

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



Máster oficial «La enseñanza de español como lengua
extranjera»

Trabajo de Fin de Máster

La complejidad de la motivación en el aula de ELE

Estudio del factor motivacional en refugiados ucranianos
aprendientes de español

Autor/a: Mónica Rodríguez Mateos

Salamanca. Curso 2022-2023

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



Máster oficial «La enseñanza de español como lengua
extranjera»

Trabajo de Fin de Máster

La complejidad de la motivación en el aula de ELE

Estudio del factor motivacional en refugiados ucranianos
aprendientes de español

Autor/a: Mónica Rodríguez Mateos

Salamanca. Curso 2022-2023

RESUMEN

En los últimos años, los factores afectivos han logrado una gran presencia en el proceso de enseñanza y han sido considerados decisivos en el aprendizaje continuado de una lengua extranjera. Sobre todo, se puede destacar su presencia en contextos de enseñanza de lenguas a inmigrantes o refugiados, donde aspectos como el duelo migratorio o la identidad social influyen en las actitudes que presentan los aprendientes y, por lo tanto, en su componente emocional. Uno de los factores afectivos más complejos y con una gran influencia sobre el resto es la motivación: el impulso que condiciona la activación y el sostenimiento de una conducta para lograr una determinada meta (Williams y Burden 1999, p. 128).

El objetivo de este trabajo consiste en analizar el factor motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en dos grupos de refugiados ucranianos pertenecientes a dos ONG diferentes que desarrollan su labor en contextos distintos. Así, a partir del análisis y la comparación de los resultados, se pretende determinar qué incentiva a este colectivo para aprender el idioma, además de cómo influye el contexto situacional en el sostenimiento de la motivación posterior. Para ello, se han realizado dieciocho encuestas a partir de un instrumento de elaboración propia basado en los trabajos de Madrid y McLaren (1995) recogido en Martínez (2001), Suanzes (2007) y Leo *et al.* (2016). Los resultados indican que, dos grupos con una serie de tendencias comunes en cuanto al país de acogida y los objetivos perseguidos para el aprendizaje del idioma, muestran una gran diferencia en el ambiente del aula y en el sostenimiento del esfuerzo posterior, en el cual incide en gran medida la «predisposición interna» (Jiménez 2005, p. 8) del aprendiente y no tanto la metodología de enseñanza. Para terminar, se proponen unas recomendaciones didácticas a partir de los resultados obtenidos.

PALABRAS CLAVE

ELE; afectividad; motivación; factor afectivo; encuesta.

Dña. Mónica Rodríguez Mateos, con DNI 35629475Z y estudiante del Máster Oficial «La enseñanza del español como lengua extranjera» en la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca durante el curso 2022-2023

DECLARO QUE:

1. El trabajo es de mi autoría.
2. He respetado las normas de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por lo tanto, el TFM no ha sido plagiado total ni parcialmente.
- 3.El TFM no ha sido autoplagio; no ha sido publicado ni presentado anteriormente.

ÍNDICE

Introducción	8
MARCO TEÓRICO	9
1. El tratamiento de la afectividad en el aprendizaje de una L2. Una visión por los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje	9
1.1. Métodos no afectivos	10
1.2. Métodos afectivos	11
2. La afectividad en fenómenos de adaptación. La migración y consecuencias ...	12
2.1. La migración y el duelo migratorio	12
2.2. El proceso de adaptación y choque cultural. La identidad social	14
2.3. La aculturación. Resultado final del duelo y elaboración de la identidad	15
3. La motivación como factor afectivo importante en el aprendizaje de una L2 .	16
3.1. ¿Qué es la motivación?	16
3.2. La motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras	18
3.3. Propuestas de explicación del proceso motivacional	19
LA MOTIVACIÓN EN INMIGRANTES UCRANIANOS	20
4. Objetivos de la investigación	20
5. Metodología	21
5.1. Perfil de los encuestados	21
5.2. Instrumento. Explicación de la encuesta	22
5.3. Procedimiento	23
6. Resultados obtenidos en la encuesta	24
6.1. Primera parte de la encuesta, «Sobre ti...»	24
6.2. Segunda parte de la encuesta, «Objetivos del estudiante...»	24
6.3. Tercera parte de la encuesta, «El proceso de enseñanza...»	26
6.4. Cuarta parte de la encuesta, «Valoración general...»	29
6.5. Conclusiones generales de la encuesta	30
PLANO DIDÁCTICO	31
7. Recomendaciones didácticas	31
Conclusiones	34

Referencias bibliográficas	36
Anexo I	40
Anexo II	44

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	45
Figura 2	46
Figura 3	47
Figura 4	48
Figura 5	49
Figura 6	51
Figura 7	53
Figura 8	54
Figura 9	55
Figura 10	56
Figura 11	56
Figura 12	57
Figura 13	57
Figura 14	58
Figura 15	58
Figura 16	59
Figura 17	60
Figura 18	61

Introducción

El componente afectivo no siempre ha gozado de una gran presencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que en los primeros métodos de enseñanza siempre se primaron los contenidos lingüísticos que había que impartir. Sin embargo, a partir del siglo XX, comenzaron a valorarse los factores afectivos como los «otros elementos» (Sánchez 2009, p. 11) subjetivos esenciales para un aprendizaje continuado. Entre ellos, se debe considerar la motivación como el más complejo y completo. Este trabajo tiene como objetivo analizar el componente motivacional en el aprendizaje del español como lengua extranjera a partir de una perspectiva individual centrada en el individuo mediante un análisis cualitativo-cuantitativo: las delimitaciones teóricas iniciales se constatarán mediante unas encuestas realizadas a aprendientes ucranianos de español.

Así, junto a este objetivo principal, se perseguirán unos objetivos secundarios relacionados con el cuestionario realizado: considerar qué tipo de motivación impera en este perfil de aprendientes y si el contexto de enseñanza-aprendizaje influye finalmente en un aprendizaje continuado del idioma fuera del aula.

Para lograr respuesta a todas estas preguntas, el trabajo se estructura en tres partes. En el marco teórico se presentará la afectividad como «rasgo imprescindible en la enseñanza» (Alcón 2018, p. 7) y la motivación como uno de los factores afectivos con una gran influencia en el proceso. Así, tras considerar un recorrido por la presencia o ausencia de la afectividad en los diferentes métodos de enseñanza (Sánchez 2009) y su consideración en el perfil de inmigrantes o refugiados debido al duelo migratorio que sufren (González 2005, Achotegui 2012b, Brink y Saunders 1977 y Lorenzo 2006), se introduce la motivación como el componente personal objeto de estudio de este trabajo. Este se considera el factor afectivo más importante en el aprendizaje de una lengua extranjera (Gardner 1985 y Dörnyei 1994) y se pretende analizar su presencia en el aprendizaje de lenguas (Williams y Burden 1999). Tras esta consideración teórica inicial, la segunda parte del trabajo consiste en el análisis cuantitativo de los datos recogidos de las encuestas realizadas a dieciocho ucranianos aprendientes de español de dos contextos distintos. En una tercera parte, proponemos unas recomendaciones didácticas a partir de los resultados obtenidos en la encuesta. Al final, se recogen las conclusiones, la bibliografía empleada y un total de dos anexos donde figura el cuestionario distribuido (Anexo I) y los resultados obtenidos (Anexo II).

MARCO TEÓRICO

1. El tratamiento de la afectividad en el aprendizaje de una L2. Una visión por los diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje

Un método debe ser entendido como el «proceso o camino para conseguir un determinado objetivo» (Alcalde 2011, p. 11), «así como a la manera de hacerlo o a los procedimientos a través de los cuales se concreta la acción» (Sánchez 2009, p. 15). A lo largo de las últimas décadas se ha intentado buscar un «método ideal»¹ (Gooding 2020, p. 21) que fuera atemporal, pero esta es una meta bastante ambiciosa que todavía no ha logrado ninguna de las corrientes metodológicas desarrolladas. Sin embargo, a finales del siglo XX se comienza a originar un cambio de perspectiva con el fenómeno de la afectividad. Este se considera que «ayuda a ser exitoso e influye de forma significativa y satisfactoria en el dominio de las competencias comunicativas [...] a desarrollar habilidades emocionales que favorecen al intelecto» (Alcón 2018, p. 7). Con esta nueva visión, el plano de la enseñanza-aprendizaje cambia radicalmente al considerar al individuo como el centro del proceso donde los «otros elementos» (Sánchez 2009, p. 11) individuales condicionan un aprendizaje activo y continuado².

Esta dimensión afectiva aparece recogida en Bosco y Di Pietro (1970), quienes analizaron los tres primeros métodos de enseñanza en base a unas características psicológicas y lingüísticas³ para realizar un análisis contrastivo y determinar los elementos diferenciadores entre ellos (Sánchez 2009, p. 17). Con todo, se concluyó que un método es afectivo cuando atiende a «motivational factors, emotional tone, value systems, and attitudes of acceptance or rejection» (Bosco y Di Pietro 1970, p. 12).

A continuación, se propone una división entre los métodos no afectivos y afectivos tomando en cuenta la importancia de los factores motivacionales recogidos en la clasificación anterior, así como la conformación interna del método y la posición que toma el individuo en el proceso de enseñanza. Con todo, esta clasificación gradual se

¹ El aprendizaje de lenguas extranjeras es un fenómeno con una gran trayectoria (Suanzes 2007, p. 13) debido al «desarrollo de los sistemas de comunicación y últimamente por la globalización en la que estamos inmersos» (Sánchez 2009, p. 13).

² «La competencia existencial [...] se puede considerar como la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad [...]. Estos rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua» (Consejo de Europa 2018 [2002], p. 12).

³ Psychological Features: Functional, central, affective, nomothenic, idiographic, molar, cyclic, divergent; Linguistic Features: general, systematic, unifield (Bosco y Di Pietro 1970, p. 17).

establece en base a la teoría, pues en la práctica es posible aplicar o no aplicar el factor afectivo a los diferentes métodos⁴.

1.1. Métodos no afectivos

Los primeros métodos de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras se remontan al siglo XVI (Sánchez 2009, p. 35). Estos se consideran corrientes metodológicas donde el componente lingüístico es lo más importante para su configuración (Sánchez 2009, p. 24), pues el conocimiento de las reglas gramaticales era lo que proporcionaba un aprendizaje efectivo. Así, el profesor era el conocedor de la lengua que le transmitía sus conocimientos al alumno, receptor pasivo y «beneficiario directo y último del proceso docente» (Sánchez 2009, p. 95). En este sentido, se encuentra el método de gramática-traducción, el método directo y el método audio-lingual.

Tanto para el método de gramática-traducción como para el método audio-lingual las reglas gramaticales eran la base del aprendizaje. En el primer caso, eran introducidas por el profesor, el cual promovía la traducción y memorización de estructuras; en el segundo caso, el procedimiento era similar, pero era el lingüista quien conformaba las estructuras en un manual que el docente empleaba en el aula. Sea como fuere, el alumno se consideraba un elemento secundario en el aprendizaje al primar la figura del docente o del lingüista. Así, es imposible el llegar a considerar que el componente afectivo tenga alguna cabida, pues «las inseguridades personales o estado emocional que pudiera tener el alumno no eran tomadas en cuenta» (Suanzes 2007, p. 14), como es el caso del método gramática-traducción; pero, además, el ambiente era «repetitivo y monótono [...] el profesor no estaba interesado» (Suanzes 2007, p. 16), como en el caso del método audio-lingual.

Un cambio se vislumbró con el método directo, considerado un «método natural», pues, aunque se relegaba de nuevo a las reglas gramaticales, consideraba la lengua un «instrumento de comunicación» (Sánchez 2009, p. 50-58) y promovió su aprendizaje práctico en un contexto cotidiano, aun cuando recurría a la repetición de ciertas estructuras gramaticales. Para algunos autores como Bosco y Di Pietro (1970) o Sánchez (2009) este método recoge aspectos motivadores al acercar al alumno una

⁴ «La aplicación o no de un método más o menos humanístico dependerá siempre en cierta medida del profesor que imparte docencia» (Sánchez 2009, p. 208).

perspectiva de la lengua con utilidad en su vida cotidiana, al emplear dibujos para una asociación de los objetos motivo de aprendizaje o al promover una interacción entre alumno-profesor y hacer al primero participativo en el aula (Sánchez 2009, p. 61). Sin embargo, este método no puede considerarse afectivo por diversos motivos: en primer lugar, la interacción profesor-alumno es poco natural y no es considerada comunicativa, pues las respuestas se apoyan en la utilización de ciertas estructuras gramaticales y no a la libertad participativa del estudiante; y, en segundo lugar, el centro del aprendizaje se sitúa en el profesor y no en el alumno, del cual no se tienen en cuenta sus necesidades. Así, se puede considerar un prelude de lo que se desarrollará más adelante con el método comunicativo, pero no puede considerarse en la órbita afectiva.

1.2. Métodos afectivos

A finales del siglo XX se produce en Europa un «cambio educativo» (Sánchez 2009, p. 96) movido por la ineficacia de las metodologías previas para lograr la comunicación del individuo en la sociedad (Alcalde 2011, p. 16) y la necesidad de fijar los objetivos docentes, «la necesidad de fijar o definir qué se debe enseñar» (Sánchez 2009, p. 96).

Así, surge el método comunicativo a partir de la década de los ochenta, conformado por una «mezcla de elementos de [...] todas las áreas en que se realiza la comunicación» (Alcalde 2011, p. 16). Es el primer método que incluye en su conformación «principios psicológicos y pedagógicos» (Alcalde 2011, p. 16), dotando al alumno y a los «otros elementos» (Sánchez 2009, p. 11) de protagonismo en el proceso de aprendizaje. Este considera el lenguaje como un «instrumento con funciones comunicativas» y plantea una «tipología de actividades muy rica en variedad» donde se propicie la motivación, el interés y la participación por parte de los aprendientes. Así, el componente afectivo se plantea en todas sus vertientes, sobre todo en el aspecto motivacional al propiciar un «aprendizaje individualizado» (Sánchez 2009, p. 109-127).

Más actuales son los métodos humanistas o «métodos alternativos» (Alcalde 2011, p. 17), que centran el proceso de enseñanza en la totalidad del individuo (Sánchez 2009). Estos derivan del método comunicativo y le proporcionan al aprendiente la máxima atención, pues se centran en sus necesidades y objetivos en el aprendizaje. Se originan a partir de «ciencias ajenas a la lingüística» y se consideran, a diferencia de los anteriores, no convencionales y no lingüísticos (Sánchez 2006, p. 206-210). Esto se

debe a que se subordina el aspecto gramatical con el fin de prestar más atención a «sentimientos, emociones y afectos» (Sánchez 2009, p. 206-210) junto a la realización personal del individuo. Así, en su configuración inciden sobre todo aspectos «psicológicos, pedagógicos y sociales» con el fin de lograr el desarrollo del alumno en su conjunto desde el punto de vista «tanto de la dimensión intelectual o cognitiva como la afectiva» (Sánchez 2009, p. 206).

De este método, novedoso y poco practicado en el aula, deriva el concepto «affective turn» (Pavlenko 2013), traducido al español como giro afectivo. Su propio nombre alude al cambio producido en el proceso de enseñanza-aprendizaje al tener en cuenta lo afectivo y emocional sobre lo cognitivo, basado sobre todo en «neurosciences and cognitive psychology» (Pavlenko 2013, p. 6). Pese a tener un fundamento claro y emplearse en el aula de idiomas de segundas lenguas, los manuales todavía no lo recogen, incentivando cada vez más «discuss the relationship between L2 learning and affect in terms of affective factors» (Pavlenko 2013, p. 6). Con todo, la solución que propone Pavlenko (2013) es fusionar las líneas lingüísticas, psicológicas y sociales del aprendizaje de una L2 «placing embodied subjects in their linguistic and social contexts» (Pavlenko 2013, p. 6).

2. La afectividad en fenómenos de adaptación. La migración y sus consecuencias

La migración es considerada, en términos generales, como el fenómeno consistente en el desplazamiento de un lugar de origen a otro de destino (Donoso 2014, p. 3) con el fin, en muchos casos, de encontrar un lugar con mejores condiciones de vida. Sin embargo, no puede obviarse que afecta de manera directa al individuo que lo padece al poner en juego «el equilibrio emocional, la capacidad de adaptación a las nuevas situaciones, la tolerancia de la frustración, etc.» (García 2020, p. 16). Así, en la mayor parte de los casos, la persona que llega a un nuevo país debe enfrentarse a una situación compleja que abarca el «proceso de adaptación, de integración de lo nuevo y de lo dejado atrás» (González 2005, p. 78), esto es, el estrés o duelo migratorio.

2.1. La migración y el duelo migratorio

La migración es un aspecto motivado por diversos factores que dependen del contexto del individuo. En términos de John W. Berry (1997), las personas emigran debido a factores negativos y externos, «push motives» —como pueden ser causas bélicas o enfrentamientos armados— o factores positivos e internos, «pull motives» —

como el prestigio de los estudios— (Berry 1997, p. 22). En el momento en el que se decide migrar, se tiende a idealizar el destino (González 2005, p. 9) y ver beneficios en la partida (Achotegui 2012a, p. 79), pero se debe considerar que existen dos caras en la misma moneda y no son ambas positivas. Mientras este es el aspecto soñado, existe otro más problemático que consiste en el enfrentamiento directo con la realidad del país: las diferencias que se observan y el proceso de adaptación que implica «la asimilación de lo nuevo y la reubicación de lo dejado atrás» (González 2005, p. 80). Esto puede provocar, en muchos casos, «situaciones de pérdidas psicológicas y sociales» (González 2005, p. 83) que originan el duelo.

El duelo migratorio no debe ser considerado una pérdida en sentido estricto⁵, sino el proceso intermedio entre los aspectos y valores ya asimilados y los que deben ser adquiridos en el país de origen. Para muchos autores, se considera un «hecho social» (Donoso 2014, p. 1), ya que es común a todas las personas que migran pero, sin embargo, posee más peso desde el punto de vista personal (Donoso 2014, p. 1) como fenómeno complejo que cada persona conforma de manera diferente y afecta a lo psicológico y social.

Así, su intensidad «no dependerá de la naturaleza del objeto [...] sino del significado, del valor que se le atribuye, es decir, de la inversión afectiva que se ha tenido en ese objeto o persona que se ha perdido» (González 2005, p. 82). De esta forma, la duración del duelo y los efectos que condiciona varían tanto como migrantes existen. Achotegui (2012b, p. 7) ha intentado aunarlos en tres tipos generales en base a su intensidad: duelo simple, duelo complicado y duelo extremo. El primero de ellos, hace referencia a vivir la migración «en buenas condiciones»; el segundo, es el más común y el que posee «dificultades relevantes para su elaboración»; y, en tercer y último lugar, se nombra el duelo extremo, donde se encuentran «situaciones de límite» que no permiten llevar a cabo el duelo y el individuo «entra en una situación de crisis permanente». En este caso, se pretende centrar la atención en el «duelo complicado», por ser aquel que posee una intensidad media con dificultades asequibles y no llega a considerarse en situaciones extremas⁶.

⁵ González (2005) considera que el duelo migratorio puede ser comparado con el duelo por la pérdida de un ser querido. Sin embargo, en este estudio se tomará la perspectiva contraria (García 2020 y Donoso 2014), por la que se confirma que, aunque se trata también de un proceso personal, «no supone la pérdida real de ningún objeto» y «no es algo aislado y que se dé en una sola vez» (García 2020, p. 16).

⁶ Para profundizar en el duelo extremo o Síndrome de Ulises, ver Donoso 2014, pp. 18-21.

2.2. El proceso de adaptación y choque cultural. La identidad social

La migración es un fenómeno que afecta tanto desde el punto de vista personal como social al migrante. El individuo se encuentra en un entorno y con una cultura que no es la propia y hace que el binomio «nosotros-ellos» (Domínguez 2018, p.8) sea cada vez más recurrente para referirse a las diferencias existentes entre los dos países. Al partir de esta dicotomía, se inicia el proceso de duelo, cuyo desarrollo se compone de diferentes etapas con el objetivo de lograr la «adaptación / integración si finalmente este se culmina con éxito» (González 2005, p. 83), aunque se puede lograr también todo lo contrario. Brink y Saunders (1977, p. 214) diferenciaron las siguientes en referencia al choque cultural que se produce al estar en contacto con una cultura diferente a la propia o conocida: fase de luna de miel, fase de desencanto, fase de resolución inicial y fase efectiva de la función⁷ ⁸. La primera se refiere a la ilusión de visualizar nuevas oportunidades que no se presentan en su país. En la segunda el individuo comienza a darse cuenta de las diferencias existentes entre ambos países y culturas, por lo que comienza a desarrollar sentimientos de «nostalgia to his own cultural norms» (Brink y Saunders 1977, p. 214). En este sentido, «el cambio de imagen», «la bajada del estatus social» y «la disminución de la imagen social» (González 2005, p. 83) son factores que inciden en el desarrollo de ese sentimiento negativo y depresivo. Una vez que el individuo ha sufrido este cambio, se inicia la tercera fase en la que busca patrones de comportamiento para el entorno en el que se encuentra, lo que lleva al trabajo personal y la posterior adaptación. Lo que subyace en todas estas fases es el hecho de adaptarse a una nueva cultura a través del choque cultural y la creación de una identidad alternativa, diferente a la propia, que le permite situarse y reconocerse como miembro del grupo⁹.

Este concepto de identidad surge ante la «búsqueda de un sentido de pertenencia» (Lorenzo 2006, p. 25) con un grupo donde se puede distinguir entre una identidad individual y una identidad colectiva. La primera diferencia a un individuo

⁷ Traducción propia del inglés: *the honeymoon phase, the disenchantment phase, the beginning resolution phase and the effective function phase*. González (2005) propone otra traducción posible de estas cuatro fases: *luna de miel, la etapa depresiva, la etapa de adaptación y la etapa de rechazo de la cultura original* (González 2005, p. 83).

⁸ Existen clasificaciones realizadas por otros autores. Achotegui (2012a, p. 82) diferencia entre *la etapa de negación, la etapa de residencia, la etapa de aceptación y la etapa de restitución*. Elisabeth Kübler Ross (1972 recogido en Donoso 2014, p. 15) diferencia entre *la ira, el regateo o negociación y la depresión o tristeza*.

⁹ Otro autor que establece las fases de integración en una cultura según el contexto de la migración es Hofstede (1999, p. 341), que diferencia entre *euforia, choque cultural, aculturación y estabilidad*. También se puede destacar la clasificación de Oberg (2006, p. 143), semejante a Brink y Saunders (1977), que distingue entre *honeymoon stage, crisis, recovery y adjustment*.

frente a un «otro a través de determinados elementos distintivos como son la lengua, una historia común, las costumbres, etc.» (Domínguez 2018, p. 10); y, la identidad colectiva, es considerada «la representación social de un yo individual dentro de un yo común con otros que dota de sentido la pertenencia» (Domínguez 2018, p. 10).

2.3. La aculturación. Resultado final del duelo y elaboración de la identidad

La aculturación es el proceso por el que un individuo, que se encuentra entre dos culturas distintas, asimila elementos culturales del grupo con el que está en contacto, esto es, proceso que condiciona un «cambio en el modelo cultural de los grupos que están en conexión» (Donoso 2014, p. 5). Este está muy relacionado con el aprendizaje del idioma, pues se parte de la idea de que «el grado de integración del individuo en la cultura de L2 determinará el nivel de aprendizaje de la nueva lengua» (Lorenzo 2006, p. 26), por lo que la identificación que tiene con el entorno y la cultura es determinante en su avance lingüístico. Así, este proceso reconoce la existencia de dos etapas: una etapa de pérdida, referida a la lengua materna y la identidad lingüística propia; y una etapa de apropiación, referida a la adaptación hacia una cultura que no es la propia (Lorenzo 2006, p. 32)¹⁰. Así, en el momento en el que el individuo experimenta cambios de identidad, comportamiento, actitudes, valores, también conocido como aculturación psicológica (Donoso 2014, p. 5-6), se pueden diferenciar dos niveles de adaptación. Por un lado, un «nivel de simplificación restrictiva» (Lorenzo 2006, p. 26), donde el individuo aprende la lengua únicamente por la necesidad comunicativa, pero no se encuentra identificado culturalmente; y, por otro lado, un «nivel de aprendizaje óptimo que supondrá la asimilación cultural» (Lorenzo 2006, p. 26), donde se siente identificado con la lengua, pero también con la cultura y el entorno.

La conformación de la identidad del sujeto es un «proceso inacabado, es una construcción constante» (González 2005, p. 88). Además de ser considerado un cúmulo de «continuas pérdidas seguido por la vuelta a la reconstrucción personal» (Pavlenko y Blackledge, 2003 recogido en Lorenzo 2006, p. 32), este crecimiento identitario es entendido como «un signo de elaboración del duelo» (González 2005, p. 89). Esta nueva identidad creada recibe el nombre de «otredad» (Lorenzo 2006, p. 33) e intervienen tanto criterios sociales como «la distancia social» (Lorenzo 2006, p. 26), esto es, las comparaciones de las dos comunidades desde el punto de vista político,

¹⁰ Para una mayor atención a estas etapas, ver Lorenzo (2006, p. 32).

social y educativo; o «la distancia psicológica» (Lorenzo 2006, p. 26), centrada en los rasgos personales y afectivos del individuo, donde la motivación adquiere un papel primordial.

3. La motivación como factor afectivo importante en el aprendizaje de una L2

El aprendizaje de una lengua extranjera o L2 es un proceso complejo que se diferencia de la enseñanza de otras materias debido a su carácter social. Muy vinculado a la rama de la psicología educativa, en los últimos años ha sido objeto de numerosos estudios y diferentes teorías. Así, lejos de considerar únicamente la capacidad de memorización y, por lo tanto, la capacidad cerebral su eje principal, se ha precisado el alcance de este fenómeno hasta valorar otros factores como determinantes en el proceso. Estos reciben el nombre de factores afectivos y logran convertir el aprendizaje en un proceso personal donde el éxito o el fracaso sean dependientes de estas diferencias individuales (Lorenzo 2006, p. 13).

La motivación es el factor afectivo clave y más complejo en el proceso de enseñanza. En las últimas décadas, ha sido objeto de numerosas investigaciones para llegar a una explicación del mismo, pero su carácter multidimensional al aunar el resto de factores afectivos lo complica. En este apartado se estudiará la motivación desde el punto de vista de la psicología cognitiva y, más concretamente, del enfoque del constructivismo social. De esta forma, se pretende definir y limitar su alcance y presencia en la enseñanza-aprendizaje de una L2.

3.1. ¿Qué es la motivación?

Haciéndose eco de los diferentes estudios relacionados con el término, existe una gran variedad de definiciones del mismo. Sin embargo, una de las más acertadas es la siguiente «elemento que une una serie de características observables o no observables, que pueden registrarse como las causas de un fenómeno que explican los procesos mentales que impulsan y sostienen la actividad dirigida de un sujeto» (Arnal *et al.* 1992, p. 13 recogido en Jiménez 2005, p. 6). En ella, se presenta la motivación como un componente conformado en su totalidad por otros factores, en la mayor parte subjetivos, que determinan y conducen la realización de una determinada acción en un sujeto concreto. Así, de forma más simple, se puede considerar que es el «conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta» (Núñez

2009, pp. 41-67 recogido en Aleksandrova 2017, p. 43); y, además, es un procedimiento dinámico, con tendencia al cambio o variabilidad (Palmero *et al.* 2011, p. 11).

El campo de la psicología educativa es el principal ámbito de estudio de la motivación, donde se encuentra una evolución de teorías que han permitido conformar lo que hoy se entiende por este término. Así, se debe realizar una primera división entre los primeros enfoques —conformados por el conductismo y el conductismo moderno— que perseguían una perspectiva simplista; y los posteriores —la psicología cognitiva y el constructivismo social—, los cuales plasmaban de forma más clara esa complejidad del término. Si se atiende a los primeros, ambos provienen de la corriente positivista y reciben el nombre de «teorías de reducción del impulso» (Williams y Burden 1999, p. 121). Así, se explica la motivación en base a la conducta observable en los animales por lo que, de forma colateral, «la motivación humana [...] se explicaba en función de las necesidades biológicas [...] y el tipo de recompensa o refuerzo que se ofrecía» (Williams y Burden 1999, p. 120). Posteriormente, el conductismo moderno siguió esta misma hipótesis y estableció el foco en las recompensas propuestas. Así, en esencia, un conductista considera que la motivación humana proviene únicamente de «fuerzas externas» (Williams y Burden 1999 p. 121)¹¹ y, por lo tanto, el individuo es un ser pasivo sin posibilidad de control.

A finales de los años sesenta y principios de los años setenta se consideraron estas teorías demasiado simplistas y, además, que negaban por completo un estado de activación en los humanos y animales (Williams y Burden 1999, p. 122). Así, Donald Hebb provocó en 1969 el cambio de perspectiva con la publicación de *The Organisation of Behavior*, en la cual introduce el concepto de «nivel óptimo de activación» y se critica el no disponer de uno tanto en animales como en humanos. Con la psicología cognitiva se constató que la explicación de la motivación era mucho más compleja que la propuesta con anterioridad, pues las acciones se pueden dividir «entre las acciones que percibimos como sometidas a nuestro control y las que no controlamos» (Jiménez 2005, p. 7). Así, el concepto de «elección» (Jiménez 2005, p. 7) es clave, pues el individuo pasa a ser un ser activo que «toma decisiones respecto a sus propias acciones»

¹¹ Otras ideas clave de estos enfoques son la «urgencia» y la «motivación de logro» (Williams y Burden 1999, p. 121). La primera, propuesta por Murray (1938), se refiere a las tensiones interiores, provocadas por las necesidades, que debían ser liberadas (Jiménez 2005, p. 6); y, la segunda, propuesta por Atkinson (1964), considera que es posible realizar una evaluación de las diferentes necesidades de los individuos (Williams y Burden 1999, p. 121) mediante la «fuerza de aproximación a una tarea y la fuerza de evitar la misma tarea» (Jiménez 2005, p. 7).

(Jiménez 2005, p. 7). Esta consideración pasa a tener más fundamento que la anterior, sin embargo fue mejorada por el enfoque del constructivismo social al proponer que la motivación de cada individuo es variable y, pese a las influencias externas, se actúa según la predisposición interna y los atributos personales (Jiménez 2005, p. 8), por lo que se pasa a tener en cuenta, por primera vez, a los factores afectivos como elementos principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

3.2. La motivación en la enseñanza de lenguas extranjeras

El aprendizaje de un idioma no debe entenderse como un fin, sino como un proceso en el que el logro de las metas depende de varios factores (Aleksandrova 2017, p. 44), los cuales son relevantes para el aprendizaje al determinar el impulso (Jiménez 2005, p. 19) que mueve al individuo a aprender.

Gardner (1985) realizó una aproximación en esta dimensión personal e individual del aprendizaje al concretar un modelo socio-educacional para determinar si el impulso para realizar una determinada acción provenía del mundo interno o del mundo externo del individuo. Con todo, la investigación concretó dos tipos de orientación que dan lugar a dos tipos de motivación. Por un lado, cuando la actividad se realiza por interés personal (Jiménez 2005, p. 43) y atraído por la cultura del país (Williams y Burden 1999, p. 125) para su posterior integración en la comunidad, se habla de orientación integradora que provoca la motivación intrínseca, donde la propia voluntad del individuo es la que incentiva e inicia el proceso. Por otro lado, cuando el fin es conseguir una recompensa como aprobar un examen o conseguir un título, la orientación es instrumental y la motivación es extrínseca, provocada por factores externos (Williams y Burden 1999, p. 125)¹².

Años más tarde, Dörnyei (1994) precisa el modelo socio-educacional de Gardner (1985) —que no se inscribía en la psicología cognitiva— y determina que, entre los componentes de la motivación, se pueden diferenciar tres niveles: el nivel del lenguaje, el nivel del alumno y el nivel de la situación (Williams y Burden 1999, p. 126). El primero, incluye aspectos como la cultura o la utilización del idioma; el segundo, refleja las características personales que se aportan como la seguridad o la autoestima; y, finalmente, el tercero recoge otros componentes del curso como el profesor o el grupo

¹² Palmero *et al.* (2011, p. 17) emplea la terminología «fuentes internas» y «fuentes ambientales» para referirse a la motivación intrínseca y a la motivación extrínseca, respectivamente.

de trabajo (Dörnyei 1994, p. 279-280). Con todo, este estudio determina que la motivación «es un constructo multidimensional que se ve afectado por factores situacionales» (Williams y Burden 1999, p. 126). Todos ellos son objeto de análisis en el «sistema de evaluación» que el individuo realiza al exponerse a otra lengua (Lorenzo 2006, p. 15) para el desarrollo de actitudes favorables o desfavorables en función de los contextos de la lengua extranjera (Lorenzo 2006, p. 15)¹³.

3.3. Propuestas de explicación del proceso motivacional

La motivación no consiste únicamente en la activación inicial para conseguir un objetivo propuesto, sino que esta debe mantenerse en todo el proceso hasta conseguir la meta. Palmero *et al.* (2011) identifica la activación y la dirección como dos características esenciales del proceso motivacional (Palmero *et al.* 2011, pp. 12-17). La primera es entendida como «la existencia de cierto nivel de energía» que activa una conducta¹⁴; y, seguidamente, la segunda se refiere a la orientación que le proporciona el sujeto para llevarla a cabo (Palmero *et al.* 2011, p. 12-15). Según esta consideración, existen una gran variedad de estudios y propuestas de explicación del proceso motivacional. En este apartado, se analizarán las propuestas de Soriano (2001, pp. 6-7) y de Williams y Burden (1999, p. 129), con especial atención a esta última sobre la que se ha basado la elaboración de la encuesta de este trabajo que en apartados posteriores se presentará y analizará.

Soriano (2001) realiza una profundización en la motivación desde el punto de vista de la psicología cognitiva y la considera un proceso cíclico en el que se diferencian cuatro etapas: la anticipación, la activación y dirección, la conducta activa y retroalimentación (*feedback*) del rendimiento y el resultado (Soriano 2001, p. 6). Así, este autor defiende la existencia de un motivo en el individuo cuya expectativa de emergencia y satisfacción se determina en la fase inicial de anticipación; en la segunda fase, este motivo es activado intrínseca y/o extrínsecamente para, en la tercera fase, participar en conductas dirigidas que le permitan aproximarse al objetivo meta inicial; y,

¹³ Así, estos factores se pueden agrupar en aquellos propios del contexto inmediato (el método de enseñanza, el profesor y el sílabo) y aquellos vinculados a la actuación lingüística (los hablantes y la cultura) (Lorenzo 2006, p. 15).

¹⁴ En este aspecto, es importante señalar la diferencia existente entre motivación y fuerza de voluntad. En muchos casos, el hecho de tener un alto nivel de motivación se vincula con tener una conducta observable, lo que es correcto. Pero, por otro lado, no se debe obviar que el hecho de no tener una conducta observable no indica ausencia de motivación (Palmero *et al.* 2011, p. 13). Así, en este último caso, se produce la presencia de motivación para realizar una determinada actividad, pero no se dispone de fuerza de voluntad para llevarla a cabo e iniciarla.

finalmente, en la última fase de resultado, el individuo analiza las consecuencias de la satisfacción del motivo (Soriano 2001, p. 7). Según esta clasificación, el autor entiende la motivación como un proceso de surgimiento y mantenimiento de ciertas conductas para lograr un fin último, sin obviar las planificaciones internas.

El modelo que propone Williams y Burden (1999) se inserta en el constructivismo social, el cual incorpora la perspectiva cognitiva y emocional del sujeto. Así, la definición ofrecida del término es aquella referida al mismo proceso: «un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas» (Williams y Burden 1999, p. 128). La propuesta se agrupa en tres fases y no considera una linealidad en el proceso, es decir, las fases no tienen por qué seguir ese orden de aparición¹⁵. Este modelo considera que todo individuo tiene motivos para hacer algo, que se activan de forma cognitiva y emocional tanto por factores internos como externos o, lo que es lo mismo, la combinación de motivación intrínseca y extrínseca provoca la posterior decisión de iniciar una actividad. Una vez que este proceso de activación y dirección ya está realizado, es preciso sostener la motivación para lograr, finalmente, el objetivo o la meta planteada al inicio. Así, esta fase de mantenimiento es la que más puede afectar personalmente al individuo, pues se inserta «dentro de un contexto social y una cultura» (Williams y Burden 1999, p. 129) y deberá buscar medios para sostener ese interés inicial.

LA MOTIVACIÓN EN INMIGRANTES UCRANIANOS

4. Objetivos de la investigación

Los fundamentos teóricos precedentes pretenden servir de base para la investigación llevada a cabo sobre la importancia e influencia de la motivación como factor afectivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. El objetivo principal consiste en analizar el proceso motivacional según Williams y Burden (1999) en dos grupos heterogéneos de aprendientes ucranianos en diferentes contextos de inmersión.

¹⁵ «Los motivos para hacer algo pueden afectar a la perseverancia, y el mismo acto de sostenimiento del esfuerzo puede producir más motivos para la acción» (Williams y Burden 1999, p. 129).

A partir de este objetivo principal, se responderá a las siguientes preguntas de investigación: ¿de qué tipo de motivación dispone una persona que llega a un país de acogida y debe aprender el idioma «obligatoriamente»?; ¿qué espera aprender en las clases? ¿cuáles son sus prioridades?; ¿influyen los diferentes contextos de inmersión en la motivación por aprender?; y, finalmente, ¿existe un sostenimiento del esfuerzo en el aprendizaje del idioma?

5. Metodología

5.1. Perfil de los encuestados

El perfil de aprendientes que participaron en esta investigación está conformado por dieciocho refugiados ucranianos que se encuentran en el Programa de Protección Internacional de dos organizaciones no gubernamentales (ONG) diferentes¹⁶ situadas en diferentes puntos de la geografía española: la Organización 1 se encuentra en Salamanca (Salamanca) y la Organización 2, en Vilagarcía de Arousa (Pontevedra). Todos los encuestados tienen la nacionalidad ucraniana —así como el ucraniano como su lengua materna— y, en general, adquirieron conocimientos de otras lenguas adicionales previamente: la mayor parte de ruso, pero también es frecuente que hablen y entiendan el inglés y el alemán. Debido a cuestiones conflictivas y bélicas, llegaron a España en el último año (el 56% lo hizo hace doce meses, el 38% hace seis y siete meses y el 6% hace un mes) y se sienten cómodos en el país.

Pese a las semejanzas ahora comentadas que los unen, ambos grupos comparten heterogeneidad desde el punto de vista de la edad, el sexo y el ambiente de aprendizaje. En general, el rango de edad de los aprendientes oscila entre los diecisiete y los sesenta y seis años, aunque los que más abundan son aquellos de la tercera edad. Este hecho complica, entre otras cosas, la impartición de las clases y el tiempo necesario para la asimilación de contenidos. En lo que respecta al sexo, trece de los encuestados se identifican con el género femenino y, los cinco restantes, con el género masculino. Esta gran diferencia está justificada porque los hombres se suelen quedar en el país de origen, mientras que las mujeres y los niños son los que emigran. Finalmente, en el proceso y ambiente de aprendizaje, las clases de español se imparten durante toda la semana y los aprendientes tienen diferentes profesoras a lo largo de la misma. Pero,

¹⁶ El nombre de las organizaciones debe permanecer en el anonimato por derecho expreso de las mismas con el fin de preservar la protección de datos de los encuestados. Para solventar dificultades en el momento de hacer referencia a ellas, se asignarán los nombres de «Organización 1» y «Organización 2».

mientras en la Organización 1 las docentes son tres trabajadoras con formación específica en la enseñanza de ELE que reciben salario por sus clases, en la Organización 2 los encargados de impartir clase son voluntarios o voluntarias con formación de pedagogía, magisterio o filología, pero puede que sin formación en ELE específica. Esta diferencia entre las ganancias obtenidas por las clases, en algunos casos, puede influir en la implicación y preparación de los voluntarios y, por tanto, en el tipo de clases impartidas.

5.2. Instrumento. Explicación de la encuesta

Con la idea expuesta anteriormente de analizar la implicación de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje y medir el proceso motivacional (Williams y Burden 1999), se ha elaborado una encuesta de realización propia, a partir de los siguientes trabajos y cuestionarios de referencia: Madrid y McLaren (1995) recogido en Martínez (2001), Suanzes (2007) y Leo *et al.* (2016). El cuestionario empleado en la investigación consta de dieciocho preguntas (Anexo I) entre las que se encuentran: por un lado, preguntas directas, donde se deberá escribir una respuesta corta con el dato que se pide; y, por otro lado, preguntas de opción múltiple, donde se seleccionará una de ellas o todas las que se considere.

El formulario se divide en cuatro partes: en la primera, titulada «Sobre ti...», las preguntas recopilan información básica sobre los encuestados y el fin perseguido es delimitar su perfil. Así, estos deben indicar su edad, sexo, lugar de nacimiento, lengua materna y otras lenguas habladas. Además, se recogen en este mismo apartado otras cinco preguntas (1-5) referidas a la visión que tienen de España como país de acogida: si la imagen que impera sobre ellos es positiva o, por el contrario, negativa.

La segunda parte, «Objetivos del estudiante...», consta de dos preguntas (6 y 7) con varias opciones cada una donde el aprendiente marcará todas aquellas que considere. Así, se pretende conocer qué tipo de motivación en el aprendizaje presentan, lo que en el esquema de Williams y Burden (1999) se corresponde con los motivos para hacer algo. La pregunta 6, *¿por qué estudias español?*, tiene como fin determinar si la motivación imperante es la intrínseca o la extrínseca. Esto puede analizarse cuantitativamente ya que, en las opciones propuestas, cuatro son de motivación intrínseca y las otras cuatro restantes, de motivación extrínseca. La pregunta 7, *¿qué*

esperas de estas clases de español?, se centra en los objetivos de aprendizaje de los aprendientes, el medio que precisan para lograr la meta propuesta.

La tercera parte, «El proceso de enseñanza...», consta de nueve preguntas (8-16) que se pueden subdividir en tres grupos: las primeras cuatro (8-11), analizan el ambiente de aprendizaje y la realización de las clases. Las tres que le siguen (12-14) analizan lo que Williams y Burden (1999) llaman *la decisión de hacer algo*, su implicación en el proceso de aprendizaje. Finalmente, las dos preguntas restantes (15 y 16), se refieren a la última fase que Williams y Burden (1999) denominan *sostenimiento del esfuerzo y la perseverancia*, todo aquello que realiza el aprendiente para mejorar en el idioma sin estar en el contexto del aula. Esta parte de la encuesta es la que más diferencias puede presentar entre una organización y otra, por lo que en el análisis se compararán ambas para determinar si los diferentes ambientes de enseñanza repercuten finalmente en el sostenimiento del esfuerzo posterior.

Por último, la cuarta parte de la encuesta, «Valoración general...», recoge dos preguntas (17 y 18) donde deben indicar su grado de satisfacción total con la enseñanza recibida y, con visión de futuro, si van a seguir estudiando el idioma y cuál es el motivo.

Para el análisis de la encuesta, se ha considerado la metodología cuantitativa como la mejor opción para hacer llegar los resultados de la investigación. Así, es posible establecer generalidades, además de comparar ambas organizaciones y medir la motivación en cada una de ellas. Con todo, se han empleado los gráficos circulares para aquellas preguntas con varias opciones, donde cada encuestado debe marcar una única opción, y los gráficos de barras para aquellas donde las opciones son abiertas y se pueden marcar todas las opciones pertinentes.

5.3. Procedimiento

Como se ha mencionado con anterioridad, la encuesta ha sido cumplimentada por un total de dieciocho refugiados ucranianos de edades muy diversas y en un contexto de inmersión y aprendizaje muy diferente. Con motivo de la diversidad de niveles de español en una misma aula, se ha realizado una encuesta general poniendo especial atención a la formulación de las preguntas, pero sin una adaptación del léxico y la gramática a un determinado nivel. Por ello, los encuestados dispusieron también del teléfono móvil para la traducción a su lengua materna de las preguntas de la encuesta y de las indicaciones de las profesoras por si había alguna duda.

Las encuestas de la Organización 1 fueron realizadas en Salamanca (Salamanca) entre los días veinticuatro y veintiocho de abril del año 2023, por una de las profesoras de la organización, y fue cumplimentada correctamente por un total de diez aprendientes. Por otro lado, en la Organización 2, las encuestas se realizaron en Vilagarcía de Arousa (Pontevedra), el miércoles doce de abril del año 2023 en los últimos cinco minutos de la clase de español. Asistí como voluntaria de la organización al aula donde se imparten las clases y les expliqué en qué consistía el formulario, el cual fue cumplimentado correctamente por los ocho aprendientes ucranianos que asistieron a clase con ayuda del traductor del teléfono móvil.

6. Resultados obtenidos en la encuesta

A continuación, se presenta un análisis de los resultados de la investigación donde se comentarán algunas de las preguntas recogidas. La totalidad de los gráficos con las respuestas de los participantes se recogen en el Anexo II.

6.1. Primera parte de la encuesta, «Sobre ti...»

A modo de introducción se debe partir del hecho de que la totalidad de los encuestados están contentos en España como país de acogida y su nivel de adaptación se encuentra entre aceptable (11%), bueno (22%) y muy bueno (67%). Además, la mayor parte no está sola en el país y cuenta con el apoyo de familiares o amigos (67%).

6.2. Segunda parte de la encuesta, «Objetivos del estudiante...»

La segunda sección de la encuesta, donde se recogen las preguntas número seis, *¿por qué estudias español?* y número siete, *¿qué esperas de estas clases de español?*, pretende analizar qué tipo de motivación presentan estos aprendientes: motivación intrínseca, el deseo de aprender proviene del propio aprendiente; o motivación extrínseca, con influencia de factores externos (véase Figura 1).

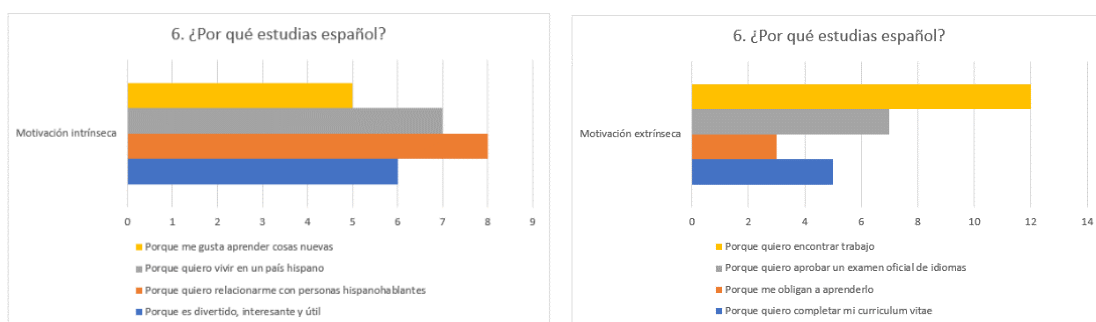


Figura 1. *¿Por qué estudias español?* [Pregunta número 6]

En todos los encuestados, tanto la motivación intrínseca como la extrínseca son fundamentales en el proceso de aprendizaje. Por un lado, aquellas razones que hacen que el deseo de aprender e implicarse proceda de uno mismo son el poder relacionarse con personas hispanohablantes y el vivir en un país hispano. Estos resultados tienen sentido en un perfil de aprendientes que no saben cuándo podrán volver a su país de origen y que deben integrarse en otro país y cultura de acogida. Aunque los aspectos del español como idioma interesante, útil y divertido o el hecho de aprender cosas nuevas también son seleccionados por los participantes, sí es verdad que los dos antes mencionados responden más a la urgencia de adaptación de su realidad. Por otro lado, si se analizan aquellos factores externos que invitan a aprender el idioma, se aprecia una mayor diferencia en el gráfico, ya que el encontrar trabajo predomina sobre los otros aspectos. De nuevo, se puede aludir a esa necesidad de integrarse y poder desenvolverse en un país nuevo. Así, si estos resultados se ven en conjunto, la motivación intrínseca ocuparía un 49% y, la extrínseca, un 51%, por lo que ambas se distribuyen de manera equilibrada en los inmigrantes.

La primera hipótesis que surge al saber que el objetivo final de aprender el idioma es, principalmente, relacionarse con personas del país de acogida y encontrar trabajo, condiciona indirectamente que el aprendizaje sea rápido, útil y práctico: cuanto más lento sea el proceso de enseñanza-aprendizaje, más se retrasará la adaptación de estas personas al país de acogida. Así, esta hipótesis se conforma en el análisis de las respuestas a la pregunta *¿Qué esperas de tus clases de español?*, donde la mayor parte de los encuestados aprende el idioma con el fin principal de comunicarse (56%), como puede verse en la Figura 2. Así, lo más esperado es que en estos casos se emplee el método comunicativo para la enseñanza de la lengua extranjera para que los aprendientes vean la utilidad cotidiana de aquello que se imparte en el aula.

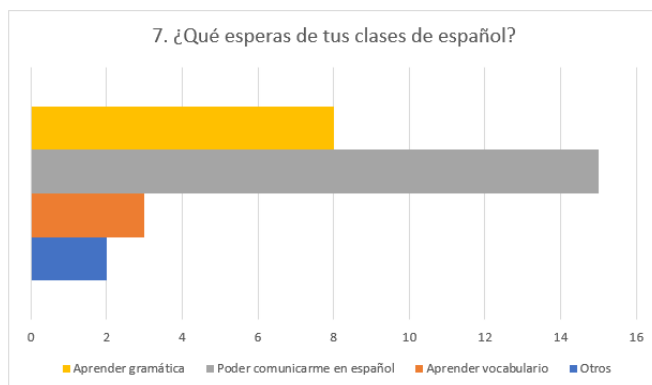


Figura 2. *¿Qué esperas de tus clases de español?* [Pregunta número 7]

6.3. Tercera parte de la encuesta, «El proceso de enseñanza...»

La tercera sección de la encuesta pretende diferentes objetivos: con las preguntas número ocho, *¿se realizan ejercicios lúdicos en clase?*, y la pregunta número once, *¿la clase satisface tus necesidades e intereses?*, se pretende incidir en el ambiente del aula. Posteriormente, se pretende analizar cómo eso influye en el comportamiento del aprendiente tanto en la propia aula con las preguntas doce, *¿participas en la clase?*, y trece, *¿terminas todas las tareas que manda el profesor?*, como en el sostenimiento del esfuerzo fuera del aula, con las preguntas quince, *¿buscas momentos para practicar el idioma?*, y la pregunta dieciséis, *¿intentas mejorar el español viendo películas o series?*. Con el fin de confrontar los diferentes ambientes de enseñanza, se comparará cada organización para determinar, finalmente, si las diferencias influyen en el sostenimiento posterior.

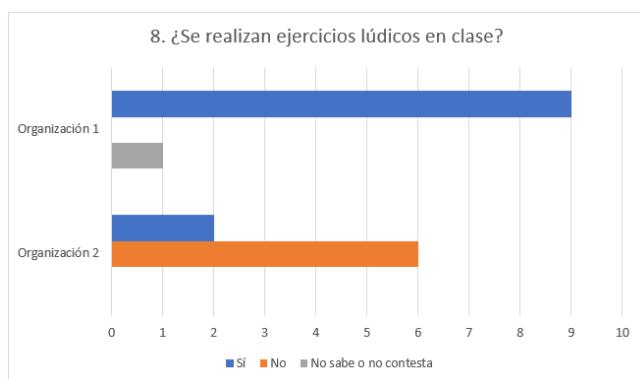


Figura 3. *¿Se realizan ejercicios lúdicos en clase?* [Pregunta número 8]

Al comparar los resultados de ambas organizaciones, se aprecia una diferencia en las dinámicas del aula, como se ve en la Figura 3. Mientras que en la Organización 1 casi la totalidad de encuestados afirma que sí se realizan actividades lúdicas, en la Organización 2 la mayoría afirma lo contrario. Así, se podría considerar, en este último caso, que las clases son más tradicionales y no se orientan tanto al método comunicativo. En general, y de forma global, el 61% de los encuestados responde favorablemente a la pregunta, mientras que el 39% restante o no responde o no considera que en el aula se realicen actividades basadas en juegos. Este hecho puede condicionar la opinión que se formen de las clases impartidas, como se aprecia en el siguiente gráfico cuando se les pregunta si la clase satisface sus necesidades.

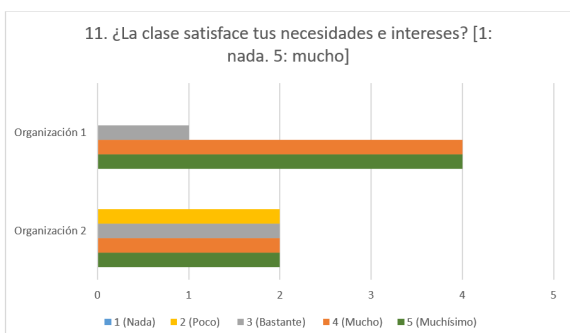


Figura 4. ¿La clase satisface tus necesidades e intereses? [Pregunta número 11]

De nuevo, se aprecian diferencias entre ambas organizaciones (véase Figura 4). En la Organización 1 casi todos los encuestados se sienten contentos con sus clases, con un valor entre cuatro o cinco puntos, donde cinco es la puntuación máxima. Sin embargo, en la Organización 2 hay bastante disparidad de opiniones al evaluarla en un espectro entre dos y cinco puntos. Si se recuerdan los resultados de la Figura 4, en la Organización 1 se realizan actividades lúdicas, mientras que, en la Organización 2, no. Esto quiere decir que el emplear una metodología donde se impartan los conocimientos de forma práctica adquiere un mayor valor entre los aprendientes. Sin embargo, no se puede decir que este tipo de dinámicas influyan directamente en la actitud de la que dispone el aprendiente en el aula.



Figura 5. ¿Participas en la clase? ¿por qué? [Pregunta número 12]

Aunque los índices de participación en las dos organizaciones son altos (véase Figura 5) con un 61%, si analizamos por separado de nuevo las respuestas se aprecian diferencias. En la Organización 1, donde se realizan actividades lúdicas y la satisfacción con las clases es alta, la participación es bastante normal. Sin embargo, en la Organización 2, pese a no realizar ejercicios lúdicos y que la satisfacción de las clases es menor, la participación aumenta. Este hecho se puede explicar «según su predisposición interna» y «sus atributos personales» (Jiménez 2005, p. 8). Mientras en la Organización 2 los motivos están unificados en su totalidad por el hecho de que les gusta aprender, en la Organización 1 estos son más diversos y atienden a diversas

razones. El más destacado es, de nuevo, el gusto por el aprendizaje, pero también se aprecia la importancia del profesor como figura de autoridad o el miedo a equivocarse. Esto es, en la Organización 2 los motivos son internos, mientras que en la Organización 1 también abundan los motivos externos. Este hecho se constata en la siguiente pregunta basada en las tareas que manda el profesor.

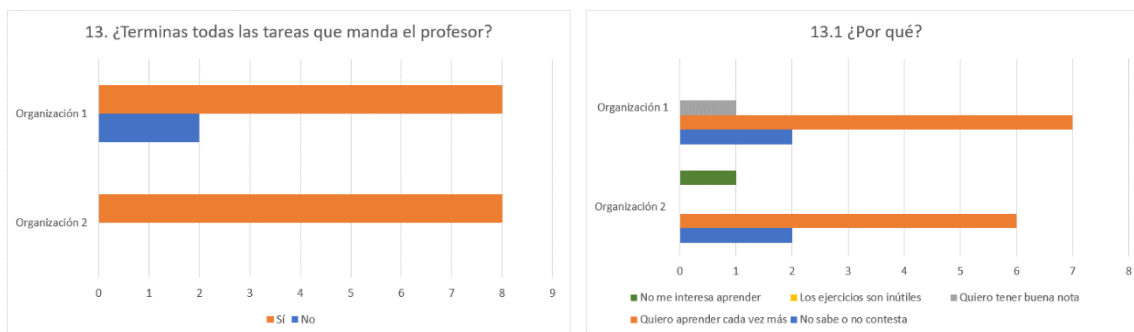


Figura 6. *¿Terminas todas las tareas que manda el profesor? ¿por qué?* [Pregunta número 13]

El índice de realización de las tareas (véase Figura 6) se sitúa en un 89%, donde la Organización 2 presenta, en general, unanimidad en la respuesta y la Organización 1, alguna discrepancia. Así, al analizar los hechos por los cuales realizan las tareas, la Organización 2 se rige generalmente por el hecho de aprender cada vez más y, por tanto, un motivo interno del individuo. Sin embargo, en la Organización 1, los motivos que llevan a la realización de las tareas implican también, aunque en menor medida, factores externos al individuo con el tener buena nota.

Finalmente, si se analiza el sostenimiento del esfuerzo del alumno a lo largo de este proceso, se constata que, pese a todo, la mayoría sí busca cómo practicar el idioma fuera el aula (véase Figura 7). Sin embargo, se aprecia un mayor incentivo en la Organización 2.

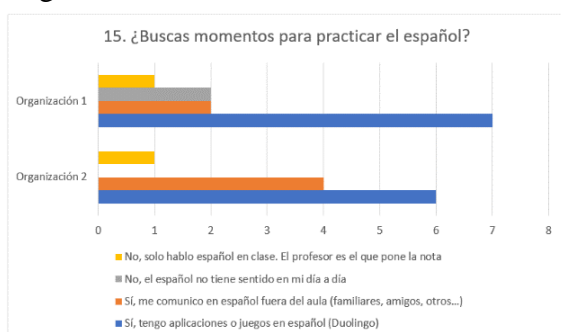


Figura 7. *¿Buscas momentos para practicar el español?* [Pregunta número 15]

En la mayor parte de los casos (57%), los aprendientes disponen de aplicaciones móviles para practicar el idioma, además de comunicarse en español como familiares y/o amigos (26%). Este último es, nuevamente, un aliciente que incide en la motivación

intrínseca personal de la que dispone el aprendiente, esto es, el deseo de desenvolverse en el idioma en diferentes ámbitos. Por el contrario, son escasas las personas que consideran que el español solo se debe hablar en el aula (9%) o no tiene sentido en su día a día (9%). Un poco más diversa es la respuesta sobre practicar el idioma con recursos audiovisuales.

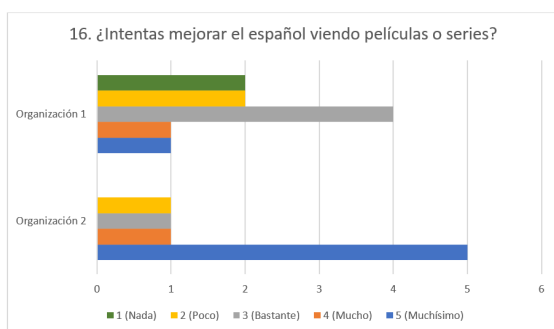


Figura 8. *¿Intentas mejorar el español viendo películas o series?* [Pregunta número 16]

Aunque, en general, la respuesta es que sí con una puntuación máxima de cinco puntos (33%), también es verdad que hay una mayor disparidad entre las respuestas de ambas organizaciones (véase Figura 8). A este respecto se debe mencionar que la Organización 2 vuelve a estar más motivada. Si se recuerdan los resultados obtenidos de la participación (Figura 5) y la práctica del idioma fuera del aula (Figura 7), se puede constatar que la metodología no lo es todo en el aprendizaje. Es preciso recordar que este perfil de entrevistado es una persona necesitada en el país de acogida y no dispone de muchos medios, y menos tecnológicos. Con todo, muchos sí los consideran y los emplean con fines de aprendizaje. Aun así, considero que no se debe tener en cuenta la disparidad de respuestas al estar sujetas estas a la situación personal de cada aprendiente y los medios de los que dispone y tiene a su alcance.

6.4. Cuarta parte de la encuesta, «Valoración general...»

La cuarta y última sección de la encuesta recoge dos preguntas, la pregunta número diecisiete, *¿cuál es el grado de satisfacción total con tus clases de español?*, y la pregunta número dieciocho, *¿crees que vas a seguir estudiando español?*, con el fin de conocer la valoración final de los aprendientes del proceso que llevan realizado.

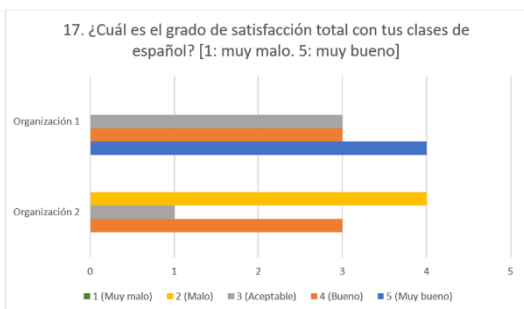


Figura 9. ¿Cuál es el grado de satisfacción total con tus clases de español? [Pregunta número 17]

Un total de diez entrevistados sitúa su grado de satisfacción con valores positivos, entre muy bueno o bueno (véase Figura 9). Esta última es la opción más votada por seis participantes, el 33%. En la Organización 1 es, generalmente, muy bueno, bueno o aceptable; mientras que en la Organización 2 se sitúa entre malo, aceptable y bueno. Esta valoración final puede deberse a todos los motivos antes expuestos: la Organización 1 disponía de una dinámica de clases más moderna y práctica, lo que provocaba una mayor satisfacción entre sus aprendientes; sin embargo, la Organización 2 disponía de una dinámica de clases más tradicional y menos práctica, lo que no provocaba una gran satisfacción entre los aprendientes. Pese a todo, la totalidad de los dieciocho aprendientes entrevistados continuará estudiando el idioma por razones internas, esto es, por el propio deseo de aprenderlo —*quiero vivir aquí, yo vivo en Salamanca, me gusta España*—; con el fin de conseguir un buen dominio del mismo —*porque quiero hablar bueno*—; o por razones de influencia externa —*para encontrar trabajo*—.

6.5. Conclusiones generales de la encuesta

Esta investigación ha pretendido servir de aproximación al estudio de la motivación como factor afectivo relevante en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera. Las dos organizaciones objeto de estudio han permitido constatar que es uno de los aspectos más complejos de análisis en el aula y, en particular, en un aula de refugiados ucranianos aprendientes de español. El análisis de resultados de la encuesta realizada deja ver las tendencias comunes de ambas —recogidas en la primera, segunda y cuarta sección— y aquellos aspectos que las diferencian, —presentes en la tercera sección—.

Todos los entrevistados se encuentran cómodos en España como país de acogida y la motivación por el aprendizaje del idioma no es uniforme, sino que tanto la

intrínseca como la extrínseca juegan un papel principal en la activación para aprender el idioma. El hecho de que estas personas busquen integrarse lo más rápido posible en el país de acogida y en su cultura, condiciona que el aprendizaje sea práctico y útil para lograr ese fin y poder comunicarse. Así, se deduce que lo que esperan de sus clases es que sean dinámicas y encontrar utilidad en lo aprendido para su día a día.

A partir de estas consideraciones iniciales comunes, el hecho de analizar dos grupos pertenecientes a dos ONG diferentes ha permitido comparar los procesos de aprendizaje para saber si eso, finalmente, influye en la disposición para dicho aprendizaje. Así, mientras que la Organización 1 emplea dinámicas en el aula que se acercan al método comunicativo, la Organización 2 no reconoce estas y emplea un método de enseñanza más tradicional y teórico. De esta forma de impartir las clases se deriva que los aprendientes de la Organización 1 reconozcan una mayor satisfacción con las clases impartidas, mientras que en la Organización 2 se encuentra una mayor disparidad en estos resultados. Con todo, los resultados son inesperados en el sostenimiento del esfuerzo posterior. La Organización 2 sorprende en su predisposición interna que provoca que tanto la participación y la realización de tareas como la práctica del idioma fuera del aula estén motivados de forma interna y su dedicación sea mayor que en la Organización 1, cuya motivación reconoce también factores externos.

PLANO DIDÁCTICO

7. Recomendaciones didácticas

El análisis ahora expuesto ha constatado la dificultad de dar clase a refugiados ucranianos debido a diversos factores que influyen para determinar cuál es el método ideal en el aula y qué tipo de actividades realizar para satisfacer a los aprendientes. Con todo, en este apartado se pretenden introducir algunas consideraciones para mejorar las clases de las dos organizaciones entrevistadas a partir de los resultados obtenidos. Para ello, la atención se centrará, sobre todo, en determinar qué metodología aplicar y hasta qué punto es decisiva en el aprendizaje, así como incidir en el hecho de adecuar las clases a la necesidad de urgencia del grupo, y valorar la inclusión de la tecnología en la enseñanza de idiomas. Debido a la gran variedad de aprendientes en este tipo de clases, lo más acertado sería realizar un análisis de necesidades los primeros días de clase. Este no tiene que ser un examen teórico, sino que se puede llevar a cabo mediante juegos o

preguntas orales donde participe toda la clase. De esta forma, se hará más sencillo determinar los aspectos que quieren trabajar y elegir la forma de dar clase que más se acerca para alcanzarlos, estos es, el método que más convenga.

La metodología es la forma o procedimiento para alcanzar un determinado objetivo propuesto (Alcalde 2011, p. 11 y Sánchez 2009, p. 15). Sin embargo, no existe un «método ideal» (Gooding 2020, p. 21) y efectivo en el aula, por lo que lo más apropiado sería entremezclarlos, especialmente para grupos muy diversos en edad, y adaptar la clase a todos los perfiles. En un aula de inmigrantes o refugiados no se debe olvidar que se pretende un aprendizaje rápido, práctico y útil, por lo que lo esperable es impartir las clases según el método comunicativo, donde se potencie la interacción oral y el desenvolvimiento en situaciones reales. Sin embargo, es posible emplear otro tipo de métodos, siempre y cuando logren crear un ambiente de inclusión, dinámicas de grupo y participación activa entre aprendientes y aprendientes-docente, lo cual permite «poder compartir el conocimiento entre todos los participantes» (Alcón 2018, p. 15). Además, en este perfil concreto, es preciso hacer otro apunte: el hecho de elegir una metodología u otra no es la causa única de un posible aprendizaje lento o no aprendizaje del idioma. Más que en otros casos, hay que tener en cuenta los factores individuales que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la adaptación del aprendiente. Así, entre ellos, se pueden encontrar las barreras lingüísticas en el país de acogida o la acomodación al nuevo contexto cultural y social que, insertos en lo conocido como duelo migratorio, influyen en la dedicación prestada al idioma.

Si se centra ahora la atención en las actividades propias llevadas a cabo en el método propuesto, el objetivo es que sean prácticas y le permitan al aprendiente desenvolver habilidades comunicativas. Así, como se mencionó con anterioridad, el hecho de centrarlas en contextos y situaciones reales le permite ver la utilidad de lo que está aprendiendo. La tipología de las mismas puede ser muy diversa y pueden trabajar todas las destrezas; aunque, de nuevo, se incide en prestar especial atención a la interacción oral. Por un lado, se pueden realizar ejercicios para practicar el vocabulario o la gramática aprendida, como el juego del *Tabú* adaptado a ELE. El docente dispondrá de una serie de cartas —pueden ser originales o no— y dividirá a los aprendientes por grupos de entre dos o cinco personas. Un miembro del equipo tomará una de las cartas, leerá la palabra en ella escrita y deberá hacer gestos para que el resto de miembros la adivinen en el menor tiempo posible. En el caso de que se hable y se mencione una

palabra relacionada con la que se tiene que adivinar, se descalificará al equipo. Gana aquel que tenga el mayor número de palabras adivinadas al terminar las rondas indicadas por el docente. Por otro lado, también se pueden realizar ejercicios de *role-play* donde se practiquen simulaciones de situaciones reales como ir al médico o cubrir un formulario con los datos personales.

Para lograr todos estos objetivos, la inclusión de la tecnología en el aula es primordial, ya sea para la creación de materiales como para lograr un aprendizaje más completo. En referencia a lo primero, existen una gran variedad de plataformas educativas como *todoELE*, *ProfeDeELE* o *eleinternacional* que disponen de una gran variedad de ejercicios prácticos e interactivos para realizar en el aula, en muchos casos siguiendo una temática concreta. También se puede recurrir a videos o cortometrajes para, además de repasar contenidos previos, incidir en aspectos culturales o sociales. Un ejemplo podría consistir en explicar algunos de los gestos empleados en la cultura española del bar —*pedir la cuenta, otra ronda, algo de beber*, etc.— mediante el video *splunge gestos* en YouTube¹⁷. En lo que se refiere a alcanzar un aprendizaje más completo del aprendiente, se alude al uso de aplicaciones como *Duolingo* o páginas web de autocorrección que permitan fomentar los contenidos impartidos en el aula.

Finalmente, en lo que respecta a la evaluación, el docente debe aportar *feedback* positivo (Alcón 2018, p. 16), el cual se puede lograr con la utilización de dos bolígrafos para la corrección: uno de color rojo para los errores y otro de color verde para los aciertos.

¹⁷ Véase <https://www.youtube.com/watch?v=IEGamVBeeOc>.

Conclusiones

De unos años a esta parte, los estudios sobre el componente afectivo en el aula han aumentado considerablemente, hasta valorar este como fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los primeros métodos de enseñanza no consideraban al individuo en el centro del aprendizaje y todavía se valoraban menos sus sentimientos y emociones. Sin embargo, a lo largo del siglo XX, su situación cambia y sus aspectos individuales adquieren una gran relevancia. De esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje pasa a regirse por sus necesidades, además de sensibilizarse con su situación personal. Este nuevo enfoque en la enseñanza-aprendizaje de un idioma hace que el grado de inclusión de las variables afectivas en el aula esté determinada por las necesidades del aprendiente y el contexto en el que él mismo se encuentra. Esta atención prestada a lo afectivo y personal es de gran relevancia en un perfil de inmigrantes o refugiados, los cuales atraviesan un periodo de adaptación al país de acogida recogido en el fenómeno del duelo migratorio. Las diferentes fases que atraviesan por este duelo pueden influir en el aprendizaje o en la motivación y disposición para aprender un idioma: puede que el individuo no se encuentre cómodo en el país y el aprendizaje sea lento o puede suceder todo lo contrario. El hecho de tener la posibilidad de incluir las variables afectivas en el aula, dependiendo siempre y cuando de las necesidades del aprendiente, hace que se pueda sobrellevar mejor la situación que se atraviesa.

La motivación es el componente afectivo con una gran complejidad en la enseñanza de lenguas extranjeras. Esta se aprecia en las diferentes manifestaciones teóricas del término, donde su consideración simplista de las primeras investigaciones fue sustituida por la complejidad de las posteriores. Así, Gardner (1985) consideraba la dualidad motivación intrínseca y extrínseca para la activación y realización de una acción; pero, unos años más tarde, Dörnyei (1994) especifica otro tipo de factores que influyen también en esa consideración motivacional. De estas primeras aproximaciones, Williams y Burden (1999) terminan por considerar la motivación como un *continuum* donde no solo se debe tener en cuenta la activación para la realización de la actividad, sino también los motivos que llevan a realizarlo y el sostenimiento del esfuerzo posterior para alcanzar finalmente la meta u objetivo propuesto.

Este trabajo ha pretendido servir de aproximación para mostrar esa realidad individual en el aprendizaje de lenguas extranjeras con el estudio del componente

motivacional en el perfil de refugiados ucranianos beneficiarios del Programa de Protección Internacional. El estudio realizado ha pretendido un análisis del mismo en un total de dieciocho encuestas repartidas entre dos ONG diferentes. La encuesta, de realización propia en base a otros estudios y trabajos de Madrid y McLaren (1995) recogido en Martínez (2001), Suanzes (2007) y Leo *et al.* (2016), fue elaborada según las fases del proceso motivacional de Williams y Burden (1999) y pretendía: en primer lugar, conocer la visión general que se tenía de España como país de acogida; en segundo lugar, determinar cuáles eran los objetivos que pretendían satisfacer los aprendientes en las clases; en tercer lugar, considerar el ambiente de enseñanza-aprendizaje y determinar si este influía en el sostenimiento del esfuerzo posterior; y, en cuarto y último lugar, se proponía una valoración general de las clases impartidas.

Los resultados obtenidos han permitido constatar que, en un perfil de aprendientes refugiados que se sienten cómodos en el país de acogida, la motivación por aprender el idioma es muy diversa y se pretende un aprendizaje con fines comunicativos que sea útil y práctico. Al partir de esta premisa, se ha considerado el ambiente de enseñanza-aprendizaje de ambas organizaciones y, pese a ser diferente en las dinámicas del aula, esto no influye demasiado en el sostenimiento del esfuerzo posterior, ya que al final la «predisposición interna» (Jiménez 2005, p. 8) le llevan a actuar de cierta manera para conseguir la meta propuesta. Esto es, en una clase donde los contenidos se imparten de forma tradicional sin atender a lo comunicativo y lúdico, es de esperar que la motivación y atención prestada al idioma decrezca, sin embargo, en los resultados analizados se muestra como esto no es así y depende en gran medida de la visión de la que se dispone para aprender el idioma. Con todo, la dedicación prestada al idioma fuera del aula es positiva y se realiza a partir de diversos medios, lo que condiciona el deseo de continuar los estudios del idioma, tal y como se muestra al final de la encuesta realizada.

En conclusión, este trabajo de investigación ha constatado la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de una lengua extranjera y como estos pueden afectar considerablemente al mismo. A través de un conjunto de encuestas centradas en el análisis del componente motivacional en el aula de refugiados ucranianos, se ha ofrecido una aproximación de la dificultad de su análisis, además de aportar una serie de recomendaciones didácticas a tener en cuenta en el aula para mejorar este aspecto.

Referencias bibliográficas

- Achotegui, J. (2012a). Emigrar hoy en situaciones extremas. El síndrome de Ulises. *Revista de Psicología, Ciènces de l'Educatió i de L'Esport*, 30 (2), 79-86. <http://www.revistaaloma.net/index.php/aloma/article/view/171>.
- Achotegui, J. (2012b). La crisis como factor agravante del síndrome de Ulises (Síndrome del duelo migratorio extremo). *Temas de psicoanálisis y Joseba Achotegui*, 3, 1-16. <https://www.temasdepsicoanalisis.org/2012/01/01/la-crisis-como-factor-agravante-del-sindrome-de-ulises-sindrome-del-duelo-migratorio-extremo1/>.
- Alcalde Mato, N. (2011). Principales métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en Alemania. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 6, 9-23. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779301>.
- Alcón Badanes, A. (2018). *El aprendizaje afectivo en español como lengua extranjera: análisis de material didáctico* [Trabajo de Fin de Máster, Universitat Jaume I]. uji.es. https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/179544/TFM_2018_AlconBadenesAndrea.pdf?sequence=1.
- Aleksandrova, D. (22 de abril, 2017). *La motivación en clase de ELE* [Comunicación en congreso]. II Encuentro de Profesores de Español, Bulgaria. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/sofia_2017/05_aleksandrova.pdf.
- Berry, J. W. (1977). Immigration, Acculturation, and Adaptation. *Applied psychology: an international review*, 46 (1), 5-68. https://www.cultureresearch.org/sites/default/files/berry_1997.pdf.
- Bosco, F.J. y Di Pietro, R.J. (1970). Instructional Strategies: their psychological and linguistic bases. *IRAL* 8 (1), 1-19. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/iral.1970.8.1.1/html>.
- Brink y Saunders. (1977). Aspects of transcultural psychiatry. *Cox.J. British Journal of Psychiatry*. 130, 211-221. <https://www.cambridge.org/core/journals/the-british-journal-of-psychiatry/article/abs/aspects-of-transcultural-psychiatry/3878B9226DB14CD70D7656D8B977F998>.

- Consejo de Europa. (2018 [2002]). Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm.
- Domínguez, V. (2018). *Migración e identidad social. Representaciones del pasado en los relatos de inmigrantes ucranianos y armenios en Buenos Aires* [Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla]. us.es. <https://idus.us.es/handle/11441/77284?locale-attribute=en>.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284. http://seas3.elte.hu/coursematerial/RyanChristopher/Dornyei%281994%29_Foreign_Language_Classroom.pdf.
- Donoso Valdivieso, M^a Gabriela. (2014). *Duelo migratorio* [Tesis Doctoral, Asociación Mexicana de Educación Continua y a Distancia, A.C.]. Asociación Mexicana de Tanatología, A.C. <https://www.tanatologia-amtac.com/descargas/tesinas/136%20Duelo%20migratorio.pdf>.
- García Rueda, C. (2020). *Evolución cuantitativa de las sociedades de Protección Internacional en España. Duelo migratorio* [Trabajo Fin de Grado, Universidad Zaragoza]. unizar.es. <https://zaguan.unizar.es/record/102018>.
- Gardner, R.C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: the Role of Attitudes and Motivation*, London, UK: Edward Arnold.
- González Calvo, V. (2005). El duelo migratorio. *Revista del Departamento de Trabajo Social, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia*, (7), 77-97. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391745>.
- Gooding de Palacios, F.A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma del inglés. *Revista Científica Orbis Cognitiona*, 4 (1), 20-38. https://revistas.up.ac.pa/index.php/orbis_cognita/article/view/1102.
- Hofstede, G. (1999). *Culturas y Organizaciones. El software mental*. Madrid: Alianza Editorial.

- Jiménez Luna, Esther (2005). *Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación*. [Trabajo Fin de Máster, Universidad Antonio de Nebrija]. uva.es. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2008/memoriamaister/1-semester/jimenez-1.html>
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Arco Libros, S.L.
- Leo, F. M., García-Fernández, J. M., Sánchez-Oliva, D., Pulido, J. J. y García-Calvo, T. M. (2016). Validación del cuestionario de motivación en Educación Física en educación primaria (CMEF-EP). *Universitas Psychologica*, 15 (1), 315-326. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672016000100024.
- Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Arco Libros, S.L.
- Martínez Aguado, J. (2001). La activación y mantenimiento de la motivación durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 235-261. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=238947>.
- Oberg, K. (2006). Culture shock: Adjustment to the new cultural environments. *Curare* 2, 142-146. http://culturaladjustment.weebly.com/uploads/7/5/4/8/7548819/culture_shock_oberg.pdf.
- Palmero Cantero, F., Guerrero Rodríguez, C., Gómez Iñiguez, C., Carpi Ballester, A., y Goyareb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. UNE.
- Pavlenko, A. (2013). The affective turn in SLA: From «Affective Factors» to «Language Desire» and «Commodification of Affect». En D. Gabryś-Barker y J. Bielska (eds.), *The affective Dimension in Second Language Acquisition* (pp. 3-28). Multilingual Matters. <https://englishforbeachpurposes.files.wordpress.com/2013/12/pavlenko-2013.pdf>.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

- Soriano Mateo, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto social: Revista de relaciones laborales*, 9, 1-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=209932>.
- Suanzes, C. (2007). El juego y los afectos en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera: reflexión sobre una experiencia con alumnos adultos en la Suiza alemana. *redELE*, (9), 1-133. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:746c04ed-63a4-40e4-8135-dafcd5c48846/2008-bv-09-16suanzes-pdf.pdf>.
- Williams, M. y Burden, R.L. (1999). *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press.

Anexo I

En este anexo se recoge la encuesta realizada a los diferentes aprendientes ucranianos pertenecientes a ambas organizaciones.

Encuesta para el TFM

Máster Oficial “La enseñanza del español como lengua extranjera”

A continuación, se presenta una encuesta para medir el grado de motivación de los estudiantes en el aula. Por favor, marque con una X aquella casilla de la respuesta que considere correcta en su caso. Cuando no haya casilla y se presente un espacio _____ escriba lo que usted considere más oportuno.

SOBRE TI...

Edad:

Sexo: Hombre Mujer Ninguna de las anteriores

Lugar de nacimiento:

Lengua materna:

Otras lenguas habladas:

1. ¿Cuánto tiempo llevas en España?

1 mes

6 meses

Más de 1 mes

1 año

2. ¿Por qué viniste a España?

Razones de trabajo

Razones personales (familia, amigos...)

Razones educativas

Otras cuestiones (conflictos, guerra...)

3. ¿Te gusta España?

Sí

No

4. ¿Cómo te sientes en España? [1: muy mal. 5: muy bien]

1

2

3

4

5

5. ¿Tienes amigos y/o familiares en España?

Sí, tengo amigos y/o familiares

No, me encuentro solo en el país

OBJETIVOS DEL ESTUDIANTE...

6. **¿Por qué estudias español?** Marque todas las opciones que considere:

- Porque me gusta aprender cosas nuevas
- Porque quiero vivir en un país hispano
- Porque quiero relacionarme con personas hispanohablantes
- Porque quiero encontrar trabajo
- Porque quiero aprobar un examen oficial de idiomas
- Porque me obligan a aprenderlo
- Porque es divertido, interesante y útil
- Porque quiero completar mi *curriculum vitae*

7. **¿Qué esperas de estas clases de español?** Marque todas las opciones que considere:

- Aprender gramática
- Aprender vocabulario
- Poder comunicarme en español
- Otros

EL PROCESO DE LA ENSEÑANZA...

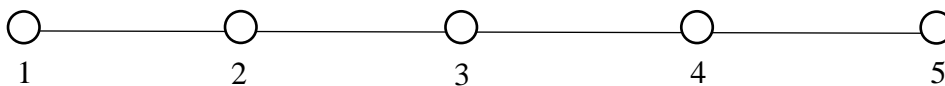
8. **¿Se realizan ejercicios lúdicos en clase?**

- Sí
- No

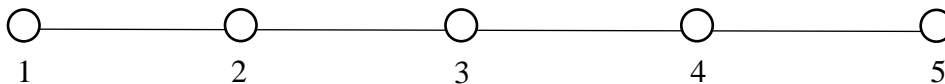
9. **¿El profesor explica los objetivos de cada clase?**

- Sí
- No

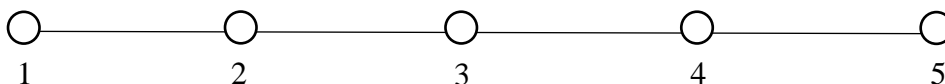
10. **¿Disfrutas con la clase?** [1: nada. 5: mucho]



11. **¿La clase satisface tus necesidades e intereses?** [1: nada. 5: mucho]



12. **¿Participas en la clase?** [1: nada. 5: mucho]



¿Por qué?

- | | |
|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> No me gusta la clase | <input type="checkbox"/> El profesor ve que hice la tarea |
| <input type="checkbox"/> Solo cuando me lo indica el profesor | <input type="checkbox"/> Me gusta aprender |
| <input type="checkbox"/> Me da miedo equivocarme | <input type="checkbox"/> Me hace sentir bien |

13. **¿Terminas todas las tareas que manda el profesor?**

- Sí No

¿Por qué?

- | | |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> No me interesa aprender | <input type="checkbox"/> Quiero tener buena nota |
| <input type="checkbox"/> Los ejercicios son inútiles | <input type="checkbox"/> Quiero aprender cada vez más |

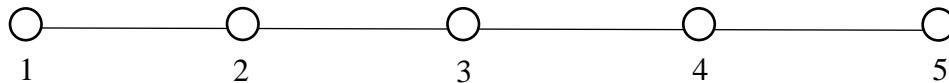
14. **¿Qué haces cuando no entiendes algo?**

- No hago nada, no me importa
- Le pregunto a un compañero / profesor
- Intento buscarlo por mi cuenta

15. **¿Buscas momentos para practicar el español?**

- No, solo hablo español en clase. El profesor es el que me pone la nota
- No, el español no tiene sentido en mi día a día
- Sí, me comunico en español fuera del aula (familiares, amigos, otros...)
- Sí, tengo aplicaciones o juegos en español (*Duolingo*)

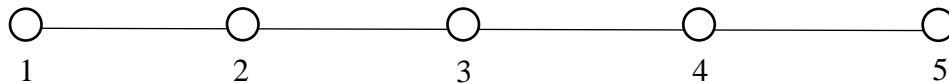
16. **¿Intentas mejorar el español viendo películas o series?** [1: nada. 5: mucho]



VALORACIÓN GENERAL...

17. **¿Cuál es el grado de satisfacción total con tus clases de español?** [1: muy malo.

5: muy bueno]



18. **¿Crees que vas a seguir estudiando español?**

- Sí No ¿Por qué? _____

Anexo II

En este anexo se recogen los gráficos con los resultados de las preguntas realizadas en la encuesta. Se incluyen también aquellos referidos a las preguntas no objeto de comentario en el trabajo.

Figura 1. ¿Por qué estudias español? [Pregunta número 6]

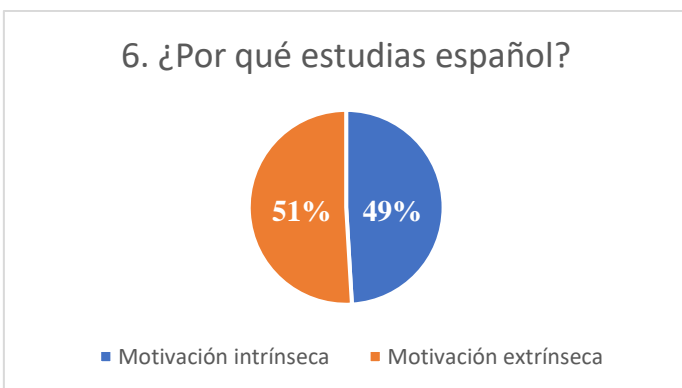
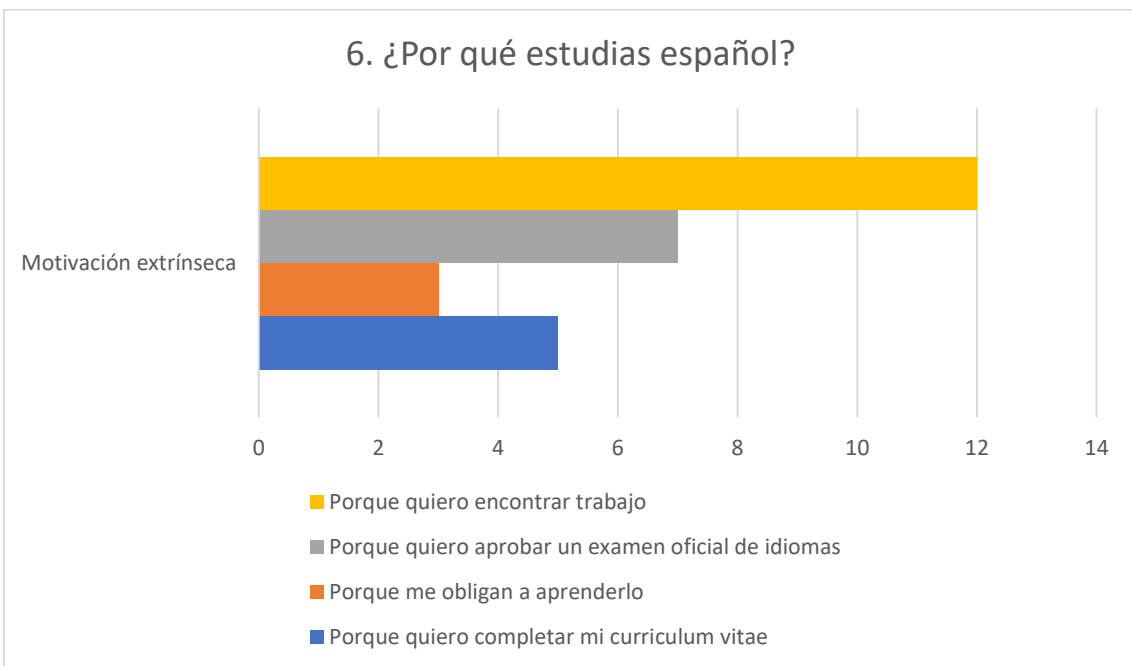
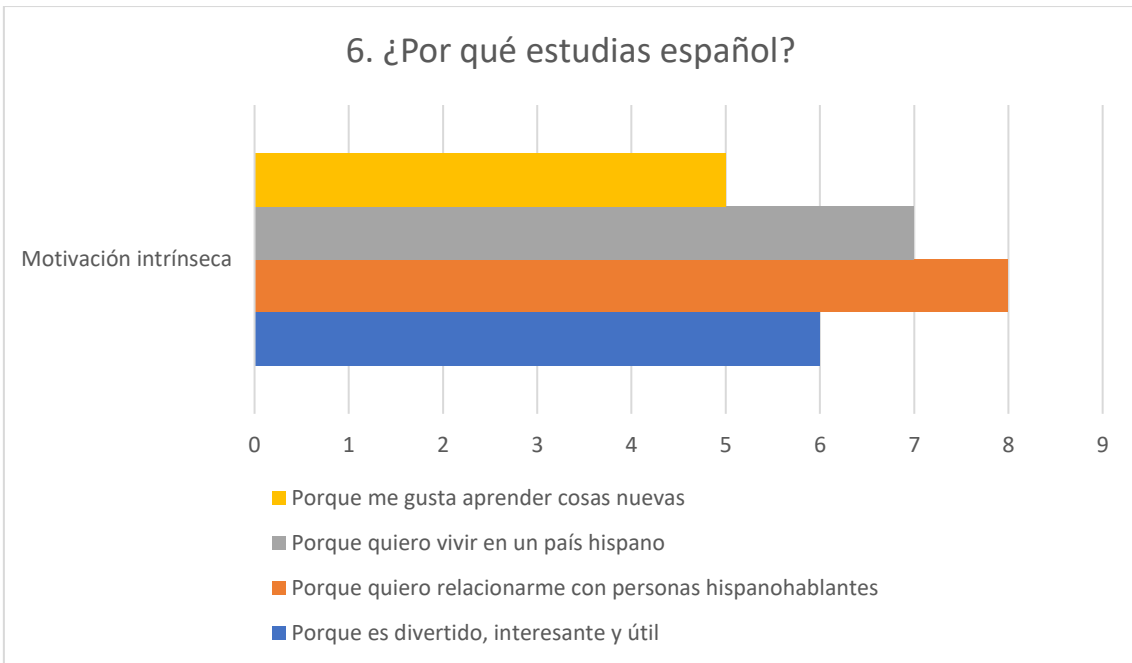


Figura 2. ¿Qué esperas de tus clases de español? [Pregunta número 7]

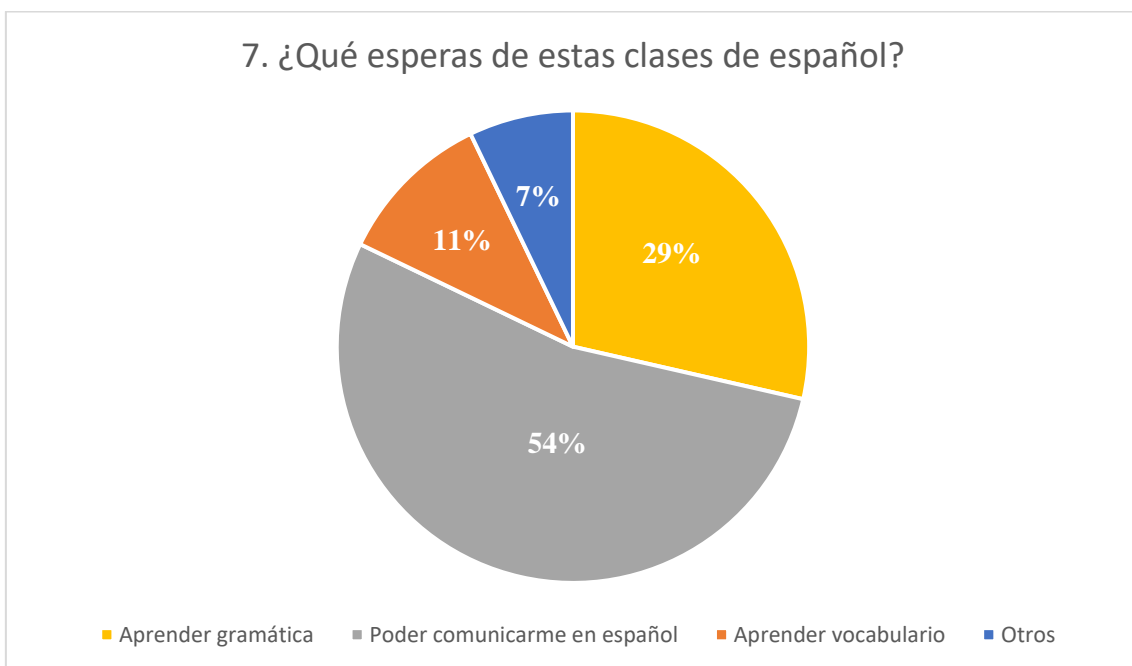
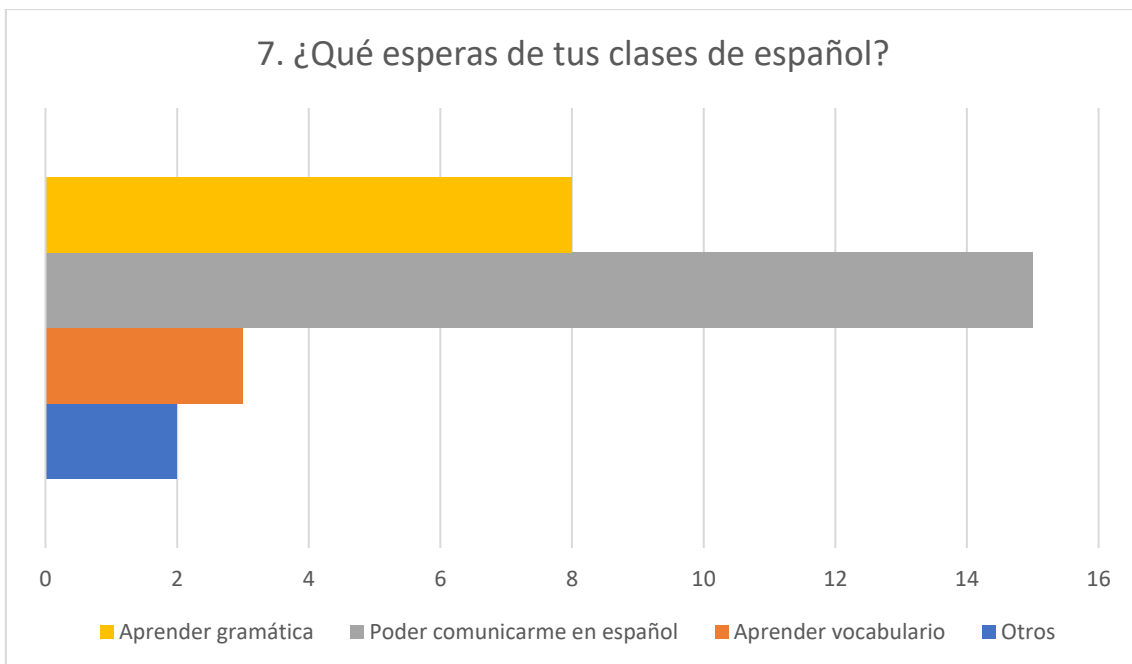


Figura 3. ¿Se realizan ejercicios lúdicos en clase? [Pregunta número 8]

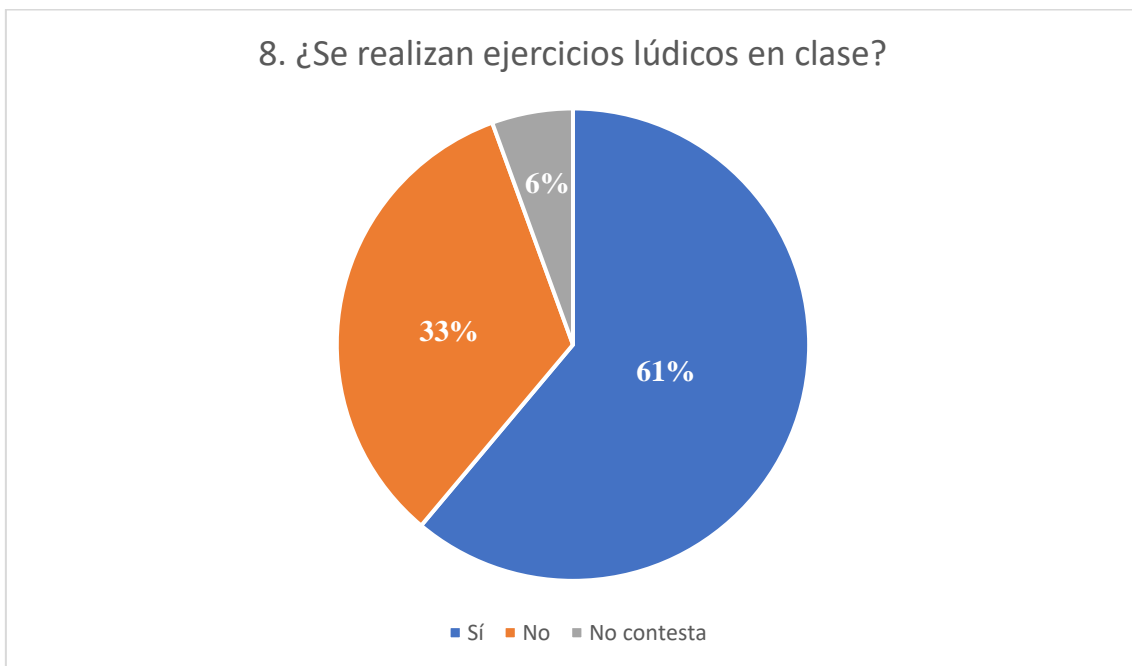
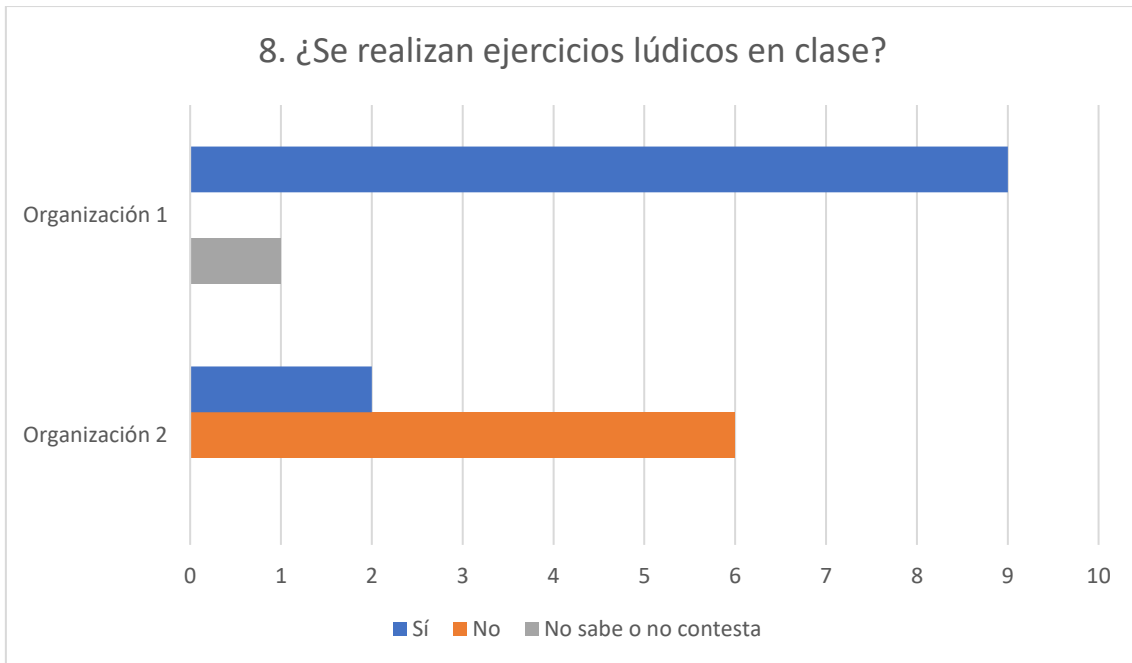


Figura 4. ¿La clase satisface tus necesidades e intereses? [1: nada. 5: mucho]
[Pregunta número 11]

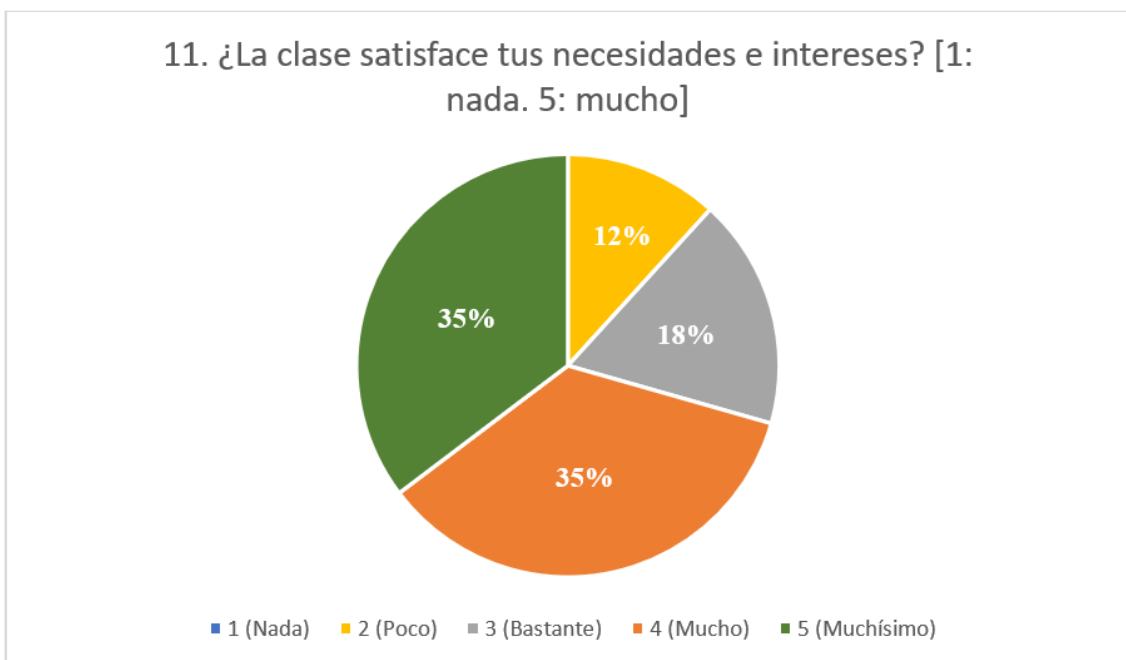
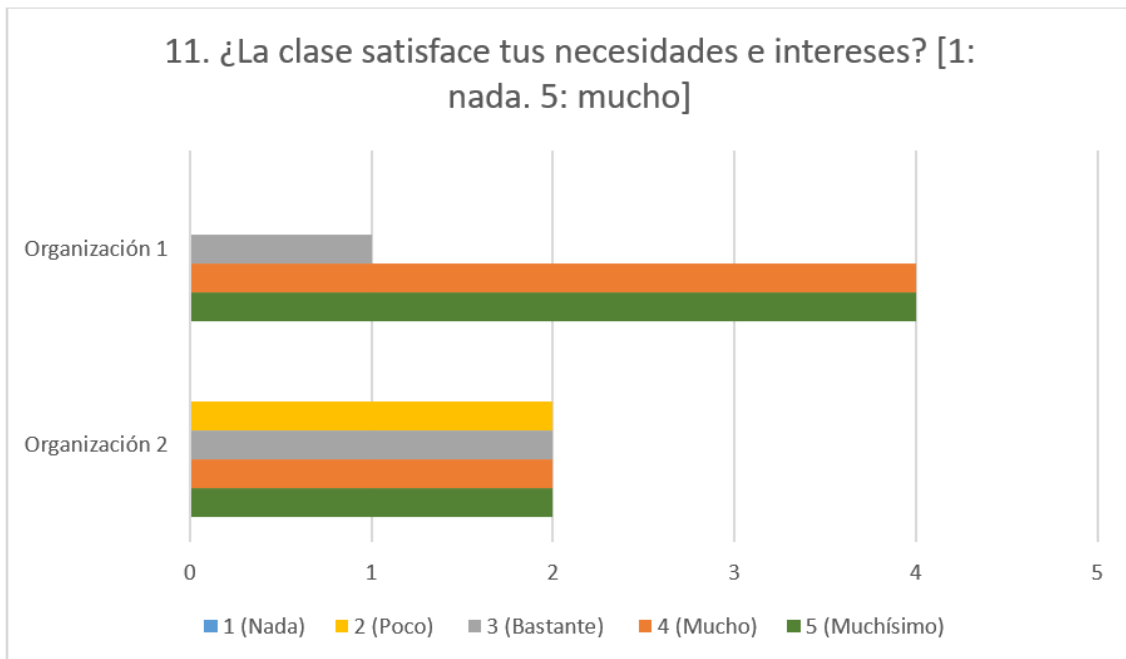
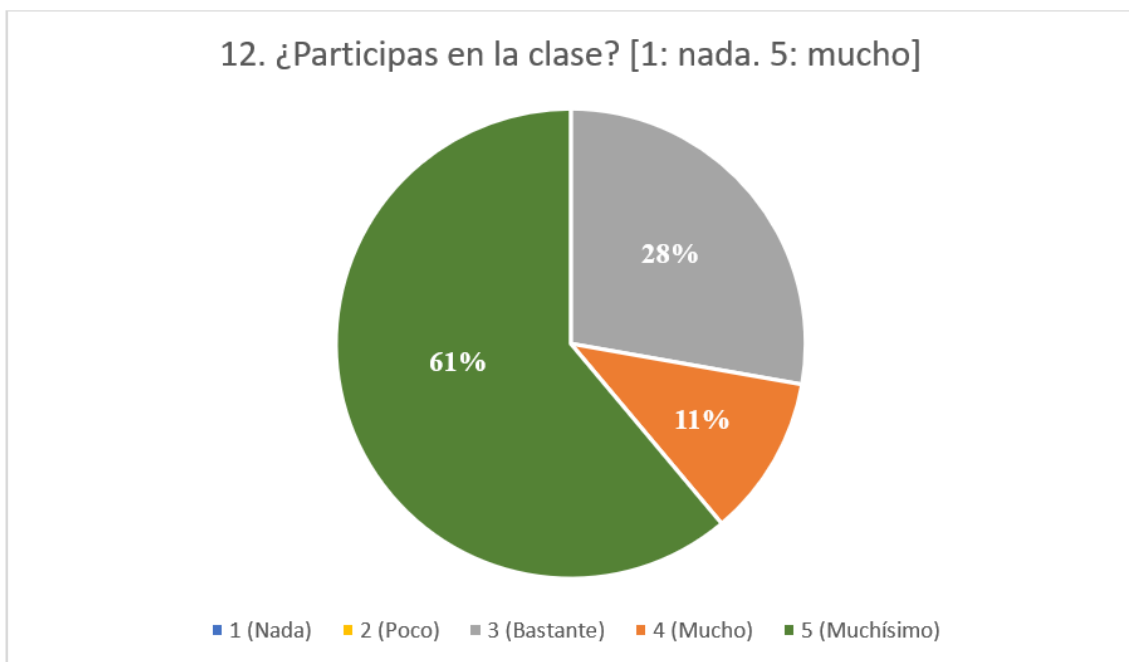
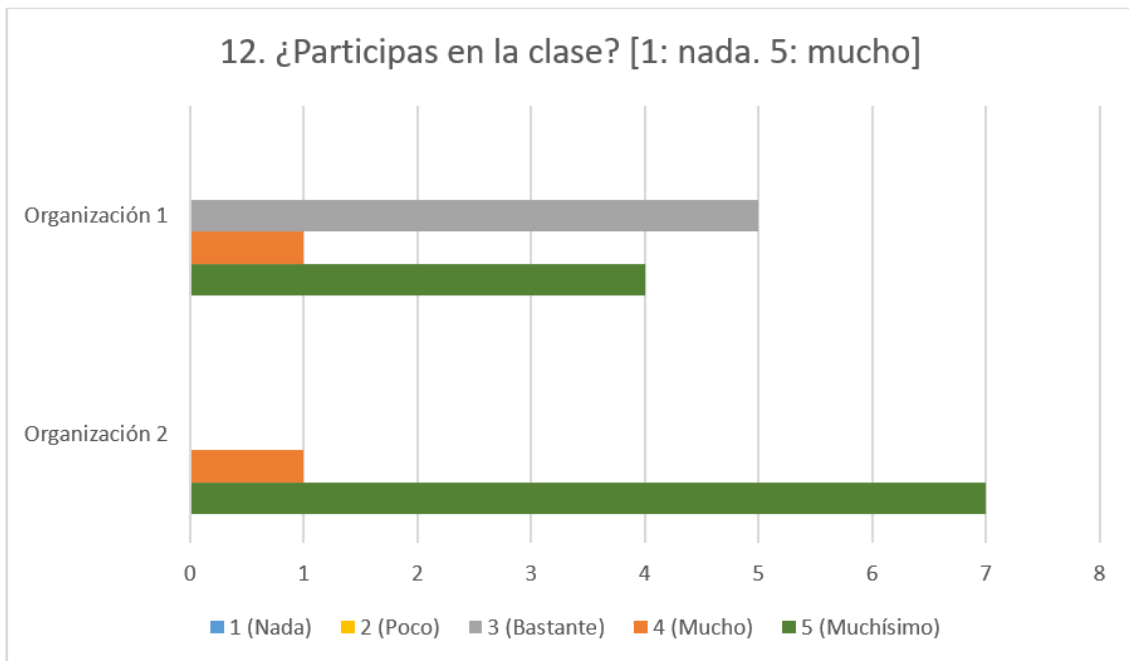


Figura 5. ¿Participas en la clase? [1: nada. 5: mucho] [Pregunta número 12]



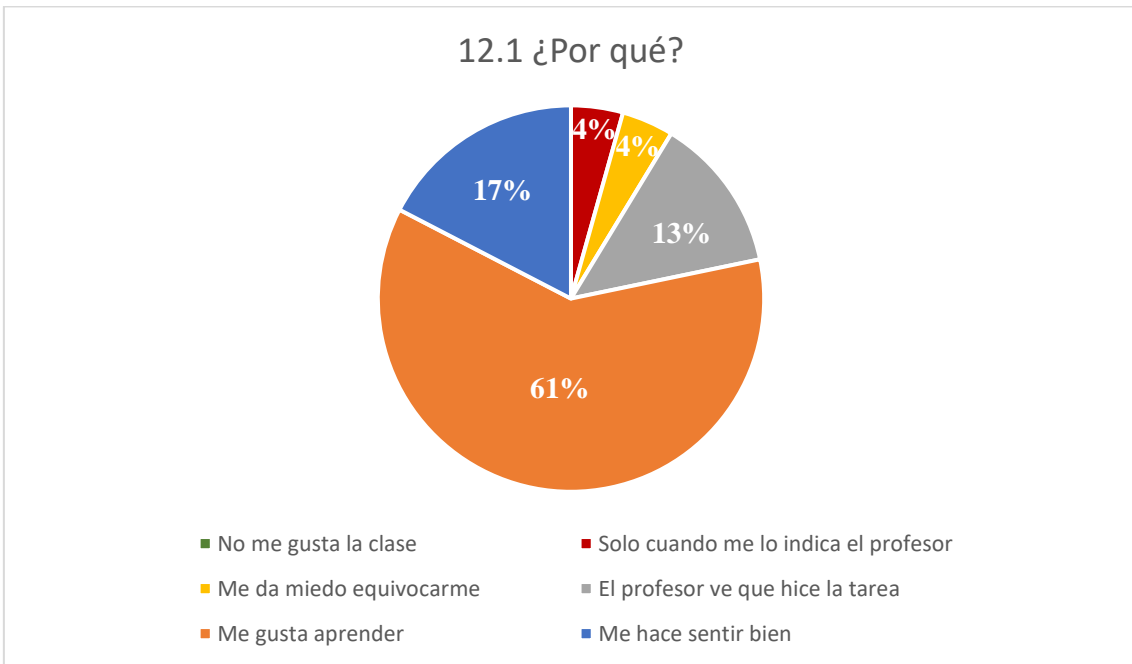
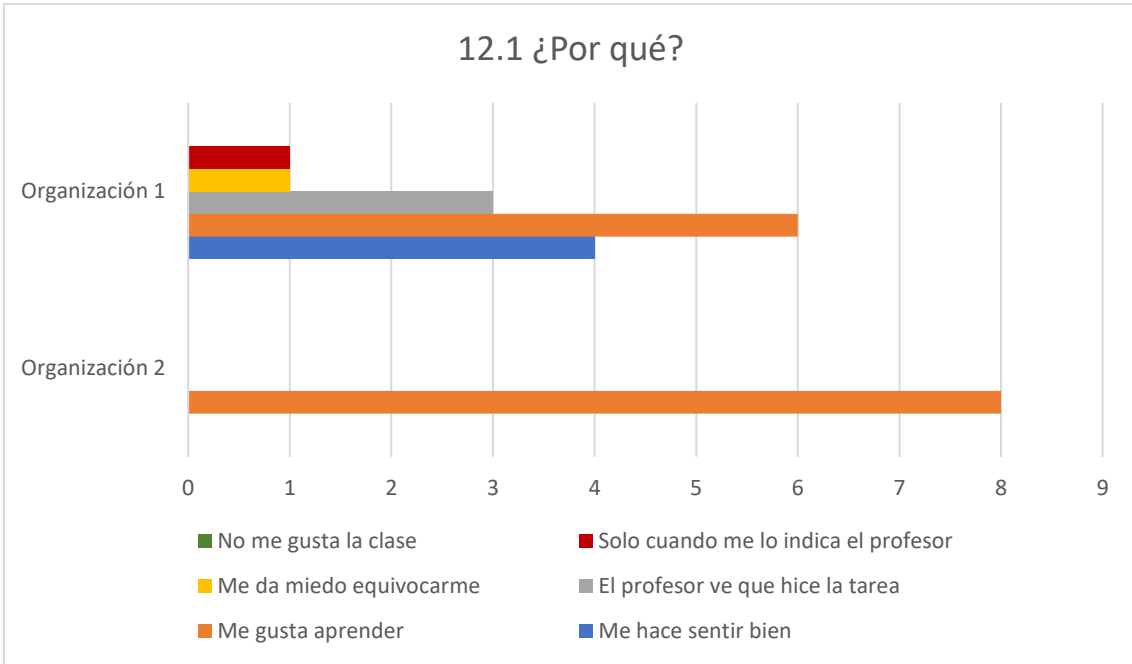
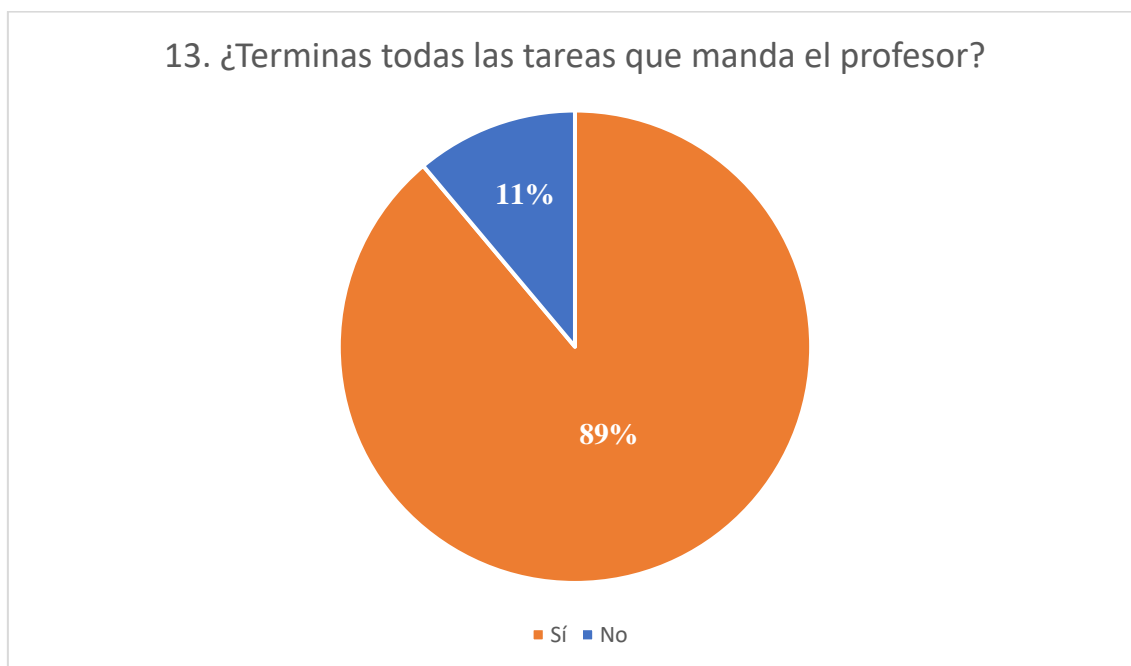
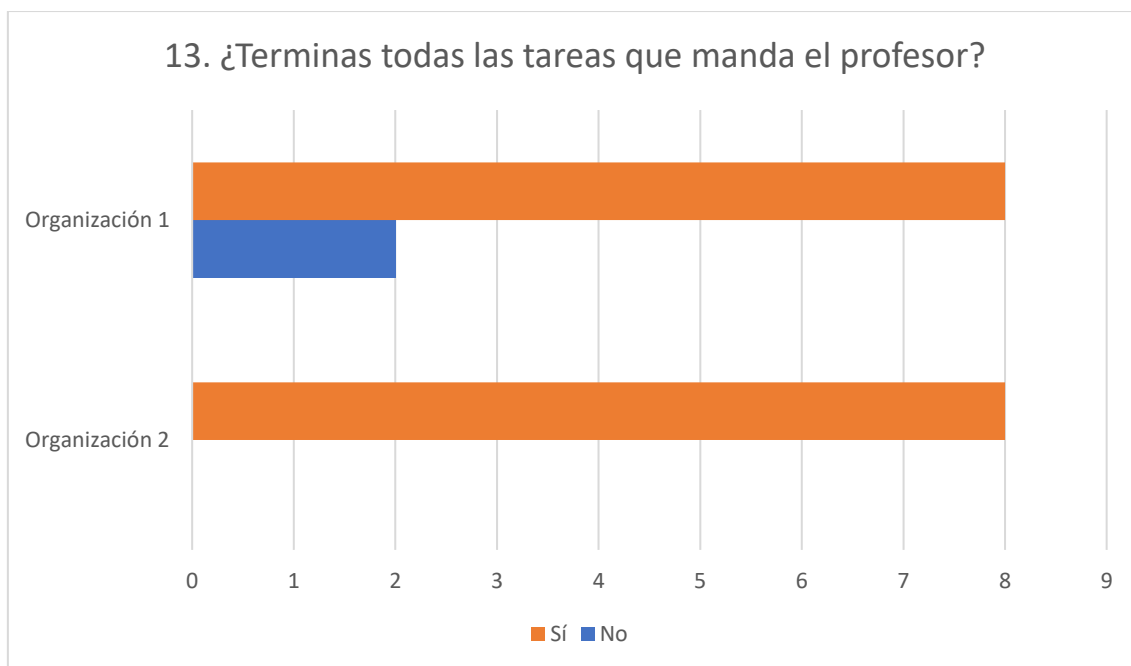
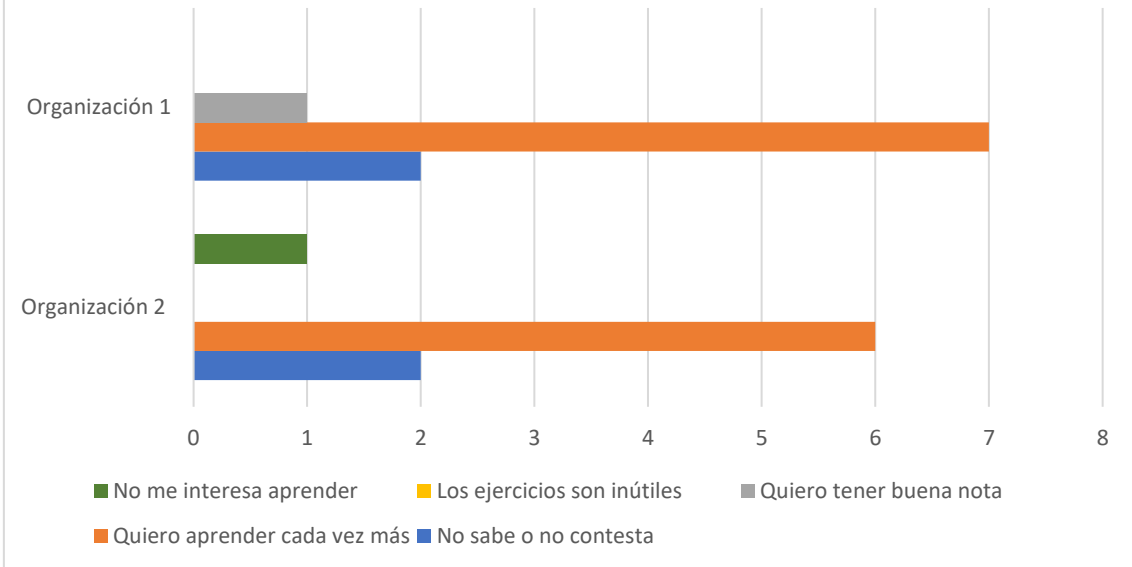


Figura 6. ¿Terminas todas las tareas que manda el profesor? [Pregunta número 13]



13.1 ¿Por qué?



13.1 ¿Por qué?

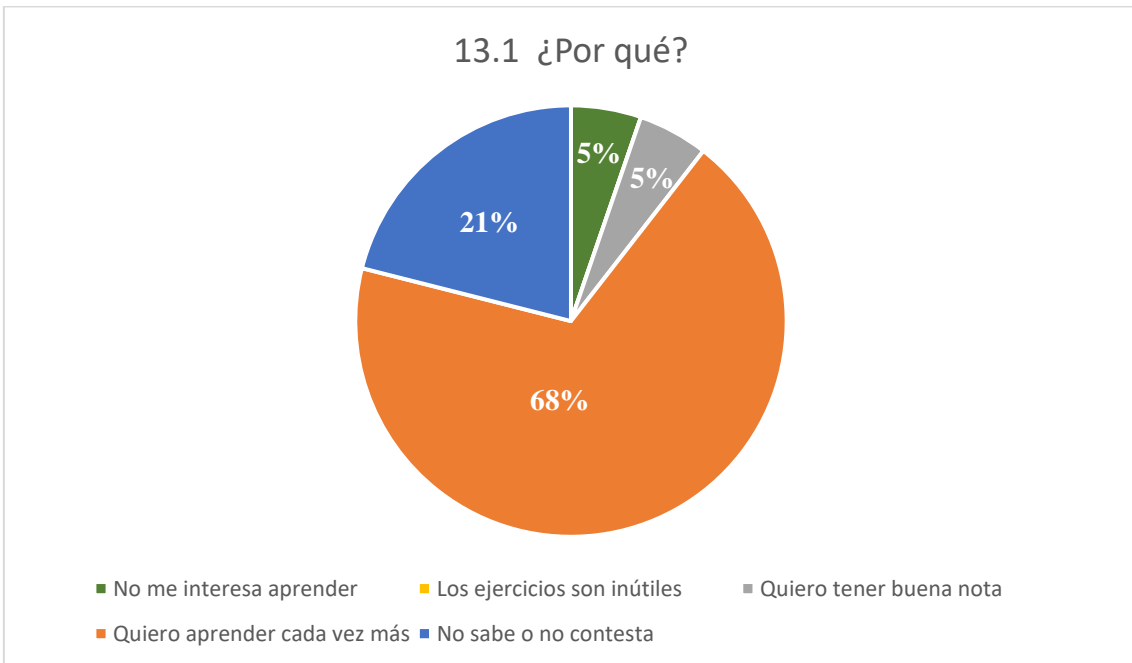


Figura 7. ¿Buscas momentos para practicar el español? [Pregunta número 15]

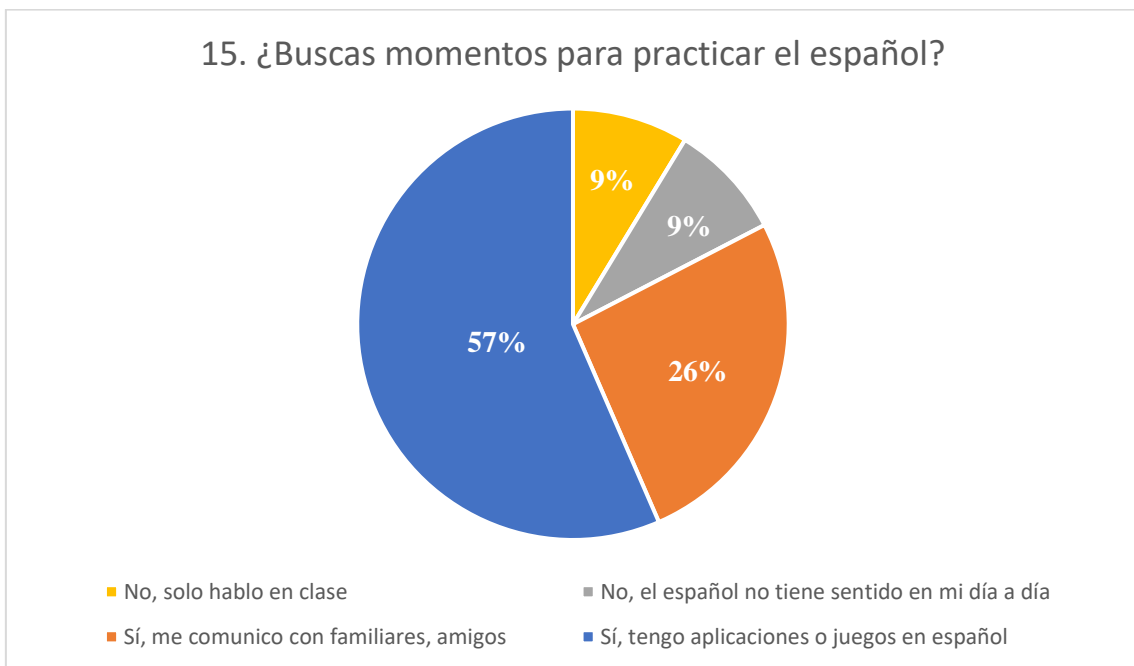
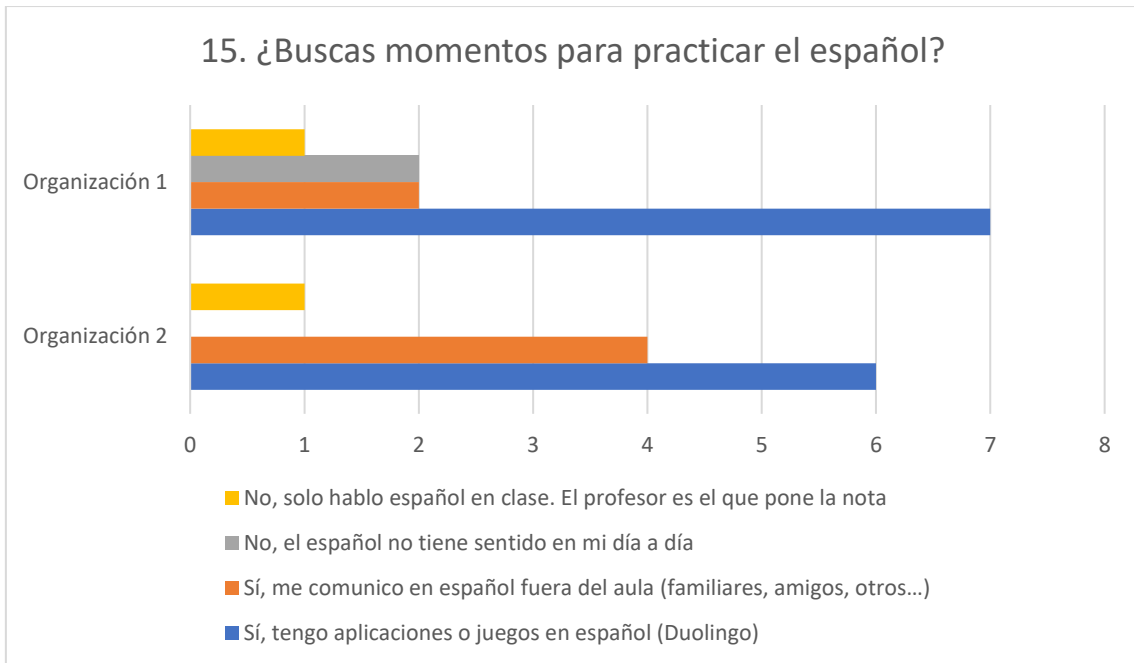


Figura 8. ¿Intentas mejorar el español viendo películas o series? [1: nada. 5: mucho] [Pregunta número 16]

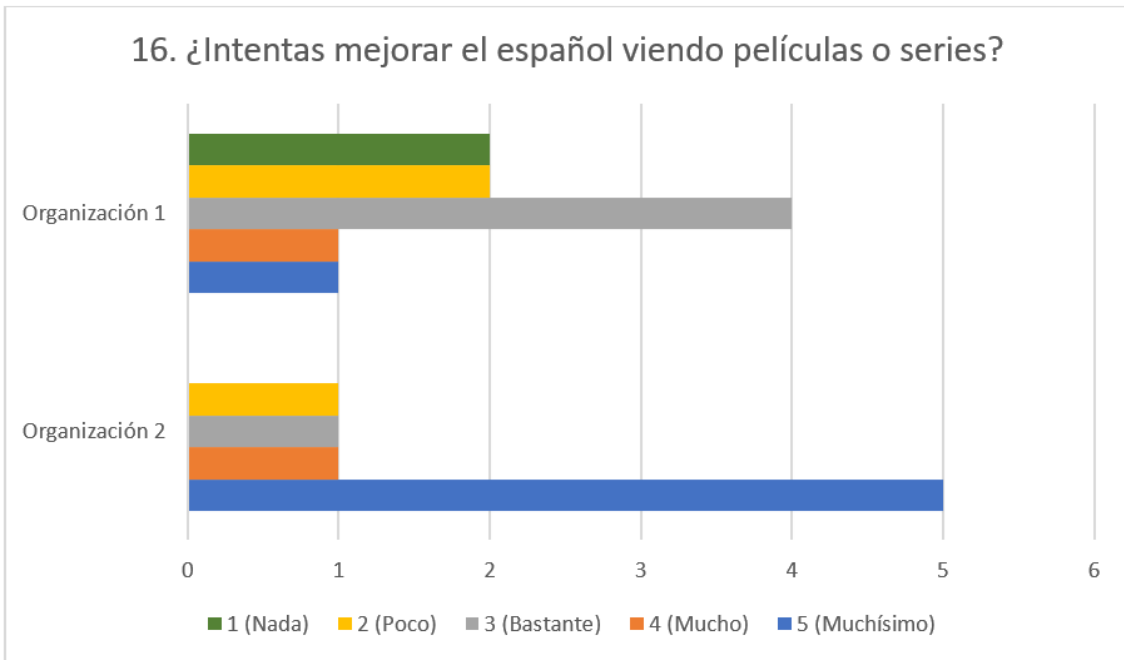


Figura 9. ¿Cuál es el grado de satisfacción total con tus clases de español? [1: muy malo. 5: muy bueno] [Pregunta número 17]

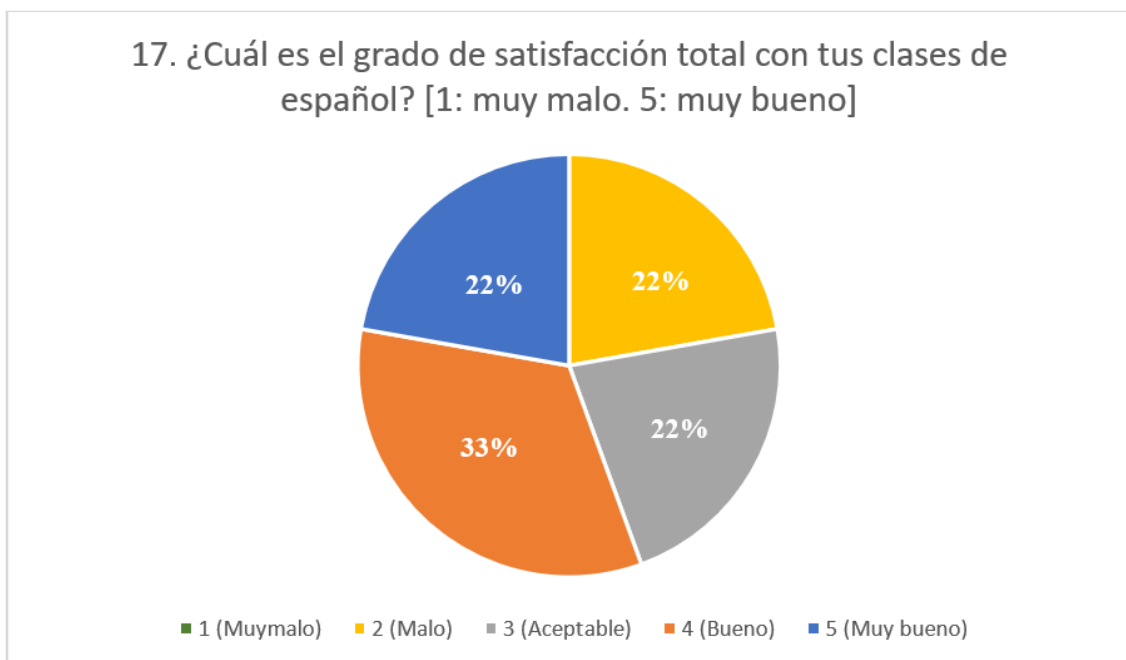
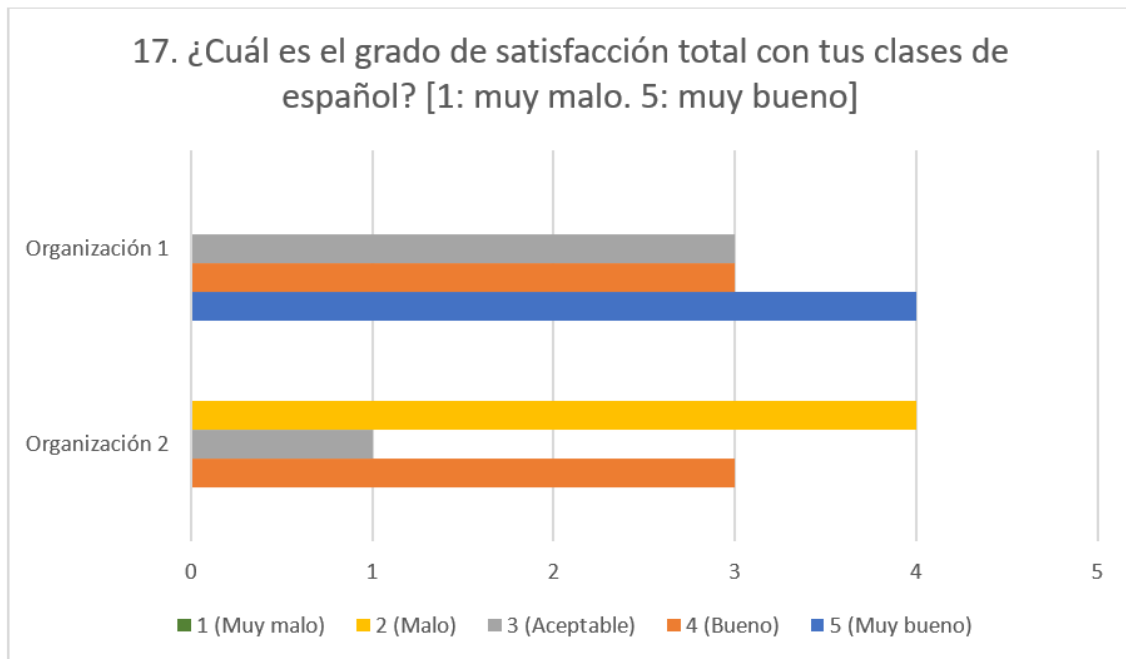


Figura 10. ¿Cuánto tiempo llevas en España? [Pregunta número 1]

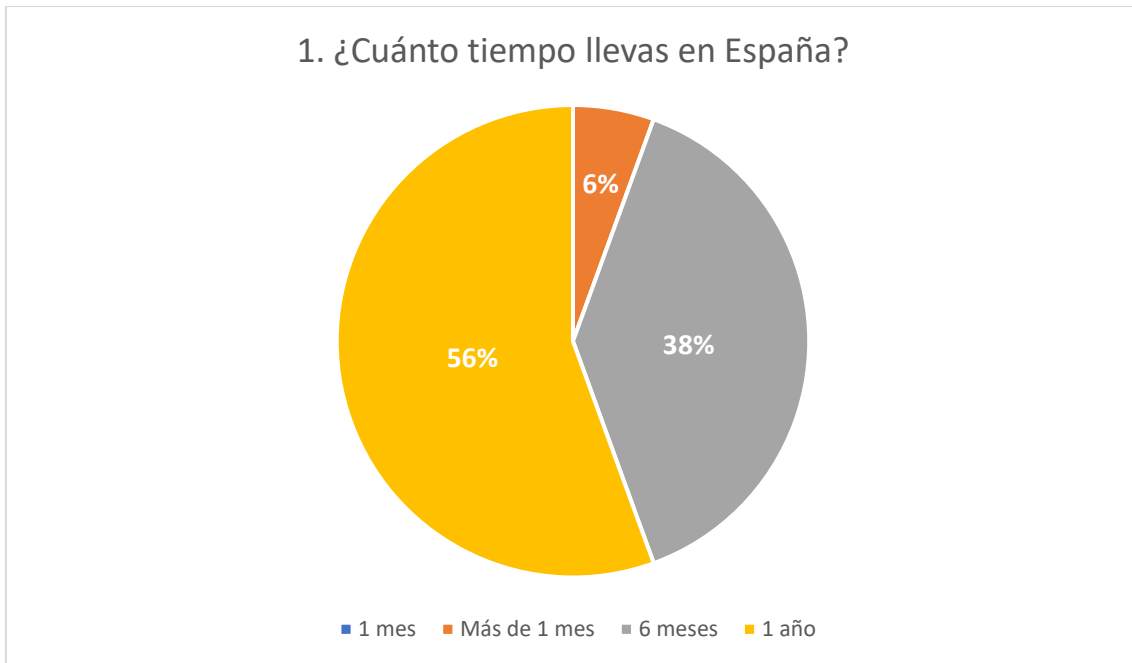


Figura 11. ¿Por qué viniste a España? [Pregunta número 2]



Figura 12. ¿Te gusta España? [Pregunta número 3]



Figura 13. ¿Cómo te sientes en España? [1: muy mal. 5: muy bien] [Pregunta número 4]

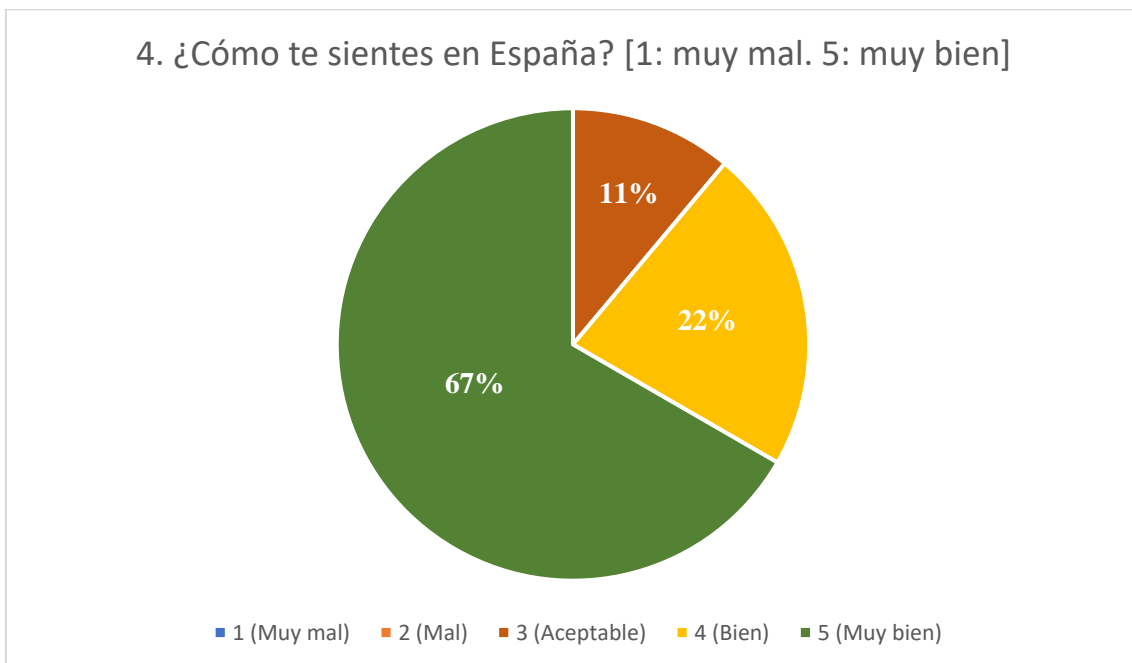


Figura 14. ¿Tienes amigos y/o familiares en España? [Pregunta número 5]

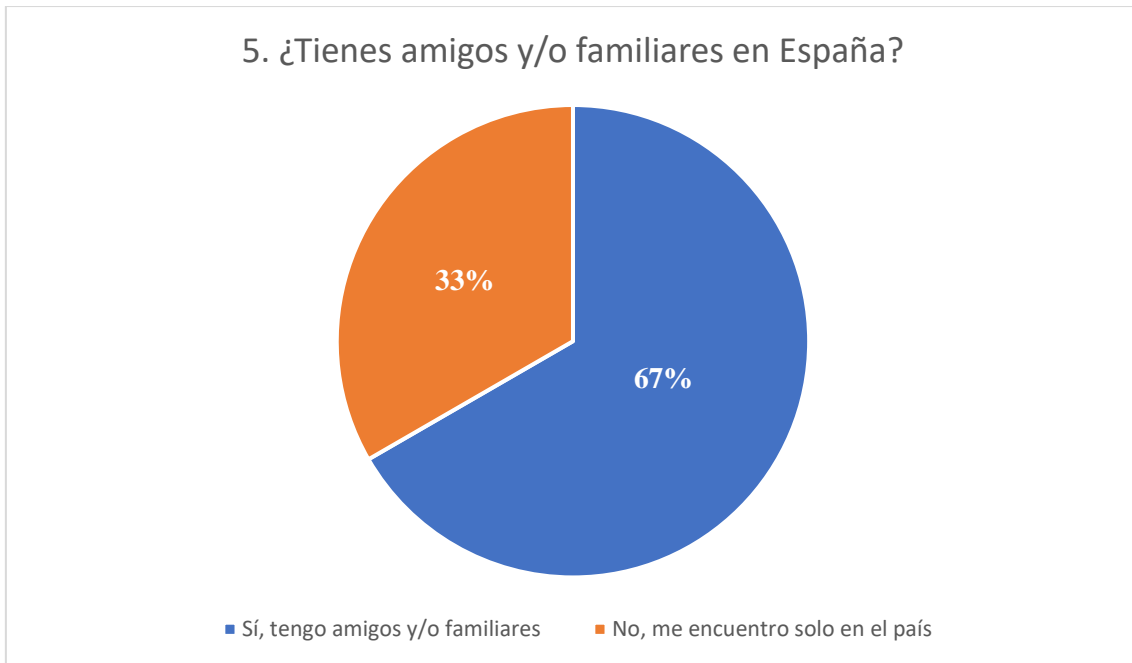
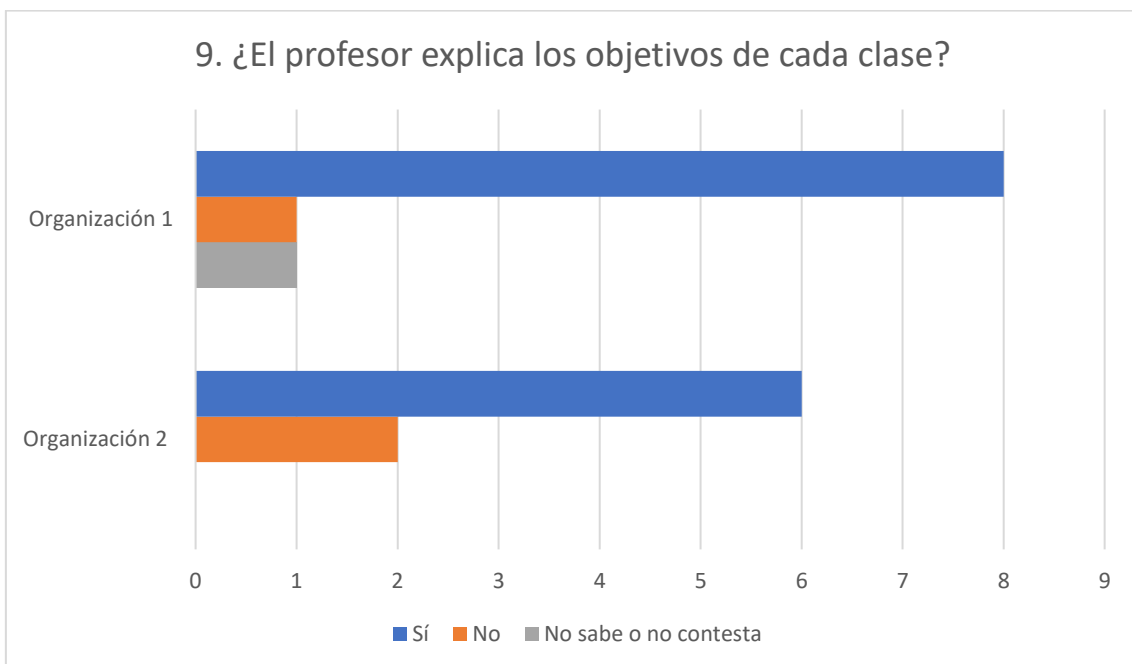


Figura 15. ¿El profesor explica los objetivos de cada clase? [Pregunta número 9]



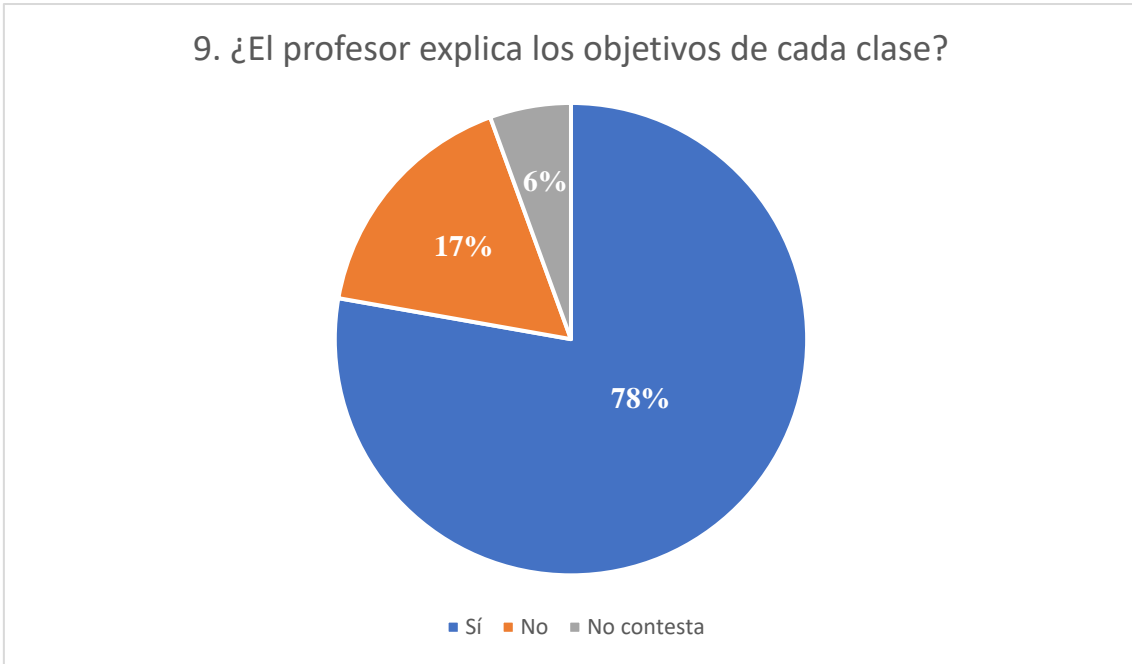
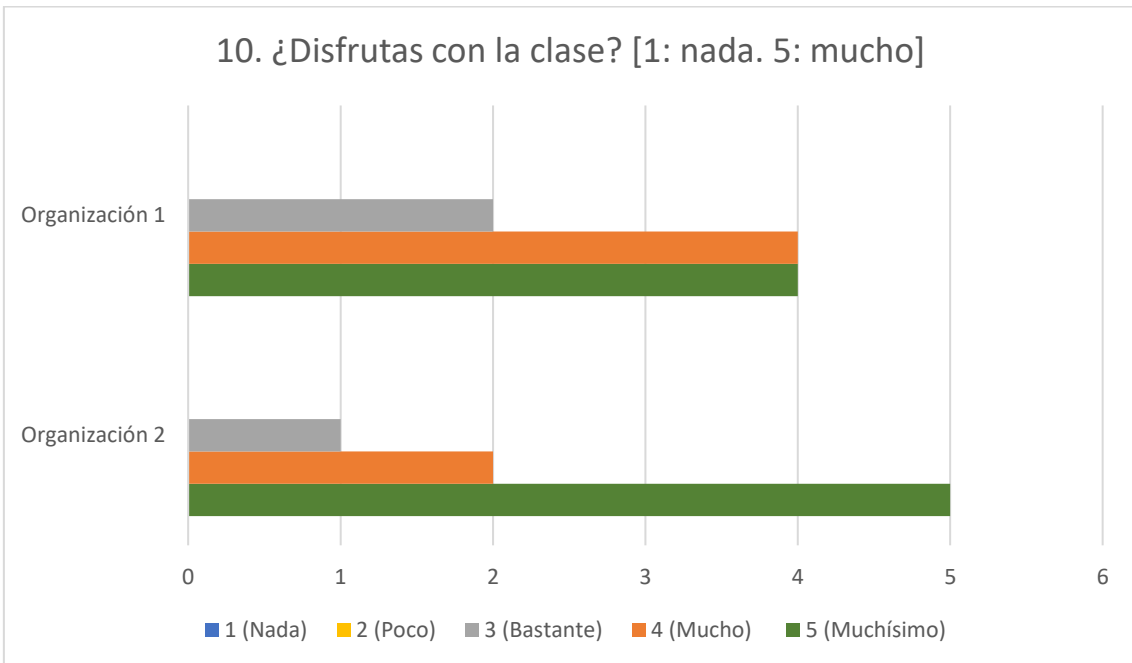


Figura 16. ¿Disfrutas con la clase? [1: nada. 5: mucho] [Pregunta número 10]



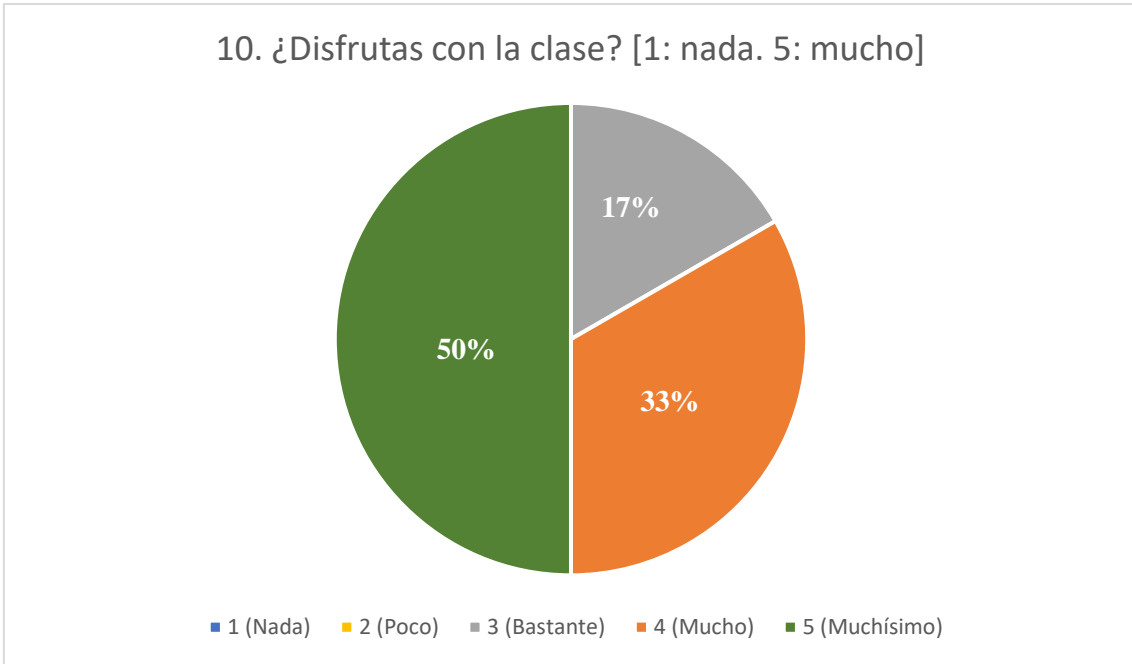


Figura 17. ¿Qué haces cuando no entiendes algo? [Pregunta número 14]

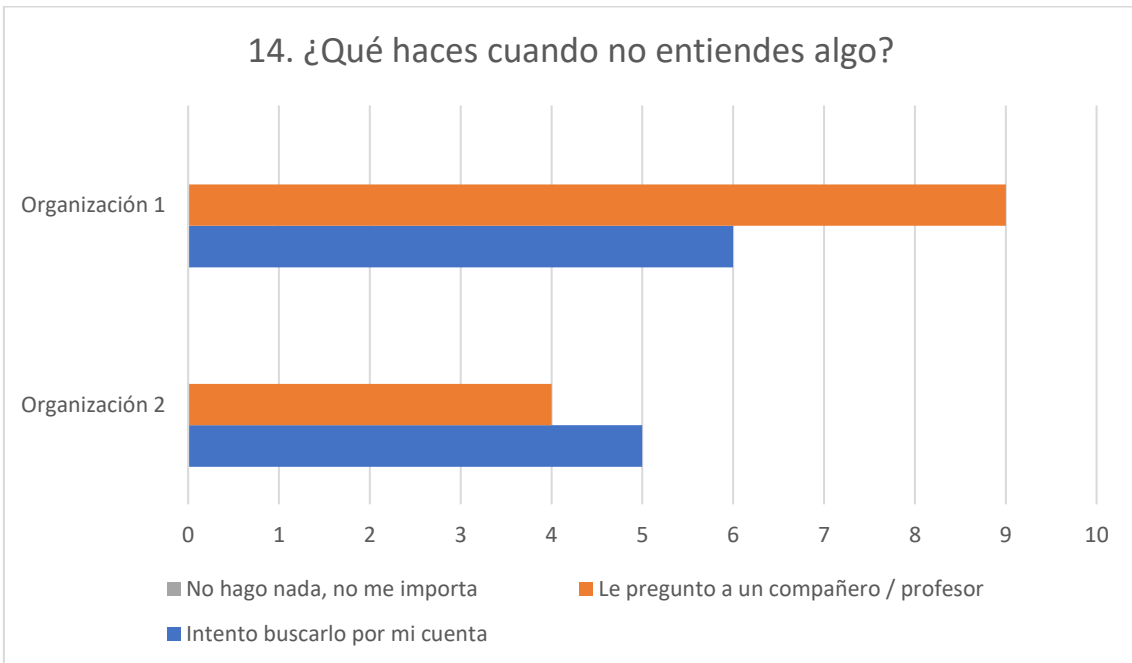




Figura 18. *¿Crees que vas a seguir estudiando español?* [Pregunta número 18]

