

**Revisión bibliográfica sobre la motivación y el  
aprendizaje en el aula de Francés Lengua Extranjera  
en estudiantes de Educación Primaria**

**Bibliographic review about motivation and learning in  
the French Foreign Language classroom for primary  
school students**



**GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

*Directora:* Sanz Pérez, Celia

*Alumna:* Paris Griñán, Marta

*Curso académico:* 2018/2019

*Convocatoria:* junio 2019

## ÍNDICE

1.	Resumen	1
2.	Justificación	2
3.	Introducción	2
4.	Metodología utilizada para desarrollar el trabajo bibliográfico	3
5.	Estructura y desarrollo de los contenidos	5
5.1.	Marco teórico: La <i>motivación</i> y el aprendizaje	5
5.2.	Enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera	10
5.2.1.	Enfoques metodológicos en la enseñanza de Lengua Extranjera	13
5.2.2.	Utilización de recursos en el aula de Francés Lengua Extranjera	17
5.3.	La <i>motivación</i> en el aula de Francés Lengua Extranjera	19
6.	Conclusión	22
7.	Bibliografía	23

## 1. Resumen

Tal y como se define la sociedad en el siglo XXI, sociedad de la comunicación, globalización, productora y transmisora de cultura e interconectada, la adquisición de segundas lenguas es cada vez más importante. Tal y como se plantea la enseñanza de idiomas extranjeros, se contempla una necesidad de renovación de propuestas metodológicas que den respuesta a los cambios que surgen cada vez con mayor velocidad en la Educación Primaria en nuestro país, los cuales están acompañados de las continuas reformas educativas y nuevas formas de entender la Educación. La *motivación* es un punto clave para ofrecer una metodología que favorezca una adquisición efectiva de la segunda lengua extranjera y acorde al alumnado y sus intereses, además de mostrar múltiples beneficios para desarrollar las competencias comunicativas. Cuando el aula está motivada, el proceso de enseñanza y aprendizaje fluye de forma constante. Forman parte de este trabajo las concepciones de Atkinson, Maslow y Allejo, así como autores actuales. Se analizan diferentes enfoques metodológicos para la enseñanza de la Lengua Extranjera, Además de recursos efectivos para utilizar en las aulas. Respecto al Francés como Lengua Extranjera, se hace referencia al tratamiento del error, a la *motivación* del docente con sus ventajas y desventajas, las aportaciones de la neurociencia y varias propuestas para el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua francesa.

As Society is defined in the 21st century, Society of Communication, Globalization, producer and transmitter of culture and also interconnected, the acquisition of second languages is more and more important. The way of foreign languages learning is established, faces the need to renew the existing methodological proposals to answer the fast and constant changes happening nowadays in Primary Education in our contry which are accompanied by continuous Education Reforms and new ways of understanding Education. Motivation is a key point to offer a methodology that favors the effective acquisition of a second foreign language and in line with the students and their interests, also showing multiple benefits to develop the communication skills. When theclassroom is motivated, the teaching and learning process flows in a constant way. Part of this job are the conceptions established by Atkinson, Maslow and Hull, as well as other nowadays authors. Different methodological views are analyzed for the Foreign Language teaching, as well as other

effective resources to be used in the classrooms. About French as a Foreign Language, reference is made to methods like error treatment, motivation of the teacher with its advantages and disadvantages, the contributions of Neuroscience and some other proposals for communication competencies development in French Language.

## **2. Justificación**

El tema central de la revisión bibliográfica, la *motivación* y el aprendizaje en el aula de Francés Lengua Extranjera en estudiantes de Educación Primaria, fue escogido por varias razones, entre las cuales se destacan las dos más relevantes: a nivel personal, me permite investigar sobre conocimientos que creo necesarios adquirir como futuros docentes, sobretodo habiendo cursado la especialidad de Francés como Lengua Extranjera (FLE en adelante) en el Grado de Educación Primaria; dado el gran interés de la Educación por el estudio de la lengua inglesa en España desde, aproximadamente, los años sesenta, el francés se encuentra como segundo idioma en más del 90% de los centros escolares en nuestro país, y es por ello que la investigación sobre esta lengua no es tan amplia respecto a la documentación existente del inglés. Todo ello me permite además justificar la tipología del trabajo, siendo este una revisión bibliográfica, dado que el principal objetivo es aunar la información relevante sobre la enseñanza y aprendizaje del francés como segunda lengua en las escuelas, y analizar la situación en la que se encuentra la investigación actual en dicho ámbito.

## **3. Introducción**

A día de hoy existe un claro desinterés por aprender en los centros educativos, lo que ha sido además una preocupación en nuestro pasado, a lo largo de la historia de la Educación. Gracias al avance científico y a las investigaciones en el ámbito académico, hoy sabemos que la *motivación* es uno de los factores que más incide en el desinterés del que hablamos, así como en el éxito o fracaso escolar. Por ello, se está incrementando el estudio científico en la Educación y la Psicología sobre la *motivación*. Un claro resultado que podemos observar es, entre otros, el surgimiento de numerosos métodos de enseñanza y metodologías innovadoras capaces de enfrentarse a la problemática de las escuelas en nuestro siglo, captando la atención del alumnado de una forma diferente

hasta ahora empleada por una materia determinada, concretamente al aprendizaje del FLE, dada la importancia hoy en día de dominar al menos una lengua diferente a la materna. Igualmente, se está incrementando el interés por el estudio la didáctica del francés, dado que tras el inglés, es la lengua extranjera más estudiada de nuestro país según los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional de las estadísticas para el curso 2016-2017, con un 12% de alumnos matriculados en Educación Primaria de francés como segunda lengua extranjera.

En suma, la revisión bibliográfica tiene como tema de estudio principal la *motivación* y el aprendizaje en el aula de FLE en estudiantes de Educación Primaria, lo cual me permite abrir una vía más para investigar el actual conocimiento científico centrado en las metodologías que mejores resultados ofrecen en la Educación de una sociedad tan cambiante y globalizada como es en el siglo XXI. Asimismo se analizará la bibliografía centrada en la *motivación* en el aprendizaje general y en el aprendizaje de segundas lenguas, para pasar en una segunda instancia al estudio del francés.

Conocer y concretar el marco teórico relativo a la *motivación* y el aprendizaje nos posibilita como docentes conocer en mayor medida las características de nuestro alumnado, ya que tenemos un conocimiento más amplio de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se pueden desarrollar dependiendo del tipo de estudiantes con los que se trabaje. A lo largo de la investigación bibliográfica se abordará la *motivación* entendida en distintas épocas de la historia de la Psicología, donde empezó a ser estudiada mediante experimentos científicos de relevancia y cada vez con más influencia hasta que se relacionó de forma significativa con la Educación. Es por ello que los conceptos más relevantes en este trabajo principalmente girarán en torno a la *motivación* en la Educación, para más adelante concretarse en el aprendizaje del FLE: interés, *motivación* académica, metodologías nuevas en LE, métodos de enseñanza en la era de las tecnologías, nuevas formas de aprendizaje de LE, recursos en la enseñanza del FLE, didáctica del FLE, etc.

#### **4. Metodología utilizada para desarrollar el trabajo bibliográfico**

La temática investigada que conforma este trabajo es, como hemos mencionado anteriormente, la *motivación* y el aprendizaje en el aula de FLE en estudiantes de Educación Primaria. Con el fin de analizar y esquematizar la organización del trabajo de

manera específica, los pasos seguidos para la búsqueda y selección de la información se detallan de la siguiente forma:

- En primer lugar, se realizó una búsqueda de las principales bases de datos en la base de datos electrónica de la Biblioteca Nicolás Salmerón de la Universidad de Almería, sección de búsqueda de bases de datos. Una vez aquí, se especificó el ámbito de búsqueda a las especializadas en Educación, entre las que aparecieron: ERIC, Educational Source, Ebiblox, Graó Revistas, International Bibliography of the Social Science y Teacher Reference Center.
- Se realizó una segunda búsqueda en la página web del Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España, en la que se encontraron las siguientes relacionadas con la Educación: Dialnet, LatinDex, RACO, REDIB y REDINED.
- Se redujo el número de bases de datos a utilizar, siendo las más relevantes las citadas a continuación por el idioma -preferiblemente publicaciones en español, seguidamente del inglés- y el campo Educacional: Dialnet, RACO, Comunicar, y ERIC, además de la base de datos propia de la Universidad de Almería.
- Se eligieron términos y palabras clave en español y en inglés para las primeras búsquedas de información: aprendizaje, enseñanza, *motivación*, francés lengua extranjera, didáctica de la lengua francesa.
- Dado que el número de artículos científicos era muy alto, se acotó la búsqueda con determinados criterios como: investigaciones sobre estudiantes de Educación Primaria -eliminando la etapa universitaria y la ESO-, segunda lengua extranjera francesa -eliminando la lengua inglesa-, didáctica del francés en la escuela, nuevas metodologías, estudios sobre población estudiante española... Y un rango de 10-5 años, hasta la actualidad. Estos criterios no se aplicaron para realizar toda la revisión bibliográfica, dado que la primera parte del trabajo se basa en los primeros teóricos que investigaron sobre la *motivación* y el aprendizaje, y no son trabajos actualizados.
- A raíz de varias investigaciones y artículos actuales seleccionados se buscaron autores relevantes citados en la mayor parte de artículos leídos. Para ello, principalmente se utilizó la “métrica” de la base de datos Dialnet, la cual ordena las revistas por impacto en los últimos años, y proporciona datos sobre el número de citas de dichas revistas y autores. De este modo se encontraron algunos de los autores más relevantes para la revisión bibliográfica.

## 5. Estructura y desarrollo de los contenidos

### 5.1 Marco teórico: la *motivación* y el aprendizaje

La investigación sobre la *motivación* es muy amplia tanto en su recorrido histórico en la psicología como en la Educación. Ha sido estudiada desde dos grandes perspectivas, la fisiológica y la conductual. A raíz del interés por el estudio de la *motivación*, tanto como para definirla como para analizar sus características -qué forma parte de ella, cómo incide en el rendimiento académico, cómo fomentarla o estimularla, etc.- surgen teorías que explican este fenómeno, aunque no todos los autores coinciden exactamente en una definición para el término. Por una parte, la que nos ofrece el diccionario de la Real Academia Española es “motivo; causa”, y además “conjunto de factores internos o externos que determinan en parte las acciones de una persona”. Por parte de los autores se han encontrado muchas diferencias en las consideraciones de la definición del término, puesto que son muchos factores que componen la *motivación*. Destacamos las consideraciones de algunos autores que mencionaremos más adelante, como son:

Para Maslow (1954, p. 8-9), “la motivación es constante, inacabable, fluctuante y compleja, y casi es una característica universal de prácticamente cualquier situación del organismo”.

Por otra parte, J. W. Atkinson (1958, p. 602) se refiere a la *motivación* como “la activación de una tendencia a actuar para producir uno o más efectos”.

Ajello (2003) habla de *motivación* refiriéndose al proceso, aquello que impulsa a seguir haciendo determinada actividad significativa para el sujeto, la cual en el caso de los estudiantes se refiere a continuar con el proceso de aprendizaje de forma autónoma.

M. C. González y J. Turón (1992) datan el comienzo de la evolución histórica de la *motivación* en torno a los años 20, cuando el concepto principal en las teorías psicoanalíticas era el de homeostasis. La teoría homeostática se explica como un sistema de autocontrol ante desequilibrios adversos para el organismo -fisiológicos-, o a nivel mental -psicológicos-, con lo cual se trata de eliminar o reducir estos

desequilibrios. Entre los autores más destacados en esta línea de conocimiento se sitúa Freud, para el que el cuerpo humano se encarga de regular tanto los factores fisiológicos como los psicológicos, manteniendo el orden de las “energías instintivas” que guardan el equilibrio entre ambos. A pesar de sus grandes estudios, no llegó a desarrollar una teoría educativa que se pudiese aplicar en las escuelas. En la categoría de conocimiento freudiano se encuentra Clark Hull, para el que la *motivación* también tiene una base biológica. Este psicólogo conductista fue quien desarrolló el concepto de *drive* -pulsión, impulsos-. Reeve recoge el significado para este concepto, afirmando que se explica como “las necesidades específicas de alimento, agua, sexo, sueño, etcétera, se sumaban a una necesidad fisiológica generalizada [...], la pulsión era una función incremental de la necesidad fisiológica total” (Reeve, 1994, p. 18). Tales autores, Freud y Hull, no difieren demasiado en sus teorías sobre la *motivación*, y para ellos, uno de los aspectos para observar cambios conductuales en el ser humano es el estrés, el cual ejerce una influencia sobre una conducta deseada cuando se reduce -aprendizaje-.

De este modo observamos cómo el comienzo del estudio de la *motivación* estuvo marcado casi exclusivamente por el interés en los factores de comportamiento de nuestro organismo, es decir, conductas observables que se modifican con refuerzo o castigo que permitían medir un determinado rendimiento. Es a partir de los años 60 cuando se empieza a hablar de experiencia consciente en la *motivación*, de una psicología que considera al sujeto como ser consciente y activo, y en definitiva, humano. A partir de este momento, sobre todo en el transcurso de los años 70-80, observamos el auge de las teorías cognitivas, y comenzó a hablar de conceptos como *rendimiento* y *logro*, entre otros. Podemos considerar este hecho como un punto clave ya que se empieza a relacionar la *motivación* con el aprendizaje, posibilitando una respuesta a las necesidades educativas.

Las teorías cognitivas se basan en los procesos mentales para explicar el comportamiento humano. Algunas corrientes cognitivas sostienen que la sensación de responsabilidad y la percepción o motivación de logro, conceptos anteriormente mencionados que son considerados aspectos motivacionales, tienen relación e inciden en el rendimiento académico. Uno de los teóricos pioneros del enfoque cognitivo de la *motivación* fue Edward Tolman, quien sostenía que las intenciones de conseguir una meta o un objetivo, evitando los obstáculos, eran quienes dirigían la conducta para tal fin. Esto reflejaba los procesos que tenían lugar respecto a la cognición, por ejemplo usar determinadas estrategias mentales para alcanzar el fin.



De forma paralela al pensamiento de Tolman, encontramos el concepto de consecución de metas, estudiado por Locke (1969), y además por Erez y Zidon (1984), Locke y Latham (1985), etc. Los estudios mostraban que la consecución o fijación de metas -con unas características específicas- influye de forma positiva al rendimiento en la tarea.

John Atkinson y Richard Shiffrin (1968) desarrollaron una teoría en la cual defendía que el comportamiento humano está motivado por la tendencia a la búsqueda del éxito y la evitación del fracaso. Estas expectativas individuales son compartidas además por el autor McClelland (1989), quien en sus estudios obtuvo los primeros resultados experimentales en los años 50. Entre sus hipótesis, según nos explica Perilla (1998), se postula que las situaciones motivacionales se pueden modificar convirtiendo el contexto en un entorno favorable ya adecuado, o lo que es lo mismo, podemos manipular las situaciones para conseguir una mayor *motivación*, lo cual es muy relevante para aplicarlo al ámbito educativo.

Estudios posteriores, como el publicado por la Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología (Marín et al., 1990) en los 90, obtuvieron resultados significativos que indicaron la influencia positiva de las variables motivacionales, tales como el motivo de logro, y el rendimiento académico.

Como vemos, podemos reconocer que los factores motivacionales afectan directa e indirectamente al rendimiento, y son tanto los internos como los externos los que afectan a nuestro sistema motivacional en relación al aprendizaje y la realización de tareas, pero ¿cómo aprendemos y en qué medida influye la *motivación* en las capacidades para aprender. Definitivamente, la *motivación* es el “combustible que permite el proceso” -de aprendizaje- (Howe, 1999). Las capacidades que las personas adquieren, en gran medida están determinadas por el nivel de *motivación* que estas tengan. Dado que no todos los estudiantes prestan la misma atención, no desarrollan al mismo tiempo las capacidades que se pretenden adquirir con la tarea. Para contar con esta atención por parte del alumnado se debe tener motivos para atender a la actividad. Uno de ellos es, según González (1997), es la necesidad de darle un significado a las tareas, una idea basada en la “Teoría de la implicación personal” (*Personal Investment*) de Maehr. Esto ocurre cuando el significado de las tareas conectan con el interés del sujeto, con sus metas y las posibilidades de realizarlas con éxito, y variará en función a la creencia del control sobre el proceso y su percepción de sí mismo, y además dependiendo del entorno social que le rodea. En la Educación, más concretamente en el

aula, se relaciona con la creencia de que la tarea tiene un valor, un significado y una funcionalidad a nivel real, por lo que la implicación será mayor en la medida en la que estos valores sean positivos.

Otras variables, las cuales se centra una gran parte de los estudios motivacionales hacia el aprendizaje y el nivel de implicación en la realización de tareas, son la *motivación* intrínseca y extrínseca, conceptos ampliamente estudiados desde los años 70. Según Aguado (2005), la *motivación* intrínseca hace referencia al interés de la persona por realizar una tarea, es decir, un interés personal enfocado a la implicación en la tarea en sí y no al resultado y las recompensas, y se ha encontrado desde su estudio que está relacionada con altos logros educativos. Según Ormrod (2005, p. 481) “esta se da cuando la fuente de la motivación reside en el individuo y la tarea: el sujeto encuentra la tarea agradable o que merece la pena por sí misma”. En la obra de Ormrod encontramos además diferentes características de los alumnos motivados de forma intrínseca, estos suelen:

- Adquirir la información en forma de aprendizaje significativo, eliminando el aprendizaje memorístico.
- Entusiasmarse con la tarea.
- Tener un rendimiento alto.
- Persistencia aunque existan obstáculos y fallos, etc.

En contraposición a la intrínseca, se encuentra la extrínseca, la que se da fuera del sujeto y hace referencia a la ejecución de la tarea. Para Reeve (1994) y más teóricos, la motivación extrínseca se rige por castigos o recompensas por la tarea, por lo que se focaliza en el resultado de esta. Por lo tanto, se provoca desde el entorno del sujeto, dependiendo de las características del ambiente o la persona generadora de este tipo de *motivación*. Reeve diferencia el castigo del premio en cuanto al momento en el que se otorgan y la función que realizan para conseguir que determinadas conductas se repitan y/o adquieran, o por el contrario se eliminen.

Existe otro aspecto importante en relación con la *motivación* y el aprendizaje, muy estudiado en los últimos años, y es el aspecto emocional. Autores como Bisquerra, (como se citó en Naranjo, 2009, p.154), enfatizan en la conexión entre la *motivación* y las emociones:

Desde la neurofisiología también se ha comprobado la relación entre emoción y motivación. Las estructuras neuronales y los sistemas

funcionales responsables de la motivación y de la emoción, a menudo coinciden, conformando un cerebro motivacional/emocional conocido con el nombre de Sistema Límbico.

Las emociones juegan un papel muy importante a la hora de acabar o no con éxito una tarea, por ejemplo aparecen emociones socialmente consideradas como negativas, como la frustración, el enfado o la tristeza, lo cual puede aparecer si la actividad no se realiza con éxito. Sin embargo, cuando se finaliza y se obtienen los resultados esperados positivos, emociones como la alegría, la felicidad, o sentirse orgulloso de uno mismo, son probablemente las que más abundan (Mellers y McGraw, 2001). Ormrod (2005) nos explica que dependiendo de las emociones con las que se ha llegado a almacenar un aprendizaje influye significativamente en nuestra capacidad en el futuro para recordar la información y así recuperarla de la memoria. De este modo, es más fácil recuperarla cuando las emociones que han intervenido a la hora de aprender han sido positivas, y se tiende a olvidar o a ocultarse en nuestra memoria los aprendizajes que se han realizado de la mano de emociones negativas. La emoción en relación con el aprendizaje que más estudiada ha sido, es la ansiedad. Francisco J. García Bacete y Fernando Doménech Betoret (1997) exponen en relación con la ansiedad, que con mucha probabilidad el profesor puede estar favoreciéndola en el momento en el que la exigencia en las tareas es alta o excesiva, y de este modo, el rendimiento disminuye.

El impacto que tienen las emociones sobre el aprendizaje escolar también ha sido estudiado por otros autores como Pekrun (como se citó en Anaya-Durand y Anaya-Huertas, 2010). Después de analizar los resultados, Pekrun (1992) llegó a la conclusión de que las emociones positivas que acompañan a la realización de la tarea aumentan el rendimiento, mientras que las negativas lo disminuyen.

Son diversas las teorías de aprendizaje las que preceden a la época actual, el camino que nos ha llevado a entenderlo tal y como lo entendemos hoy en día. Los primeros paradigmas del aprendizaje, modelos como el Objetivismo, el Conductismo, y el Instructivismo, consideraban al docente como la figura más importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En los orígenes de estas teorías, las cuales consideraban al alumno como algo vacío, reconocemos nombres mencionados anteriormente como Edward Tolman. Hoy en día continúan vigentes, aunque con menos intensidad, pensamientos similares en el ámbito educativo. Más adelante, de acuerdo con Santrock

(2002), el Cognitivismo, el Humanismo y el Constructivismo ofrecen modelos pedagógicos activos centrados en el alumnado, en su capacidad para construir el aprendizaje partiendo de su conocimiento previo o también llamado Aprendizaje Significativo, es decir, eliminar la concepción de que el alumno es una “tábula rasa”. Autores como Bandura, Piaget, Maslow, Dewey, Gagné o Ausubel son reconocidos en este pensamiento.

## **5.2 Enseñanza y aprendizaje de Lengua Extranjera**

A día de hoy, el aprendizaje de nuevos idiomas ha adquirido un gran interés e importancia a causa de la globalización y el desarrollo de las nuevas tecnologías, entre otros factores, y es por ello que la escuela debe avanzar a un ritmo similar al que lo hace la sociedad de nuestro tiempo. Por esta razón uno de los desafíos con un peso importante en el ámbito educativo Español actualmente es el aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (LE), y dado que con lo investigado anteriormente podemos afirmar que la *motivación* tiene un papel especialmente relevante en el aprendizaje y rendimiento académico, podemos y debemos destacar también esta importancia en el aula de LE.

Las teorías, estrategias y métodos utilizados en el aula de LE han ido cambiado y evolucionando a lo largo del tiempo, gracias a las contribuciones de la Psicología y las aportaciones de los estudios en materia de aprendizaje de lenguas y aprendizaje general. No todos han tenido una larga trayectoria en la historia, perdiendo su influencia o siendo sustituidos por otros métodos que aún perduran en nuestros días (Hernández, 1999). Según Hernández, el más antiguo es el método Gramática-Traducción. Se utilizó en los siglos XVIII- XIX para el estudio de las lenguas clásicas y algunas lenguas modernas. El aprendizaje se sustentaba en reglas gramaticales, listas de vocabulario y ejercicios para traducir, técnica la cual se usaba como base para explicaciones tanto de léxico nuevo como de estructuras gramaticales. Entre las numerosas críticas a este modelo encontramos que no se estimulaban los hábitos auditivos y orales en la LE, dado que las explicaciones se realizan en lengua materna; la utilización de la memoria y la repetición de vocabulario y estructuras era la base del aprendizaje, algo que favorecía la descontextualización y no fomentaba la capacidad de crítica y pensamiento en LE. En contraposición, una de las bases psicopedagógicas propuestas por Durán y Homedes (1993, p. 207) es “los aspectos psicolingüísticos de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera (LE) en Primaria”, los cuales explican que el primer aprendizaje se

realiza casi exclusivamente en relación a un contexto y en cooperación. El conocimiento simbólico es aquí muy importante para contextualizar las situaciones de aprendizaje, puesto que mediante gestos y en general el lenguaje no verbal se relaciona la nueva lengua con los conocimientos ya adquiridos, tanto de comportamiento -lenguaje gestual- como de entonación -lenguaje oral- entre otros. La metodología para la enseñanza de la LE debe por tanto incluir el “conocimiento simbólico”, y no proponer como base un aprendizaje esencialmente memorístico de vocabulario y estructuras gramaticales, idea apoyada por Beacco (2007), el cual entiende que la comunicación no se basa en el lenguaje oral, sino también en elementos no verbales y paratextuales, la paralingüística, y las nociones y funciones del lenguaje.

A finales del siglo XIX surge el método Directo, que toma como base del aprendizaje de LE la oralidad mediante la interacción diaria y adquisición de vocabulario nuevo, de forma que se realizan correcciones de pronunciación y un seguimiento del progreso de comprensión auditiva. Este método requiere un número bajo de alumnos y un profesorado nativo, condiciones difíciles de conseguir en aquella época, lo cual dio lugar a su declive.

En la primera mitad del siglo XX se desarrolla el método Audio-Lingual -o Audio-oral-, que como su propio nombre indica, prioriza la comprensión oral y auditiva de forma similar o como continuación del método directo (Hernández, 1999). Tiene influencia de las teorías de condicionamiento de Pavlov (Cerdà et. al., 1990), por lo que se entendía que el aprendizaje se realizaba de forma más eficaz con refuerzo positivo, división de la tarea y la repetición de las respuestas activas. El proceso de aprendizaje se lleva a cabo con ayuda de ejercicios mecánicos, la corrección por parte del docente y la asociación de lo oral con lo visual. Entre sus críticas, se destaca que aunque este modelo da respuesta a algunos aprendizajes, no es suficiente para explicar la complejidad del proceso de construcción del lenguaje, y además hace un uso excesivo de la repetición llegando a anular la capacidad de comprender el texto, provocando además ansiedad en los estudiantes (Gómez, 2014).

Ya en los años 50, el surgimiento de los métodos audiovisuales continuaban la línea del método Audio-Lingual, basándose en el apoyo audiovisual, pero con diferencias sustanciales en su práctica. Se sostiene que el aprendizaje ha de ser siempre significativo, ligado a la realidad y el interés del alumno, el cual se entendía como un sujeto crítico y activo en su aprendizaje; se trabaja con materiales atendiendo al nivel de aprendizaje; se utiliza también la repetición y memorización; se considera importante el

conocimiento previo y se enlaza con el nuevo; el aprendizaje debe contextualizarse; se evalúa diariamente (Cerdá et al., 1990).

El Centro Virtual Cervantes (CVC), en su diccionario de términos clave, entiende el enfoque del método comunicativo como el que desarrolla la capacidad comunicativa del lenguaje, y data su nacimiento en los años 60 del pasado siglo. Se entiende que “no basta con que los aprendientes asimilen un cúmulo de datos [...], es imprescindible, además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para negociar el significado”. Como vemos, se entiende que el alumno tiene la capacidad de crítica necesaria para cuestionarse su aprendizaje de forma activa, para acordar significados, y no solo retener información. Los conceptos clave para llevar a cabo un aprendizaje real mediante el enfoque comunicativo se basan, según el CVC, en el “vacío de información”, la “libertad de expresión”, y la “retroalimentación”. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), documento publicado en 2001 (2002 en español) tras más de una década de estudio por parte de diferentes países de la Unión Europea, propone una base para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, donde además podemos encontrar una descripción exhaustiva de criterios, contenidos, evaluación del aprendizaje, metodologías... En él, se considera que la competencia comunicativa se compone a su vez de tres competencias: la lingüística, la sociocultural, y la pragmática, aunque otros autores incluyen más subcompetencias como las llamadas competencia gramatical, textual, ilocutiva y sociolingüística (Bachman, 1995). La competencia lingüística se compone de conocimiento léxico, fonológico y sintáctico. La competencia sociocultural se refiere a la forma de usar la lengua en un contexto social, estableciendo diferencias entre normas de cortesía, grupos sociales, de clase y sexo, etc. La competencia pragmática, según el MCERL (2002, p. 14), “tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos [...] y con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas del texto...”, por lo que el contexto cultural proporciona un impacto importante en este enfoque.

El gran desarrollo tecnológico, la movilidad de las personas gracias a los medios de transporte, y el aumento de nuevas empresas entre otros muchos aspectos en la globalización de nuestros días, han puesto sobre la mesa la importancia de la comunicación y las relaciones internacionales, y por ello la enseñanza de la LE en los centros educativos desde edades tempranas debe ajustarse a estos requerimientos. Es por ello que debe existir diversas metodologías con el fin de poder adaptarse siempre de la mejor forma al contexto educativo -centros bilingües y no bilingües, centros con

recursos económicos suficientes o insuficientes, equipo docente cohesionado o no, tipo de mobiliario... - y las características del alumnado -mayoría de origen extranjero o nativos, grupo de clase altamente homogéneo o heterogéneo, gustos e intereses de los estudiantes, etc.-. Como bien concreta Rico (2005), y contando además con los argumentos expuestos con anterioridad respecto a la *motivación* en el proceso de aprendizaje, es conveniente orientar las metodologías mediante la experiencia propia del alumnado, utilizando métodos dialógicos, aprendizaje cooperativo y de indagación, puesto que proponen que sea el propio alumno sujeto activo, el centro de su aprendizaje.

### **5. 2. 1 Enfoques metodológicos en la enseñanza de Lengua Extranjera**

Las siguientes propuestas metodológicas recientes no son las únicas efectivas, dado que no existe un método exclusivo válido para la enseñanza de LE, pero son actualmente estudiadas y de gran interés por docentes y diferentes profesionales de la Educación. Estas son:

#### **a) Aprendizaje Basado en Proyectos.**

El enfoque de trabajar por proyectos tiene un reconocimiento en la Educación cada vez mayor, al igual que su evidencia empírica, puesto que favorece entre otros la adquisición de conocimientos, un aprendizaje interdisciplinar y por competencias (Ministerio de Cultura y Deporte, 2015, Anexo 2). Además, el papel de la *motivación*, algo que como ya sabemos puede llegar a ser determinante en los estudios escolares, es muy importante y logra desarrollarse mediante el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), y según afirman Pozuelos y Travé (2019, p. 435), “abordando los logros se valoran de forma muy significativa los altos niveles de satisfacción y motivación del alumnado a lo largo de la secuencia didáctica”. García-Valcárcel, Basilotta y López (2014, p. 115) por su parte, afirman que “la motivación del alumnado aumenta cuando asume responsabilidades en las tareas y adquiere mayor protagonismo”. Su investigación concluyó con resultados positivos en el uso de la metodología ABP, y se resalta que el alumnado asume un compromiso cada vez mayor, y la participación e implicación en el proceso de enseñanza y aprendizaje deja de ser un problema relevante.

Arjona (2017) realizó un proyecto piloto de innovación educativa para la enseñanza del inglés como LE, en el que mediante el Trabajo o Aprendizaje por Proyectos se evalúa si esta metodología tiene éxito en el aprendizaje de segundas

lenguas. Arjona obtuvo un resultado exitoso al comprobar que el nivel de dominio competencial del alumnado aumentó favorablemente, siendo además valorado el ABP como “mejor actividad para aprender disfrutando” tal y como muestran las valoraciones realizadas por los propios discentes en el desarrollo de dicha investigación. Como vemos, la *motivación* en el aula de LE en Educación Primaria está presente y favorece un aprendizaje exitoso a varios niveles, mediante enfoques innovadores alejados del estudio tradicional de las lenguas en las primeras etapas del aprendizaje.

Pozuelos y Travé (2019) por su parte, mencionados anteriormente, realizaron un estudio de un caso en un centro bilingüe, en el que se analiza la fragmentación curricular en Primaria a causa de la incorporación de la LE para enseñar los contenidos, y se identifica el ABP como facilitador de la *motivación* y el aprendizaje significativo. También se encuentran dificultades de tipo organizativo y de gestión de la enseñanza y la didáctica. Por ejemplo, entre ellas se encuentran la ratio de las aulas y la necesidad de un profesorado altamente formado en competencias metodológicas y lingüísticas, por la complejidad del enfoque. Estos mismos autores advierten que es preciso evitar que las propuestas innovadoras se reduzcan a un cambio de nomenclatura pero se continúe con la misma esencia y cultura, error que se puede cometer fácilmente por el aspecto motivador de las actividades.

En el caso de Medina y Tapia (2017), además de hablar sobre la “interdisciplinariedad” en relación al ABP, mencionan en su artículo términos como el aprendizaje real y significativo, dando solución y/o sacando a la luz los problemas reales. Según las conclusiones de los autores, la utilización del ABP pone en primer plano el protagonismo del estudiante, fomenta el desarrollo de las competencias y mejora significativamente la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque también afirman que una de las cuestiones más importantes a tener en cuenta para trabajar en esta metodología es la coordinación del equipo docente.

Existen otras muchas investigaciones sobre el ABP, como las realizadas por, Pozuelos, F. J. (2007), Baqueró y Majó (2013), Aldana (2018)... De forma general, los autores remarcan que a pesar de las dificultades ya nombradas, son mayores y numerosos los beneficios del ABP para el alumnado, los cuales en resumen son:

- Mejora el rendimiento escolar (en todas las materias de conocimiento).
- Motiva a los estudiantes.



- Favorece la adquisición de conocimientos: un aprendizaje significativo, interdisciplinar y por competencias.
- Fomenta la capacidad crítica del estudiante.
- Entiende al alumno como protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Los estudiantes buscan y construyen su propio conocimiento.
- Se realiza un aprendizaje cooperativo.

### **b) Aprendizaje Cooperativo**

Cassany (2009) explica que ha habido muchas referencias a lo largo de la historia del Aprendizaje Cooperativo (AC), aunque con nomenclaturas diferentes, como “aprendizaje entre iguales o por parejas”, “enseñar a otros a aprender”... Pero fue Barnett (1995) de los primeros en publicar sobre ello en España. Una de las definiciones para el término es ofrecida por Vera (2009, p. 2), para la cual el AC es “un enfoque de enseñanza en el cual se procura utilizar al máximo actividades en las cuales es necesaria la ayuda entre estudiantes, ya sea en pares o grupos pequeños, dentro de un contexto enseñanza-aprendizaje”. Para Estrada et al. (2016, p. 46), el AC “supone un heterogéneo conjunto de métodos de instrucción estructurados, en los que los estudiantes trabajan juntos, en grupo, ayudándose mutuamente en tareas académicas”.

La Red Española de Información sobre Educación trabajó en un estudio sobre la enseñanza de LE en España, gracias a la participación en un anterior estudio realizado por Eurydice Cifras Clave en el mismo campo, en el marco Europeo. En la investigación de Pérez et al. (2015) se consideran iniciativas y aspectos clave en LE, tanto desde la Unión Europea como desde las Administraciones españolas, desde los 90 hasta el curso 2012/2013. Encontramos varias menciones al AC, siendo una de ellas, por un lado, la inclusión de esta metodología a las orientaciones metodológicas que establecen las Administraciones de Andalucía, Castilla-La Mancha, Cataluña y Navarra. Por otro lado, en este mismo estudio se remarca que en el *Portfolio europeo de las lenguas*, dentro del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* elaborado en 2002, el trabajo cooperativo “supone también potenciar la autonomía en el aprendizaje” (Pérez et al., 2015, p. 29).

Según González et al. (2012), son múltiples los beneficios y las ventajas del AC asociados a la lengua extranjera en su caso, y entre ellos se encuentran:

- Participar de forma activa en la construcción de conocimiento en la segunda lengua.
- Los sujetos desarrollan las habilidades interpersonales.
- Existe una retroalimentación en cuanto a conocimientos, ya que gracias al tiempo y a la comunicación con los demás se establece un nexo entre los conocimientos anteriores y los nuevos.
- El nivel de ansiedad se reduce considerablemente y la participación en el aula de LE se eleva.

Además, según afirma Domingo (2008, p. 232), se da lugar a que el alumnado comprenda mejor determinados conceptos cuando son explicados por sus propios compañeros, porque “están más cerca entre sí por lo que respecta a su desarrollo cognitivo (la zona de desarrollo proximal enunciada por Vigotsky) y a la experiencia en la materia de estudio”. Este mismo autor recalca que el área del AC ha sido la más estudiada en los últimos 25 años, puesto que es una metodología que aumenta la *motivación* y el rendimiento académico, solo bastando con incorporarla de forma gradual y constante.

Las técnicas de AC ayudan a tratar con problemas que se presentan en el alumnado al comunicarse en una LE, porque reducen el estrés y la ansiedad al trabajar en grupo, además de favorecer la participación en público gracias al apoyo de los compañeros (Godoy y Madinabeitia, 2016). Este estudio nos muestra también que uno de los factores que se ve mejorado gracias al enfoque de AC es la *motivación*, puesto que se ha conseguido ver relación entre la propia autonomía en los estudiantes de LE y el AC. Asimismo, implicar al alumnado activamente en su aprendizaje hace que aumente su autonomía y *motivación*.

En contraposición, existen algunas desventajas que es importante nombrar. En el aula de Inglés LE, como señala Castro (2016) basada en las ideas de Brewster (1992), una de ellas es la posible pérdida de tiempo en el caso de no haber entrenado lo suficiente en este enfoque. Además, existirá más ruido de lo habitual en el aula, y el uso de la lengua materna estará presente en la mayoría de casos, por lo que es importante no realizar un excesivo uso de ella, porque el objetivo principal es el fomento de la segunda lengua.

### 5. 2. 2 Utilización de recursos en el aula de Francés Lengua Extranjera

No siempre se puede adoptar un único enfoque, por lo que se puede utilizar más de uno de forma simultánea, en el caso de FLE y en todas las materias. De igual forma podemos encontrar ocasiones en las que la metodología no está del todo definida, y se hace servir de recursos variados que pertenecen a los enfoques explicados anteriormente, o a otros distintos. Algunos de los recursos más utilizados en el aula de LE, en la que se incluye el FLE, son:

- **Las TIC.** Estudios como el de Guardiola (2013) nos muestran que el uso de los recursos tecnológicos en el aula de LE aportan numerosas ventajas al aprendizaje de segundas lenguas. Entre los recursos virtuales mencionados se encuentran el blog, las redes sociales y el campus virtual. Sus mayores ventajas son que aumenta la participación activa, la *motivación*, y crean un sentimiento de comunidad que ayuda a los alumnos a colaborar en el aprendizaje entre iguales. Del mismo modo se encuentra un amplio material audiovisual que nos sirve de herramienta para la enseñanza de LE, que según Tomé (2009) favorecen la comunicación real, y remarcan como importante el equilibrio que debe haber entre la lengua oral y escrita, lo cual muchas veces se olvida cuando se realiza un uso continuado de los recursos electrónicos. El autor concluye, entre otros aspectos, que los estudiantes mejoraron sus competencias lingüísticas y culturales en FLE. Otros estudios de interés a tener en cuenta son los realizados por Martínez (2006), Tello (2014), Díaz (2017), y García Sampedro et al. (2018).
- **Canciones.** Varios estudios demuestran que las canciones en el aula de idiomas tienen múltiples beneficios, como los destacados por McCoy (2015): ayudan a retener el vocabulario y facilita el aprendizaje de LE, favorecen otras habilidades como la correcta entonación, y desarrollan la competencia lingüística y las inteligencias múltiples. En relación a la francofonía, se destacan los artistas musicales de habla francesa, y con las piezas musicales aumentan el conocimiento cultural francófono, desarrollando además las capacidades lingüísticas. Werner (2018) afirma que tanto la música como el movimiento están relacionados directamente con la “memoria verbal”, lo que es una de las bases del aprendizaje de otras lenguas. Según el autor, esta conexión ha sido estudiada y constatada por estudios en el campo de la neurociencia, los cuales

han llevado a afirmar la correlación entre la música y el aumento de la memoria. Las aportaciones de Cordeiro (2014) sobre la influencia de la canción en el aprendizaje de LE, incluyendo además, en la práctica, la Teoría de las inteligencias múltiples -que se mencionan más adelante-, afirma el poder que tiene este recurso en el aula, siendo uno de los más estimulantes para ello.

- ***Teatro y dramatización.*** Fullà (2013) manifiesta su inclinación por el uso de las representaciones teatrales en primaria para favorecer el aprendizaje de LE por diferentes motivos, entre ellos porque desarrolla las competencias comunicativas -gramatical, cultural, lingüística, la expresión oral...- y las cuatro destrezas, sobre todo la oral. Los componentes no verbales se ven igualmente beneficiados, dado que las gesticulaciones y el movimiento corporal son actos que van de la mano del teatro. Asimismo, Onieva (2011) realiza en su tesis un análisis de los beneficios más importantes que podemos encontrar al llevar la dramatización al aula de LE, y estos son: desarrolla la autoestima, favorece el autoconcepto, desarrolla las habilidades sociales, fomenta tanto el trabajo grupal como el realizado de forma individual, y aumenta la calidad de las relaciones entre estudiantes. Véase también el texto de Falgueras et al. (2013), el cual recoge las aportaciones de varios autores en el campo científico de la LE, en este caso del idioma español.

- ***Aplicación de teorías: inteligencias múltiples.***

Howard Gardner (1993) introdujo un modelo sobre la inteligencia más amplio de lo que conocíamos en aquella época. Gardner propuso la existencia de varias inteligencias, no solo una: musical, viso-espacial, intrapersonal, interpersonal, lógico-matemática, naturalista, corporal-kinestésica, y verba-lingüística. La teoría de las inteligencias múltiples (TIM) se aplica hoy en día a todos los ámbitos, incluida la LE. Según Bartolomei y Aguaded (2018, p.97) “se ha demostrado que la TIM es una herramienta sumamente útil para la enseñanza de una lengua extranjera”, como además estudia Botwina (2010). En ambos estudios se afirma que aplicar la TIM, además de favorecer el aprendizaje de lenguas, aumenta la *motivación* en los estudiantes por aprender una nueva lengua. Para el educador, una de las mayores ventajas es que “ofrece a los docentes la oportunidad de emplear un amplio abanico de estrategias en el aula” (García, 2014, p.125). Otros estudios destacados son los realizados por Cordeiro (2018) y Carrillo y López (2014).

- **El cómic.** Uno de los recursos más recurrentes en el aula de FLE es el cómic, por su potencial visual y sus posibilidades pedagógicas. Paré (2016, p.30) nos muestra uno de los múltiples beneficios: “la asociación entre imagen y texto, característica relevante del cómic, lo transforma en una herramienta idónea para trabajar tanto las competencias orales como las escritas”. La utilización de este recurso en su estudio estaba enlazado con la cultura francesa, otro aspecto más que se puede trabajar con él. La *motivación* se ve favorecida por el hecho de ser un recurso nuevo para el alumnado, e incorporar imágenes a su estudio, así como la posibilidad tanto de leer como de crear un cómic propio y libre donde ellos sean los protagonistas, dando rienda suelta a su imaginación. En los libros de texto francófonos, como se puede comprobar en el estudio de Paré y Pallarés (2017, p.292), su uso se basa en contextos reales que pueden pertenecer a la vida de los estudiantes, y afirman que es “idóneo y útil para introducir estructuras lingüísticas, vocabulario, aspectos socioculturales y al mismo tiempo cautivar y motivar a los alumnos”. Para una información más completa sobre el uso del cómic en las aulas de LE, consultar los artículos de Gómez (2015) y Martínez (2015).

### **5.3 La *motivación* en el aula de Francés Lengua Extranjera**

Como todo docente sabe, no todos los enfoques metodológicos ofrecen los mismos resultados en la adquisición de conocimientos por parte del alumnado. Esta es una de las razones por las cuales no existe solo un método, sino una gran variedad, como hemos podido comprobar anteriormente. La *motivación* juega un papel fundamental en la etapa educativa, y si mediante la metodología la favorecemos en nuestras aulas los alumnos construirán un camino más sólido en sus aprendizajes. Es responsabilidad del educador adaptar dicha metodología en beneficio de su grupo de clase, dependiendo de sus características, del contexto en el que se encuentran y de sus intereses. En el aula de FLE, a pesar de haber múltiples propuestas válidas, es necesario tener unos principios establecidos para un proceso de enseñanza y aprendizaje efectivo y motivador, algo que ha sido cada vez más estudiado en los últimos años. Sánchez et al. (2014) presentan en su texto varias propuestas metodológicas. Una de ellas, realizada por Serván, utiliza como recurso educativo la videoconferencia en el aula de FLE, mediante la cual se pusieron en práctica las competencias básicas de aprendizaje.

Además, se desarrolló la *motivación* por aprender esta lengua, de forma lúdica y beneficiosa tanto para sus aspectos lingüísticos como culturales, de forma que se superó a la metodología tradicional en otras materias en el mismo centro educativo. Respecto a áreas diferentes a las de LE, los autores nos muestran cómo se pueden llegar a introducir y enseñar los contenidos en una LE, concretamente el francés, y en primer ciclo de Educación Primaria. Dicha propuesta, elaborada por Soto, Gil, y García, gira en torno a la enseñanza de las matemáticas por medio de esta lengua, y entre sus objetivos destacan el interés y *motivación* tanto hacia el aprendizaje del FLE como de las matemáticas, por parte del alumnado. Abordando más de una materia además de las lenguas, como es el conocimiento científico en el área de Conocimiento del medio Natural, Social y Cultural, encontramos la propuesta de Paré, Gil, y Soto en la que mediante el uso del francés se desarrollan contenidos no lingüísticos en este ámbito. Los autores buscan que de alguna manera el contenido sea atractivo, que las actividades favorezcan la comunicación y fomenten el pensamiento y la reflexión en el aula en una segunda lengua. A pesar de parecer un reto difícil, los resultados de las propuestas llevadas a cabo muestran que la *motivación* se puede lograr y se mantener a lo largo del tiempo.

La neurociencia, por su parte, realiza aportes muy importantes en la mejora de la adquisición del lenguaje, además del materno, del extranjero. Tokuhama-Espinosa (2012), investigadora en varios campos, sobretodo en neurociencia, ha realizado varios estudios sobre la relación de la ciencia que estudia el sistema nervioso humano con el aprendizaje las lenguas extranjeras. La autora nos muestra cómo el cerebro de las personas está preparado para los nuevos conocimientos desde el nacimiento, y nos desmiente algunos mitos y aproxima verdades sobre cómo desarrollar buenos procesos de enseñanza de lenguas, sabiendo qué zonas del cerebro del estudiante se deben “activar” y de qué manera. En su artículo, Tokuhama-Espinosa (2012, p. 1) nos propone diez “factores que influyen en el aprendizaje exitoso de un idioma extranjero en el contexto escolar”. Respecto a la *motivación*, se hace hincapié en el papel del maestro, ya que si no es querido entre sus alumnos, tanto como si lo es, puede ser un motivo esencial para el aprendizaje y la voluntad de adquirir ese nuevo idioma.

Por otra parte, uno de los aspectos más trabajados en el área de FLE en particular, y FL en general, es el tratamiento del error. Paré (2016, p. 24) apoya que “para que los errores sean realmente constructivos, el docente tiene que reconocerlos y entenderlos”, para más adelante tener la posibilidad de trabajar respecto a ellos. En los

enfoques actuales activos y comunicativos sobre la enseñanza de LE, el error forma parte del proceso, y como tal debe ser entendido por el alumnado para una mejora de su aprendizaje. Según la autora, las reglas de funcionamiento del idioma son deducidas por los estudiantes, y los errores pueden ser corregidos en mitad del proceso de diferentes formas: siendo el mismo alumno en que deduzca el error, siendo el docente el que lo explique, o siendo el resto de la clase quien lo explique al estudiante de forma colectiva. Según Paré (2016, p. 26) “el docente tiene también que recurrir a actividades de corrección y de reflexión sobre las causas posibles de los errores cometidos”. La frustración y la ansiedad son respuestas que se pueden encontrar fácilmente en las aulas de LE, entre otros motivos, porque no se comprende el error como facilitador del aprendizaje. Los alumnos pueden llegar a disminuir su participación por culpa de una negativa concepción del error, es decir, pensar que pueden sentirse ridiculizados, hablar mal delante del resto de sus compañeros, vergüenza, no tener clara una visión constructiva del error, etc. Por el contrario, facilitando la *motivación* en el aula, la ansiedad disminuye (Beamud, 2018).

Por último, debemos hacer mención a la *motivación* del docente. Rodríguez-Pérez (2012) la relaciona directamente con la eficacia en el proceso de enseñanza. Su estudio tiene lugar mediante una entrevista donde hace reflexionar a docentes de Primaria y Secundaria sobre sus emociones y su *motivación* en la enseñanza. Algunas diferencias se encontraron en el sexo, otras en la edad y el tiempo de docencia impartida, ya que los que están próximos a la jubilación tienden a innovar menos en el aula y en su propia profesión. Sin embargo, se pudo confirmar, tal y como observamos en las conclusiones, que “la motivación del docente está íntimamente relacionada con lo que acontece en el aula y con el entorno social del aprendiz” (Rodríguez-Pérez, 2012, p. 129). Se destaca que una de las causas posibles de la desmotivación del profesorado pueda ser el hecho del trato similar en nuestro país de la segunda LE respecto a las demás materias. El poco apoyo por parte de la administración al profesorado, la concepción social de la docencia en nuestro país, la escasa ayuda económica, las numerosas reformas educativas, la rutina en el centro, el requerimiento de una cualificación y formación altas del alumnado, las calificaciones que debe poner el profesorado se ven como una imposición a su estilo de enseñanza... Todo ello son factores que la autora destaca en su análisis de las reflexiones de los docentes de los centros educativos que se investigaron, y tienen su influencia en la *motivación* y la forma de enseñar de cada uno de ellos. Además de los factores negativos, encontramos una

lista de aspectos motivacionales que reconocen los profesores respecto a su labor docente, lo cual ayuda a afrontar la profesión con el optimismo que merece. Entre ellas, destaca la innovación en el aula, el entorno de multiculturalidad y su multitud de beneficios, y la respuesta que los estudiantes tienen tanto hacia la labor del profesorado como a la propia LE.

## **6. Conclusión**

Mediante la revisión bibliográfica se ha tratado de lograr la recopilación de parte de la información más relevante sobre la *motivación* en el ámbito académico en el aprendizaje de una LE, concretamente el francés. Las fuentes encontradas, en el principio del trabajo, se han basado en obras de autores relevantes y con una larga trayectoria en el campo de estudio motivacional, puesto que sus aportaciones sirvieron de base en el pasado para crear las teorías y conocimientos que hoy en día tenemos, y es una pieza clave para entender de dónde vienen. Esto nos ha permitido establecer conexiones entre las diferentes concepciones sobre la Educación dependiendo de la época, y cómo es entendida en relación a la *motivación* en las escuelas, y además podemos concluir que esta continúa siendo, cada vez con más fuerza, una pieza clave en el desarrollo de los aprendizajes de lenguas. Gracias a ello se descubrieron otros factores que intervienen en la adquisición de lenguas, como las emociones, lo cual nos permitió llevar a cabo búsquedas más amplias e incorporar al trabajo determinados conceptos que no se habían tenido en cuenta al principio. En el caso de las emociones, podemos concluir que se consideran un factor motivacional, puesto que de ellas depende en cierta medida el rendimiento de los estudiantes en FLE.

Las investigaciones nos muestran el potencial de los recursos que cada vez surgen en mayor medida para el estudio de las LE en la Educación primaria, y algunos de ellos con especial relevancia en el estudio del FLE. Aunque la *motivación* sea un concepto difícil de abarcar en una sola definición, se concluye que el factor motivacional en los estudiantes es muy importante a tener en cuenta en la Educación, por múltiples beneficios que puede ofrecer a los docentes en su proceso de enseñanza y aprendizaje: para su propuesta metodológica, para valorar el interés de sus alumnos por la asignatura, ofrecer soluciones acordes con las motivaciones de los estudiantes, qué es lo que puede llevarles a querer aprender un nuevo idioma, e incluso cómo mejorar la labor docente. Como vemos, cada vez existe más bibliografía al respecto, pero es



necesario continuar construyendo un marco cada vez más sólido en el estudio de las LE, y sobre todo en el francés, dado que conocemos la importancia creciente de dominar más de una lengua además de la materna. Empezar por la Educación Primaria parece primordial, pero aún hoy en día se nos ofrece el segundo idioma como materia optativa e incluso inferior en relevancia al inglés, como vemos en las matriculaciones en estos idiomas en los datos que nos facilita el Gobierno de España, y como nos muestran las investigaciones actuales analizadas. Por lo tanto, es una de nuestras responsabilidades como docentes y futuros docentes mantener firmes objetivos respecto a la consideración del francés en las escuelas, así como transmitir el valor educativo de su aprendizaje, manteniendo una tendencia de continua formación para la mejora de la práctica docente.

## 7. Bibliografía

- Aguado, L. (2005). *Emoción, Afecto, y Motivación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ajello, A. M. (2003). La motivación para aprender. *Manual de psicología de la educación, 2003, ISBN 84-7884-264-0, págs. 251-271, 251-271*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2081794>
- Anaya-Durand, A., y Anaya-Huertas, C. (2010). ¿Motivar para aprobar o para aprender? Estrategias de motivación del aprendizaje para los estudiantes. *Tecnología, Ciencia, Educación, 25(1), 5-14*.
- Arjona, V. A. (2017). Enseñanza-Aprendizaje del Inglés a través del Trabajo por Proyectos. Proyecto Piloto de Innovación docente en el centro escolar de Educación Infantil y Primaria Pompeu Fabra, Vallirana, Barcelona. Investigación en Acción. *Revista de educación de la Universidad de Granada, (24), 307-322*.
- Atkinson, R. C., y Shiffrin, R. M. (1968). *Human memory ; A proposed system and its control processes*. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Bachman, L. (1995). Habilidad lingüística comunicativa. *Competencia comunicativa : documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, 1995, ISBN 84-7711-085-9, págs. 105-128, 105-128*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=574835>
- Barnet, L. (1995). El aprendizaje cooperativo y las estrategias sociales. *Aula de innovación educativa, (36), 67-70*.

- Bartolomei, P., y Aguaded, E. M. (2018). Aplicación e impacto de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 95-114.
- Beacco, J. C. (2007). *Approche par compétences dans. Enseignement des langues*. Didier, Paris. Recuperado de [https://www.academia.edu/36010656/L\\_approche\\_par\\_comp%C3%A9tences\\_dans\\_lenseignement\\_des\\_langues\\_Didier\\_Paris\\_307\\_p](https://www.academia.edu/36010656/L_approche_par_comp%C3%A9tences_dans_lenseignement_des_langues_Didier_Paris_307_p)
- Beamud, M. del P. (2018). *Análisis de la motivación, la ansiedad y los yoes en le: un estudio cuantitativo con alumnos del ciclo de primaria en un programa de inmersión bilingüe* (Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Castilla-La Mancha). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=150039>
- Botwina, R. (2010). Towards Creative Foreign Language Teaching: The Theory of Multiple Intelligences in Use. *Signum Temporis. Journal of Pedagogy and Psychology*, 3. <https://doi.org/10.2478/v10195-011-0029-2>
- Carrillo, M. E., y López, A. (2014). La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas. *Contextos educativos: Revista de educación*, (17), 79-89.
- Cassany, D. (2009). La cooperación en ELE: de la teoría a la práctica. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, (11), 7-29.
- Castro, M. (2016). *La enseñanza de la lengua extranjera (inglés) a través del Aprendizaje Cooperativo en la etapa de Educación Primaria*. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es:80/handle/10324/21009>
- Cerdá, J., Palomero, Fernández, M. R., y Tirado, C. (1990). La expresión oral libre, de Jean Villégier, en el contexto de los diferentes métodos para la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (8), 65-86.
- Cordeiro, D. M. (2014). Las canciones mueven tus inteligencias. *Foro de profesores de E/LE*, (10), 43-53.
- Cordeiro, D. M. (2018). *Las inteligencias múltiples como herramienta para mejorar las destrezas orales en el aula de español como lengua extranjera: una investigación acción* (Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universitat de València). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=177418>
- Díaz, I. C. S. (2017). Lectura enriquecida en español y en lengua extranjera (inglés y francés) a través de códigos QR. *Revista de estudios socioeducativos*, (5), 144-151.

- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de trabajo social*, (21), 231-246.
- Erez, M., y Zidon, I. (1984). Effect of goal acceptance on the relationship of goal difficulty to performance. *Journal of Applied Psychology*, 69(1), 69-78.  
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.69.1.69>
- Estrada, M., Monferrer, D., y Moliner, M. A. (2016). El Aprendizaje Cooperativo y las Habilidades Socio-Emocionales: Una Experiencia Docente en la Asignatura Técnicas de Ventas. *Formación universitaria*, 9(6), 43-62.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-50062016000600005>
- Falgueras, B., Crous, B., Sierra, F., y Borrell, S. (2013). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=562312>
- Fullà, A. C. (2013). El teatro en la enseñanza de lenguas extranjeras La «dramatización» como modelo y acción. *Didáctica. Lengua y literatura*, (25), 117-134.
- García, C. M. (2014). *Integración de las inteligencias múltiples y de la inteligencia emocional en la enseñanza bilingüe: un estudio comparativo de los factores psicopedagógicos que operan en la adquisición de la competencia comunicativa oral de la lengua extranjera* ([Http://purl.org/dc/dcmitype/Text](http://purl.org/dc/dcmitype/Text), Universidad de Córdoba). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=68163>
- García, F. J., y Doménech, F. (1997). *Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar*. Recuperado de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/158952>
- García-Sampedro, M., Morais, M. M., y Mena, E. M. I. (2018). Comunicación oral y m-learning en el aula de inglés de primaria: la fotografía y el vídeo como recurso. *Fonseca, Journal of Communication*, (16), 135-154.
- García-Valcárcel, A., Basilotta, V., y López, C. (2014). Las TIC en el aprendizaje colaborativo en el aula de Primaria y Secundaria. *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, (42), 65-74.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences* (2. ed). New York: Basic Books.
- Godoy, I. S., y Madinabeitia, S. C. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (25), 179-190.

- Gómez, M. (2014). *Las actividades gramaticales en los materiales didácticos de E/LE y sus efectos sobre el aprendizaje de la gramática del español*. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Mgestal>
- Gómez, M. V. G. (2015). *El desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural a través de recursos creativos: Análisis de la poesía, el teatro y el cómic como materiales didácticos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera* (Http://purl.org/dc/dcmitype/Text, Universidad de Castilla-La Mancha). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=102602>
- González, M. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. Navarra: EUNSA.
- González, M. del C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Pamplona: Eunsa.
- González, S. Á., Caro, M. I., y Rubio, M. del R. Á. (2012). El trabajo cooperativo y la triple evaluación dinamizan la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Revista de investigación en educación*, 10(1), 76-90.
- Guardiola, M. G. R. (2013). Recursos Virtuales Para El Aprendizaje Del Francés Como Lengua Extranjera: Perspectivas Y Limitaciones Pedagógicas. *Educación XXI*, 16(1), 145-160.
- Hernández, F. L. (1999). Los métodos de enseñanza de lenguas y las teorías de aprendizaje. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, (11), 141-153.
- Homedes, M., y Durán, A. (1993). Aprendizaje de una lengua extranjera en primaria. *Simposio yquot;Didáctica de Lenguas y Culturasyquot;*, 1993, ISBN 84-88301-76-6, págs. 207-214, 207-214. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2057656>
- Howe, M. J. A. (1999). *La Capacidad de aprender: adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Alianza.
- J. W. Atkinson. (1958). *Human Behavior : An Interventory os Scienttific Findings*. Nueva York: Harcourt, Brace and World Inc.
- Locke, E. A. (1969). Purpose without Consciousness: A Contradiction. *Psychological Reports*, 25(3), 991-1009. <https://doi.org/10.2466/pr0.1969.25.3.991>
- Locke, E. A., y Latham, G. P. (1985). The Application of Goal Setting to Sports. *Journal of Sport Psychology*, 7(3), 205-222. <https://doi.org/10.1123/jsp.7.3.205>

- Marín, S. P., Menéndez, M. C., Mori, A., Méndez, J., Davila, P. J. C., y Núñez, A. (1990). Motivo de logro, locus de control, OTF y rendimiento académico. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 43(2), 217-224.
- Martínez, I. G. (2015). El aprovechamiento del cómic como herramienta didáctica desde el enfoque comunicativo. *Foro de profesores de E/LE*, 11(0), 111-120.
- Martínez, S. V. (2006). TIC: Tecnologías de la Información y Comunicación y lengua extranjera en educación primaria. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (302), 35-39.
- Maslow, A. H. (1954). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McClelland, D. C. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Narcea Ediciones.
- McCoy, L. P. (2015). *Studies in Teaching: 2015 Research Digest. Action Research Projects Presented at Annual Research Forum (Winston-Salem, North Carolina, June 25, 2015)*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?q=Studies+in+Teaching+2015+Research+Digest&id=ED559718>
- Medina, M. A., y Tapia, M. P. (2017). El aprendizaje basado en proyectos una oportunidad para trabajar interdisciplinariamente. *Olimpia: Publicación científica de la facultad de cultura física de la Universidad de Granma*, 14(46), 236-246.
- Mellers, B. A., y McGraw, A. P. (2001). Anticipated Emotions as Guides to Choice. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 210-214. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00151>
- Naranjo, M. (2009). Motivación\_ Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo. Recuperado 16 de mayo de 2019, de Scribd website: <https://es.scribd.com/doc/199485861/Naranjo-M-2009-Motivacion-Perspectivas-teoricas-y-algunas-consideraciones-de-su-importancia-en-el-ambito-educativo>
- Onieva, J. L. (2011). *La dramatización como recurso educativo: estudio comparativo de una experiencia con estudiantes malagueños de un centro escolar concertado y adolescentes puertorriqueños en situación de marginalidad*. Recuperado de [https://www.academia.edu/2553420/La\\_dramatizaci%C3%B3n\\_como\\_recurso\\_educativo\\_estudio\\_comparativo\\_de\\_una\\_experiencia\\_con\\_estudiantes\\_malague%C3](https://www.academia.edu/2553420/La_dramatizaci%C3%B3n_como_recurso_educativo_estudio_comparativo_de_una_experiencia_con_estudiantes_malague%C3)

[%Blos de un centro escolar concertado y adolescentes puertorrique%C3%B1os en situaci%C3%B3n de marginalidad](#)

- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano* (4.<sup>a</sup> ed.). Recuperado de <https://www.casadellibro.com/libro-aprendizaje-humano-4aa-ed/9788420545233/1046446>
- Paré, C. (2016). Diseño, aplicación y evaluación de un modelo didáctico basado en el cómic francófono para el aula de francés, lengua extranjera de educación primaria. *Proyecto de investigación*: Recuperado de <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/50459>
- Paré, C., y Pallarés, C. S. (2017). Análisis descriptivo del uso del cómic en los libros de texto de francés lengua extranjera. *Educatio siglo XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 35(2), 275-294.
- Pérez, J. A., Aguilar, E. V., Gómez, F. R., Bejarano, R. A., Vasconcelos, P. V., y Marín, A. C. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=573432>
- Perilla, L. E. (1998). David C. McClelland (1917 -1998). Recuperado 16 de mayo de 2019, de Revista Latinoamericana de Psicología website: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530309>
- Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=601469>
- Pozuelos, F. J., y Travé, G. (2019). El trabajo por proyectos como alternativa metodológica para la integración lingüística y curricular. Estudio de un caso en un centro bilingüe. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 23(1), 421-440.
- Reeve, J. (1994). *Motivaciónn y emoción*. Madrid [etc.]: McGraW-Hill.
- Rico, A. M. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (3), 79-94.
- Rodríguez-Pérez, N. (2012). *La motivación del profesor: un factor fundamental para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas*. Recuperado de <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/14861>

- Sánchez, J. J. M., Frutos, A. E., y Artero, R. N. M. (2014). *Vivencias innovadoras en las aulas de Primaria*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=688207>
- Santrock, J. (2002). *Psicología de la educación*. México: Mc Graw-Hill.
- Tello, I. S. S. (2014). Allô Carcassonne!: Las TIC-TAC y el aprendizaje de francés mediante el uso de videoconferencia en 6º de primaria. *Vivencias innovadoras en las aulas de Primaria, 2014, ISBN 978-84-697-1190-3, págs. 145-158, 145-158*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6002339>
- Tokuhama-Espinosa. (2012). *Bilingüismo, multilingüismo: Mitos y realidades desde las investigaciones en Neurociencia, Psicología y Educación*. Recuperado de <file:///C:/Users/Usuario/Desktop/TOKUHAMA%20El%20cerebro%20y%20multilinguismo%202012.pdf>
- Tomé, M. (2009). Enseignement des langues, communication et compétences orales sur le web actuel. *Çédille: Revista de Estudios Franceses*, (5), 347-370.
- Werner, R. (2018). Music, Movement and Memory: Pedagogical Songs as Mnemonic Aids. *TESOL Journal*, 9(4), 1-11. <https://doi.org/10.1002/tesj.387>