DIDÁCTICA

Mantener la motivación del alumnado: un gran reto para todos[182]

Keeping your students motivation: a challenge for all

Concha Moreno
Universidad de Estudios Extranjeros de Tokio

RESUMEN

Partiendo de una situación inicial en la que el alumnado llega al aula, cuando menos, expectante ante la lengua que ha elegido o que le han obligado a elegir, nuestro reto es no defraudar esa expectación. Si es cierto lo que se dice en relación con las percepciones del alumnado y su motivación, son la personalidad y el entusiasmo del docente la fuente principal de la que esa motivación se nutre. Por ello, las claves, en mi opinión, son transmitirles con nuestra actitud, nuestra reflexión sobre nuestro trabajo y nuestras propuestas, que aprender una lengua nueva mejorará sus conocimientos, sus habilidades y su capacidad de interacción, pero, además, les dotará de recursos válidos para el intercambio con personas por cuya lengua y cultura han manifestado interés, les abrirá la mente y les permitirán el crecimiento personal.

Palabras clave: motivación, afectividad, esfuerzo, cambio, matriz DAFO.

ABSTRACT

From a starting point in which students come to the classroom somewhat eager, to say the least, about the language they have chosen or have been forced to choose, our challenge is to meet that eagerness and not disappoint them. If what they say about the student body's perceptions and their motivation is true, the teacher's personality and her enthusiasm are the main source from which that motivation feeds. Thus, the key lies in conveying, with our attitude, our reflection on our work, and our proposals, that studying a new language will not only improve their knowledge, their abilities, and their interaction skills, but will also provide them with useful resources to use in the exchange with people on whose language and culture they have shown interest, will open their minds, and will allow their personal growth.

Keywords: motivation, affectivity/emotions, effort, change, SWOT matrix.

182

1. INTRODUCCIÓN. EL PAPEL DEL PROFESORADO EN LA MOTIVACIÓN

Nos encontramos ante un nuevo curso, nuevos grupos y, tanto el profesorado como el alumnado, sin duda, se hará las mismas preguntas aunque, a decir verdad, los primeros pocas veces suelen reconocer que se las planteen. Estos interrogantes tienen mucho que ver con los sentimientos y podrían ser entre otros: «¿Cómo serán las personas de esos nuevos grupos? ¿Me llevaré bien con ellas? ¿Tendré dificultades para que me acepten? ¿Cómo me verán? ¿Colaborarán conmigo? ¿Acertaré a la hora de actuar en clase?». He elegido unas preguntas que pudieran formular los dos grupos, pues, en mi opinión, tanto uno como otro, están compuestos por personas con un componente afectivo desarrollado en mayor o menor medida, pero existente. Otra cosa es hasta qué punto se controlan sus efectos en la tarea que se vaya a desarrollar.

Si es cierto lo que dicen los estudios que señalan al profesorado y su entusiasmo como la principal fuente de motivación para aprender, será muy importante que las preguntas iniciales se las formulen quienes tienen asignada la importante tarea de enseñar. En este sentido cito una vez más las palabras, ya muy conocidas, del trabajo de 1977 realizado por G. J. Pine y A. V. Boy y recogido por Jane Arnold (2000: 125):

Los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto de su contenido intelectual.

Más modernamente Zoltán Dörnyei y Kata Csizér (1998:215)[183] llevaron a cabo un estudio en Hungría y descubrieron que, de las diez macroestrategias usadas por los docentes, las dos preferidas por el alumnado fueron: «1. Set a personal example with your own behaviour. 2. Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom». Parece que la distancia de años y lugares de estudio no ha hecho cambiar las preferencias del alumnado.

También son pertinentes las palabras de Zoltán Dörnyei (2001:26):

> La mejor intervención motivadora es simplemente aumentar la calidad de nuestra enseñanza (...) El profesorado debe aceptar que su responsabilidad es garantizar que sus alumnos estén y permanezcan motivados y no lamentar el hecho de que les falta motivación.

O las de Ema Ushioda (2011:18), que es bastante clara en lo que se refiere a la influencia de la forma en que los docentes interpretan a su alumnado:

> [Una] limitación básica de las teorías de motivación en el aprendizaje de un idioma hasta la fecha es que se han ocupado principalmente de modelos abstractos, y de aprendientes como grupos teóricos de variables, y no de aprendientes de idiomas como personas que aportan identidades, historias,

183 Artículo disponible en http://www.zoltandornyei.co.uk/uploads/1998-dornyei-csizer-ltr.pdf

> metas e intenciones únicas e individuales, y que habitan complejas y dinámicas realidades sociales.

Adrian Underhill (1989:252) dice en respuesta a quienes creen que los factores socio-afectivos no forman parte de la tarea docente:

> Los profesores que afirman que no les corresponde tener en cuenta estos fenómenos pueden desaprovechar algunos de los ingredientes esenciales que contribuyen al control del aprendizaje eficaz.

Así pues, considerar al alumnado como personas cuyos afectos pueden influir en la tarea que están desempeñando será el primer paso para conseguir mantener la motivación en el aula y las ganas de seguir aprendiendo fuera de ella. ¿En qué me baso para afirmar esto? En los estudios que vienen demostrando la importancia de lo afectivo en la adquisición. Veamos algunos ejemplos.

1. FACTORES PERSONALES Y MOTIVACIÓN.

1.1 La autoestima y la atribución de éxito y fracaso

Purificación Sierra García (2002), desde la perspectiva de la Psicología evolutiva nos habla de que la autoestima –conjunto de juicios que hacemos sobre cómo somos– y el desarrollo del Yo ideal están muy relacionados con los modelos a los que queremos parecernos y con el proceso de socialización, que inculca en los individuos un conjunto de normas y expectativas que, con el tiempo, se asumen como propias. Cumplir con lo que los demás esperan de cada individuo es un objetivo que suele crear mucha ansiedad. Y el aprendizaje de idiomas puede ser una de las actividades que la desencadenen. La razón es obvia: una persona que ya es capaz de expresarse en su lengua materna (LM) y quizá en alguna otra, vuelve a verse limitada, sin recursos, para ser quien es, para hablar con soltura y, si además su profesor o profesora sigue un enfoque comunicativo, le pedirá constantemente que participe, que asuma riesgos, que sea tolerante con la ambigüedad[184], que se ponga en evidencia para aprender la lengua extranjera (LE). Aquí entra en juego otro factor importante, que es el contexto educativo. Si ya es universal que asumimos como propias, en los primeros momentos de nuestra socialización, las normas del grupo, en Japón separarse de la imagen que un alumno o una alumna deben dar, puede ser un drama. Cuando en una clase reconocen que no saben mucho o que su español es peor que el de otros estudiantes, nos están indicando lo siguiente:

- Que se comparan con otras personas consideradas como capaces.
- Que perciben que lo que les estamos pidiendo es excesivamente difícil y se consideran incapaces de superar esa dificultad.

---

184 En relación con la asunción de riesgos o la tolerancia a la ambigüedad y otros factores, convendría recordar los trabajos de Rebecca L. Oxford. Aquí me refiero al artículo recogido en *La dimensión afectiva del aprendizaje de idiomas* (pp. 80 y ss.).

– Que se sienten incompetentes y por ello su nivel de ansiedad crece.
– Que usan un recurso aprendido a lo largo de los años de su educación escolar que consiste en rebajar su propio valor para no destacar.

Otro concepto emparentado con el de autoestima es el de atribución de logro de Bernard Weiner (1986), que no iba dirigido, en principio, a la enseñanza de lenguas sino al aprendizaje escolar, pero que resulta muy productivo si lo aplicamos a ella. Según este psicólogo social las personas –el alumnado en este caso– atribuyen el éxito o el fracaso de una tarea a cuatro factores:

– La capacidad (interna)
– El esfuerzo (interna)
– La dificultad de la tarea (externa)
– La suerte (externa)

El primero de estos factores tiene que ver con lo que el alumnado se siente capaz de hacer a título individual y en comparación con el resto del grupo; tiene que ver con la idea de «yo puedo». El esfuerzo nos lleva a la intensidad dedicada a la tarea, es decir, «trabajar/aprender algo todos los días». La dificultad se presenta en términos de los conocimientos previos adquiridos en contraste con la información nueva y, de nuevo, por cómo la han realizado los demás, es decir, vuelve a aparecer la comparación y el lema para esta ocasión sería «tú puedes con tus recursos y con la ayuda de quien te enseña: abre tu mente». La suerte no será controlable y supongo que es un factor con el que cualquier estudiante cuenta para que le salve de una situación que le genera ansiedad. Y sugeriría en este caso «crea tu propia suerte, actúa».

1.2 La afectividad y el aprendizaje

Earl W. Stevick (en Arnold, 2000: 63-76) hace un repaso sobre la forma en que los factores afectivos influyen en el aprendizaje de idiomas:

– Los datos afectivos se almacenan en el cerebro junto a los demás tipos de datos (visuales, auditivos u olfativos). Y citando a Hamilton (1983) recordemos que los elementos de intención y emoción no son solo otras partes de los esquemas de la memoria: en realidad pueden ser las partes alrededor de las cuales se organizan esas estructuras. A este respecto cabe recordar las palabras de Maya Angelou[185]: «La gente olvidará lo que dijiste, lo que hiciste, pero nunca olvidará cómo la hiciste sentir».

[185] Es conocida por su polifacética obra y su optimismo contagioso. Al cumplir 85 años habló de cómo veía la vida y los cambios que los años habían operado en ella. Vale la pena leer lo que circula por Internet. Aquí hay un enlace para ello. http://www.puntodevistaypropuesta.com/2013/11/la-voz-de-la-sabiduria-maya-angelou.html (última consulta: 03.03.2014).

- Los datos afectivos pueden traer a «la mesa de trabajo» –como llama Stevick a la denominada «memoria inmediata»– otros procedentes de la memoria a largo plazo que, en lugar de ayudar en lo que en ese momento se está realizando, pueden convertirse en obstáculos para procesar los datos requeridos, creando confusión entre lo que se necesita y lo que la afectividad ha hecho salir del almacén de la memoria. Aunque no sea muy original, el ejemplo es tan conocido que lo traigo a colación: la magdalena de Proust.
- La retroalimentación afectiva contribuye a configurar y reconfigurar las estructuras de la memoria a largo plazo. Stevick la divide en externa e interna. Para ejemplificar la primera, pensemos en un alumno que está hablando con una persona que muestra interés y está atenta, el efecto será positivo. Si, por el contrario, parece estar molesta o aburrida o solo escucha por obligación, la retroalimentación será negativa. Valoremos los efectos que puede tener nuestra manera de escuchar en clase a nuestro alumnado y saquemos consecuencias pedagógicas. La segunda, la interna, lleva a nuestro alumno o alumna a preguntarse si parece un miembro de la comunidad de la lengua que está aprendiendo y se esforzará por imitar rasgos que le parecen significativos aunque de hecho no lo sean; por ejemplo, puede darle mucha importancia al acento o el uso correcto del subjuntivo, cuando, en realidad, los fallos que lo colocan fuera de esa comunidad son pragmáticos, socioculturales.
- Las intenciones y las emociones llevarán a la reproducción voluntaria de lo aprendido. Querer expresarse y sentirse bien al conseguirlo son motores poderosos a la hora de aprender. Estas intenciones y emociones positivas de logro llevan a algunos estudiantes a buscar personas nativas con las que interactuar en la lengua meta, a ver películas o a escuchar programas de radio. En un tren o en un metro intentar comunicarse con alguien que habla la LE puede resultar gratificante, motivador, especialmente si se ve que esa persona entiende. El esfuerzo habrá valido la pena.
- Y el último factor de los mencionados por Stevick es, en mi opinión, el más inquietante porque se relaciona directamente, al igual que la retroalimentación, con el trabajo docente. Este factor es la influencia de lo afectivo en el uso de lo que ya se sabe. El autor cuenta un experimento llevado a cabo por él durante un taller: consistió en pedir a dos personas que mirasen una regleta e imaginaran un edificio y hablasen de él. A la primera persona la escuchó atentamente y a la segunda no le prestó ninguna atención. No se trataba de hablar en LE sino de hablar en LM, es decir, se trataba de usar lo conocido, lo dominado, pero el efecto fue desastroso en el caso de la segunda persona, que se sintió mal, no logró articular un discurso coherente y se mostró muy molesta. Volvamos a extraer consecuencias pedagógicas que nos ayuden a esa tarea de crear o mantener la motivación.

2. LA MOTIVACIÓN Y LAS CLASES DE ESPAÑOL

Y nos encontramos con el problema que acucia a algunas clases de español a las que el alumnado se ve obligado a asistir, pero, por las que, de entrada, no siente demasiado interés. Así pues, partimos de una situación de desmotivación. ¿Qué hacer? Ya hemos visto más arriba que no basta con quejarse de la situación echando la culpa al alumnado. Debemos plantearnos la situación en términos posibilistas buscando nuevas formas de actuación.

2.1 Rentabilizar el interés

En GIDE (Grupo de Investigación para la Didáctica del Español) (2008 y 2012) se realizó una encuesta sobre el análisis de necesidades del alumnado universitario japonés de español. Una de las preguntas que se hizo a un amplio número de estudiantes fue la razón por la que los encuestados estudiaban este idioma. La respuesta más elegida fue «porque es una de las lenguas más habladas del mundo» y la segunda «por el interés por la cultura del mundo hispano». Si se aceptan como buenas esas respuestas, una de las formas de despertar el interés de los poco motivados estudiantes es acercarlos a la cultura hispana. Presentarles la lengua de forma que vean que con lo que están aprendiendo podrán comunicarse, aunque solo sea a un nivel de supervivencia, con esa comunidad tan amplia. Las clases tradicionales están poco orientadas a la comunicación, a la interacción, lo cual entra en contradicción con una de las razones por las que se estudia español en Japón. Las citadas clases se apoyan fundamentalmente en las explicaciones gramaticales, cosa que se comprende, pues la distancia que existe entre el japonés y el español es enorme y el estudiante principiante debe aprenderlo todo. No obstante, unas reglas gramaticales por si solas no garantizan que se pueda actuar, comunicarse, con personas nativas de habla hispana. Para apoyar estas ideas, podemos leer las palabras de David Olson (1994: 273), que afirma:

> Para estar alfabetizado no basta con conocer palabras; también hay que aprender a participar en el discurso de alguna comunidad textual. Y eso supone saber qué textos son importantes, cómo hay que leerlos e interpretarlos y cómo deben aplicarse en la conversación y en la acción.

O las clásicas del lingüista Michael Halliday (1982: 13):

> La lengua es como es por las funciones que ha desarrollado para servir en la vida de la gente.

2.1.1 Darle la vuelta al plan de clase

Dice Jim Cummins (2002) que en un modelo de enseñanza tradicional los contenidos se derivan de la estructura interna del lenguaje, los ejercicios son estructurados y las preguntas son poco creativas y la mayoría de las veces, de res-

puesta única[186]. La lengua se descompone en sus elementos, que se transmiten sin relación entre sí. El maestro, en palabras de este autor, es la única fuente de conocimiento; su papel es de transmisor y espera que su alumnado recuerde lo que él ha enseñado. Pero Cummins defiende un enfoque pedagógico progresista en el que el maestro sea un estímulo para que se use el lenguaje oral y el escrito, el aprendizaje se construya en colaboración investigadora, el alumnado sea activo y aprenda haciendo.

Si existe el más mínimo interés por la cultura hispana y la comunicación con esa comunidad textual, las clases deben enfocarse desde otra perspectiva. Sin negar la importancia de la enseñanza de la gramática, esta podría supeditarse a su aparición dentro de interacciones comunicativas o sencillos textos, adecuados al nivel, para leer o escuchar, en los que se presenten rasgos culturales atractivos. Una vez presentados estos elementos, las reglas de gramática tendrían más sentido. Se podría atender a su significado dentro del conjunto textual, lo cual facilitaría que se recordasen formas asociadas con elementos afectivos, como he presentado más arriba.

2.2 Fijar objetivos relacionados con el alumnado y su situación

He señalado anteriormente que el alumnado que se siente incapaz sufre de ansiedad, y esa ansiedad lleva a la pérdida de interés, el cual ya era frágil en el caso planteado en esta reflexión. ¿En qué medida los objetivos pueden ayudar a la motivación? En mi opinión de dos maneras.

– La primera: el planteamiento de los objetivos será de ayuda si lo que se pretende alcanzar es realista con el tiempo del que se dispone; si la forma de presentación y práctica (el esfuerzo) son coherentes entre sí y se plantean en pasos cortos y realizables, «hagámoslo de a poco», como suelo decir en mis talleres de formación. A menudo, la materia incluida en el sílabo para este tipo de alumnado es excesiva en extensión, no es abarcable y antes de empezar, ya se siente el fracaso por adelantado. Recordemos lo que decía Weiner: si el alumnado dice «no puedo», habremos perdido la batalla. Sería mejor no sobrecargarlos con información y lograr que lo que se haga transmita la sensación de competencia. En este sentido Jesús Alonso Tapia (2002:29-30) dice lo que debe lograr una tarea es:

> (...) [que] *su realización sea ocasión para percibir o experimentar que se es competente* (...), que permita ejercitar las propias posibilidades sin aburrimiento ni ansiedad. Ello puede verse facilitado si el clima de la clase (...) se orienta a estimular la motivación hacia el aprendizaje, evitándose los mensajes que implican una crítica y que subrayan la incompetencia del sujeto.

[186] En breve saldrá un artículo titulado «La interacción en clase es posible: estrategias para conseguirla» en Cuadernos CANELA en el que Txabi Alastruey y yo misma desarrollamos esta idea con más detalles.

– La segunda tiene que ver con el conocimiento de los objetivos por parte del alumnado. Si se explica por qué se realiza una actividad o se explica ese punto gramatical y qué relación tiene con otros ya estudiados, si se explicita qué se pretende conseguir con lo que se está haciendo en el aula, lograremos transmitir la sensación de organización del pensamiento, de control del propio aprendizaje, que, según Alonso Tapia (*íb*.) es otra fuente de motivación.

> (...) [que] *se dé la experiencia de autonomía*. Siempre que el sujeto experimente que debe hacer algo «porque otro lo quiere», no actuará espontáneamente y su motivación intrínseca se verá afectada. Esta necesidad [de ejercer control] se ve satisfecha cuando el sujeto controla o cree poder controlar la dirección de su conducta.

2.3 No negar la importancia del esfuerzo

¿Quién no ha oído a un grupo de estudiantes hablando de su deporte favorito y enumerar una larga lista de nombres que conforman el equipo de sus amores? Para aprenderlos no han escatimado esfuerzos y, sin duda, no se les olvidarán tan fácilmente. Nadie duda de que cualquier cosa que interesa provoca el deseo de conocerla y, como hemos visto, esta intención y esta emoción son ejes alrededor de los cuales se estructura la memoria. He hablado de motivación y de afectividad, pero ninguno de estos factores evita que la adquisición de conocimientos en general o de una lengua nueva en particular requiera esfuerzo. Con frecuencia se oye al profesorado quejarse de que sus estudiantes no se esfuerzan. Dice César Coll (2003)[187]:

> Si no se esfuerzan, es pura y simplemente porque no le ven sentido al esfuerzo, y si no le ven sentido al esfuerzo es porque tampoco se lo ven a los contenidos y a las actividades de aprendizaje que se les proponen.

Este esfuerzo procede de diferentes fuentes:

– Del riesgo que exige una actividad; las que no lo conllevan son las esperables, no precisan de una atención especial y, precisamente por ello, con ellas, el alumnado no brilla por su entusiasmo.
– También habrá esfuerzo cuando haya que interpretar cuando no haya una solución única, cuando la ambigüedad se instale tras una pregunta como «¿esa regla vale en todos los casos?», cuya respuesta sea «vamos a estudiar en qué casos sí y en qué casos no».
– Para realizar una actividad o una tarea habrá que activar determinados conocimientos; el nivel cognitivo que requieran también demandará esfuerzo.

---

187 Cita extraída de la versión preliminar de un artículo de este autor y que puede consultarse en http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/articulos/CC_EsfuerzoAyudaSentido_03.pdf

– Y, por supuesto, la forma en que se realice, los pasos que haya que seguir podrán exigir un esfuerzo, que será mayor cuanto más compleja sea.

Así pues, contamos con la afectividad y el esfuerzo. ¿Son incompatibles? En mi opinión, el esfuerzo bien planteado, bien dosificado, que es portador de sentido, con altas posibilidades de logro, es motivador. Plantear retos alcanzables a un grupo que se siente a gusto en su aula y con su profesor o profesora es una actividad que provoca disfrute si el esfuerzo necesario para superarlo está acorde con las posibilidades de ese grupo. Quien se descubre capaz de cumplir con éxito una tarea que en primera instancia consideraba fuera de su alcance, se siente competente. Pero esta capacidad de autorregulación también hay que transmitirla, hay que enseñarla junto con las estrategias necesarias para ir rentabilizando, paso a paso, los esfuerzos.

3. LA REFLEXIÓN SOBRE EL TRABAJO DOCENTE

«Hoy tenemos clase de español y no quiero perdérmela porque es divertida y aprendo mucho». Oír esto ¿no haría feliz a cualquier docente? Para lograrlo, en mi opinión, hay que partir de un hecho, no por obvio menos importante: es necesario cambiar lo que, tras un análisis honrado y serio de la actuación docente, se revela poco operativo para ese reto que se planteaba en el título. Y para hacer este análisis, ¿por qué no servirse de la conocida matriz DAFO y aplicarla al propio contexto? Servirá para frenar las amenazas o puntos débiles de origen externo y para potenciar las oportunidades, o puntos fuertes, también de origen externo. Por ejemplo, los referidos al centro donde se trabaja o al aula. Servirá para prevenir las debilidades o puntos débiles de origen interno, y para explotar las fortalezas o puntos fuertes también de origen interno. Por ejemplo, referidas al alumnado y al profesorado.



Imagen 1 [188]

188 Imagen extraída de Internet.

He aquí la matriz DAFO que yo realicé al llegar a mi actual centro de trabajo.

Amenazas	
Preguntas	**Respuestas**
– ¿Qué obstáculos encontramos? – ¿Qué carencias percibimos?	– Poco tiempo dedicado a la expresión oral – Currículo demasiado amplio – Aulas no siempre adecuadas (tamaño) – Falta de recursos TIC – Sistema basado en la reproducción, no en la producción – El mundo del trabajo no premia el conocimiento del español
Oportunidades	
Preguntas	**Respuestas**
– ¿Qué se ofrece? – ¿Qué puntos positivos hay? – ¿Hay tendencias positivas que aprovechar?	– Libertad en la metodología – Libertad en el material – Poder enseñar sin usar el japonés – Grupos no muy numerosos – Curiosidad del alumnado – Programas de intercambio
Debilidades	
Preguntas	**Respuestas**
– ¿Qué se podría mejorar? – ¿Qué se hace mal?	– La traducción constante – El recurso al diccionario – La ausencia de estrategias de aprendizaje – La falta de control sobre el propio aprendizaje – El absentismo en tercero y cuarto – El trabajo centrado en el resultado final
Fortalezas	
Preguntas	**Respuestas**
– ¿Con qué contamos? – ¿Qué se hace bien?	– Colaboración con el cuerpo docente – Aprovechamiento implícito de lo aprendido en gramática – Deseo de cambio – Intención de mejorar la evaluación – Respuesta positiva del alumnado ante nuevas formas de interacción

También podría usarse a título individual con el alumnado. Sería una forma de hacer que reflexionaran sobre cómo mejorar su actuación y aprender estrategias para conseguirlo.



Imagen 2[189]

4. REFLEXIÓN FINAL

El alto en el camino propuesto puede permitir hacer un análisis objetivo de la situación y aplicar soluciones realistas, acordes con el contexto educativo de cada docente, ya que no hay recetas generalizables, al menos en lo relativo a las más concretas. Estas medidas no deberían, a mi parecer, arremeter contra todo lo establecido –porque en lo establecido hay mucho que reutilizar y rentabilizar–. En cambio, sí deberían ir orientadas a introducir «de a poco» otra metodología, otro enfoque, otro tipo de prácticas, deberían tener en cuenta el componente afectivo del alumnado, sin evitarle el esfuerzo que supone aprender una nueva lengua, pero ofreciéndole también la satisfacción de los objetivos bien planteados y alcanzados.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Tapia, Jesús. 2002. *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*, Madrid, Santillana. Aula XXI.

Arnold, Jane (ed.). 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas,* Madrid, Cambridge University Press. 1999.

Cummins, Jim. 2002. *Lenguaje, poder y pedagogía,* Madrid, Morata. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2000.

Dörnyei, Zoltan. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.

Dörnyei, Zoltan y Csizér, Kata. 1998. «Ten commandments for motivating language learners: results of an empirical study», *Language Teaching Research,* 2, 3: 203-229.

189 Imagen extraída de Internet.

GIDE (2008): «Propuesta de un modelo de contenidos para el estudio del español enfocado al alumnado universitario japonés de segunda lengua extranjera», *Lingüística Hispánica* Vol(31), Japón: Círculo de Lingüística Hispánica de Kansai,.163-164.

— (2012): *Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español –Informe–* [http://gidetokio.curhost.com/]

Halliday, Michael. 1984. *El lenguaje como semiótica social,* México, Fondo de cultura económica.

Olson, David. 1994. *El mundo sobre el papel,* Barcelona, Gedissa. 1998.

Stevick, Earl. 2000. «La afectividad en el aprendizaje de idiomas: de la alquimia a la química», en Arnold (ed.) 2000: 63-76.

Underhill, Adrian. 1989. «Process in humanistic education», *ELT Journal,* 43/4: 250-260.

Ushioda, Ema. 2011. Motivating Learners to Speak as Themselves, en Murray, Gao y Lamb (ed), *Identity Motivation and Autonomy in Language Learning*. Second Language Acquisition - Multilingual Matters, pos. 1776 (e-book).

Weiner, Bernard. 1986. *An attributional theory of motivation and emotion*, New York, Springer-Verlag.