. Además, los alumnos disponen al final de la diapositiva de un “phrase bank” con expresiones que pueden utilizar para desarrollar sus ideas y argumentos.

3.6.3. Actividad 3

Esta tercera actividad consiste en introducir contenido gramatical de manera motivante. En esta ocasión vamos a trabajar la primera condicional, para ello vamos a emplear una metodología constructivista y cooperativa. De esta manera, en lugar de explicarles en primer lugar la teoría, utilizaremos y trabajaremos con las supersticiones, de manera que el aprendizaje sea inducido y ellos lleguen a la conclusión. Una vez hecho esto se les explicará la teoría.

Para presentar este condicional, como mencioné anteriormente, utilizaremos las supersticiones. Se les entregará una fotocopia a cada alumno aunque trabajarán en parejas (Ver Anexo III). La fotocopia consta tres actividades, la primera consiste en un *match* en el cual tienen que unir cinco oraciones con supersticiones comunes. Así, verán la estructura que quiero que empleen en las otras dos actividades.

La segunda actividad consiste en cinco supersticiones de diferentes países, tienen el país, la superstición y su consecuencia, y con ello deben formar una oración condicional siguiendo la estructura del primer ejercicio. Finalmente, en la tercera actividad deben escribir una superstición propia usando nuevamente la estructura de primer condicional.

Los alumnos se encuentran debatiendo supersticiones y sus posibles consecuencias con sus compañeros, a la vez que trabajar el primer condicional de manera inducida y diferente.

Para llevar a cabo la corrección de la misma hicimos uso de un powerpoint (Ver Anexo IV).

3.6.4. Actividad 4

En esta cuarta actividad, vamos a trabajar el segundo condicional. En esta ocasión el segundo condicional fue explicado previamente en clase, pero, en lugar de trabajarlo de manera tradicional con oraciones, vamos a hacerlo con una canción. Esta canción es *If I were a boy*, cantada por Beyoncé. A parte de trabajar el condicional de esta manera, también estamos trabajando listening, por lo que es una buena manera de unir esas dos destrezas de una forma dinámica y motivacional.

Para llevar a cabo la actividad se les hará entrega a los alumnos de una fotocopia (ver Anexo V). En esta fotocopia encontramos la letra de la canción dividida en cinco actividades. En la primera actividad, los alumnos deben rellenar los huecos en blanco, poniendo el verbo en el tiempo verbal apropiado. Todas estas oraciones del primer ejercicio son oraciones de segundo condicional, es decir, este ejercicio se puede realizar incluso sin escuchar la canción, pues tienen el verbo en su forma base entre paréntesis.

El segundo ejercicio, el cual coincide con el estribillo de la canción, consta de seis oraciones desordenadas. Los alumnos deben mientras escuchan la canción organizar esas oraciones para poner el estribillo en el orden correcto. La tercera actividad consiste en que los alumnos encuentren el error en cada frase y digan si esa palabra es un sinónimo o un antónimo. En cuarto lugar, deben rellenar los huecos en blanco. Finalmente, en la actividad cinco, deben crear cinco oraciones de segundo condicional con la letra de la canción.

Se reproducirá la canción dos veces, la primera de forma completa, y, la segunda vez irá parando detrás de cada ejercicio para que les resulte más fácil seguir la letra de la canción.

La corrección de la fotocopia se llevó a cabo haciendo uso de un powerpoint (Ver Anexo VI), los alumnos participaban voluntariamente.

Una vez acabada la fotocopia, aprovechando que contamos con la participación del auxiliar de conversación este día, realizaremos un speaking partiendo de la temática de la canción. El auxiliar de conversación les explicó a los alumnos qué haría “If he was a girl”, a

partir de estas instrucciones cada alumno debía pensar qué haría si fuese del sexo opuesto. Tras unos minutos para discutirlo en parejas, se hará una puesta en común.

3.6.5. Actividad 5

Por último, la quinta actividad consiste en hacer el *writing* de la unidad de manera motivacional. Para ello el tema del writing se sale un poco de lo convencional. Aprovechando el tema de la unidad, sobre ciencia, y que el grupo es del módulo científico tecnológico, se les pide que realicen el “for and against essay” de una forma diferente. La temática será “Time to Invent”, los alumnos deben inventar un objeto que pueda servir de ayuda en el día a día.

Se les ofrecieron varios ejemplos como, unas pantuflas que a su vez limpian el suelo pues llevan mopa en la suela, unas gafas con embudos en los cristales para que las gotas caigan directamente en los ojos, etc. Una vez hecho esto, disponen de un tiempo para hacer brainstorming, y pensar su idea.

Es importante mencionar, que al ser la primera vez que los alumnos tratan este tipo de composición escrita, se les ha pedido que trabajen en parejas, de forma que lo hagan cooperativamente y todos comprendan la estructura del ensayo. Esto fomenta también que tengan más ideas, pues pueden ponerlas en común y que se les ocurra algo diferente.

Esta actividad fue realizada en su mayoría oralmente en parejas, y luego se les pidió que plasmaran su idea en el formato del *writing*.

Para que tuviesen un guía, a parte de presentar el tema en un powerpoint (Ver Anexo VII) , se les entregó a cada alumno una fotocopia con las instrucciones (Ver Anexo VIII).

3.7. Análisis de los resultados

A lo largo de este apartado vamos a analizar los resultados de cada una de las actividades, es decir, las respuestas de los alumnos a los cuestionarios. Asimismo, vamos a analizar qué representan las respuestas y en base a esto consideraremos si en términos generales ha sido efectiva la actividad o no. El número de respuestas por pregunta variará de una actividad a otra, pues en este grupo hay alumnos que suelen ausentarse, y una de las actividades coincidió con un lunes previo a un día de fiesta.

3.7.1. Actividad 1

Esta primera actividad se llevó a cabo el jueves 18 de abril, dentro de las primeras semanas de prácticas. A estas alturas ya había elegido el grupo con el que iba a desarrollar el proyecto y esta primera actividad fue realizada a modo de una primera toma de contacto. A su vez, la sesión tuvo lugar a última hora, por lo que esta actividad era dinámica y los sacaba de la rutina y dinámica normal de la clase. El máximo de respuestas en este caso es de 25, pues ese es el número de alumnos que había en clase este día.

Gráfico 1: Actividad 1-Pregunta 1: ¿Te gustó la actividad?



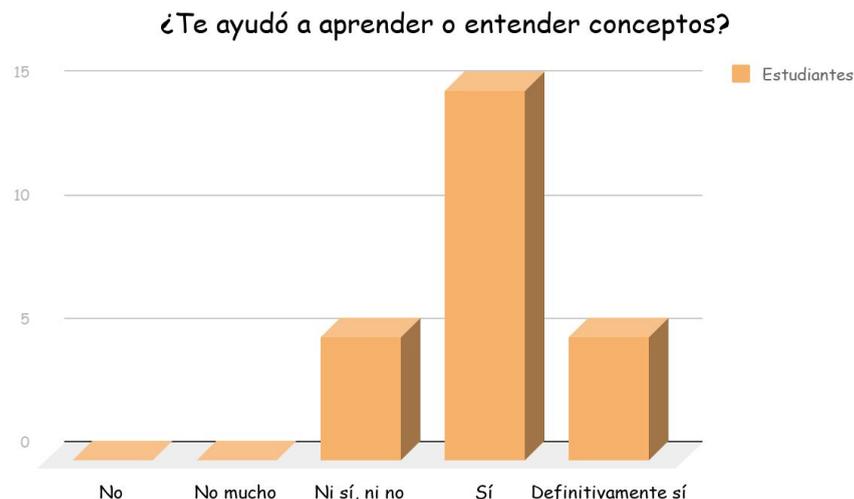
Este primer gráfico representa la opinión general de los alumnos acerca de la actividad. La mayoría de respuestas se centra en “definitivamente sí” y “sí”, y sólo dos alumnos marcaron una respuesta neutra. Es por ello que podemos decir que la actividad tuvo éxito, pues ningún alumno marcó que no.

Gráfico 2: Actividad 1-Pregunta 2: ¿Te gustaría repetir esta actividad en el futuro?



Este segundo gráfico representa si a los alumnos les gustaría repetir la actividad en un futuro o no. Las respuestas son bastante similares a la primera pregunta, pero es importante tener en cuenta estas respuestas, pues puede que les gustase la actividad pero que, por el contrario, no la quisieran repetir, lo cuál significaría que no fue tan exitoso el resultado. En este caso, la mayoría de alumnos quiere repetirla, y solo tres de ellos respondieron de forma neutra.

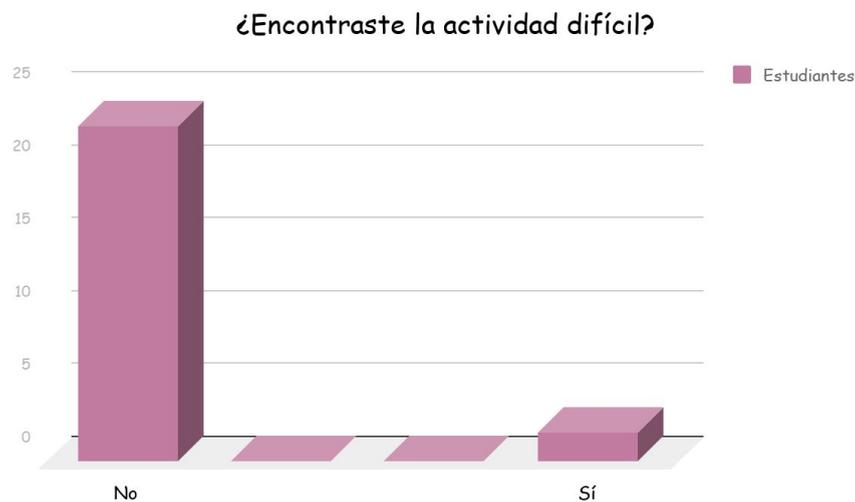
Gráfico 3: Actividad 1-Pregunta 3: ¿Te ayudó a aprender o entender conceptos?



En esta tercera pregunta disminuyeron las respuestas “definitivamente sí”, pero aún así sigue sin haber ningún “no”. Con esta pregunta se pretende saber si los alumnos la han

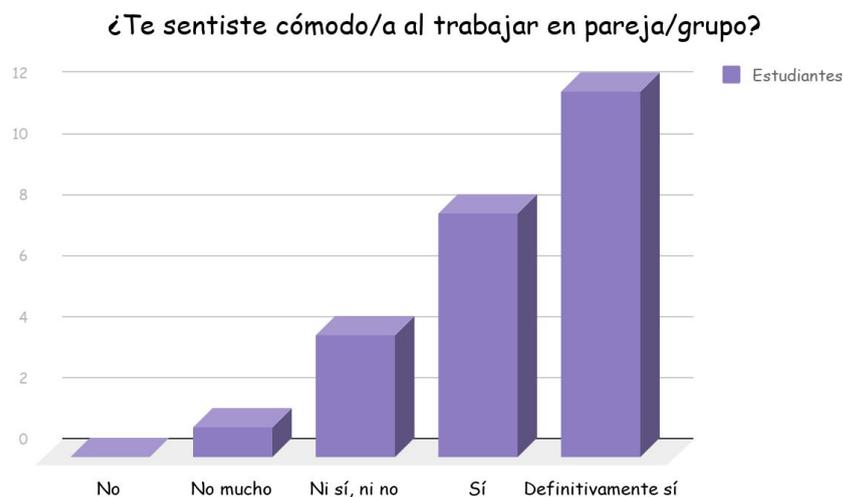
considerado efectiva, es decir, si les ha aportado conocimiento o les ha aclarado alguna duda. En este caso, esta actividad fue un repaso de *relative clauses*, por lo que podemos decir que les ayudó a repasar los conceptos y mejorar la comprensión de los mismos.

Gráfico 4: Actividad 1-Pregunta 4: ¿Encontraste la actividad difícil?



Esta cuarta pregunta pretende dar a conocer si el nivel de dificultad fue el apropiado para ellos. En este caso, sólo dos alumnos dijeron que sí les había resultado difícil. Podemos concretar que el nivel de dificultad era apropiado, lo que es más, que la mayoría se sintió en un ambiente cómodo para practicar el idioma. Dos de los 25 alumnos que la realizaron presentaron más dificultades para realizarlas. Puede que la dificultad se haya presentado al hablar en inglés con el grupo, o quizás no hayan comprendido bien la actividad.

Gráfico 5: Actividad 1-Pregunta 5: ¿Te sentiste cómodo/a al trabajar en pareja/grupo?



Por último, la quinta pregunta refleja cómo se sintieron los alumnos a lo largo de la actividad trabajando en parejas/grupo. En este caso si se advierte un alumno que no se sintió muy cómodo con su grupo. De hecho, como trataremos más adelante en las sugerencias de mejora, quedó reflejado, por lo que en actividades sucesivas realizamos los grupos los profesores.

En términos generales la respuesta de los alumnos ante esta actividad ha sido bastante positiva, por lo que podemos concretar que fue motivacional para ellos, sobre todo al sacarlos de la rutina, dialogar en grupo y practicar el idioma en un contexto diferente fuera de las conversaciones pautadas.

3.7.2. Actividad 2

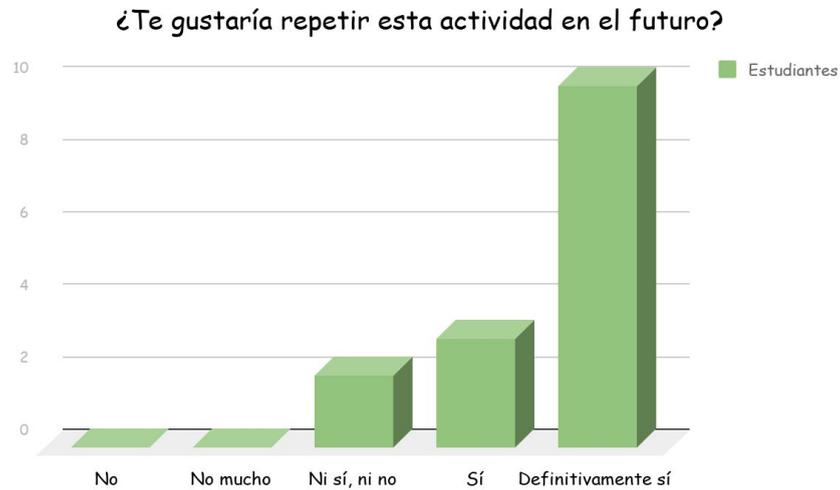
Esta segunda actividad tuvo lugar el día 30 de abril, al ser festivo al día siguiente habían faltado bastantes alumnos, pero había suficientes como para realizar la actividad. Este día coincidió con mi primer día de unidad didáctica, y esta actividad se corresponde con el vocabulario de la unidad. Esta sesión tuvo lugar a primera hora de la mañana. El número máximo de respuestas a esta pregunta es de 15, el número total de alumnos que acudió a clase este día.

Gráfico 6: Actividad 2-Pregunta 1: ¿Te gustó la actividad?



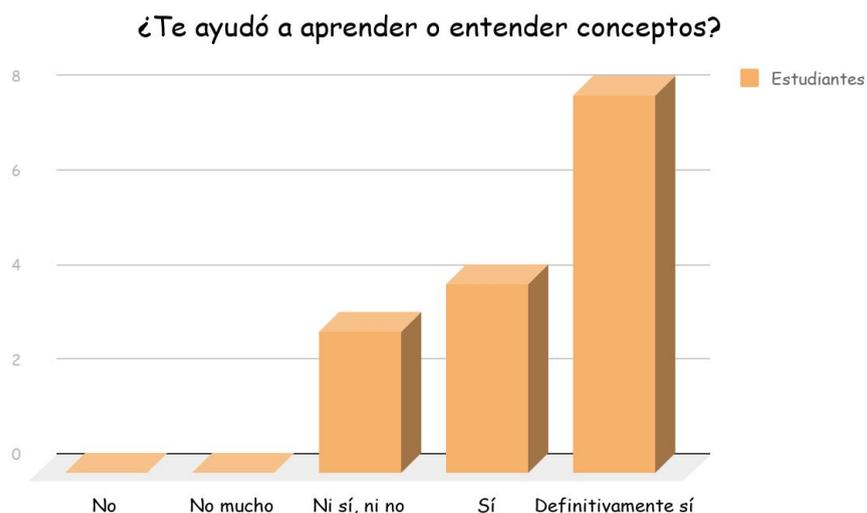
Las respuestas a esta primera pregunta fueron aún más satisfactorias que en el caso de la primera actividad, no hubo ninguna respuesta neutra y la mayoría respondió “definitivamente sí”. También es cierto que la gráfica varía en número de alumnos, en este caso contábamos con la mitad de la clase. Aún así, en términos generales la respuesta a esta actividad fue exitosa.

Gráfico 7: Actividad 2-Pregunta 2: ¿Te gustaría repetir esta actividad en el futuro?



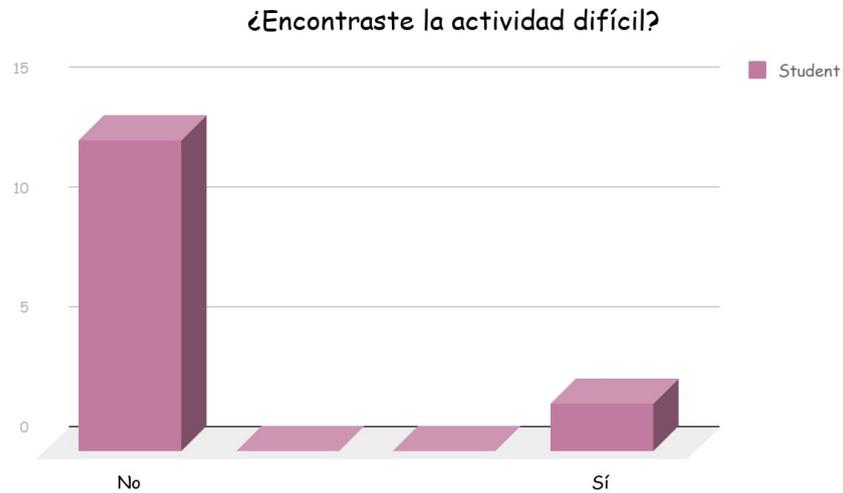
En esta segunda pregunta, la mayoría de respuestas fue positiva también, pues sólo dos personas respondieron de manera neutra y no hubo ninguna respuesta negativa. Esto también nos refleja que la respuesta ante la actividad fue exitosa, pues puede gustarles pero no querer repetirla. El hecho de que la quieran repetir indica que la disfrutaron y les resultó motivante.

Gráfico 8: Actividad 2-Pregunta 3: ¿Te ayudó a aprender o entender conceptos?



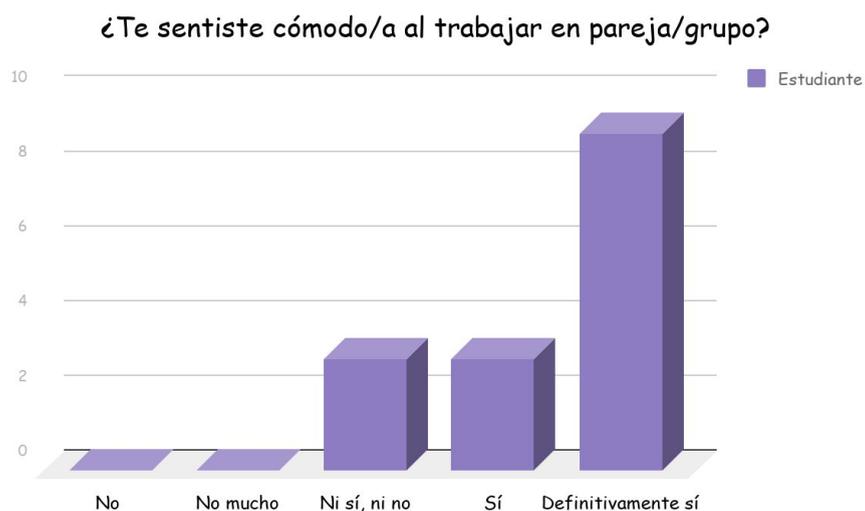
En esta segunda pregunta, nuevamente la mayoría de respuestas fueron positivas, pero nos encontramos aquí tres respuestas neutras. Podemos decir que esta forma de aprender vocabulario fue efectiva para ellos, pues lo ponían en práctica dentro de un contexto e imaginaban la situación y los usos de ese objeto.

Gráfico 9: Actividad 2-Pregunta 4: ¿Encontraste la actividad difícil?



A esta cuarta pregunta una mayoría de alumnos responde que no le resultó difícil la actividad, por lo que podemos concretar que el nivel era apropiado para ellos, mientras que 2 de 15 dicen que sí. El motivo nuevamente puede ser el uso del idioma, o, no encontrarse cómodo con su grupo, pregunta que veremos seguidamente.

Gráfico 10: Actividad 2-Pregunta 5: ¿Te sentiste cómodo/a al trabajar en pareja/grupo?



Por último, en las respuestas a esta quinta pregunta, la mayoría se sintió bien al trabajar en grupo o pareja y encontramos tres respuestas neutras, que podrían significar que se encontraron cómodos/as pero quizás preferirían haber trabajado con otro compañero/a. Aún así, podríamos decir que la distribución de parejas/grupos fue algo mejor en esta segunda actividad que en la primera.

Esta segunda actividad podemos decir que fue bastante efectiva también, aún así podría mejorar en cuanto a la formación de grupos.

3.7.3. Actividad 3

Esta actividad tuvo lugar el segundo día de mi unidad didáctica, el 3 de mayo, en este caso tratamos el primer condicional de una manera diferente, con el objetivo de tratar la gramática de una manera más divertida. Esta sesión tuvo lugar a última hora de la mañana, y en esta ocasión el máximo de respuestas por pregunta es de 20, pues es el número de alumnos que asistieron a clase ese día.

Gráfico 11: Actividad 3-Pregunta 1: ¿Te gustó la actividad?



En esta tercera actividad, la mayoría respondió positivamente a la primera pregunta, es decir, a la mayoría de la clase le gustó la actividad. En cambio, a diferencia de las otras dos anteriores, una persona respondió que no le había gustado mucho. Contrastaremos el resto de

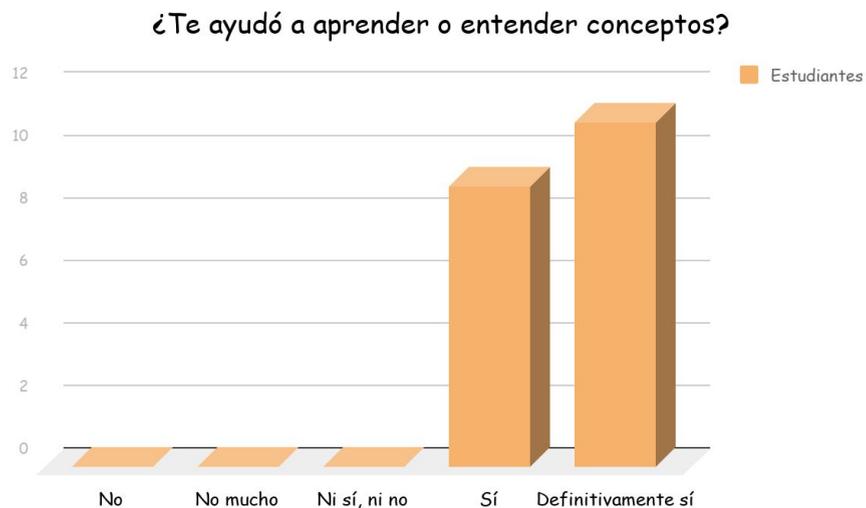
resultados de la encuesta, pues pudo haber sido por falta de dominio del idioma, por falta de comprensión de la actividad, etc.

Gráfico 12: Actividad 3-Pregunta 2: ¿Te gustaría repetir esta actividad en el futuro?



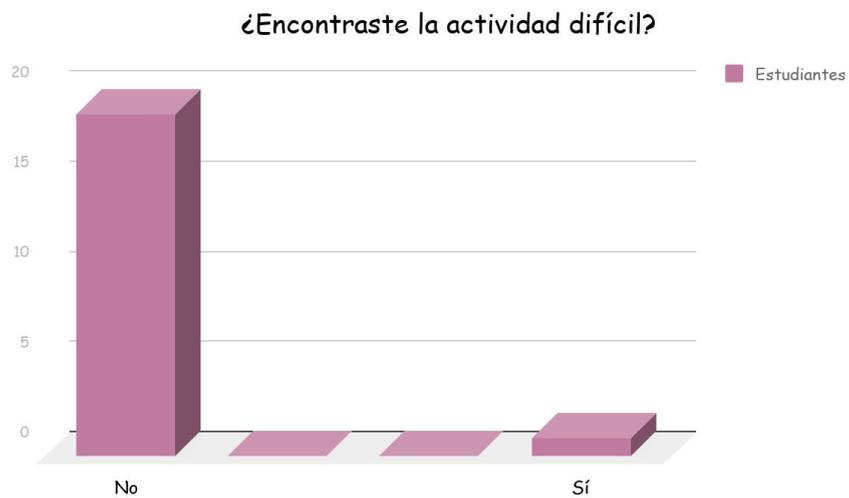
Las respuestas a la segunda pregunta varían un poco, se mantiene la mayoría de respuestas positivas, pero, tenemos una respuesta neutra y una negativa. Aún así, no hay ningún “no” rotundo. Podemos decir que a la mayoría de la clase le gustaría repetir esta actividad, por lo que les gustó, pero hay dos personas que no se sintieron del todo cómodos/as con ella.

Gráfico 13: Actividad 3-Pregunta 3: ¿Te ayudó a aprender o entender conceptos?



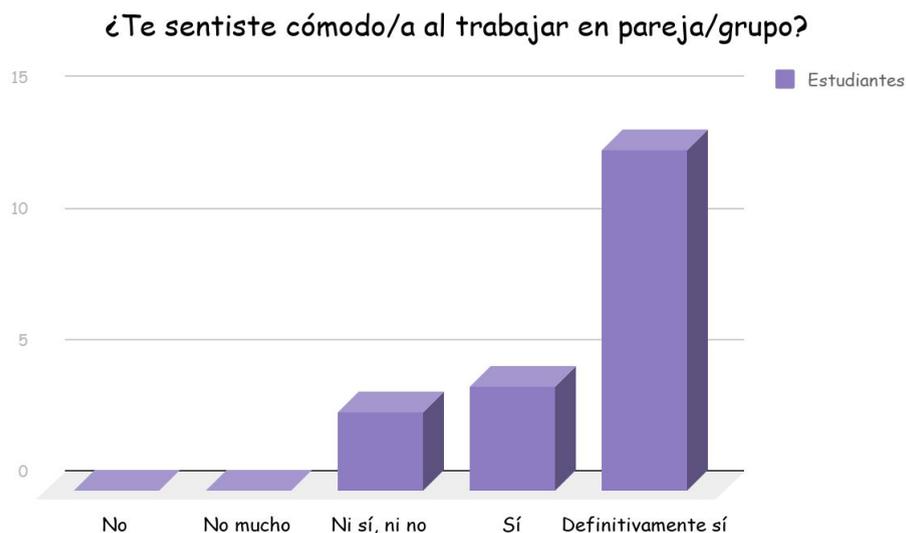
A pesar de las variables respuestas en preguntas anteriores, en este caso, el total de los alumnos considera que la actividad le ayudó a comprender conceptos. En este caso, el primer condicional. Es decir, en este aspecto la actividad resultó ser bastante efectiva.

Gráfico 14: Actividad 3-Pregunta 4: ¿Encontraste la actividad difícil?



En la pregunta número cuatro, toda la clase respondió que la actividad no le había resultado complicada a excepción de una persona. Podríamos decir por lo tanto que en términos generales el grado de dificultad de la actividad era apropiado para el nivel de los estudiantes. Además, el tema era apropiado también pues se trata de un aspecto gramatical que les correspondía y que había sido estudiada ya en cursos anteriores.

Gráfico 15: Actividad 3-Pregunta 5: ¿Te sentiste cómodo/a al trabajar en pareja/grupo?



Finalmente, a esta última pregunta, los alumnos respondieron la mayoría positivamente. Mayormente se sintieron cómodos trabajando en pareja/grupo, en cambio tres alumnos respondieron de manera neutra.

Podemos considerar esta tercera actividad efectiva en cuanto a la manera de asimilar el conocimiento, pues les ayudó a trabajar el primer condicional y a comprenderlo de una manera diferente y además de una forma motivacional. Podemos mejorar aún la formación de los grupos.

3.7.4. Actividad 4

Esta cuarta actividad tuvo lugar el día 4 de mayo. Coincidiendo con el tercer día de mi unidad didáctica. Fue utilizada para practicar el segundo condicional de una manera más dinámica y motivacional. Esta sesión tuvo lugar a tercera hora de la mañana, en esta ocasión contamos también con la ayuda del auxiliar de conversación para desarrollar la segunda parte de la actividad, la oral. El máximo de respuestas por pregunta a esta actividad es de 26 alumnos, el número de alumnos que realizó la actividad y que estaba presente en clase.

Gráfico 16: Actividad 4-Pregunta 1: ¿Te gustó la actividad?



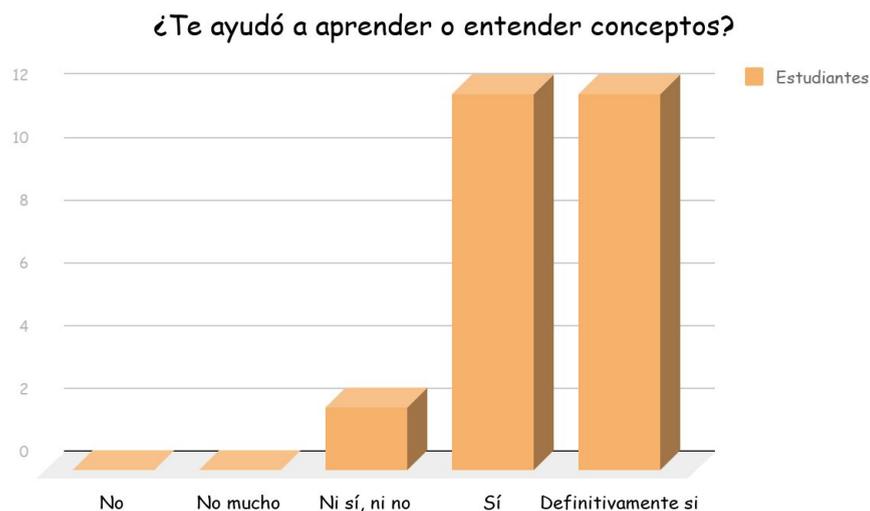
Las respuestas a esta primera pregunta en esta actividad, son, sin duda, las más positivas en comparación con las otras cuatro. La respuesta fue completamente positiva, con una excepción, por deducción, debido a mis observaciones, este podría ser un alumno que tuvo problemas para seguir la actividad, pues tiene problemas con la asignatura a un nivel más general. Podemos decir que esta actividad fue muy motivacional para ellos.

Gráfico 17: Actividad 4-Pregunta 2: ¿Te gustaría repetir esta actividad en el futuro?



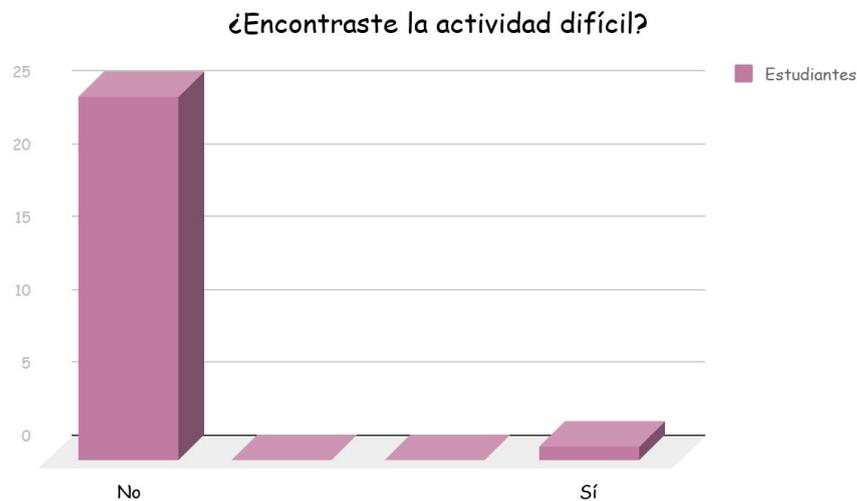
En esta segunda pregunta, las respuestas coincidieron exactamente con las respuestas a la primera pregunta. Este es un dato de relevancia, pues todos menos un alumno quisieran repetir la actividad. Esto significa que se sintieron cómodos/as en el transcurso de la actividad.

Gráfico 18: Actividad 4-Pregunta 3: ¿Te ayudó a aprender o entender conceptos?



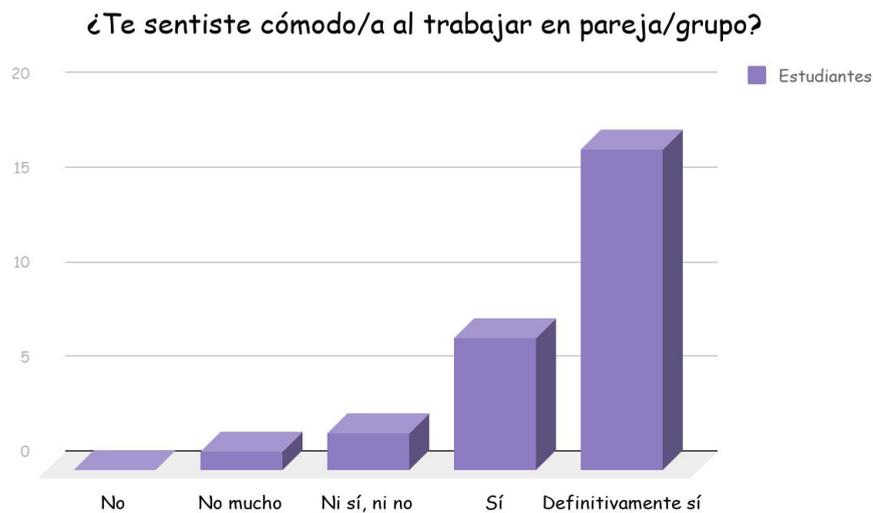
En esta cuarta pregunta, dos alumnos respondieron neutralmente, el resto se divide exactamente a la mitad entre “sí” y “definitivamente sí”. Podemos decir que fue efectiva la forma de practicar el segundo condicional y que les ayudó a trabajar y comprenderlo.

Gráfico 19: Actividad 4-Pregunta 4: ¿Encontraste la actividad difícil?



De acuerdo con las respuestas a esta cuarta pregunta, donde solo a una persona le pareció complicada la actividad, podemos concretar que la dificultad era apropiada para el nivel de los estudiantes, además, los conceptos fueron trabajados el día anterior en clase, y la comprensión de la letra de la canción no les resultó compleja.

Gráfico 20: Actividad 4-Pregunta 5: ¿Te sentiste cómodo/a al trabajar en pareja/grupo?



Parece que a lo largo de las actividades ha ido aumentando el nivel de satisfacción de los alumnos al trabajar en pareja/grupo. Hay un caso particular que no está cómodo con su compañero de mesa pues lo distrae mucho al trabajar y no lo deja atender, es por ello que se tomaron medidas de cara a la próxima actividad.

Esta cuarta actividad ha sido sin duda una de las más efectivas, el nivel motivacional de los alumnos durante esta actividad fue bastante elevado, la mayoría quería repetirla y podemos concretar que sin duda este tipo de actividades aumentan su nivel de motivación, el hecho de practicar un aspecto gramatical a través de una canción, que además los expone a otros acentos y al idioma en sí.

3.7.5. Actividad 5

La quinta actividad tuvo lugar en los últimos días de mis prácticas externas, se llevó a cabo en dos clases, en una realizamos las explicaciones y se les dejó tiempo para pensar, y la siguiente hora completa pudieron escribirla, pues era en grupo y era mejor que lo hicieran en clase. Por lo tanto, las fechas son el 15 y el 17 de mayo. El máximo de respuestas por pregunta a esta actividad es de 26, pues fue el número de alumnos que la realizó, en total 13 parejas.

Gráfico 21: Actividad 5-Pregunta 1: ¿Te gustó la actividad?



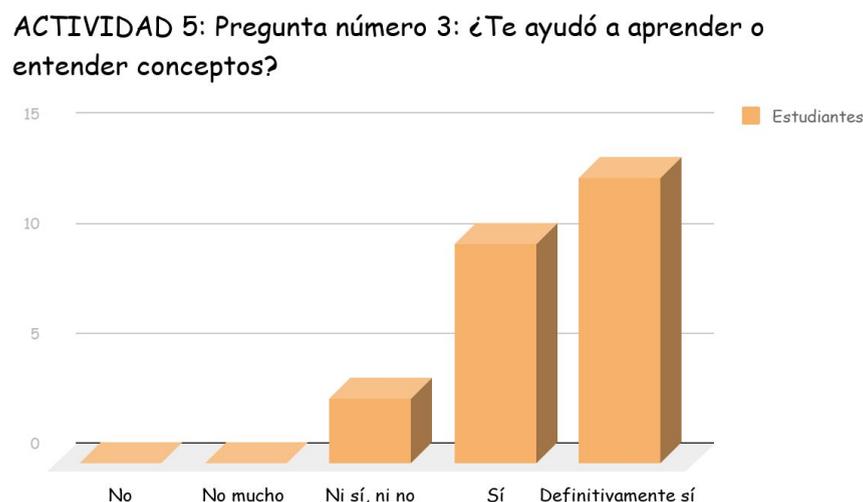
En esta quinta actividad, la mayoría respondió positivamente, sólo dos alumnos respondieron de manera neutra. Esta pregunta se ha mantenido más o menos similar a lo largo de las actividades con ligeras variaciones. En este caso la respuesta es bastante positiva también, lo que nos indica que esta forma de realizar los *writing* es efectiva y los motiva.

Gráfico 22: Actividad 5-Pregunta 2: ¿Te gustaría repetir esta actividad en el futuro?



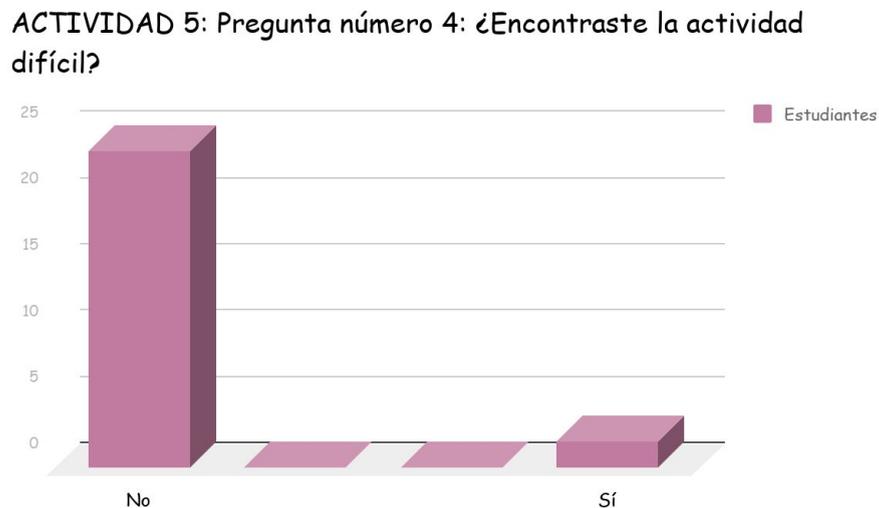
Las respuestas a esta segunda pregunta, al contrario que en actividades anteriores, varía de la primera pregunta. Esto significa que a pesar de que les haya gustado, y aparentemente quieran repetirla, no es en la misma intensidad que en las otras cuatro, probablemente porque implica usar una estructura y el producto final es un *writing*. Aún así, la respuesta es bastante positiva.

Gráfico 23: Actividad 5-Pregunta 3: ¿Te ayudó a aprender o entender conceptos?



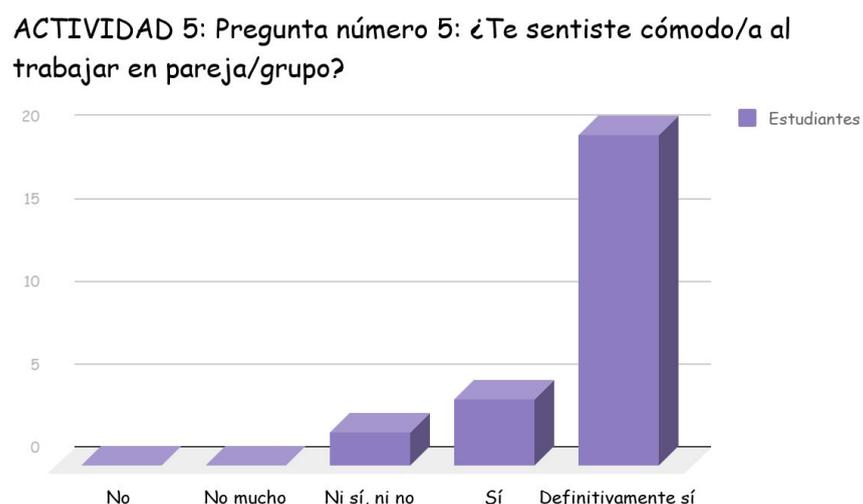
En esta tercera pregunta, nuevamente la respuesta es bastante positiva, la mayoría de alumnos considera que hacer el *writing* de esta manera ayuda a que la comprensión sea mayor. Solamente tres alumnos respondieron de forma neutra, el resto está repartido entre el “sí” y el “definitivamente sí”.

Gráfico 24: Actividad 5-Pregunta 4: ¿Encontraste la actividad difícil?



En esta actividad sólo dos alumnos encontraron la actividad difícil, por lo que podemos decir que el nivel de dificultad es apropiado para el nivel de dominio del idioma de los alumnos, no sólo del idioma sino de la materia, pues en este caso se incluyeron también conocimientos de la asignatura, como la estructura del ensayo y los conectores.

Gráfico 25: Actividad 5-Pregunta 5: ¿Te sentiste cómodo/a al trabajar en pareja/grupo?



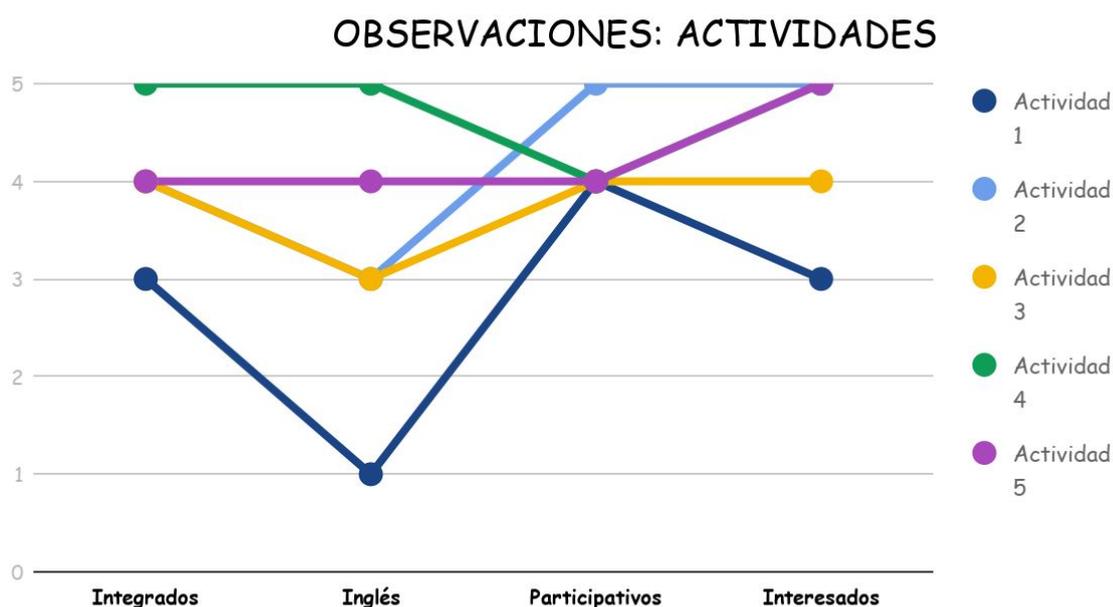
Las respuestas a esta última pregunta mejoran bastante desde la primera actividad, en este caso tenemos dos respuestas neutras, pero la mayoría de respuestas son positivas. Podemos decir que a medida avanzaban las actividades, los cambios que se fueron haciendo ayudaron a los estudiantes a sentirse cómodos durante las actividades.

Podemos decir que esta quinta actividad fue bastante efectiva también, pues el fin era que los alumnos realizaran un *writing* de una manera diferente y conseguir que una actividad que normalmente es monótona les resulte motivante.

3.8. Observaciones

En este apartado del trabajo voy a dejar reflejadas mis observaciones en cada una de las actividades. Estas observaciones no tienen por qué coincidir necesariamente con los resultados obtenidos en los cuestionarios. El propósito de esta fase de observación es reflejar cómo funcionó la clase visto desde fuera. Realizaré un gráfico por actividad para reflejar cada una de las preguntas.

Gráfico 26: Observaciones-Actividades



Este gráfico representa los resultados de los cuestionarios que yo misma completé acerca de mis observaciones.

La primera actividad, como mencioné en apartados anteriores, fue una toma de contacto. En esta actividad los alumnos estaban completamente integrados y emocionados, incluso me falló el control de la clase pues estaban completamente inmersos en la actividad y comenzaron a elevar el tono de voz. En el caso del inglés fue lo que más me costó controlar y los alumnos terminaban resolviendo en el grupo las frases en español, aunque luego a mí me decían la respuesta en inglés, pero de resto usaron muy poco el idioma. En cuanto a participativos, estaban completamente participativos, aunque hubo una actividad que veremos más adelante en la que lo estaban aún más. Finalmente, estaban interesados en resolver la actividad y ser los primeros en acabar, pero no se preocuparon en tratar de comprender lo que hacían.

En la segunda actividad, los grupos permanecieron sentados debido a lo que había pasado en la primera actividad, es por esto que la actividad fue mucho más manejable. Los alumnos estaban bastante integrados en la actividad, aunque con menos intensidad que en otras. En cuanto al inglés, al estar sentados e ir yo pasando por las mesas, lo utilizaron mucho más y todas sus contribuciones fueron en inglés, además de sus conversaciones internas en pareja. Fueron bastante participativos, todos participaron voluntariamente y definitivamente estaban interesados en el contenido, era vocabulario nuevo y querían saber los significados y usarlos en las situaciones.

En cuanto a la actividad tres, el nivel de integración fue bastante alto también, trabajaron en pareja intentando resolver las supersticiones y el control de la clase fue bastante fácil. En cuanto al inglés, de nuevo, las contribuciones fueron en inglés, pero en el grupo tendían a resolver las supersticiones en español. Fueron bastante participativos a la hora de proponer supersticiones propias y contribuir a la corrección, por lo que la actividad fue de su agrado. Finalmente, estaban interesados en la temática de la actividad y en descubrir que lo que estábamos trabajando era el primer condicional. Preguntaron bastante para comprender la estructura y lo que se les pedía y se mostraron interesados en todo momento.

La cuarta actividad ha sido la más exitosa desde mi punto de vista, desde el momento en que los alumnos supieron que íbamos a trabajar una canción, el nivel de motivación se elevó. Estaban completamente en silencio leyendo la letra en un principio, siguiendo mis instrucciones para, seguidamente, escuchar la canción. En cuanto al inglés, el control fue mucho mayor en esta sesión, mantuvieron conversaciones en inglés en pareja, además, contábamos con la ayuda del auxiliar de conversación. Sobre todo en la segunda parte de la actividad, practicaron muchísimo el idioma y fue bastante sorprendente tanto su iniciativa para usarlo, como su nivel de participación en la actividad. El interés también fue óptimo tanto en la temática como en el contenido de la canción.

Finalmente, la quinta actividad, el *writing*, fue la menos dinámica. A pesar de ello los alumnos estaban integrados en la actividad, contribuyendo en parejas para así encontrar un invento que les gustase a ambos y fuese original. En cuanto al inglés, en esta actividad se les pidió que hicieran el *brainstorming* en inglés con su pareja, fuimos supervisándolo mesa por mesa, además en la puesta en común contribuyeron bastante haciendo uso del idioma. Estuvieron bastante participativos y con muchísimas ideas. Por último, el nivel de interés que mostraron en el contenido fue óptimo también, tanto en la originalidad, como en emplear perfectamente la estructura, de hecho, los resultados de los *writings* fueron magníficos y sorprendentes.

Como podemos ver en la gráfica, las dos actividades más exitosas desde mi punto de vista han sido la tercera y la quinta. Las otras tres también fueron exitosas pero estableciendo una comparación lo fueron en menor medida. En esas dos actividades el nivel de concentración y de motivación fue óptimo.

3.9. Sugerencias de mejora

En la primera actividad me dí cuenta de un número importante de errores que me comentó la profesora de los que yo misma fui consciente.

En primer lugar, el hecho de haber puesto a todos los alumnos de pié fue un error, pues no podía controlar en cada momento quién se movía y quién no, debí haberlos sentado por grupos de forma que solo el *runner* se levantase y acudiese a mí. En primer lugar, esto afectó a

toda la gestión de la actividad, pues los que iban finalizando acabaron en la ventana saludando a los compañeros que estaban en el patio, etc. Cuando me di cuenta de la situación paré la actividad y corregimos todas las frases entre todos. En segundo lugar otra cosa a destacar sería el poco espacio físico en el aula, pues dificultó la actividad ya que el *runner* debía desplazarse para coger las frases. Y finalmente, al permitirles a ellos realizar los equipos me di cuenta de que dejaban a algunos alumnos de lado que quedaban para el final, algo que considero que no favorece la motivación de estos alumnos en concreto. De igual forma que en un principio pensé que permitirles realizar a ellos mismos los grupos sería motivante, ahora considero que la próxima vez me encargaré yo de formar los grupos forma que nadie quede fuera o en último lugar. Todos estos aspectos se reflejaron en sus respuestas a la pregunta abierta del cuestionario, muchos de ellos, para mi sorpresa, pedían que los grupos los hiciese el profesor. El *feedback* de la profesora fue bastante positivo ya que ella me comentó que lo considera una gran primera experiencia, aunque me hizo hincapié en el tema de gestión del grupo.

Mucho mejor fue el transcurso de la segunda actividad, el problema de la constitución de los grupos se fue solucionando de forma progresiva. En esta ocasión lo que los alumnos mencionan es la necesidad de haber realizado más situaciones. La actividad duró quince minutos y es por eso que solo nos dió tiempo a trabajar 4 de los 8 objetos. El *feedback* de la profesora en esta ocasión fue de nuevo positivo, en este caso me recomendó elegir yo a los que participaban pues los voluntarios solían ser siempre los mismos. Esto, sorprendentemente también se recoge en las respuestas del alumnado a la pregunta donde manifiestan su deseo de que la profesora llamase a todos los alumnos.

La tercera actividad transcurrió de manera similar, las sugerencias de los alumnos en este caso hacen referencia a su preferencia de que hubiese más actividades de relacionar que de escribir. Pero era necesario que escribiesen ellos también para que practicasen la estructura. Por lo demás, durante la actividad no surgieron complicaciones.

La cuarta actividad salió prácticamente a la perfección, la organización fue óptima y tenía todo bajo control. El *feedback* de la profesora fue muy positivo y mostrándose bastante satisfecha con el resultado. Por otro lado, las sugerencias de mejora de los alumnos coincidían

en repetir este tipo de actividad más a menudo, pues les ayuda a conocer otros acentos, pero que podrían llevarse a votación las canciones y que fuesen elegidas por el grupo.

Finalmente, con respecto a la quinta actividad, las sugerencias de mejora coincidían con haber ofrecido más ejemplos de inventos para que ellos se inspirasen. Por parte de la tutora el *feedback* fue positivo coincidiendo con la sugerencia de mejora hecha por los alumnos.

4. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo de investigación-acción, hemos intentado demostrar la gran importancia que tiene la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Es importante no solo promover la motivación inicial, sino mantenerla a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Además, debemos tener en cuenta que cada alumno es diferente, tienen intereses y maneras de aprender completamente distintas y como docentes debemos intentar abarcar toda esa diversidad. La intención con estas actividades fue que disfrutaran aprendiendo, que la motivación estuviera presente en cada una de las actividades propuestas.

Por otro lado, a parte de proponer actividades motivacionales, se ha intentado que el alumno esté en todo momento motivado para hablar en la lengua extranjera, para ello hemos incluido en las actividades temas de su interés de forma que les sea más fácil entablar una conversación. Además, las actividades se han realizado en grupo siempre, de manera que se sintieran más cómodos a la hora de hablar y pudieran ayudarse unos a otros en el desarrollo de las actividades planteadas. Asimismo, crear un clima de aula en el que los alumnos se sientan a gusto, donde se entienda el error como parte esencial del aprendizaje, es esencial para fomentar ambas, motivación y conversación.

Es importante tener en cuenta que un alumno aprenderá de manera más rápida algo que se le es planteado como relevante y que es significativo, por eso debemos lograr que el inglés para él tenga importancia y encuentre en él un instrumento o vehículo que le puede proporcionar muchas ventajas y abrirle las puertas del mundo.

En las cinco actividades que hemos llevado a cabo, los alumnos han trabajado las cinco destrezas y además, hemos propiciado en todo momento el uso del idioma. Para la recogida de información, los alumnos realizaron un cuestionario de esta manera no solo fue beneficioso para el proyecto en sí, sino que los alumnos sintieron que su opinión se estaba teniendo en cuenta.

Los resultados variaron de una actividad a otra. La primera actividad que realizamos, la *grass skirt*, al sacarlos completamente de la rutina debido a que implicaba movimiento, fue quizás la más difícil en cuanto a gestión del aula, pues estaban tan inmersos en la actividad que

no controlaban el tono de voz y por tanto se generó cierto caos en la clase. En cuanto a motivación y a la respuesta del alumnado ante la actividad, fue bastante positiva y así quedó registrada en sus cuestionarios también. Estaban trabajando contenido gramatical a la vez que disfrutaban de la libertad de estar fuera de sus sitios y debatiendo en grupos. Mis observaciones fueron bastante positivas también, se comunicaron conmigo en inglés. Quizás lo más difícil de gestionar fue el uso del inglés dentro de cada grupo.

La segunda actividad fue un juego en el cual trabajamos vocabulario. Esta sin duda fue una de las más efectivas pues los alumnos pidieron que repitiéramos la actividad y continuáramos con más situaciones. No solo estaban motivados durante el transcurso de la actividad, sino que, además, se generaron momentos de distensión en los cuales el humor fue un elemento principal. La respuesta a los cuestionarios fue también bastante positiva, al igual que mis observaciones.

En cuanto a la tercera actividad, donde tratamos la primera condicional a través de las supersticiones, la respuesta de los alumnos fue también bastante positiva, les gustó el tema, y trabajaron la primera condicional sin ser conscientes de que estábamos tratando contenido gramatical. La respuesta a los cuestionarios fue bastante positiva también. En cuanto a mis observaciones, los alumnos estaban inmersos en la actividad, buscando cómo formar sus propias supersticiones, en este caso el uso del inglés fue también mayor que en la primera actividad.

La cuarta actividad fue sin duda la más exitosa de todas en cuanto al uso del inglés y en cuanto a ejecución. Les encantó la canción, pues a la mayoría le gustaba la cantante, pero no conocían la canción trabajada. Además de servirnos como un listening diferente, nos sirvió para trabajar la gramática. La respuesta de los alumnos al cuestionario fueron muy positivas, al igual que mis observaciones.

Finalmente, la quinta actividad, fue la menos dinámica pues tuvieron que escribir al final, aún así fue exitosa, pues nos llevó dos días, el primero fue todo conversación y *brainstorming*. Los alumnos estaban inmersos en la actividad intentando crear el invento más

original. El segundo día redactaron sus writings. La respuesta a esta actividad por parte de los alumnos, mis observaciones fueron asimismo muy positivas en esta actividad también.

La tutora pudo ofrecerme también *feedback*, el cual fue muy positivo, pues ella pudo ver la diferencia en cómo los alumnos trabajaban cuando estaban interesados y motivados ante una actividad, a pesar de que el grupo era bastante bueno en cuanto a nivel, se percibía una gran diferencia. También se debe mencionar que fueron tan solo cinco actividades, por lo que no se podría notar un cambio sustancial en los alumnos, pero si nos fijamos en cada actividad en sí, podemos tener la prueba de que la motivación es esencial para que los alumnos aprendan una lengua extranjera. Además, en las preguntas abiertas, la inmensa mayoría de los estudiantes comentaba que estas actividades aumentaban su nivel de interés en la asignatura y por ende su motivación.

A modo de conclusión, los profesores debemos propiciar la correcta adquisición de la lengua extranjera, además de mejorar la práctica docente incluyendo actividades innovadoras y motivadoras adaptadas a cada grupo de alumnos. Fomentar el interés y la motivación de nuestros alumnos debe ser nuestra meta principal, ya que estos factores redundan de manera muy positiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de inglés. Hoy en día encontramos en las aulas muchos alumnos amotivados, pero forma parte también de nuestra labor conseguir que estos alumnos tengan el deseo de aprender.

“We can do this, we are educators. We were born to make a difference.”

Rita Pierson

5. OBRAS CITADAS

Alonso Tapia, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje. Teoría y Estrategias*. Barcelona: Edebé.

Arnold, Jane (Ed.). (1999). *Affect in Language Learning*. United Kingdom: Cambridge University Press.

Bausela Herreras, E. (2004, January 14). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 35, 1-9.

Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir (Flow) Una psicología de la felicidad* (N. López, Trans.). Barcelona: Kairós.

Damasio, A. (1996). *El Error de Descartes. La razón de las emociones* (1st ed.). Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC.

Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78, 273-284. Retrieved March 6, 2018.

Fernández, A. G. (2007, June). Modelos de motivación académica: Una visión panorámica. *Revista Electrónica De Motivación Y Emoción*, X.

Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning* (H.Giles.Ed). Great Britain: Edward Arnold.

Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3rd ed.). Barcelona: Graó.

Le Doux, J. (1999). *El cerebro emocional* (M. Abdala, Trans.). Argentina: Planeta.

Martínez Agudo, J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Lengua Y Literatura) UCM*, 13, 235-261.

Pérez Porto, J. , & Merino, M. (2008). Definición de motivación. Retrieved March 18, 2018, from <https://definicion.de/motivacion/>

Ryan, R., & Deci, E. (2000, January). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55.

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

6. ANEXOS

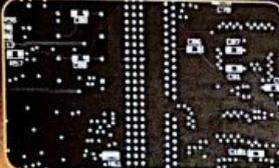
6.1. Anexo I: Contenidos originales. Libro de texto

UNIT OBJECTIVES

- **Reading** You don't believe that, do you?; key words
- **Grammar** Conditional sentences
- **Vocabulary** Science subjects; compound nouns; phrasal verbs
- **Listening** Scientists at work
- **Speaking** Giving a presentation (2)
- **Writing** A for and against essay (1)
- **Lifelong learning skills** How to use technology



6 Science


SCIENCE QUIZ

1 Find the correct words.

- 1 a machine that looks and behaves like a human
- 2 an area in space where the force of gravity is very strong
- 3 a theory about time, space and movement
- 4 the ability to see things in the future
- 5 visiting a time in the past or future

2 In which century did people first start using the following inventions?

17th century 19th century 20th century

1 spaceships	4 telescopes
2 electricity	5 aeroplanes
3 submarines	6 communication satellites

3 Which three inventions from question 2 were invented 500 years before anyone used them?

1 Match the words in the box to the definitions in question 1 of the quiz.

time travel	microwave	android	solar-powered car
black hole	precognition	MP3 player	
relativity	smartphone	the Big Bang	

2 Answer questions 2 and 3 in the quiz.

3 Listen. What inventions do the speakers mention?

4 Listen again. Match each speaker to a question.

- 1 Which disease would you cure if you could?
- 2 What's the world's most useful invention? Why?
- 3 If you go to university, will you study science or arts? Why?
- 4 If you could travel in time, what time would you visit?

5 Listen again and note the speakers' answers.

69 Let's talk

6 Ask and answer the questions in Ex 4.

PHRASE BANK

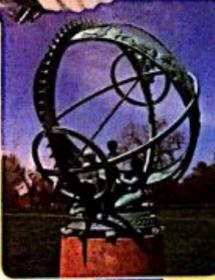
If I go to university, I'll study ...

I'd like to study ...

I can't imagine living without ...

If I could, I'd visit ...

It's hard to say ...

THINK & DISCUSS *Everyone should study sciences at university.*

UNIT 6

65

First and second conditionals

if + present, if + past

1 Read the interview.

Questions and answers

Interviewer Today's answers come from Petra Davies, this year's Young Scientist of the Year. Petra, why are you the Young Scientist of the Year?

Petra I converted a motorbike to use water as fuel and not petrol.

Interviewer What gave you the idea?

Petra Well, fuels like petrol cause pollution. Water is a much cleaner energy source. So 'if cars use water, we'll reduce pollution. It's simple.

Interviewer Why did you choose a motorbike?

Petra Because I have one! ¹If I had a car, I'd convert it too.

Interviewer Can I convert my car to run on water?

Petra Yes, you can. ²If I were you, I'd look on the internet. It's very easy to do.

2 **GRAMMAR INITIATIVE** Match the examples in the text to the uses.

First and second conditionals

- | | |
|---|--|
| a giving advice | |
| b a possible situation in the future | |
| c a hypothetical situation in the present or future | |

3 Choose the correct alternatives.

- 1 We **will/would** miss the bus if we don't hurry up!
- 2 If Luke **doesn't/didn't** study harder, he'll fail the exam.
- 3 If I had enough money, I **can/could** buy a motor scooter.
- 4 I **will/would** make you stay at home if you don't tidy your room.
- 5 If Kate **pays/paid** more attention in class, she'd get better marks in her exams.
- 6 If you **don't/didn't** wear smart clothes, they won't let you into the club.

if and unless

ANALYSE

We can use *unless* to replace *if + not* in first conditional sentences

If scientists don't do research, they won't find cures for diseases.

Unless scientists do research, they won't find cures for diseases.

4 Which sentences in Ex 3 are first conditionals? Rewrite them using *unless* if possible.

5 Complete the sentences with the correct form of the verbs in brackets.

- 1 If you went to bed earlier, you ___ (not feel) so tired every day.
- 2 Unless we ___ (reduce) pollution, the climate will continue to change.
- 3 I ___ (not phone) him if I were you. He should phone you.
- 4 If your mobile phone ___ (ring) in class, the teacher will confiscate it.
- 5 If you could travel through time, which century ___ (you go) to?

Third conditional

if + past perfect, *would* + *have* + past participle

6 Read the example and complete the rule.

If Petra Davis hadn't had a motorbike, she wouldn't have converted it to water.

We use the third conditional to talk about ...

- a a possible situation in the future.
- b a hypothetical situation in the future.
- c a hypothetical situation in the past.

7 Match the sentence halves to make third conditional sentences.

- | | |
|--|--|
| 1 If I hadn't forgotten my umbrella, ... | a if Smith hadn't missed that penalty. |
| 2 United would have won the match ... | b if it hadn't rained all week. |
| 3 If you had phoned the police earlier, ... | c I wouldn't have got so wet. |
| 4 We would have enjoyed the holiday more ... | d it might have tasted better. |
| 5 If you'd put more salt in the soup, ... | e they might have been able to help you. |

8 Complete the sentences with the correct form of the verbs in brackets.

- 1 If Fleming ___ (not discover) penicillin, millions of people ___ (die).
- 2 We ___ (not get) lost if you ___ (remember) to bring the map.
- 3 If you ___ (stop) when the traffic lights were red, we ___ (not have) an accident.
- 4 I ___ (go) to the party if you ___ (invite) me.
- 5 If I ___ (not break) my arm, I ___ (be able) to play tennis with you.

9 Rewrite the sentences to make first, second or third conditional statements. Use the correct form of the verbs in brackets.

- 1 You can't swim so you don't go to the pool very often. (can)
If I could swim, I would go to the pool more often.
- 2 You lost the match yesterday because you were too tired. (win)
- 3 You didn't get the job because you were too nervous at the interview. (get)
- 4 You want to try the new cinema, but you're not sure you are going out this weekend. (go out)
- 5 You don't understand the exercise so you can't do your homework. (understand)
- 6 You want to go on holiday in the summer and you might visit Italy. (go)

10 **CONSOLIDATE** Complete the text with the correct form of the verbs in brackets.

Have you ever wondered what life (1) ___ (be) like if we didn't have mobile phones? If you think about it, you (2) ___ (realize) how much we depend on them. Many of us would get frustrated if we (3) ___ (not can) phone our friends when we wanted to. Teenagers couldn't contact their parents if they (4) ___ (know) they were going to be late home, and drivers wouldn't be able to get help if they (5) ___ (have) an accident. What (6) ___ (happen) if you didn't have a mobile phone? How would you communicate? One thing is for sure, if Martin Cooper, from Motorola, (7) ___ (not invent) the mobile, we (8) ___ (not start) communicating via text message.



would and the third conditional

ANALYSE



Do not use *would* in the *if* clause.

If I had passed my exams, I would have gone to college.

~~*If I would have passed my exams, I would have gone to college.*~~

Writing

A for and against essay (1)

- 1 Read the essay. Does the writer agree with the essay title?
- 2 Match the descriptions to paragraphs A–D.
1 the writer's opinion 2 arguments against 3 introduction 4 arguments for

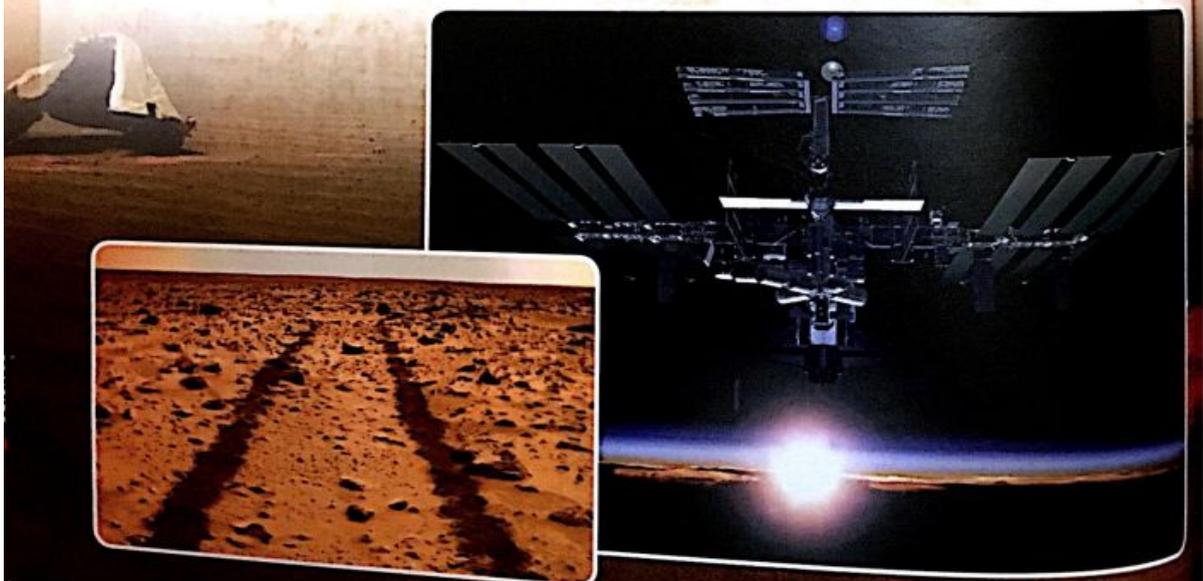
Space exploration is a waste of money

a Some people think that space exploration is a waste of money. They argue that science should try to solve more important problems like disease, hunger, poverty or climate change. However, while I agree that space exploration offers few benefits for the public, it's not clear that it's a waste of money.

b On the one hand, it's certainly true that space research is very expensive and dangerous. Science progresses through a process of trial and error, which often means that we spend money on costly missions that are not always successful. In addition to this, accidents in outer space are usually fatal and several astronauts have lost their lives there.

c On the other hand, space exploration increases our knowledge of the universe and supports sciences like astrophysics and astronomy. Furthermore, it helps us understand our own planet better.

d In conclusion, I don't think space exploration is a waste of money. In my opinion, the more we know about the planet and our place in the solar system, the more we know about ourselves. Space research is a long-term investment and we have more questions than answers at the moment. Nevertheless, many people believe the future of humanity is in space. Only time will tell if this is true or not.



3 WORD POWER Are the expressions in the box used to introduce the writer's opinion, other people's opinions or facts?

while I agree that I don't think it's certainly true
 Some people think In my opinion They argue that
 it's not clear which often means many people believe

other people's opinion	
the writer's opinion	while I agree that
a fact	

4 CONNECTORS Read the connectors in the box. Do they show addition or contrast?

However On the one hand In addition On the other hand
 Furthermore Nevertheless What's more

addition	contrast

5 Choose the correct alternatives.

- Scientists say a product is safe. **In addition/However**, they can only be sure that it's safe if they have tested it.
- It is illogical, **in addition/on the one hand**, for people to say mobile phones are ruining our lives, while **on the other hand /furthermore**, they use mobile phones themselves.
- We have learnt a great deal about the Earth as a result of space exploration and, **in addition/on the other hand**, the space programme has benefited mankind in many other ways.
- The internet has changed how humans communicate. **However/ Furthermore**, it has made communication faster and easier.
- Science fiction novels are often based upon real scientific research. **Nevertheless/What's more**, some novels have predicted the future correctly.
- No one has invented a time machine yet. **However/In addition**, many people believe that building one is at least theoretically possible.

Writing Initiative

TASK Write a *for and against* essay on the topic *The internet has caused more harm than good*. Write 120–150 words.

Think

What do you think about the internet? Is it a good thing or a bad thing? Why?

Plan

Make a list of all of the advantages and disadvantages of the internet.

- Paragraph A
Explain the essay title and say there are arguments for and against.
- Paragraph B
Arguments for the essay title
- Paragraph C
Arguments against the essay title
- Paragraph D
Your opinion

Giving a balanced argument

Use paragraphs B and C to present both sides of the argument.



Write

Prepare the first draft of your *for and against* essay.

Check

Use the checklist to review your *for and against* essay.

- I've written four paragraphs.
- I've used expressions to introduce facts and opinions.
- I've used connectors of contrast and addition.
- I've checked my spelling and punctuation.

Improve

Write the final draft of your *for and against* essay.

➔ See *Developing writing skills* p146

6.2. Anexo II: Actividad-Vocabulario

Unit 6: Science

Vocabulary



What would you take to...? For and Against

	1	2	3
A	Time travel machine	Telescope	Smartphone
B	Electricity	Aeroplane	Android
C	Spaceship	Microwave	Solar-powered car
D	Submarine	Communication satellites	MP3 Player

A desert Island



The Space



A boat adrift



- PHRASE BANK**
- I agree that...
 - I think / don't think...
 - In my opinion...
 - If I were in...I would/ wouldn't take...

6.3. Anexo III: Actividad-Superstitions

SUPERSTITIONS



1. Match

1. If you break a mirror,	a) you will have good luck
2. If you walk under a ladder,	b) you will have bad luck all day
3. If you find a four-leaf clover,	c) something bad will happen
4. If you make a wish before blowing your birthday candles	d) you will have seven years of bad luck
5. If you get out of the bed with your left foot	e) your wish will come true

2. Write down the superstitions using the same structure as above

“If + Present , Will + infinitive”

In Czech Republic: - mix beers / bad luck



In Great Britain: - Catch falling leaves in Autumn / good luck

In Germany: - Wish happy birthday early / bad luck for the person

In Russia: - A bird defecates on your car/ you become rich

Texas: - count 50 white horses / you find the man/woman you will marry.



3. Create your own superstition using the structure above



6.4. Anexo IV: Powerpoint-Superstitions



SUPERSTITIONS



1. Match

- | | |
|---|--|
| 1. If you break a mirror, d | a) you will have good luck |
| 2. If you walk under a ladder, c | b) you will have bad luck all day |
| 3. If you find a four-leaf clover, a | c) something bad will happen |
| 4. If you make a wish before blowing your birthday candles e | d) you will have seven years of bad luck |
| 5. If you get out of the bed with your left foot b | e) your wish will come true |

2. Write down conditional sentences with this superstitions

In Czech Republic: - mix beers / bad luck

If you mix beers, you will have bad luck

In Great Britain: - Catch falling leaves in Autumn / good luck

If you catch falling leaves in Autumn, you will have good luck

In Germany: - Wish happy birthday early / bad luck for the person

If you wish happy birthday early, the person will have bad luck

In Russia: - A bird defecates on your car/ you become rich

If a bird defecates on your car, you will become rich

Texas: - count 50 white horses / you find the man/woman you will marry.

If you count 50 white horses, you will find the man/woman you will marry

6.5. Anexo V: Actividad-If I were a boy

IF I WERE A BOY - BY BEYONCÉ

1. Fill in the gaps with the correct verb form (VERSE 1)

- If I (1) _____ (be) a boy, even just for a day
I (2) _____ (roll out) of bed in the morning
And throw on what I (3) _____ (want) and then go
Drink beer with the guys, and chase after girls
I (4) _____ (kick) it with who I wanted
And (5) _____ (never get) confronted for it
'Cause they (6) _____ (stick) up for me

2. Put them in the right order (CHORUS x2)

- 'Cause he's taken you for granted
 When you lose the one you wanted
 And everything you had got destroyed
 How it feels to love a girl, I swear I'd be a better man
 If I were a boy, I think I could understand
 I'd listen to her, 'Cause I know how it hurts

3. Find the mistakes in each sentence. Are they synonyms or antonyms? (VERSE 2)

- If I were a boy, I would turn on my phone
Tell everyone it's broken, so they'd think that I was waking up alone
I'd put myself first, and make the norms as I go
'Cause I know that she'd be truthful, waiting for me to come home (to come home).

(CHORUS x2)

4. Complete the missing words

- It's a little too late for you to come (1) _____
Say it's just a (2) _____, think I'd forgive you like that. If you thought I would wait for you, you thought wrong
But (3) _____ just a boy, you don't understand (Yeah, you don't understand)
How it feels to (4) _____ a girl someday you wish you were a better man
You don't (5) _____ to her, you don't care how it hurts
Until you lose the one you (6) _____, 'Cause you've taken her for granted
And everything you have got destroyed
But you're just a boy.

5. Find 5 conditional sentences and form them:

- If I were a boy...

IF I WERE A BOY

By Beyoncé



1. Fill in the gaps with the correct verb form (VERSE 1)

If I (1) were (be) a boy, even just for a day
I (2) 'd roll out (roll out) of bed in the morning
And throw on what I (3) wanted (want) and then go
Drink beer with the guys, and chase after girls
I (4) 'd kick (kick) it with who I wanted
And (5) 'd never get (never get) confronted for it
'Cause they (6) 'd stick (stick) up for me

2. Put them in the right order (CHORUS x2)

- 5 'Cause he's taken you for granted
- 4 When you lose the one you wanted
- 6 And everything you had got destroyed
- 2 How it feels to love a girl, I swear I'd be a better man
- 1 If I were a boy, I think I could understand
- 3 I'd listen to her, 'Cause I know how it hurts

3. Find the mistakes in each sentence (VERSE 2)

If I were a boy, I would **turn on** my phone **Turn off**

Tell everyone it's broken, so they'd think that I was **waking up** alone
sleeping

I'd put myself first , and make the **norms** as I go **rules**

'Cause I know that she'd be **truthful**, waiting for me to come home (to
come home). **Faithful**

4. Complete the missing words

It's a little too late for you to come (1) back

Say it's just a (2) mistake think I'd forgive you like that. If you thought I would wait for you, you thought wrong

But (3) you're just a boy, you don't understand (Yeah, you don't understand)

How it feels to (4) love a girl someday you wish you were a better man

You don't (5) listen to her, you don't care how it hurts

Until you lose the one you (6) wanted 'Cause you've taken her for granted
And everything you have got destroyed
But you're just a boy.

5. Find 5 conditional sentences and form them:

1. If I were a boy, I'd roll out of bed in the morning and go.
2. If I were a boy, I would be a better man
3. If I were a boy, I'd turn off my phone
4. If I were a boy I'd kick it with who I wanted
5. If I were a boy, I'd listen to her

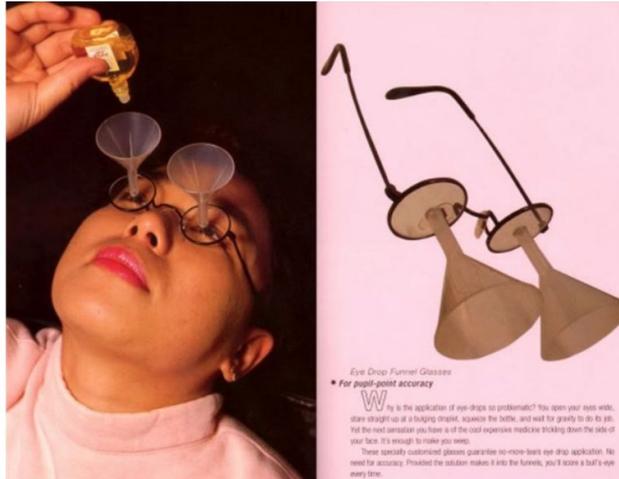
6.7. Anexo VII: Powerpoint-Writing

It's time to invent!!



- 1 Think of a thing or object that can be helpful and you can't find at the supermarket or at the mall.

Here are some examples



Here are some examples



Here are some examples



Here are some examples



Now it's your turn!! Brainstorming!!



How to structure your writing?

- What is your invention?
- What problem does it solve?
- What problems might happen with your invention?
- Conclusions

4 paragraphs

1st paragraph: What is your invention?. Explain the essay title and say there are arguments for and against.

2nd paragraph: Arguments for the essay title.

3rd paragraph: Arguments against the essay title.

4th paragraph: your opinion and conclusions.

6.8. Anexo VIII: Instrucciones-Writing

<u>WRITING: TIME TO INVENT!!</u>
<p>1. Things you must include in your writing:</p> <ul style="list-style-type: none">- What is your invention?- What problem does it solve?- What problems might happen with your invention?- Conclusions
<p>2. Divide your writing into 4 paragraphs:</p> <ul style="list-style-type: none">- 1st paragraph: is your invention?. Explain the essay title and say there are arguments for and against.- 2nd paragraph: Arguments for the essay title.- 3rd paragraph: Arguments against the essay title.- 4th paragraph: your opinion and conclusions.
<p>3. Don't forget to use connectors!! (Some people think, on the one hand, on the other hand, in conclusion) (In my/our opinion, while I agree that...)</p>
<p>4. Your writing should have between 120-200 words.</p>