



Caracol

ISSN: 2178-1702

ISSN: 2317-9651

Universidade de São Paulo

Al-lal, Faysal Mohamed
Actividades orientadas al desarrollo de la motivación para la enseñanza del
español como lengua extranjera a adultos extranjeros residentes en Melilla
Caracol, núm. 19, 2020, Enero-Junio, pp. 564-601
Universidade de São Paulo

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=583766868020>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Actividades orientadas al desarrollo de la motivación para la enseñanza del español como lengua extranjera a adultos extranjeros residentes en Melilla

Faysal Mohamed Al-lal

Recebido em: 16 de junho de 2019
Aceito em: 14 de agosto de 2019

Docente de árabe como lengua extranjera en la Escuela Oficial de Idiomas de Melilla. Actuó como lector de español en la Universidad de Saná (Yemen), examinador de pruebas DELE del Instituto Cervantes de Fez (Marruecos) y traductor árabe/tamazight al castellano en Melilla. Contacto: fsaladl@hotmail.com Espanha

PALABRAS CLAVE:

Actividades; motivación;
enseñanza del español como
lengua extranjera; Melilla.

Resumen: El presente artículo trata de establecer un nexo entre la motivación y el uso de actividades con significado personal en las clases de enseñanza del español como lengua extranjera. El estudio intenta averiguar si las actividades que tienen significado personal y estimulan la interacción en el grupo resultan ser más motivadoras para estudiantes adultos marroquíes en un contexto de inmersión. Los resultados de la investigación han confirmado la hipótesis que la realización de este tipo de actividades motiva al alumnado y aumenta su confianza en sí mismo, por un lado; por otro, ayuda a crear un ambiente seguro y ameno dentro del aula.

KEYWORDS: Activities,
motivation, teaching Spanish
as a foreign language, Melilla.

Abstract: This article proposes to establish a link between motivation and foreign language teaching activities which have personal meaning for the learners and which encourage the group interaction which is very important for the process of foreign language learning. The study tries to find out if this type of activities for learning Spanish are more motivating in learning for adult Moroccan students in an immersion context. The results of the research confirmed our hypothesis that activities with personal significance for learners, on the one hand, motivate students and their increase self-confidence, on the other, help to create a safe and pleasant environment in the classroom.

1. INTRODUCCIÓN

En la elección del tema de la presente investigación han influido varias razones:

- La primera: en a mi etapa como alumno de secundaria y estudiante universitario, a menudo, me preguntaba qué sentido tenía hacer actividades que para mí, en aquel momento, no tenían ningún tipo de utilidad práctica en la vida cotidiana.
- La segunda: me he dado cuenta de que cuando estamos en una conferencia o en un seminario solemos acordarnos sobre todo de las anécdotas personales que nos han contado los ponentes.
- La última: ahora que me dedico a la enseñanza de idiomas me pregunto diariamente cuál es la manera adecuada de mantener al alumnado motivado en clase.

Cuando estamos dentro del aula, nos preguntamos si, de verdad, las actividades que hacemos en clase animan a los estudiantes a desarrollar su aprendizaje de forma autónoma y significativa. A partir de la realidad observada, surge la siguiente cuestión: ¿Cómo influye la incorporación de actividades diseñadas para motivar al alumno inmigrante en el aprendizaje del español como lengua extranjera?

A raíz de la pregunta planteada se origina nuestro estudio que persigue verificar si se puede fortalecer la motivación en el aprendizaje de la lengua mediante la ejecución de tareas basadas en la interacción y la experiencia

personal del alumnado dentro del aula. En otras palabras, se pretende comprobar si es posible favorecer la motivación de los alumnos usando actividades en las que puedan hablar sobre ellos mismos o sobre temas que les interesen y les animen a expresarse en la lengua objeto de aprendizaje. Por ende, dicho estudio trata de medir el nivel motivacional de un grupo de estudiantes adultos extranjeros residentes en Melilla que aprenden español a través de la incorporación en el aula de actividades dinámicas y con significado personal para ellos.

De hecho, nuestra intención es demostrar si realmente realizar actividades en clase basadas en las experiencias e inquietudes personales de los alumnos y promueven la interacción resultan ser interesantes y divertidas para ellos. A partir de aquí, se plantean una serie de objetivos que nos han ayudado a aproximarnos al objeto de estudio:

- Describir la realidad sociolingüística de Melilla.
- Explicar el efecto que ejerce la motivación en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera en inmigrantes residentes en Melilla.
- Hacer un análisis comparativo de la actitud de los alumnos hacia diferentes tipos de actividades.

La génesis de este estudio se halla en la investigación que Marins de Andrade (2010, 156) llevó a cabo sobre las estrategias de aprendizaje en el cual nos informa que los alumnos que han participado en su estudio consideraban las actividades como elemento clave de la motivación en el

aula y en su caso “películas, vídeos, juegos y dinámicas fueron apuntados como los preferidos entre este grupo de estudiantes como ‘actividades’ más motivadoras”. En esta misma dirección, se sitúa Guerrero (2013, 12) quien considera que el profesorado “debe preguntarse si el contenido de las actividades es relevante, si estos lo perciben como algo útil; por último, si las actividades hacen que los alumnos se sientan implicados y disfruten con lo que están haciendo”.

2. DESCRIPCIÓN CULTURAL, EDUCATIVA Y LINGÜÍSTICA DE MELILLA

La situación geográfica de Melilla y sus antecedentes históricos le dan unos rasgos culturales propios, entre los que se destacan la coexistencia de colectivos marcadamente diferenciados en cuanto a etnias, tradiciones, lengua, cultura y religión se refiere.

La población mayoritaria es la de origen peninsular, tradicionalmente identificada con la cultura española, la lengua castellana y la religión católica. El colectivo de origen rifeño es muy numeroso, y este colectivo mantiene las costumbres timazighen (beréberes), la lengua tamazight(beréber) y el árabe y la religión islámica. También podemos encontrar otros grupos minoritarios con representación y activa presencia en la ciudad: la comunidad judía, la hindú y la romaní. En este sentido, Sánchez Suárez (2003, 202) presenta la ciudad como una frontera entre varios mundos:

Es un concepto más amplio, es una frontera que está dentro de nosotros y nos enriquece. Es una frontera entre varios mundos: el español, el tamazight,

el árabe clásico, el árabe dialectal marroquí, el francés (el inglés que todo lo inunda) lingüísticamente hablando; el español y el marroquí (en el aspecto político); el mundo subdesarrollado y el desarrollado (en el aspecto económico); la religión musulmana, cristiana, el laicismo..., el campo y la ciudad; los zocos, mercadillos, supermercados; el dirham, la peseta, el euro; el mundo de transmisión oral tradicional y los medios de comunicación audiovisuales de masas; el mundo oral y el escrito, etc. Es una situación que genera un universo propio que vamos a tratar de explorar, un mundo lingüístico particular para la supervivencia, la comunicación, para decodificar lo que nos rodea.

La multiculturalidad que define esta ciudad se hace visible en el ámbito educativo donde el alumnado que acude a los centros educativos melillenses pertenece a distintos grupos culturales, aunque el hecho más destacable es que más de la mitad de los estudiantes son de origen rifeño. Sobre el tema, Sánchez Suárez (2003, 190) sostiene que en Melilla:

El alumnado queda claramente dividido en dos grupos si nos atenemos a este criterio: el grupo de alumnos y alumnas cuya lengua y cultura de origen (LC1) es la lengua tamazight, y aquellos cuya lengua y cultura de origen (LC1) es el castellano. [...] la situación de Melilla en cuanto al prestigio sociocultural de las dos lenguas no puede definirse de “bilingüe” sino de “diglósica” (Sánchez y Mesa, 1996), es decir, la lengua castellana sería la “lengua fuerte”, la oficial, la que se usa en los medios de comunicación, en los ámbitos académicos, en la administración... Mientras que la lengua tamazight es la “lengua débil”, no es oficial, su codificación escrita se restringe al ámbito intelectual del estudio de la lengua (Seminario de Lengua y Cultura Tamazight) y a alguna escasa iniciativa impresa en la prensa local (...), al margen de esto su uso se circunscribe al ámbito de las relaciones familiares, al entorno doméstico y de forma oral.

En la sociedad melillense predominan dos lenguas, el castellano y el tamazigh; los usos cultos, oficiales, elevados, pertenecen al castellano. Sin embargo, en el ámbito familiar, y entre los melillenses de origen rifeño,

al margen de la vida culta y oficial, encontramos el tamazight. En raras ocasiones, para las representaciones públicas intracomunitarias, relacionadas con las ceremonias litúrgicas, se utiliza el árabe.

3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A INMIGRANTES

En las dos últimas décadas, España ha pasado de ser un país emisor de emigrantes a receptor de inmigrantes y Melilla, como ciudad española, no ha permanecido al margen de este fenómeno. Al contrario de lo que sucede en otras latitudes de la geografía española, Melilla sigue experimentando un crecimiento vertiginoso de la inmigración por considerarse la puerta de Europa en el continente africano.

Este fenómeno ha hecho que las autoridades educativas se interesen por tratar de paliar las dificultades que sufren este colectivo comenzando por el aprendizaje de la lengua para su posterior integración social. De tal forma que tanto formadores y representantes de entidades socioculturales como especialistas en la enseñanza del español como lengua extranjera se vieron en la necesidad de reunirse y coordinar sus actividades para trazar las líneas de actuación en el área de educación con el objetivo de que este grupo tan vulnerable pueda desenvolverse con cierta soltura en la comunidad en la que se encuentra. A modo de ejemplo, citamos el *Manifiesto de Santander* (VV. AA, 2004) que contempla en su preámbulo:

En el contexto social, laboral y escolar, el aprendizaje de la lengua es un factor fundamental para el desarrollo integral del individuo y su incorporación activa a la sociedad. De tal forma que la enseñanza de segundas lenguas a

grupos de personas inmigrantes y refugiadas tiene que considerarse dentro del marco general de la didáctica de idiomas (paradigma comunicativo, sentido holístico, perspectiva intercultural, dimensión afectiva, aprendizaje autónomo y cooperativo...).

Precisiones Terminológicas

El proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2) o una lengua extranjera (LE) es extremadamente complejo. Al respecto, Santos Gargallo (1999, 28) lo define como un “proceso complejo por el que el individuo interioriza, de forma gradual, los mecanismos necesarios (lingüísticos, extralingüísticos y culturales) que le permitirán actuar de forma adecuada en el seno de una comunidad lingüística”.

Cuando hacemos referencia al proceso de enseñanza-aprendizaje del español de los inmigrantes residentes en Melilla estamos hablando de un proceso mixto de aprendizaje que consiste, según Santos Gargallo (1999, 20), “en un programa de instrucción formal combinado con la exposición natural derivada de su estancia en un ámbito geográfico donde esa lengua, en cuyo proceso de aprendizaje se encuentran inmersos, es vehículo de comunicación y tiene carácter oficial”. La teoría del aprendizaje de adultos inmigrantes se fundamenta en los supuestos que plantea Knowles (2001, 44):

1. Los adultos se motivan a aprender cuando experimentan necesidades e intereses que el aprendizaje satisfará. Por tanto, este es el punto de partida para organizar las actividades del aprendizaje para adultos.

2. El aprendizaje de adultos se centra en la vida; por tanto, las unidades apropiadas para organizarlo son las circunstancias de la vida, no los temas.
3. La experiencia es el recurso más enriquecedor del aprendizaje de adultos; por tanto, el método principal de esta educación es el análisis de la experiencia.
4. Las diferencias individuales aumentan con la edad. Por ello, en la educación de adultos debe procurarse las condiciones óptimas para considerar las diferencias en cuanto al estilo, tiempo, espacio y ritmo de aprendizaje.

En el caso de impartir español a inmigrantes, Cabrera Montesdeoca (2012, 36) enumera ciertas variables a tener en cuenta, como son:

- El nivel académico de partida.
- Los niveles de lectoescritura en la lengua materna.
- El contexto en el que se va a usar la nueva lengua.

Marco institucional de la enseñanza del español a inmigrantes en Melilla

El informe publicado por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE) (2005) sobre la atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España revela que Melilla tiene establecido un Plan Autonómico de Atención Lingüística y Cultural al alumnado inmigrante a través de convenios suscritos con la Administración del Estado. En este sentido, Cano Moreno (2005) y Castaño Lara (2009) esbozan de forma

escuela las pautas de escolarización de los inmigrantes adolescentes y una serie de programas educativos incluidos en un plan de inserción sociolaboral financiado por los Ministerios de Trabajo y Educación.

La oferta formativa de la enseñanza del español a inmigrantes en esta ciudad, de acuerdo con el estudio realizado por García Parejo (2003), se limita a cursos intensivos, de corta duración y esporádicos que ofrecen, en su mayoría, los centros de iniciativa social, como asociaciones culturales o vecinales, organizaciones no gubernamentales, entidades religiosas, sindicatos, etc. Es más, Melilla cuenta con un solo centro público que oferta cursos de español a extranjeros, el Centro de Educación de Personas Adultas “Carmen Conde Abellán”.

Los responsables de formación de las delegaciones de las organizaciones sin ánimo de lucro, como Cruz Roja, Asociación Católica Española de Migraciones (Accem), Melilla Acoge y Movimiento por la Paz, al ser consultados acerca de la cuestión de la enseñanza del español en sus respectivas organizaciones coinciden, a pesar de ciertas particularidades, en que los cursos de español se enfocan principalmente en el aprendizaje de la lectoescritura y se imparten por diplomados en educación social o magisterio.

Las acciones educativas encaminadas a la enseñanza del español a inmigrantes en Melilla se dirigen, específicamente, a los siguientes colectivos:

- Mujeres de nacionalidad marroquí residentes en la ciudad por arraigo familiar o mujeres que entran a Melilla diariamente a trabajar como empleadas de hogar, en su mayoría, con permiso de trabajo transfronterizo.

- Menores extranjeros no acompañados internados en los centros dependientes de la Consejería de Bienestar Social de la Ciudad Autónoma de Melilla.
- Inmigrantes acogidos en el Centro de Estancia Temporal para Inmigrantes (CETI).

4. ACTIVIDADES MOTIVADORAS EN LA ENSEÑANZA A INMIGRANTES

Actualmente, en el ámbito de la docencia no cesan los esfuerzos por establecer una conexión entre las actividades que se trabajan en clase y la motivación para estimular el proceso de aprendizaje y despertar el interés y la activa participación del alumnado. Así, llegamos al tema de nuestra investigación, las actividades motivadoras. Sin embargo, es primordial comenzar por explicar, en líneas generales, el significado de ambos términos desde la óptica de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Distintas aproximaciones al concepto de actividad

En el campo de la didáctica de las lenguas extranjeras, el concepto de actividad es un término polivalente que incluye numerosas acepciones y varía en función del paradigma, la teoría, el enfoque, la disciplina y el método desde el que se aborda. En base a nuestro objeto de estudio, hemos considerado conveniente acudir a la versión electrónica del *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes que define actividad de aprendizaje como “todas aquellas acciones que realiza el alumno como parte

del proceso instructivo que sigue, ya sea en el aula de la lengua meta o en cualquier otro lugar” (Martín Peris, 2008).

La importancia de la motivación en el aprendizaje de la lengua

Antes de adentrarnos en la temática que nos ocupa, es de suma importancia delimitar el concepto de motivación. Por eso, recurrimos al diccionario electrónico de la Real Academia Española para buscar el origen del término y encontramos que la palabra motivación, por una parte, deriva del étimo latino *motivus* asociada a la noción de movimiento y, por otra, significa ‘ensayo mental preparatorio de una acción para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia’.

De ahí se desprende que la motivación se identifique a una variable afectiva que orienta y fortalece la actitud del individuo hacia el conocimiento de cualquier materia, de manera que está estrechamente ligada al intelecto humano a través de las emociones. Desde la perspectiva académica, De La Fuente Arias (2002, 73) describe la motivación como “un constructo hipotético que explica el inicio, dirección, perseverancia de una conducta hacia una determinada meta académica centrado en el aprendizaje, el rendimiento, el yo, la valoración social o la evitación del trabajo”.

En el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, el *Diccionario de términos clave de ELE* expone que la motivación consiste en ‘el conjunto de razones que impulsan a una persona a aprender una nueva lengua’ (Martín Peris, 2008) y estas razones pueden ser de diversa índole desde personales hasta ambientales.

En un contexto de aula de idiomas, Dörnyei (2001, 65), como especialista en la materia, precisa que la motivación mantiene estrechos vínculos con el grado de deseo de aprender una lengua nueva y su actitud hacia el aprendizaje de la misma. Es más, Dörnyei (2001, 18-19)¹ agrega que la motivación comprende tres niveles con sus respectivos componentes:

- Nivel lingüístico corresponde a la orientación integradora e instrumental de la motivación y abarca tanto los hábitos culturales y comunitarios como los valores intelectuales y pragmáticos y los beneficios derivados de la lengua.
- Nivel del alumno que incluye las características individuales y su autoimagen hacia el proceso de aprendizaje. De tal modo que la motivación se asocia a la necesidad de alcanzar la confianza plena en si mismo y su afán de autosuperarse.
- Nivel de la situación de aprendizaje dentro de la clase engloba una serie de subcomponentes organizados en torno a tres factores:
 - La motivación hacia el curso hace referencia al programa, al material de enseñanza (manuales, recursos), al método empleado, a las actividades de aprendizaje. Aquí, la motivación se traduce en el interés que tiene el alumno en el curso, la relevancia del curso en cuanto a sus necesidades, las expectativas de futuro y la satisfacción al obtener los resultados esperados.

1 Traducción del autor

- La motivación hacia el profesor atañe a su personalidad, a su comportamiento con los demás, su estilo de enseñanza y su práctica docente como, por ejemplo, la autoridad que ejerce en el aula. Todo esto hace que el profesor se convierta en modelo a seguir para sus alumnos y estos últimos se vean más o menos motivados hacia la asignatura.
- La motivación hacia el grupo de aprendizaje indica las directrices a seguir para llegar a la meta, cumplir el sistema de normas y recompensas consensuado entre todos, lograr cohesión y pertenencia al grupo a través de la cooperación entre iguales y, por último, establecer la estructura de la clase.

Partiendo del modelo de motivación para el aprendizaje en el aula de L2 propuesto por Dörnyei (2001, 22), las actividades que estimulan la motivación se elaboran empezando por negociar con los aprendices qué tipo de actividades les resultan más interesante para adaptarlas después al contexto del grupo-clase teniendo presente las tradiciones, las creencias y estilos de aprendizaje de ellos hasta acabar reflexionando sobre cómo y por qué las han realizado.

Dicho modelo dinámico y abierto permite al estudiante a ser consciente de su aprendizaje y conocerse a sí mismo, o sea, saber quién es, qué puede ofrecer a partir de lo que tiene y qué hacer para alcanzar sus propósitos tal como Figueras *et al* (2011, 97) apunta que:

(...) el alumno desarrolla la capacidad de organizar su proceso de aprendizaje y se convierte en autónomo de manera intencionada, consciente y

explícitamente, hecho que implica la responsabilidad de tomar decisiones sobre su aprendizaje, de identificar sus necesidades y de colaborar con el profesor durante el proceso.

Al respecto, Estaire y Zanón (1990, 416) citan a Breen, quien sugiere que la planificación de la clase se va modificando a medida que se trabajan las actividades, las cuales se organizan y articulan a partir de las siguientes preguntas: “Quién hace qué, con quién, sobre qué, con qué recursos/medios/apoyos, cuándo, por cuánto tiempo, cómo y con qué objetivo pedagógico”.

Si nos basamos en diseñar actividades centradas en la experiencia del alumno se activará la concentración de éste en la tarea en cuestión tal como Brophy (2004, 23) nos comenta “*experience classroom activities as meaningful and worthwhile, and to try to get the intended learning benefits from them*”. Entonces la realización de actividades amenas y con significado personal constituye un elemento importante para el desarrollo de la motivación; así lo confirman varias investigaciones sobre motivación y actividades, como la de Bernard (2010, 8) quien resume que “*interest might be triggered through a fun activity or personally-meaningful connection to content*”.

5. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

El presente trabajo de investigación se ha llevado a cabo dentro del aula porque trata de explicar el rol que juega la motivación en el proceso pedagógico al considerarse uno de los factores determinantes en la relación entre alumnado, profesorado y currículo. Por esta razón, este tipo de

investigación en el aula se enmarca en la investigación-acción cuya finalidad es reflexionar sobre la enseñanza para diagnosticar y resolver los problemas específicos de cada situación.

Procedimiento

Procedemos ahora a describir el método de investigación que consideramos más adecuado a nuestro estudio y optamos por un enfoque ecléctico porque, según Madrid (2001, 17), “recurre a procedimientos tanto cuantitativos como cualitativos para controlar las variables, es decir, combina los datos objetivos con otros más subjetivos que son necesarios para matizar y describir aspectos de la realidad que son muy difíciles de cuantificar”. Al adoptar este enfoque, se emplean técnicas de ambos métodos para recoger y analizar los datos obtenidos. Entre las técnicas a utilizar, en el ámbito de la metodología cuantitativa recurrimos al cuestionario mientras que en la metodología cualitativa nos inclinamos por la entrevista.

Muestra

La experiencia de nuestra investigación se ha realizado en las aulas de lengua y cultura española de la entidad sin ánimo de lucro ‘Melilla Acoge’ constituida hace veinte años aproximadamente. Dicha asociación nació con el objetivo de poder atender las necesidades de uno de los sectores más vulnerables de la población melillense ofreciendo diversos servicios: sociales,

jurídicos, educativos, etc. Para cumplir su objetivo cuenta, en la actualidad, tanto con personal contratado como voluntarios, entre los cuales cabe destacar profesionales cualificados, como abogados, psicólogos, trabajadores sociales, maestros, integradores sociales.

Dentro de las actividades que la organización lleva a cabo está la enseñanza del español a inmigrantes de la cual se han beneficiado ciento cincuenta personas a lo largo de este año y la demanda va en aumento. Para impartir los cursos de español la entidad dispone solamente de cinco monitores, dos de los cuales tienen la licenciatura en psicopedagogía con cierta formación en didáctica del español como lengua extranjera y varios años de experiencia docente; mientras el resto, que actúan de apoyo, tienen la diplomatura en trabajo social o el grado superior en integración social.

Durante el presente curso académico se han organizado las clases en dos días por semana en horario de mañana o tarde con una duración de una hora y se dividen en seis niveles: básico I-II (alfabetización), intermedio I-II (iniciación a la lectura) y avanzado I-II (corresponde al nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)). La muestra escogida corresponde a dos grupos, uno de nivel avanzado I y otro de nivel avanzado II. Cada grupo se compone de unas quince alumnas con edades comprendidas entre los dieciocho y sesenta años; en su mayoría son de nacionalidad marroquí, residentes en Melilla, son bilingües tamazight-árabe, pertenecen a familias de un poder adquisitivo bajo y trabajan como empleadas de hogar o son amas de casa.

Ambos grupos comparten la misma profesora y la misma franja horaria (11:30 – 12:30) pero difieren en los días de la semana, en el caso de Avanzado I son lunes y miércoles mientras que en Avanzado II son martes y jueves. Con respecto a la programación del nivel avanzado se ha planificado en torno a los siguientes contenidos temáticos: presentación, clase, casa, familia, alimentación, calle y tiendas, cuerpo humano y el médico. Por último, en cuanto al manual que usan para este nivel, nos han informado que no siguen un manual específico pero que en circunstancias puntuales suelen consultar el manual *Español 2000*.

Instrumentos de recolección de datos

En el estudio empírico, las preguntas tanto de los cuestionarios como de la entrevistase han basado en las del trabajo de investigación de Guerrero (2013) con pequeñas modificaciones para adecuarlos al contexto. Sus cuestionarios son una adaptación de los elaborados por Margueratt (2007) para su trabajo que aborda la relación existente entre el diseño de materiales y la motivación de los estudiantes.

Se han diseñado dos cuestionarios con estructuras similares, inicial y final², pero la diferencia radica que en el cuestionario final se han añadido dos preguntas más en la segunda parte y se ha suprimido la última parte. La primera parte de ambos cuestionarios consta de diez ítems que tratan, por un lado, la motivación hacia las actividades de la sesión centrada tanto

2 Véase adjunto 1.

en la actuación del alumnado (2, 4, 6, 7, 10) como en la opinión de éstos sobre el contenido de las actividades (8, 9); por otro, investigan el vínculo afectivo hacia la lengua meta (3) y la valoración general de la sesión (1, 5). Aquí, los participantes han de contestar a los ítems dentro de una escala del 5 al 0 en función de su criterio personal, donde 5 indica totalmente de acuerdo y 1 completamente en desacuerdo mientras que las puntuaciones 3 y 0 denotan neutralidad o desconocimiento ante la cuestión formulada, respectivamente. La segunda parte incluye una serie de preguntas abiertas para que el alumnado expresara su opinión hacia el desarrollo de la sesión en su conjunto. La tercera parte del cuestionario inicial corresponde a una tabla con un repertorio de actividades que se pueden realizar en clase para así conocer las preferencias del alumnado en cuanto a las mismas.

Otro de los instrumentos de recogida de información que hemos utilizado es la entrevista³ que consiste en realizar varias preguntas semiabiertas relacionadas con las impresiones de la docente de español sobre los posibles cambios o modificaciones que pueden ocurrir en el aula tras implantar este tipo de actividades.

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este estudio han participado dieciocho alumnas, siete de avanzado I y once de avanzado II, y hemos necesitado dos sesiones para cada grupo. Con el objetivo de comparar el grado de motivación de las alumnas hacia

3 Véase adjunto 2.

las actividades de clase tanto de la primera como de la segunda sesión, se han pasado dos cuestionarios en el tramo final de ambas sesiones. Durante la primera sesión, siguiendo la programación, se han hecho actividades de presentación ya que en esa misma semana habían empezado las clases mientras que en la segunda sesión se han llevado a cabo las siguientes actividades propuestas por nosotros:

Estas actividades pretendían fomentar la interacción entre profesorado-alumnado y alumnado-alumnado, potenciar el uso de la lengua meta, compartir experiencias personales, hablar sobre si mismo, conocer mejor a los demás compañeros, aprender a trabajar en grupo, consolidar las relaciones interpersonales y sobre todo, crear un ambiente de confianza.

La primera actividad que hemos realizado se denomina “Bombero, salve mi...” (*Fireman, save my...*) adaptada de Moskowitz (1978) cuya duración rondaba en torno a los diez minutos. Para explicar la dinámica de la actividad pedimos a dos alumnas voluntarias que una de ellas hiciera el papel de bombero y la otra, el papel de la propietaria de la vivienda que ardía en llamas. Tras la puesta en escena, el grupo-clase se organizó en parejas y tenían que imaginarse que después de salir de clase se iban a encontrar la casa o el piso en llamas, aunque por suerte sus familiares estarían a salvo. Al llegar a casa, uno de los bomberos, que fue a sofocar el incendio, se asomaría de la ventana y le diría que solo puede salvar un objeto antes de que todo se quemara. Cuentan al compañero cuál sería ese objeto que elegirían y por qué. Una vez finalizada la conversación se intercambiaban las parejas y así sucesivamente.

La segunda actividad se titula “Hablando de mí”⁴ y se ha extraído del libro *Seeds of confidence* de De Andrés y Arnold (2009). Se trataba de un juego de mesa con una duración de veinte minutos aproximadamente en el que jugaban entre tres o cuatro personas donde cada alumna tiraba una moneda y si tocaba cara movía la ficha a la casilla siguiente del tablero y si tocaba cruz la movía dos casillas y en la casilla que tocaba ponía de lo que tenía hablar, siempre un tema relacionado, de alguna manera, con ella.

Para acabar la sesión hicimos la última actividad de “Verdadero-falso” que es una adaptación de la actividad *True or False* que se ha extraído también del libro *Seeds of confidence* de De Andrés y Arnold (2009). Esta actividad, que ha durado entre cinco y diez minutos, consistía en que las alumnas distribuidas en grupos de tres o cuatro miembros escribieran cada una de ellas en una hoja en blanco tres enunciados que nos informasen sobre aspectos o hechos acerca de su vida personal. Los enunciados podían ser reales o inventados. Luego, cada miembro del grupo leía los enunciados en voz alta para que los otros miembros adivinasen si eran cierto o no. En caso de que la respuesta fuera verdadera se levantaría la tarjeta verde y si fuera falsa se levantaría la roja además de justificar su respuesta. A modo de ejemplo, la profesora anotó en la pizarra tres posibles hechos sobre su vida y que las alumnas desconocían por completo así que éstas tenían que contestar si creían que eran verdad o mentira y argumentarlo.

4 Véase adjunto 3.

Antes de esbozar el análisis de la recopilación de la información recogida de cada apartado del cuestionario y sus respectivos comentarios es importante tener en cuenta que para la mayoría de las alumnas era la primera vez que realizaban un cuestionario, y aunque sepan español, desconocen por completo su procedimiento así que la profesora estuvo en todo momento ayudándolas por si acaso surgían dudas.

Tras analizar el primer apartado⁵ de los cuestionarios de sendos grupos, se observa que a las alumnas les encanta hablar en español, especialmente, si es sobre si mismas y su entorno personal tal como se ilustra en los cuatro primeros ítems de la tabla de resultados. Las actividades planteadas en la segunda sesión han provocado que se despierte su interés y curiosidad por las mismas, lo cual ha repercutido positivamente en el desarrollo de la clase. Este tipo de actividades han hecho incrementar su participación activamente, a expresar sus ideas y a compartir sus experiencias. Por consiguiente, la mayoría de ellas creen que los contenidos de clase responden a sus necesidades y estarían dispuestas a volver a hacer actividades de este estilo. A *grosso* modo, consideramos que los resultados obtenidos en ambos cuestionarios no son muy dispares lo que nos indica que las alumnas suelen realizar actividades parecidas a éstas en clase y, por lo tanto, ya les resulta familiar.

En cuanto al segundo apartado del cuestionario inicial, la mayoría de las alumnas de avanzado I se han limitado a contestar que se sienten bien en

5 Véase adjuntos 4 y 5.

clase y que la actividad que más les ha gustado es “Busco a alguien” similar a la actividad propuesta en la segunda sesión “Hablando de mí”. De igual manera han reaccionado el grupo de Avanzado II, muchas no han contestado este apartado o su respuesta se ha reducido a escribir solo “me he sentido bien”; en cambio, quienes han respondido nos han dicho que la obra de teatro ha sido interesante, sobre todo la secuencia de la historia que relata los recuerdos personales de la niñez de los personajes. Entre los aspectos a mejorar en el aula, han citado aprender la conjugación de los verbos, resumir textos y escribir relatos cortos.

Con respecto a las respuestas de las preguntas del segundo apartado del cuestionario final, se deduce que tanto las alumnas de avanzado I como de avanzado II se han sentido más entusiasmadas y contentas en la segunda sesión que habitualmente porque han conversado más en español y les ha permitido hablar de si mismas y conocerse. Todas se han decantado por la actividad “Hablando de mí” y algunas de ellas la describen como una actividad fenomenal. Otro dato que llama la atención es que no se aprecia tanta diferencia entre las clases que imparte la profesora normalmente y la clase en la cual hemos incorporado estas actividades porque dicen que la docente suele elaborar actividades del mismo tipo.

El último apartado⁶ del cuestionario inicial corresponde a las tareas que más les gusta hacer a las alumnas en el aula; todas las alumnas de avanzado I y avanzado II desean conversar en español antes que cualquier

6 Véase adjunto 6.

otra cosa, después casi todas las de avanzado I se inclinan por las actividades cotidianas de clase como escribir redacciones, ejercicios de gramática y, en menor medida, lecturas y ver vídeos. En cambio, la amplia mayoría de las alumnas de avanzado II prefieren escuchar canciones, trabajar en grupo y ver películas, y más de la mitad optan por las actividades que normalmente se hacen en clase como redactar, ejercicios gramaticales y leer textos. Por último, a menos de la mitad de las estudiantes de avanzado I les agrada realizar actividades en grupo, juegos, escuchar canciones y CD del libro e incluso algunas les gustaría hacer dictados. Con respecto al grupo de avanzado II, cerca de la mitad de las alumnas eligen juegos y escuchar el CD del libro. Por cierto, varias de ellas añaden hacer dictados y representaciones teatrales.

Después de finalizar la segunda sesión, entrevistamos a la profesora y nos informó que la actividad con la cual habían disfrutado más las alumnas fue “Hablando de mí” y que ella ya había trabajado en clase una actividad similar conocida como “Busco a alguien”. Por el contrario, la actividad que les había resultado más difícil fue la de “verdadero o falso” ya que no habían entendido bien los conceptos. También nos comentó que haber realizado este tipo de actividades a principio de curso fue muy positivo porque había coincidido con la primera unidad didáctica de la programación que trataba el tema de las presentaciones. Además, nos afirmó que con estas actividades había habido mayor participación y buena aceptación, habían hablado más, habían mostrado más interés, habían compartido experiencias y se habían conocido mejor.

7. CONCLUSIÓN

Esta investigación que versa sobre el papel motivador de las actividades en el proceso de enseñanza del español a alumnos inmigrantes mayores de edad residentes en Melilla nos ha inducido a entender que el aprendizaje de una lengua nueva se podría asimilar como la construcción de una nueva vivienda por varias razones, entre las cuales cabe destacar:

- Ambas acciones suelen ser tareas arduas y complicadas que implican mucho tiempo y requieren esfuerzo y persistencia.
- Si se toma la decisión de emprender cualquiera de estas dos acciones el sujeto se compromete a hacerlas bien y a supervisar el proceso constantemente.
- Cuando el individuo se dispone a construir su vivienda se informa o cerciora del tipo de material que va a usar y la cantidad que necesita, por ejemplo, de ladrillo, cemento, arena, hierro, azulejos, madera y un sinnúmero de cosas. Otro tanto ocurre con el aprendizaje de idiomas en el aula comporta conocer los materiales y/o recursos que se van a utilizar como el plan curricular, la programación didáctica, la metodología, los manuales académicos y las actividades.
- Varios actores intervienen en estas dos acciones, aunque los protagonistas son: por una parte, el profesor y el arquitecto que se encargan de planificar el trabajo y, por otra, el alumno y el propietario de la vivienda que van a disfrutar del resultado.
- Al ejecutarlas se busca obtener los mejores resultados.

- Una vez ejecutadas o concluidas dichas acciones, el individuo se siente orgulloso o recompensado siempre que las haya realizado satisfactoriamente.

Entre las posibles mejoras en la investigación sugerimos incluir una serie de sesiones de observación en el aula para contrastar la información extraída de los cuestionarios y de la entrevista; por ende, obtener resultados más precisos. Después de concluir el presente estudio consideramos que este trabajo nos ha abierto otros posibles futuros campos o líneas de investigación, como conocer de primera mano la realidad de los centros que imparten español como lengua extranjera en esta ciudad, analizar los manuales empleados en dichos centros, explicar el origen y las causas de la idea de que enseñar español en Melilla es igual a alfabetizar ya que la mayoría de los cursos ofertados solo comprenden hasta el nivel A2 y, por último, sería interesante comprobar si se potencia el aprendizaje autónomo en el aula y describir el estilo de aprendizaje, la autoimagen de los aprendices de español que acuden a estos centros de enseñanza y medir su nivel de autoestima.

8. ADJUNTOS

Adjunto 1

Cuestionario inicial

Por favor, rodea con un círculo la respuesta que mejor expresa lo que piensas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Solo tienes que poner tu opinión.

- 5 Muy de acuerdo
- 4 De acuerdo
- 3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo
- 2 En desacuerdo
- 1 Muy en desacuerdo
- 0 No sé

1. Me han gustado las actividades que hemos hecho hoy.
5 4 3 2 1 0
2. Hoy he hablado español en clase más de lo que hablo normalmente.
5 4 3 2 1 0
3. Me siento bien cuando hablo en español.
5 4 3 2 1 0
4. Me gusta cuando hablamos sobre nosotros mismos y nuestras experiencias.
5 4 3 2 1 0
5. Me gustaría repetir actividades como las que hemos hecho hoy.
5 4 3 2 1 0
6. He trabajado con interés en la clase de hoy.
5 4 3 2 1 0
7. He participado de forma activa en clase hoy.
5 4 3 2 1 0

8. El contenido de la clase de hoy tiene que ver con mis intereses.

5 4 3 2 1 0

9. Las actividades de hoy han despertado mi curiosidad.

5 4 3 2 1 0

10. Hoy he podido expresar mis propias ideas o compartir mis experiencias.

5 4 3 2 1 0

Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo te has sentido hoy en clase?
2. ¿Qué actividad te ha gustado más? ¿Por qué?
3. Si pudieras hacer algún cambio, ¿qué harías diferente?

Indica si te gusta hacer estas actividades en la clase de español:

	Mucho	Algo	Nada
Juegos			
Escribir redacciones			
Ejercicios de gramática			
Lecturas			
Conversar en español			
Escuchar los CD del libro			
Hacer actividades en grupo			

	Mucho	Algo	Nada
Escuchar canciones			
Ver vídeos			
Otra (¿Cuál?)			

MUCHAS GRACIAS

Cuestionario final

Por favor, rodea con un círculo la respuesta que mejor expresa lo que piensas. No hay respuestas correctas o incorrectas. Solo tienes que poner tu opinión.

5 Muy de acuerdo

4 De acuerdo

3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo

2 En desacuerdo

1 Muy en desacuerdo

0 No sé

1. Me han gustado las actividades que hemos hecho hoy.

5 4 3 2 1 0

2. Hoy he hablado español en clase más de lo que hablo normalmente.

5 4 3 2 1 0

3. Me siento bien cuando hablo en español.
5 4 3 2 1 0
4. Me gusta cuando hablamos sobre nosotros mismos y nuestras experiencias.
5 4 3 2 1 0
5. Me gustaría repetir actividades como las que hemos hecho hoy.
5 4 3 2 1 0
6. He trabajado con interés en la clase de hoy.
5 4 3 2 1 0
7. He participado de forma activa en clase hoy.
5 4 3 2 1 0
8. El contenido de la clase de hoy tiene que ver con mis intereses.
5 4 3 2 1 0
9. Las actividades de hoy han despertado mi curiosidad.
5 4 3 2 1 0
10. Hoy he podido expresar mis propias ideas o compartir mis experiencias.
5 4 3 2 1 0

Contesta las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo te has sentido hoy en clase?
2. ¿Qué actividad te ha gustado más? ¿Por qué?
3. Si pudieras hacer algún cambio, ¿qué harías diferente?

4. ¿Qué he aprendido hoy en clase?
5. Por favor, compara la clase de hoy con la clase del lunes pasado o las clases de otros días.

MUCHAS GRACIAS

Adjunto 2

Entrevista a la profesora

Preguntas formuladas a la profesora:

1. ¿Ha notado algún cambio de actitud (participación, predisposición, atención, etc.) por parte de los alumnos en esta sesión?
2. ¿Cómo ha visto la acogida de las nuevas actividades?
3. ¿Han hecho los alumnos algún comentario con respecto a la sesión de hoy?
4. ¿Han encontrado algún tipo de dificultad durante el desarrollo de alguna de las actividades? Si es así, ¿podría decirme cuál cree que ha sido el motivo?

Adjunto 3



Soy un@ buen@ amig@ porque

Algo que me gusta

Algo que hago bien

Cuando tengo tiempo libre, yo

Me como



EL COMIENZO	Una persona que me ha ayudado	Una cosa que quisiera aprender	Una cosa que puedo hacer bien	Como me siento hoy
Una buena experiencia que he tenido esta semana	Una meta que tengo	Algo que me hace feliz	Alguien a quien admiro	Una vez que ayudé a alguien
Un valor que es importante para mí	Un @ amig@	Estoy agradecid@ por	Un objeto en mi casa que es especial para mí	Un lugar especial
Una palabra que me gusta mucho en español	Un recuerdo agradable	Algo que he aprendido esta semana	Una canción que me gusta mucho	Una vez que alguien me ayudó
Alguien de mi familia	Algo que espero hacer el año que viene	Una sorpresa que recibí	Un bonito regalo que me han dado	LA META

de Andrés y Arnold
Series of Confidence
Felling Languages SGLL

Adjunto 4

Cuestionario inicial												
	Avanzado I						Avanzado II					
	MA	A	NA-ND	D	MD	NS	MA	A	NA-ND	D	MD	NS
1	43%	57%					46%	36%	9%	9%		
2	29%	42%	29%				36.5%	36.5%	9%	9%		9%
3	57%	29%				14%	63%	37%				
4	29%	14%	29%	14%		14%	45.5%	45.5%				9%
5	14%	43%	29%	14%			9%	36.5%	45.5%			9%
6	57%	43%					73%	9%		9%		9%
7	14%	58%	14%			14%	27%	37%	27%			9%
8	29%	57%	14%				45.5%	36.5%			9%	9%
9	43%	29%	14%			14%	55%	18%	18%	9%		
10	57%	43%					18%	55%	18%			9%
Tabla de resultados												

Se ilustran los resultados obtenidos en porcentajes de la primera parte del cuestionario inicial donde las iniciales utilizadas como MA equivalen a (muy de acuerdo), A (de acuerdo), NA-ND (ni de acuerdo ni en desacuerdo), D (en desacuerdo), MD (muy en desacuerdo), NS (no sabe):

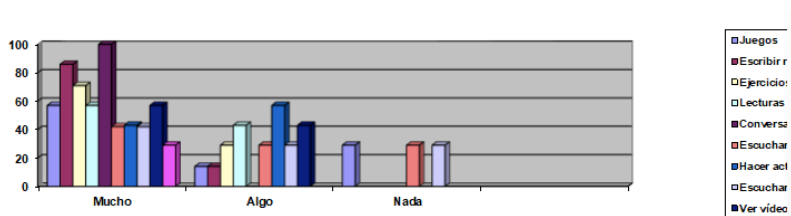
Adjunto 5

Se ilustran los resultados obtenidos en porcentajes de la primera parte del cuestionario final donde las iniciales utilizadas como MA equivalen a (muy de acuerdo), A (de acuerdo), NA-ND (ni de acuerdo ni en desacuerdo), D (en desacuerdo), MD (muy en desacuerdo), NS (no sabe):

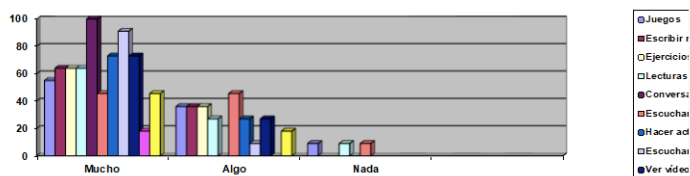
Cuestionario final												
	Avanzado I						Avanzado II					
	MA	A	NA-ND	D	MD	NS	MA	A	NA-ND	D	MD	NS
1	71%	29%					55%	36%				9%
2	42%	29%				29%	28%	9%			45%	18%
3	29%	57%				14%	73%	27%				
4	43%	43%	14%				45%	55%				
5	14%	29%	29%	14%		14%	36.5%	45.5%		9%		9%
6	43%	57%					73%	18%	9%			
7	14%	72%	14%				45.5%	36.5%	9%			9%
8	14%	72%	14%				18%	64%	9%			9%
9	14%	44%	14%	14%		14%	36.5%	45.5%	9%			9%
10	57%	29%	14%				27%	64%				9%
Tabla de resultados												

Adjunto 6

Se representa mediante gráficos los resultados obtenidos en el último apartado del cuestionario inicial.



Avanzado I



Avanzado II

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bernard, Jackyn. *Motivation in Foreign Language Learning: The Relationship between Classroom Activities, Motivation, and Outcomes in a University Language-Learning Environment* [en línea]. [Tesis para optar al título de doctor, Facultad de Ciencias Sociales, Carnegie Mellon University, Pittsburgh, Estados Unidos], 2010. Disponible en Web: <http://repository.cmu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1077&context=hsshonors> [Consulta: 1 agosto 2013]

Brophy, Jere. *Motivating students to learn*, 2ª ed., New Jersey, Lawrence Erlbaum, 2004.

Cabrera Montesdeoca, Carmen Delia. *La alfabetización de inmigrantes adultos en*

- ELE. *Una experiencia en las clases de español para ágrafos* [en línea]. [Trabajo Fin de Máster, Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria], 2012. Disponible en Web: <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2013/memorias-master/Carmen-Delia-Cabrera.html> [Consulta: 8 agosto 2013]
- Cano Moreno, Jorge. “Orientaciones para la escolarización y atención del alumnado inmigrante” en *Experiencias interculturales en Melilla: VIII curso de intercultural de SATE-STE*s. [Facultad de Educación y Humanidades, Campus de Melilla (25 de octubre al 11 de noviembre de 2004)], Melilla, 2005, 123-136.
- Castaño Lara, Ana Isabel. “Atención al alumnado inmigrante en la educación secundaria obligatoria” en *Aulas interculturales: XIII Curso de Intercultural de SATE-STE*s. [Facultad de Educación y Humanidades, Campus de Melilla (16 de octubre al 13 de noviembre de 2008)], Melilla, 2009, 47-66.
- CIDE. *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España* [en línea], 2005. Disponible en Web: <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=1425> [Consulta: 1 septiembre 2013]
- De Andrés, Verónica y Arnold, Jane. *Seeds of Confidence. Self-esteem activities for the EFL classroom*, Austria, Helbling Languages, 2009.
- De La Fuente Arias, Jesús. “Perspectivas recientes en el estudio de la motivación: la teoría de la orientación de la meta”. *Escritos de psicología*, 2002, 6, 72-84.
- Dörnyei, Zoltán. *Motivational Strategies in the Language classroom*, New York, Cambridge University Press, 2001.
- Estaire, Sheila y Zanón, Jesús. “El diseño de unidades didácticas mediante tareas en la clase de español” [en línea]. En *III Jornadas Internacionales sobre la enseñanza del español como lengua extranjera* [Las Navas del Marqués, España]: Antología de los encuentros internacionales del español como lengua extranjera, 1990, 410-418. Disponible en Web: <http://www.marcoele.com/descargas/navas/21.zanon-estaire.pdf> [Consulta: 15 agosto 2013]

Figueras Casanovas, Neus, Mingarro Muñoz, Plácida y Puig Soler, Fuensanta. “La secuencia didáctica: concreción y planificación de una clase”, en *Docencia, aprendizaje y evaluación de segundas lenguas en las escuelas oficiales de idiomas*. Barcelona, ICE Universidad de Barcelona y Horsori, 2011, 91-111.

García Parejo, Isabel. “Los cursos de español para inmigrantes en el contexto de la Educación de Personas Adultas” en *Carabela*, 2003, 53, 45-64.

Guerrero España, Angela. El papel de los materiales en la motivación del alumnado de segundas lenguas [en línea], 2013. [Trabajo Fin de Máster, Facultad de filología, Universidad de Sevilla, Sevilla, España][Consulta: 14 julio 2013].

Knowles, Malcolm S. *et al. Andragogía: el aprendizaje de los adultos*, México, Oxford University Press, 2001.

Lorenzo, Francisco José. “La motivación y el aprendizaje de una L2/LE”, en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE.)*, Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), Madrid, SGEL, 2004, 305-328.

Llamas Sánchez, Rocío *et al. Plan Estratégico de Melilla* [en línea], 2007. Disponible en Web: http://planestrategicomelilla.net/f12_02.htm [Consulta: 22 mayo 2013]

Madrid, Daniel. “Introducción a la investigación en el aula de lengua extranjera”, en *Metodología de investigación en el área de filología inglesa*, García Sánchez, M. E. y Salaberri, M. S. (eds.), Almería, Universidad de Almería, Secretariado de Publicaciones, 2001, 11-45.

Margueratt, Dennis. *Improving learner motivation through enhanced instructional design* [en línea], 2007. [Trabajo Fin de Máster, Athabasca University]. Disponible en Web: <http://dtpr.lib.athabascau.ca/action/download.php?filename=MDE/dennismarguerattThesis.pdf> [Consulta: 1 septiembre 2013]

Marins de Andrade, Paulo Roberto. “Estrategias de aprendizaje y desarrollo de la motivación: un estudio empírico con estudiantes de E/LE brasileños” en *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 2010, 14, 141-160.

- Martín Peris, Ernesto. Diccionario de términos clave de ELE. Catálogo [en línea] de la biblioteca, 2008. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/activaprendizaje.htm [Consulta: 6 septiembre 2013]
- Mesa Franco, María del Carmen y Sánchez Fernández, Sebastián. *Educación y situaciones bilingües en contexto multiculturales. Estudio de un caso: Melilla*, Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, Universidad de Granada, CIDE [Centro de Investigación y Documentación Educativa], 1996.
- Minera Reyna, Luz Emilia. “El cuestionario MAALE, técnica para recolección de datos de las variables afectivas motivación y actitudes en el aprendizaje de una lengua extranjera” [en línea]. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 2010, 19, 5. <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redele/revistaredele/numerosanteriores/2010/segunda.html> [Consulta: 6 septiembre 2013]
- Moskowitz, Gertrude. *Caring and Sharing in the Foreign Language Classroom. A Sourcebook on Humanistic Techniques*, Boston, Heinle&Heinle, 1978.
- Real Academia Española. Catálogo [en línea]: *Diccionario de la Lengua Española*. <http://lema.rae.es/drae/> [Consulta: 6 septiembre 2013]
- Sánchez Suárez, María Ángeles. “Reflexiones acerca de la enseñanza del español como lengua de segunda adquisición a personas adultas hablantes de tamazight”, en *Aldaba* [revista del Centro Asociado a la UNED de Melilla], 29, 2003, 189-236.
- Santos Gargallo, Isabel. *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros, 1999.
- VV.AA. *Manifiesto de Santander* [en línea], 2004. Disponible en Web: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/documentos/manifiesto.htm [Consulta: 13 septiembre 2013]