

# XIII Encuentro Práctico de Profesores de ELE

Organizado por International House Barcelona  
y Difusión, Centro de Investigación y  
Publicaciones de Idiomas, S.L.



## CÓMO DESMOTIVAR A LOS ALUMNOS CON LAS MEJORES INTENCIONES

---

Rosa Ribas (Fachhochschule Heilbronn. Alemania)

# Cómo desmotivar a los alumnos con las mejores intenciones

ROSA RIBAS MOLINÉ

FACHHOCHSCHULE HEILBRONN – UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES (ALEMANIA)

1. Objetivos
  - a. Reflexionar sobre la importancia emocional del docente para los alumnos.
  - b. Presentar algunos aspectos de la interacción en el aula que tienen una fuerte repercusión en los alumnos.
  - c. Analizar algunos comportamientos y rutinas de los docentes que tienen efectos negativos en los alumnos.
2. Nivel: todos
3. Tiempo: 60 minutos, aproximadamente
4. Materiales: transparencias, fichas
5. Dinámica: discusión con los participantes, puesta en común de experiencias propias, reflexión.

El objetivo de este taller era presentar una serie de actitudes y comportamientos de los docentes que, si bien están muy bien intencionados, en muchas ocasiones pueden ser contraproducentes y tener como efecto la desmotivación de los aprendientes. Estos aparecen recogidos en forma de preguntas (a veces provocativas o exageradas), pensadas para la autoreflexión que aparecen repartidas al final de los diferentes apartados.

## ¿Qué significa “motivación”?

Antes de presentar estos aspectos, vamos a intentar perfilar qué se entiende por “motivación”. Una definición muy extendida de la motivación la presenta como la “medida del esfuerzo o esfuerzo que un individuo dedica para aprender una lengua a causa de un deseo suyo o de la satisfacción que le produce esta actividad (Gardner 1985: 10). Así entendida, la motivación presenta cuatro constituyentes:

- Objetivo
- Deseo de lograr ese objetivo
- Esfuerzo
- Sentimiento de satisfacción

Podemos distinguir tres tipos de motivos:

- Motivos instrumentales: necesidades que pueden ser a largo plazo (motivos laborales, mejorar la posición social, conseguir un título) o a corto plazo (superar un test).
- Motivos integrativos: se aprende la segunda lengua para integrarse en una sociedad, en la comunidad de hablantes de esa lengua.

- Motivos intrínsecos: placer que se obtiene con el aprendizaje. Se puede tratar de algo muy general, como el simple placer de aprender lenguas o del hecho de que los materiales y la didáctica que se recibe en el aprendizaje estimulen las ganas de seguir aprendiendo.

Los dos primeros grupos quedan, por lo general, fuera del campo de influencia de los docentes. Son motivos para aprender una lengua que atañen sólo al individuo.

En el caso del segundo grupo, los motivos integrativos, se pueden observar incluso manifestaciones extremas del deseo de integración con una comunidad en la que se habla la lengua meta, en estos casos se suele hablar de "xenofilia", un fenómeno que acostumbra a ir asociado a un rechazo de la propia sociedad de origen.

La labor motivadora o desmotivadora del docente se aprecia en el desarrollo de los motivos intrínsecos para el aprendizaje de una lengua. Dos factores importantes que debemos considerar para mantener viva la motivación intrínseca de los aprendientes, el placer que obtienen por el propio aprendizaje son los siguientes:

- Relevancia personal de los estímulos
- Nivel de novedad y de complejidad: ni demasiado bajo, para no aburrir, ni demasiado alto, pero no frustrar o causar angustia

El primero se refiere al interés que los estímulos, las sugerencias, las actividades propuestas despiertan en los aprendientes. Si los temas les resultan ajenos, les son impuestos sin que tengan nada que ver con ellos, resultan irrelevantes. Por poner sólo un ejemplo, si pensamos en cómo eran (y desgraciadamente en algunas aulas aún son) los llamados cursos de conversación, recordaremos docentes que proponían cualquier tema, a veces sacado por los pelos de un texto leído previamente, para organizar un "debate". Lanzaban al aire temas como "fumar o no fumar", "los toros: pro y contra", etc. Y después decían algo así como "Venga, y ahora discutan". Esperaban más o menos un minuto y acto seguido empezaban a hacer preguntas, puesto que el debate no había arrancado. ¿Qué había pasado aquí?

Ya de entrada se podían encontrar dos aspectos en esta forma de llevar la clase. En primer lugar, el tema resultaba ajeno. Aunque quizás en la clase hubiera detractores acérrimos de los toros o fumadores empedernidos, los alumnos no se habían podido involucrar con los temas, no habían recibido ningún estímulo para ponerse en marcha. El tema no había adquirido relevancia.

En segundo lugar, se observaba un comportamiento muy habitual en los profesores de idiomas, que se agudiza aún más en los profesores hispanohablantes, provenientes de una cultura en la que el silencio resulta incómodo. Me refiero al poco tiempo que se concede a los alumnos para intervenir, a la impaciencia de los docentes que no tienen presente el complejo proceso que supone para los aprendientes intervenir en una lengua ajena. Los docentes lanzan una pregunta y, antes de que los alumnos tengan tiempo de reaccionar, proporcionan ellos mismos la respuesta.

La motivación se considera un factor fundamental para el éxito del aprendizaje. La cuestión que se plantea es la siguiente: ¿La motivación es la causa o el efecto del éxito? Diferentes estudios han mostrado que la interrelación entre motivación y éxito es constante, pero que contrariamente a lo que se suele creer, las recompensas por parte del docente no son siempre productivas. Se ha observado que un exceso de motivación externa, conduce a la pérdida de la motivación interna (que en sí es la más deseable). La dependencia de las alabanzas por parte del docente, pueden conducir a estrategias de evitación y simplificación para no arriesgar la recompensa. Con esto no se quiere decir que no hay que alabar las producciones bien hechas, sino que hay que evitar el exceso de alabanzas. Por un lado, porque las devaluamos; por otro, porque en situaciones comunicativas que se pretenden auténticas, una alabanza no es la respuesta pragmáticamente adecuada. Lo veremos a continuación en el ejemplo que se refiere a las interacciones en el aula.

### **Interacciones en el aula**

Según numerosos estudios empíricos las interacciones entre docente y alumno en el aula toman habitualmente (algunos estudios constatan que en un 80 % de los casos) una forma tripartita característica que sigue el esquema siguiente:

1. Pregunta
2. Respuesta del alumno
3. Valoración del docente

Veamos un ejemplo:

Docente: Hola, Alessandra. ¿Qué hora es?

Alumna: Son las doce y media.

Docente: Muy bien.

Esta forma de interacción, en la vida cotidiana sólo se da en las relaciones entre padres e hijos pequeños y se caracteriza por dos rasgos. En primer lugar, es muy descortés, porque una respuesta cortés y adecuada en esta situación habría sido dar las gracias. El segundo aspecto está muy relacionado con el primero y es que muestra muy claramente una diferencia jerárquica entre los interlocutores, uno juzga y el otro es juzgado.

¿Cuáles son los pros y los contras de este forma de comunicación?

#### **Contras:**

- La gestión de la comunicación está por completo en manos del docente: decide con quién hablar, de qué hablar.
- No se negocian los turnos de habla.
- Generalmente el docente ya sabe las respuesta, así que sólo tienen la función de controlar la forma y no el significado.
- El docente no reacciona como un hablante "normal", sino que valora la corrección de la formulación del alumno.
- No favorece la autonomía; más bien al contrario, crea una gran dependencia del docente.
- Es una forma de interacción artificial, que sólo se encuentra en las aulas y no en la vida real, excepto en contadísimas ocasiones.

#### **Pros**

- Es una forma de comunicación simplificada, constante y previsible, lo que puede ayudar a los alumnos que todavía no pueden negociar en la L2 (Palloti 279).
- Se recibe un *feedback* constante.

Esta forma de interacción, como se ha dicho, no se da apenas en la vida cotidiana. Si nuestro objetivo durante una actividad es comunicar, entrenar la comunicación de la forma más natural posible (siempre teniendo en cuenta el marco artificial que es una clase de lengua), debemos nosotros mismos, los docentes, actuar como hablantes competentes y no dejarnos llevar por la deformación profesional que nos empuja a corregir o proferir comentarios evaluativos como autómatas sin pensar que en ese contexto comunicativo concreto no son procedentes.

Es muy importante que no perdamos nunca de vista si nos encontramos en el marco de una actividad centrada en la forma o en el contenido, y que en estas últimas evitemos frustrar los esfuerzos comunicativos de nuestros alumnos. Si durante una actividad de comunicación sólo prestamos atención a aspectos formales, estamos diciendo implícitamente que no nos importa en absoluto lo que nos están contando, con lo cual la motivación para hablar no se ve precisamente favorecida.

Si en las actividades comunicativas (dejo fuera las ejercitaciones orales centradas en la forma) queremos realmente comunicar tenemos que evitar una serie de hábitos muy establecidos en la dinámica de las clases de lengua que no son adecuados.

- 
- ¿Qué tipo de interacciones comunicativas tienen lugar en tu aula?
  - ¿Son variadas?
  - ¿Hasta qué punto adopta una posición directiva?
  - ¿Quieres controlar toda la comunicación? ¿Por qué?
  - ¿Partes de la idea de que si no intervienes constantemente la comunicación será un fracaso?
  - ¿Insistes en que siempre construyan frases completas?
  - ¿Insistes en que repitan las palabras de tu pregunta en su respuesta?
  - ¿Repites todo lo que dices?
  - ¿Repites todo lo que dicen?
  - ¿Proporcionas palabras que faltan antes de que te las pidan?
  - ¿Los interrumpes?
  - ¿Escribe todo lo que dices en la pizarra?
- 

#### **¿Cuánto hablas en el aula?**

Para los alumnos el docente es una fuente importantísima de feedback lingüístico. El problema es que en ocasiones algunos docentes se pasan la clase hablando sólo ellos. Ya se ha mencionado este problema

antes al hablar de “miedo” al silencio en el aula y de los profesores que contestan ellos mismos las preguntas que plantean.

- 
- ¿Qué porcentaje del tiempo de una clase hablas tú?
  - ¿Cuánto tiempo dejas a los alumnos para contestar?
  - ¿Respondes tú mismo/a a tus preguntas?
  - ¿Qué haces ante su silencio?
- 

### La obsesión de los errores

Desde hace algún tiempo la percepción del error como “enemigo público número 1” está desapareciendo, aunque todavía hay que constatar que los avances en la didáctica de lenguas parecen no haber llegado a la metodología correctora. El error, con todo, se ha convertido en un aliado tanto de los docentes como de los aprendientes. Los errores dan información sobre el proceso de aprendizaje, ayudan a comprobar y ajustar las hipótesis sobre la L2 que construyen la interlengua de los aprendientes, permiten ajustar programas, apreciar logros y carencias, en definitiva, por medio de una corrección adecuada, se pueden convertir en un instrumento didáctico de primer orden.

Y aún así, a veces parece que la enseñanza de una lengua se limite a cazar y reparar errores.

- 
- Al corregir, ¿señalas los aciertos o sólo los errores?
  - ¿Atiendes también a los aspectos positivos?
  - ¿Tienes en cuenta el impacto que causará tu corrección en el alumno?
  - ¿A qué producciones dedicas más atención, a las buenas o a las deficientes?
  - ¿Incluyes algún comentario alentador en los trabajos deficientes?
  - ¿Comentas **lo que** han dicho o **cómo** lo han dicho?
  - ¿Sabes cuándo y cómo corregir?
- 



### ¡No seamos tan crueles!

Una palabra que utilizo a menudo para calificar la corrección es *crueledad*. Creo que nuestras correcciones son crueles la mayoría de las veces, porque sólo se fijan en los aspectos negativos de la escritura: las faltas y los defectos. Comentamos los trabajos de los alumnos y nos concentramos únicamente en lo que debería mejorar, en los errores que se han escapado, en lo poco que han elaborado el texto. Adoptamos un punto de vista claramente negativo.

[...]

En cualquier caso, creo que deberíamos hacer un esfuerzo para dar un tono más constructivo a la corrección. Valorando lo positivo al lado de los errores, adoptamos un punto de vista más neutro, somos más imparciales y le ofrecemos una valoración más justa a los alumnos. Se aprende tanto de los errores como de los aciertos.

(Cassany, Daniel (1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Paidós, p.37)



### Bibliografía

- Arnold, Jane (2000) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Cassany, Daniel (1993): *Reparar la escritura*. Barcelona: Paidós.
- García Naranjo, Josefa (2000). “Actividades para desarrollar la expresión oral en el aula de E/LE”, en *Carabela*, nr. 47, pp. 111-133.
- Melero, Pilar (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Pallotti, Gabriele (1998): *La seconda lingua*. Milán: Bompiani.

Pinilla Gómez, Raquel (2000). "El desarrollo de las estrategias de comunicación en los proceso de expresión oral: un recurso para los estudiantes de E/LE", en *Carabela*, nr. 47, pp. 53 - 67.

Ribas, Rosa /d'Aquino Hilt, Alessandra (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.