



FACULTAD DE FILOLOGÍA
filologia.us.es

DOBLE GRADO EN
LENGUA Y LITERATURA ALEMANAS Y EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO
CURSO 2018/ 19

Título: Autonomía y motivación en la enseñanza de segundas lenguas

Tutor: Dr. José Javier Martos Ramos

Alumna: Celia Guerrero Caballero

Fecha:

Vº Bº Tutor:

Firma:

Firma:

Índice

1. Introducción.....	1
2. ¿Qué es la autonomía?	2
2.1.¿Qué significa ser autónomo?.....	2
2.2. De la dependencia a la interdependencia.....	6
2.2.1. Fomentar la interdependencia para ser autónomos	8
3. ¿Por qué fomentar la autonomía?	10
4. Autonomía y motivación	12
4.1. Autonomía como precursora de la motivación	14
4.2. La motivación como requisito para ser autónomo	17
4.3. Aunando perspectivas	20
5. Papel del docente	23
6. Conclusión.....	25
7. Bibliografía.....	27

1. Introducción

La autonomía se está constituyendo como uno de los objetivos primordiales de nuestro siglo en el aprendizaje y más concretamente en el aprendizaje de una L2. Desde diferentes organismos se establece la autonomía como un objetivo tanto para docentes como alumnado; Instituto Cervantes (2012), MCER (2002), Junta de Andalucía (2015) etc.

Debido a esta constatada importancia y a su actual auge en el campo del aprendizaje de las segundas lenguas, en este trabajo se tratará de plasmar las características más significativas del mismo, así como las razones por las que se ha convertido en un objetivo en la enseñanza, para finalmente establecer qué papel desempeña el docente en el mismo.

En primer lugar se estudiará qué supone ser autónomo, diferenciándolo así de otros conceptos relacionados con el aprendizaje, cuyas diferencias terminológicas pueden llevar a confusión con respecto al último.

Además, se buscará establecer las implicaciones que este término tiene cuando se habla de educación formal. En este contexto se investigará qué relación guarda la autonomía con la interdependencia y el papel que la interacción con otros individuos desempeña en el desarrollo de la misma.

A continuación, se tratará de establecer las razones por las que su implementación en el aula se ha convertido en uno de los objetivos de la enseñanza de idiomas (MCER 2002:5). Se concretará por qué es importante que los discentes desarrollen la autonomía y las consecuencias que esto tiene para con su aprendizaje.

Desde esta óptica, se tendrán en cuenta otras variables que intervienen en el aprendizaje y cuyo fomento se relacionan con el desempeño de la autonomía. Es el caso específico de la motivación, cuyo fomento se presenta como uno de los mayores retos de todo docente (Dörnyei 1998: 203). En esta ocasión se estudiará la vinculación que mantiene con la autonomía y cómo el desarrollo de ambos influye en el éxito del aprendizaje.

Así, no basta únicamente con conocer la existencia de esta relación, sino que, como se hará a continuación, se tendrá en cuenta qué hace que estas dos variables estén relacionadas y especialmente qué papel desempeña la autonomía en el desarrollo de la motivación.

Finalmente, como último objetivo de este trabajo, y enmarcándolo dentro de un contexto de aprendizaje formal, se investigará cuál es la labor del docente en la consecución de este objetivo.

Para llevarlo a cabo se hará uso de diversa bibliografía especializada, así como estudios prácticos realizados en este ámbito que permitirán comparar diversas perspectivas y arrojar luz sobre las cuestiones planteadas.

2. ¿Qué es la autonomía?

La autonomía es un concepto referente a una cualidad o característica del ser humano que puede ser vinculado a muchos ámbitos y ha variado notablemente a lo largo de la historia, tanto en su propio significado como en los diferentes campos o escenarios en los que se ha aplicado. Ya estaba presente en la Antigua Grecia, haciendo referencia a ciudades o estados cuyo gobierno estaba gestionado por los propios ciudadanos, sin hacer referencia en este caso a acciones individuales, sino a la autodeterminación de un grupo frente a otro (Tassinari 2010: 33). En otros campos, como la filosofía, economía o la política, ha sido desarrollado y usado con diferentes significados dependiendo del momento histórico (Erdocia 2014).

En lo que concierne al campo de la educación, la autonomía cobra un papel especialmente importante a partir de los años setenta, a raíz de avances y cambios que se produjeron en el ámbito de la educación y la psicología (Benson 2001: 15). Con ellos se hizo posible comenzar a concebir el aprendizaje como un proceso bidireccional, en que el docente no asume por primera vez todo el peso en el proceso de enseñanza, sino que el papel del alumno y su implicación activa son esenciales para lograr la consecución de objetivos con respecto a su aprendizaje (Erdocia 2014).

Este aumento del interés que suscitaba la actuación del alumno en el proceso de enseñanza es lo que lleva a cuestionarse el rol que había tenido tradicionalmente y a contemplar la autonomía como un factor a tener en cuenta en el ámbito de la enseñanza. Esto condujo, como afirma Erdocia (2014), a que la autonomía pasara a formar parte de diversos campos (política educativa, psicología o psicolingüística) relacionados con la educación, aunque en el que más avances se han podido observar es en la enseñanza de lenguas.

2.1. ¿Qué significa ser autónomo?

La autonomía dentro del campo del aprendizaje de lenguas ha sido contemplada desde diversas perspectivas, que retratan este concepto de forma muy diferente. Por una parte, este concepto ha sido usado para designar un comportamiento por el que el discente consigue trabajar sin apoyo de otras personas, ya sea el docente u otros aprendices. Así lo define Dickinson (1987)

“The situation in which the learner is totally responsible for all the decisions concerned with his learning and the implementation of those decisions” (citado en Benson 2001: 13).

Esta forma de concebir la autonomía lleva a apreciarla como una superación de las situaciones de aprendizaje tradicionales y la describe como un fenómeno que termina por desarrollarse de forma aislada en los individuos. Se podría afirmar desde esta perspectiva que el hecho de que un aprendiz sea autónomo supone que puede prescindir de ayuda o apoyos en su proceso de aprendizaje (Navarro 2005: 146).

Por otra parte, cuando se hace uso de este término el campo de la enseñanza, deja de estar vinculado con las situaciones en las que se adquiere el conocimiento, para denotar una destreza adquirida por el alumno que caracteriza la manera de enfrentarse a su propio aprendizaje. Así lo define Erdocia (2004) “La autonomía es un atributo de los aprendientes en lugar de un aspecto situacional del aprendizaje” (Erdocia 2004).

Este aprendizaje, a diferencia del primer caso, puede tener lugar en diferentes escenarios, ya sea un contexto formal, no formal o informal, ya que no es el lugar el que determina la forma de aprender del alumno, sino la disposición que mantiene frente al aprendizaje (Navarro 2005: 146). Por lo que, como afirma Benson (2001), “learners who chose, or were forced by circumstances, to study language in isolation from teachers and other students, would not necessarily develop autonomy” (Benson, 2001: 13).

Así, desde esta perspectiva, Holec (1981) define la autonomía como “ability to take charge of one’s own learning”. El término habilidad hace referencia a una serie de conocimientos o aptitudes que los aprendices han adquirido, de forma natural pero a su vez deliberada, y además añade aspectos referentes a su puesta en práctica, es decir, a las conductas observables que caracterizan a un aprendiz autónomo:

To take charge of one’s learning is to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, ie:

- determining the objectives;
- defining the contents and progressions;
- selecting methods and techniques to be used;
- monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, places etc);
- evaluating what has been acquired (Holec 1981: 48).

Sin embargo, calificar a un individuo como autónomo no requiere necesariamente la aplicación práctica de cada uno de esos objetivos. Un aprendiz es autónomo gradualmente, sin tener que llegar a asumir toda la responsabilidad del proceso de aprendizaje, o tomando parte de ella solo parcialmente o en determinados aspectos o contextos.

Benson (2001) establece una diferencia con respecto a la definición anterior, entendiéndola como “the capacity to take charge of one’s own learning” (Benson 2001: 8). El uso de la palabra capacidad deja entrever la posibilidad que poseen los aprendices de, como agentes, ir adquiriendo progresivamente la competencia que les compromete activamente con su propio proceso de aprendizaje, implicándose en los diferentes aspectos que la componen.

Holec (1981) describe a qué situaciones concretas se tiene que llegar para afirmar que un individuo es autónomo, incidiendo con el término habilidad en la serie de objetivos que se han adquirido o no. De esta forma, se pueden observar las dimensiones prácticas que permiten reconocer las conductas que caracterizan a un individuo autónomo (Benson 2001:49).

Así, Benson (2001) se centra en destacar la autonomía como un proceso que los individuos tienen la posibilidad de llevar a cabo, dependiendo, en mayor o menor grado, factores que caractericen su aprendizaje, como la tarea a realizar, el contexto en el que se llevan a cabo, las características individuales del discente o la herramientas que se le faciliten para ejercer ese papel. Un alumno podría ser autónomo en la realización de una determinada tarea o área, siendo simultáneamente incapaz de adquirir esos compromisos para con su aprendizaje en otra materia de estudio a la que se enfrente.

En cuanto a los contextos en los que los aprendices pueden mostrar conductas autónomas, o desarrollarlas, Benson (2001:43) puntualiza que la autonomía se desempeña en ambientes de instrucción formal, como el aula. Este espacio se describe como un lugar de encuentro entre diferentes participantes, en cuya interacción y apoyo radica el desarrollo de comportamientos autónomos.

A diferencia de él, Holec (1981) defiende la autonomía como un fenómeno cuya puesta en práctica puede formar parte tanto del aprendizaje formal como del informal, es decir puede desarrollarse tanto en centros de educación reglados, así como en contextos de aprendizaje no formales o informales, pues es el aprendiz el último responsable de ellos y la situación en la que se lleve a cabo no deja de ser una decisión que concierne al aprendiz autónomo. “Whether a teacher is present or not as learning proceeds, it is principally the role of the learner which is the determining factor of self- directed learning¹” (Holec 1981: 6).

¹ En esta aclaración ofrecida por Holec (1981) se emplea el término self-directed learning como sinónimo de autonomía, lo cual, como se mencionará posteriormente, puede llevar a confusiones terminológicas.

Finalmente Little (2016) define la autonomía como “capacity of detachment, critical reflection, decision making and independent² action”. En este caso, al igual que Benson, Little usará también el concepto de capacidad para explicar que se trata de una cualidad que, mediante su correcta promoción, todos los individuos tienen la posibilidad de desarrollar. Además, en este caso, se enuncian una serie de conductas, que, a pesar de poder ser observables en los individuos, hacen referencia al componente metacognitivo necesario para poder desarrollar la autonomía.

Asimismo, Little (1990 citado en Erdocia 2004) trata de esclarecer en mayor detalle esta definición añadiéndole una serie de negaciones que definen por oposición qué significa ser autónomo:

Autonomy is not a synonym for self- instruction.
It is not limited to learning without the teacher.
It does not entail abdication of responsibility on the part of the teacher.
It is not a matter of letting the learners get on with things as best they can.

Con estas afirmaciones se puntualizan aspectos destacables de este constructo, como la comparación de este con auto instrucción, y su diferenciación, en la que hace referencia a los contextos de aprendizaje en los que los discentes pueden desarrollar sus posibilidades como sujetos autónomos, incluyendo situaciones de aprendizaje en las que no solo participan los propios individuos, sino que se hace mención a una dimensión más social, en la que el papel de los docentes también es esencial para su consecución.

Little (1990 citado en Erdocia 2004), también hace referencia al papel del docente durante este proceso. No se debe entender que el fomento de la autonomía en un aula va en detrimento de la responsabilidad del docente, al contrario, este ejerce un papel muy importante si consideramos que está en su mano construir contextos de aprendizaje en los que los discentes tengan la oportunidad de desarrollar estas capacidades.

Aunando las definiciones propuestas por estos autores, se podría definir la autonomía como una serie de habilidades o actitudes esenciales de cada individuo, que como afirma Niemiec y Ryan (2009), pueden ser desarrolladas siempre que se ponga a disposición de los discentes

² Al igual que en el caso anterior, el uso del término independiente para designar las acciones que realiza un aprendiz autónomo podría resultar ambiguo, puesto que este concepto como afirma Little (1990 citado en Erdocia 2014), es también usado para enmarcar otro tipo de conductas que no son necesariamente autónomas.

situaciones que favorezcan la negociación del control en los aspectos relacionados con su aprendizaje (Niemiec et.al. 2009: 133).

La autonomía, vista desde el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, es un fenómeno cuyo desarrollo puede tener lugar en contextos muy variados, teniendo estos como nexo de unión, ser espacios en los que el individuo tenga la posibilidad de confrontarse con su papel en este proceso y de ir conformarse paulatinamente como agente activo en su aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de poder desarrollarse en una gran diversidad de contextos, la escuela, como afirma Benson (2010) podría considerarse un lugar especialmente proclive para poderlo fomentar al contar con apoyos específicos que pueden ir guiando este proceso con objeto de que este sea adquirido y puesto en práctica no solo en esta situación, sino todos los ámbitos que le conciernen.

Aun así, no se puede determinar si un sujeto es autónomo o no como si se tratara de un concepto estático y absoluto, ni subordinado a una serie de parámetros cerrados y preestablecidos que debieran cumplirse en todas las ocasiones para poder designar a un aprendiz con esta característica. Se trata más bien de una sucesión de estadios diferentes, vinculados aprendizajes concretos, por los que los discentes irán avanzando (o retrocediendo) en su proceso de aprendizaje y solo podrá determinarse en qué grado es o no es autónomo (Holec 1981:4).

La autonomía implica sin embargo, un proceso más complejo, en el que las acciones concretas, como las propuestas por Holec (1981), solo supondrían un reflejo externo del proceso que tiene lugar en el discente y en el componente metacognitivo de su aprendizaje, en su concepción como aprendiz y como afirma Little (2016), en el desarrollo de un sentido crítico y reflexivo para poder juzgar sus actuaciones, y confrontarse con sus propias ideas.

2.2. De la dependencia a la interdependencia

Como afirma Erdocia (2014), la simple definición de autonomía como concepto implica un alto grado de “ambigüedad”, debido quizás a su “constante interpretación y revisión”. Por ello, cuando se habla de aprendices autónomos, estos pueden llegar a ser identificados entre otros, como auto-instruidos, inmersos en un aprendizaje auto-dirigido o independientes. Estos últimos conceptos sin embargo, matizan notablemente las características de lo que se concibe por autonomía (Navarro 2005: 146).

En el caso de la auto- instrucción, Navarro (2005) resalta esencialmente dos características de la misma; la asunción completa de responsabilidad del aprendiz y su trabajo en ausencia del profesor. Se puede decir que se limita a una forma o metodología particular con la que

enfrentarse a una determinada materia de estudio y ésta, en comparación con la autonomía, no requiere una confrontación con tu actitud frente al aprendizaje.

En cuanto al aprendizaje auto-dirigido, Knowles (1975 citado en Erdocia 2004: 5) la concibe como el control total de las decisiones de planificación del aprendizaje.

Navarro (2005), reafirmando esta perspectiva, la define como el modo en que se lleva a cabo o se organiza el aprendizaje. Desde este punto de vista se entiende que el aprendizaje auto-dirigido no implica, como sí lo hace la autonomía, haber adquirido una disposición para con su aprendizaje que les haga hábiles en la toma de decisiones y el control de situaciones, ni tener una capacidad de reflexionar sobre ellas para poderlas valorar.

Desde otra perspectiva, Dickinson (1976) y Holec (1985 ambos citados en Navarro 2005: 148) afirman que el aprendizaje auto-dirigido podría definirse en cierto modo como sinónimo de autonomía.

Sin embargo, según Holec (1981:6), ser autónomo no requiere necesariamente seguir un aprendizaje auto-dirigido, pero aprender de forma auto dirigida sí implicaría que los aprendices fueran además autónomos; “Although self-directed learning implies an autonomous learner, the latter does not necessarily involve self-directed learning. In other words a learner may have the ability to take charge of his learning without necessarily utilizing this ability to the full when he decides to learn”.

Así, para diferenciar a aquellos aprendices autónomos que llevan a cabo además un aprendizaje auto-dirigido, de aquellos que lo desempeñan en un contexto de interacción con otros aprendices y/o docente, Holec (1981: 6) realiza una distinción por la que los define respectivamente como “unorganized self directed learning” y “self directed learning with support”.

Es comprensible entender la confusión terminológica a la que estos constructos pueden llevar, puesto que, como afirma Aoki (1999), sus definiciones se solapan y entremezclan, pudiéndose apreciar entre ellas grandes similitudes y sin embargo denotando también matices muy específicos.

Finalmente, se entiende como aprendices independientes aquellos individuos que han decidido prescindir de apoyos externos, ya sea por parte de un profesional como es el caso del docente, y/o en cooperación con otros aprendices para la tarea de desarrollar su aprendizaje (Geddes 1998: 101). El hecho de que sean independientes solo indica, como anteriormente, la forma en la que este aprendizaje está teniendo lugar. Así pues, como afirma Little (1990 citado en Erdocia 2015), el hecho de trabajar de forma independiente, o en ausencia de profesor, no requiere necesariamente haber desarrollado autonomía en el aprendizaje.

De esta forma, el uso de la palabra independencia como sinónimo de autonomía está justificado por oponerse semánticamente al término dependencia, refiriéndose esta última a la incapacidad de tomar parte activa en el proceso de aprendizaje, que también podría definirse por oposición con el concepto de autonomía (Benson 2001: 14).

No obstante, es la asunción de responsabilidad por parte del alumno lo que hace posible la superación de una situación de dependencia con respecto al docente, no el hecho de actuar con independencia a instituciones educativas. Pues, como Holec (1981) defiende, sería posible hablar de estudiantes autónomos que reciben el asesoramiento de un profesional, como estudiantes que no han desarrollado esta capacidad y sin embargo estudian de manera independiente a instituciones.

Desde esta perspectiva, el objetivo de un aprendiz autónomo no es por tanto, prescindir de las instituciones o de contextos de aprendizaje en los que participan otros discentes o el propio docente, sino convertirse en agentes que tomen parte activa de las situaciones de aprendizaje en las que están inmersos, asumiendo responsabilidad y tomando decisiones que les ayuden a conseguir sus propias metas (Aoki 1999: 145).

Es en estos contextos, en los que el discente adquiere conciencia de su propio papel en el proceso de enseñanza y asume responsabilidades para con su aprendizaje, siendo esto su vez parte de un proceso de interacción entre diferentes sujetos, donde el término interdependencia cobra significado (Geddes 1998: 101).

2.2.1. Fomentar la interdependencia para ser autónomos

La interdependencia, como Little (1996 citado en Benson 2001) afirma, supone la colaboración entre los sujetos que conforman una determinada situación de aprendizaje, cuyo objetivo compartido e implicación conjunta en la tarea, son facilitadores tanto en la consecución de la misma como en el fomento de la autonomía en cada uno de ellos.

La adquisición de compromisos compartidos favorece la asunción de responsabilidades en el proceso de aprendizaje y la negociación de control entre el docente y los aprendices.

Little (1998), hace referencia a Vygotsky y a su denominada zona de desarrollo próximo para defender esta concepción por la cual el aprendizaje forma parte de un proceso social, en la que los individuos son capaces de avanzar en su propio conocimiento valiéndose de las experiencias o apoyos de los sujetos más experimentados (ya sean otros discentes o un docente) que constituyen su entorno. Gracias a estos apoyos, son capaces de construir o reconstruir sus estructuras mentales de forma autónoma, pero siempre en interdependencia con su alrededor.

Según la teoría de Vygotsky citada en Little (1998), se afirma la existencia de una relación simbiótica entre la autonomía y la dependencia, estando éstas siempre en constante interacción. Esta vinculación permite que los discentes sean libres cada vez para construir su propio aprendizaje, pero dependiendo en cada nuevo estadio de los otros integrantes para ir superándose (Little 1998:17).

Teniendo en cuenta este marcado carácter social e interactivo del aprendizaje, se puede afirmar que la interacción con otros sujetos y sus experiencias compartidas serán determinantes para el desarrollo de la capacidad de aprender por sí mismos (Little 1998:16).

Por lo tanto, cuando se habla de un aprendiz autónomo, por una parte se hace referencia al proceso por el que se han adquirido y desarrollado habilidades que le hacen competente en la construcción interna de estrategias que permiten ir elaborando su propio aprendizaje. Sin embargo, no se puede olvidar que la implementación de estas estrategias se lleva a cabo inevitablemente en sociedad y es este aspecto el que determina la construcción individual e interna de cada sujeto (Aoki 1999: 143). Así lo defiende también Little (1998: 16):

The psychological processes of mature human beings are essentially collective, and contingently privatized and individualized. The essential linguistic basis for all human practices imposes a measure of universality on what a human being can meaningfully do, since there are moral and material conditions for the very possibility of language, while the essentially cultural nature of the semantics and syntax of linguistic and other symbolic systems imposes a measure of diversity on what a human being actually does.

Se puede por lo tanto afirmar que, como argumenta Neldesky (1989 citado en Aoki 1999: 143), aunque un aprendiz sea autónomo en determinadas tareas, estará siempre en cierta dependencia con el medio que le rodea, es decir, existirá una interdependencia con respecto a él.

En cuanto al caso concreto del aprendizaje de lenguas, es aún más evidente la necesidad de incluir esta dimensión social, pues son sus hablantes, sus actos e interacción los que constituyen el complejo sistema del que forman parte. “Language, in other words, is inseparable from other forms of social behaviour and major factor in determining our sense of self” (Little 1998: 17).

La adquisición por parte de un individuo de autonomía para aprender una lengua requiere, al igual que la propia constitución de la lengua en sí, un proceso de interacción entre sus propios integrantes, los hablantes. Cabría por lo tanto preguntarse qué mejor contexto existe para el desarrollo de la autonomía que el aula, en cuyo espacio intervienen diferentes participantes (tanto los propios discentes como el docente) con el objeto de lograr alcanzar unos objetivos comunes a través de situaciones en las que se promueve tanto un desarrollo de habilidades individuales como colectivas (Little 1998: 97).

Desde esta perspectiva, el desarrollo de la autonomía podría entenderse como vinculado al individuo y a su beneficio como aprendiz, pero, por otra parte el carácter social e interactivo que posee, lo hace formar parte a su vez de una serie de habilidades y competencias que son necesarias para enfrentarse y participar en nuestro mundo y en su propia realidad de una forma crítica y responsable (Pierson 1996: 50).

3. ¿Por qué fomentar la autonomía?

El interés en la promoción de las competencias y habilidades que permita a los aprendices desarrollarse de un modo autónomo se podría establecer como la necesidad de capacitarles para afrontar los desafíos de la sociedad de la que forman parte.

En el caso concreto de España, incluso los propios resultados que se obtienen sobre el dominio de lenguas ponen de manifiesto esta necesidad. Por una parte, como se recoge en el *Special Eurobarometer* (2016) cuando se pregunta por la capacidad que tienen los diferentes encuestados para hablar al menos una lengua extranjera, los resultados de España se sitúan por debajo del promedio europeo, siendo solo un 44% de los encuestados los que afirma dominar al menos una lengua, en comparación con el 56% en el que se sitúa la media europea. Los resultados son aún más llamativos cuando se pregunta por el dominio de una segunda lengua extranjera, pues frente a un 28% de promedio, España obtiene un 17% (European Commission 2016: 9).

Paradójicamente, según los datos expuestos por la Comisión Europea (2017) sobre la enseñanza de lenguas en los centros escolares, las horas dedicadas durante la educación primaria a la enseñanza de lenguas extranjeras en España supera lo que se establece como norma general, pues “situándose entre 30 y 60 horas anuales en la mayor parte de los casos”, en España varían desde las 77 horas en los primeros cursos, hasta alcanzar las 90 horas en los últimos cursos de la enseñanza primaria (Comisión Europea 2017: 105).

Interpretando estos resultados se puede entender que, a pesar del número de horas dedicadas a la impartición y aprendizaje de lenguas extranjeras en España, el resultado se mantiene por debajo de lo esperado en comparación con otros países de nuestro entorno. En este punto, podría ser interesante cuestionarse cuál está siendo el papel de la escuela, así como el de los docentes y el de los propios alumnos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Para tratar de esta forma, de hacer frente a las exigencias y necesidades de la sociedad del conocimiento en la que

vivimos, que pasan como afirmará Rué (2007: 1) por conseguir “ciudadanos capaces de pensarse a sí mismos”.

Así pues, no se puede esperar que una institución como la escuela dote a los alumnos de todo el conocimiento que necesitan, ni todo el que nuestra sociedad es capaz de aportar. Sin embargo, desde esta institución sí se debería capacitar a los aprendices para que sean competentes para enfrentarse a todo el conocimiento que deseen o necesiten, ya sea en el aula o fuera de ella. Es aquí donde desempeña un papel esencial el concepto de autonomía.

El concepto de autonomía va más allá de una actitud con la que se enfrenta al aprendizaje de una lengua y a los aspectos que le conciernen. Esa actitud desarrollada en el contexto determinado del aula se extrapola a su propia constitución como miembro activo de la sociedad, que participa activamente, se posiciona e involucra en las decisiones que se deben tomar. Ser autónomo es constituir con propias ideas, concepciones y experiencias. Es su propia forma de enfrentarse al mundo y de concebir sus responsabilidades como individuo.

La autonomía, además de haberse establecido como requisito para afrontar las necesidades de la sociedad actual, está reconocido dentro de las competencias clave que se deben adquirir y desarrollar en el marco de la enseñanza obligatoria. En concreto, en el área de lenguas extranjeras de la Junta de Andalucía se hace referencia a dos de estas competencias: “*Competencia de aprender a aprender*” y “*Competencia sentido crítico y espíritu emprendedor*”, las que señalan la importancia de garantizar el desarrollo de la autonomía para asegurar un aprendizaje efectivo y una enseñanza de calidad, que les sirva para formarse como ciudadanos competentes del mundo al que tendrán que enfrentarse en el futuro. Así se afirma:

La Competencia de aprender a aprender (...) promueve la reflexión sobre el propio aprendizaje, para que cada niño y cada niña identifique cómo aprende mejor y qué estrategias son para ellos/as más eficaces. En relación con esta competencia, el uso del Portfolio Europeo de las Lenguas fomentará su reflexión sobre su propio aprendizaje. A su vez las decisiones que provoca esta reflexión favorecen la autonomía y, en este sentido, se puede afirmar que la lengua extranjera contribuye también al desarrollo de la Competencia sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (Junta de Andalucía 2015).

Ushioda (2011) afirma que promocionar la autonomía es fundamental en el contexto escolar y en el aprendizaje de lenguas por hacer posible que los discentes adopten los objetivos propios del currículum y hacerlos suyos. Es una forma de convertir aquellas metas que tienen los docentes en las propias metas del alumnado. Esto se consigue fomentando un clima de autonomía en el aula, que les permite ser dueños de las decisiones que se ejecuten en el contexto de su aprendizaje y garantiza que estén motivados durante el proceso. “It can facilitate the

alignment of individual student motivation with the broader goals and values of the educational process” (Ushioda 2011: 224).

Igualmente, la concienciación que proporciona ser dueño de las decisiones que se toman y estar motivado para ello, permite también poder hacer frente a aquellas tareas que por sus características concretas suelen resultar menos atractivas para los discentes. Estar motivado y poseer la capacidad para autorregularse permite asumir la responsabilidad no solo en el contexto escolar, sino también en lo que respecta a las decisiones y obligaciones como persona y ciudadano (Ushioda 2011: 224).

Por último, cabe mencionar que, aunque la autonomía no tenga por qué ser considerada necesariamente como elemento favorecedor de la eficacia, su desarrollo, como defiende Dickinson (1995: 165), se encuentra fuertemente ligado a algunos componentes necesarios para conseguir un verdadero éxito educativo aprendizaje. Así, como se ha mencionado anteriormente, se puede afirmar que existe una vinculación directa entre este constructo y la motivación.

4. Autonomía y motivación

Al igual que sucede con la autonomía, otros conceptos relacionados con el aprendizaje de lenguas, como la inhibición, la autoestima o la motivación han sido foco de interés en los últimos años, pues se le ha concedido un notable peso a los aspectos afectivos que condicionan el aprendizaje de las lenguas y que hasta entonces habían pasado desapercibidos frente al componente cognitivo, al que le había otorgado toda la responsabilidad en el proceso de aprendizaje (Arnold et.al. 1999: 12).

En este caso será tratado el papel que ejerce la autonomía con respecto a la motivación en el marco concreto del aprendizaje de una L2, mostrando especial interés en determinar qué relación es la que existe entre estos dos constructos.

Para ello es necesario comprender qué se entiende por motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. Dörnyei (2001:4) la define como:

- (..) motivation is responsible for:
- why people decide to do something,
- how long they are willing to sustain the activity,
- how hard they are going to pursue it.

Con estos tres aspectos se podría afirmar que la motivación determina qué es lo que los discentes van a aprender, pues aunque estos estén expuestos a numerosos estímulos y

contenidos de aprendizaje, solo si estos son vistos con interés serán objeto de estudio. Arnold (2017 citando a Chomsky 1988), afirmará que “The truth of the matter is that about 99 percent of teaching is making the students feel interested in the material”.

Tort-Moloney (1997: 4) defenderá esta misma postura, argumentando que no se aprende necesariamente aquello que estaba programado por el docente y a su vez, no se enseña lo que finalmente los discentes aprenden. Esto posee un peso especialmente determinante en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En segundo lugar, en esta definición se ha referencia a la duración de este aprendizaje. Para aprender no solo es necesario tener una inquietud inicial que haga al sujeto comenzar a estudiarlo, sino que esta debe mantenerse y adaptarse en el proceso de enseñanza- aprendizaje, reestableciendo las metas que se desean alcanzar y autorregulando el proceso ante las dificultades que se vayan presentando.

Finalmente, cuanto mayor sea el interés por ese determinado contenido, mayor facilidad tendrá para adquirirlo, pues la motivación influye en el esfuerzo que vayan a emplear en conseguir sus objetivos. Se puede entender que la motivación no es simplemente la causa del aprendizaje, ni su consecuencia, sino que el hecho de tenerla y ser capaz de mantenerla y regularla durante el proceso es un facilitador del éxito del mismo (Dörnyei 2001:5).

Ryan y Deci (2000 citado en Gedera et. al. 2015: 13) ofrecen otra definición de motivación, concibiéndola como: “To be motivated means to be moved to do something. A person who feels no impetus or inspiration to act is thus characterized as unmotivated whereas someone who is energied or actived toward an end is considered motivated”.

En este caso, al igual que en la primera definición, se desprende la idea de que la motivación es la responsable de que los individuos tomen parte de forma activa de algún proceso de aprendizaje y que se mantengan involucrados en él.

A la vista de estas afirmaciones, se puede corroborar que la motivación es un factor fundamental durante el aprendizaje y por lo tanto se deberían favorecer en todo momento situaciones que lo promovieran.

Es ahí donde la autonomía desempeña un papel esencial, pues parece existir consenso; (Dickinson 1995), (Fukuda et. al. 2011), (Spratt et. al. 2002) y (Zhou et. al. 2009) en la relación de estos dos conceptos, provocando que el ejercicio de alguna de las dos favorezca la promoción de la otra. Esto se puede incluso percibir en las similitudes que encontramos en las definiciones de estos dos conceptos, en las que se aluden a características muy similares.

En especial se puede hacer referencia a un rasgo muy característico de los dos conceptos, como es el papel que se le otorga al discente en el proceso de aprendizaje. Tanto en el caso de la

autonomía como en la motivación, el aprendiz ejerce su labor desde una perspectiva necesariamente activa. En el caso de la motivación Ryan y Deci (2000 citado en Gedera 2015:13) afirman: [...] “acted toward an end is considered motivated”, asemejándose bastante a lo que Navarro (2004) citando a Holec (1979), establece como característica de la autonomía “capacidad [...] para actuar a lo largo de las diferentes etapas del proceso de aprendizaje” (Navarro 2014: 7). Asumiendo ese papel activo los discentes serán autónomos y, como la propia definición de autonomía propone, capaces de tomar decisiones con respecto al aprendizaje, de implicarse durante su desarrollo y de asumir en todo momento responsabilidad, a la vez que van reafirmando durante todo este proceso. En el caso de la motivación, será el papel activo del aprendiz el que permitirá, como se ha mencionado anteriormente con la definición ofrecida por Dörnyei (2001), involucrarse en una tarea, mantenerse en ella y tener capacidad para afrontar posibles dificultades.

Así, se podría afirmar que, tanto la vinculación que existe en cuanto al desarrollo de estos dos constructos, defendida así por Dickinson (1995: 166): “[...] to enhance motivation are very similar to aspects of learner preparation for autonomy, and so such preparation may serve to enhance learners’ motivation for learning” como aquello que se espera lograr con el fomento de cada uno de ellos, se asimilan notablemente, trayendo a colación qué relación guardan entre ellos y cuál favorece el desarrollo del segundo.

4.1. Autonomía como precursora de la motivación

Habiéndose demostrado la vinculación existente entre estos dos componentes, resultaría interesante poder entender qué relación concreta mantienen entre ellos para así poder promover su desarrollo y conocer mejor cuáles son las necesidades y posibles dificultades a las que se pueden enfrentar los aprendices de una lengua extranjera.

Dickinson (1995) defiende que la autonomía actuaría como un desencadenante de la motivación. Así, se afirma que el fomento de la autonomía en el aula podría considerarse una forma de favorecer la motivación y contribuir así a una mayor eficacia en el aprendizaje.

Esta postura se sustenta en varias teorías de la motivación. Desde la teoría de la autodeterminación Deci y Ryan (1985), se defiende que los seres humanos “are innately curious, interested creatures who possess a natural love of learning and who desire to internalize the knowledge, customs, and values that surround them” (Niemic et. al. 2009: 133). Se entiende que cada individuo posee una predisposición positiva para enfrentarse a nuevos conocimientos, sin otorgarles a éstos ningún fin utilitario más que su simple adquisición y la propia satisfacción

que propia llevar a cabo la tarea. Este hecho les hace también dueños del proceso de aprendizaje y capaces por naturaleza de controlar y asumir la responsabilidad que este conlleva. Con respecto a esta concepción de la motivación, Deci y Ryan (1985 citado en Dickinson 1995: 169), establecen una diferenciación entre motivación intrínseca y extrínseca, que ayuda a establecer una conexión entre esta y la autonomía.

Por una parte, como afirma Dickinson (1995) cuando un aprendiz se encuentra motivado intrínsecamente, el motivo de su aprendizaje reside únicamente en sí mismo, es decir, se basa propiamente en el interés por adquirir determinados conocimientos o habilidades. Este aprendizaje lleva consigo una gran implicación durante todo el proceso, pues existe una vinculación entre el aprendiz y el contenido en cuestión, haciendo que ellos mismos tomen en el control y se comprometan en la consecución de sus propias metas. Tanto el contenido como su proceso de aprendizaje es valorado en sí mismo y esto hace que la disposición con la que se enfrentan a él sea activa.

Por otra parte, siguiendo con el planteamiento ofrecido por Dickinson (1995), la motivación extrínseca designa aquellas situaciones en las que el discente no concibe el aprendizaje como fin en sí mismo, sino que éste cubre intereses externos o preestablecidos por otros agentes. En este caso, a pesar de que los aprendices pueden implicarse en la tarea de aprender un determinado contenido, no valoran la adquisición de este conocimiento *per se*, sino que va encaminado a alcanzar un objetivo ajeno al propio aprendizaje (aprobar un examen, conseguir un puesto de trabajo etc.) o simplemente evitar un castigo o penalización. Cuando un aprendiz está únicamente motivado de forma extrínseca, presentará menos control en su proceso de aprendizaje, pues este no es realmente importante en sí mismo, sino que su trabajo consistirá en seguir los pasos que le marquen de forma que consiga llegar a la meta que han establecido.

Sin embargo, cabe mencionar que estos dos conceptos (motivación intrínseca y extrínseca), no son conceptos absolutos ni completamente contrarios, sino que existe entre ellos una vinculación estrecha y diferentes grados que hacen que la motivación que primeramente fue extrínseca pueda convertirse en intrínseca, al ir otorgándole cada vez más libertad y control al aprendiz (Ryan et.al. 2000: 5). Ryan y Deci (2000) distinguen entre la motivación externa, que corresponderían al extremo de la motivación extrínseca. Esta se define como aquellas conductas que son realizadas por obediencia, refuerzos positivos o negativos.

Siguiendo esta progresión se encontraría la motivación introyectada, que a pesar de continuar estando regulada de forma externa, los motivos por los que se ejercita son diferentes y más cercanos a la motivación intrínseca.

La motivación identificada se refiere a aquellas conductas que se llevan a cabo por la importancia o valor personal que se le otorga y finalmente se encuentra la motivación integrada, la cual está conectada de forma directa con la motivación intrínseca. “La integración ocurre cuando las regulaciones de identificación son totalmente asimiladas por el yo, lo cual significa que ellas han sido evaluadas e introducidas dentro de la congruencia con los otros valores y necesidades de uno” (Ryan et. al. 2000: 7).

Así, la conexión que existe entre esta dicotomía (extrínseca/ intrínseca) permite que la motivación pueda ser regulada y modificada, en este caso para ir favoreciendo una mayor motivación intrínseca partiendo de un menor a un mayor grado en la autonomía del discente.

Existe una vinculación entre aquellas competencias necesarias para fomentar la autonomía y el posterior desarrollo de una motivación intrínseca, siendo además esta última considerada más efectiva con respecto al propio proceso de aprendizaje (Dickinson 1995: 169).

Siguiendo con esta idea, Deci (1992 citado en Zenot 2012: 77), distingue además tres necesidades psicológicas básicas cuyo desarrollo es necesario para que sea posible una motivación intrínseca en el sujeto: “autonomy, competence and relatedness”.

De esta forma, se afirma claramente que la autonomía actúa como predecesor de la motivación intrínseca, pues es la denominada autodeterminación del discente con su aprendizaje lo que va a permitir el desarrollo de un interés que reside solo en él mismo y que está gestionado por las decisiones que toma en todo momento. Con respecto a las otras dos necesidades que mencionan, la competencia³ se refiere al sentimiento que desarrolla el discente con respecto a su propia eficacia cuando se enfrenta al aprendizaje de una tarea de forma autónoma. Finalmente, la afinidad se vincula con las relaciones sociales y afectivas que tienen lugar durante el proceso de aprendizaje, ya sea entre iguales o con el docente (Dickinson 1995: 170).

Algunos autores postulan que solo en contextos en los que la autonomía esté siendo fomentada se pueden desarrollar los otros dos componentes (competencia y afinidad). Es decir, incluso estos dos guardan una relación de dependencia con respecto al desarrollo de la autonomía (Loong Chue 2015:38).

Según Dickinson (1995), esta postura, en la que el fomento de la autonomía conduce a un incremento de la motivación, se reafirma también desde la teoría de la atribución. Según esta, el papel que le otorguen los discentes a sus propias actuaciones como responsables del éxito o el fracaso en el proceso de aprendizaje, influirá en la eficacia del mismo.

³ Este concepto podría vincularse con la teoría de la atribución, que será mencionada a continuación.

Se entiende que, cuando un individuo atribuye el éxito o el fracaso de una determinada tarea a su actuación, se desarrollará en él una mayor motivación con la misma. Esto lleva a más posibilidades de éxito en su próxima actuación, puesto que la persistencia en su ejecución podrá ser más duradera y efectiva si entiende que él es el responsable de su éxito.

Por el contrario, si el discente no se concibe a él mismo como un sujeto activo y responsable de sus resultados, es decir, si no es autónomo, y otorga los posibles fracasos o éxitos a condiciones externas a él, como la suerte, papel del docente o dificultad de la tarea, es probable que la motivación que disponga para la ejecución de esa tarea sea menor y por lo tanto su eficacia con la misma disminuya.

Dickinson (1995) afirma que los discentes tienden a clasificar las causas en cuatro motivos principales: habilidad, dificultad de la tarea, esfuerzo y suerte. De esta clasificación se pueden extraer dos variables; en primer lugar si atribuyen el éxito o fracaso a causas externas y por lo tanto ajenas a su control, o bien si estas son dependientes de su actuación, como es el caso del esfuerzo. En cuanto a la segunda variable, se diferencia entre las causas estables o inestables. Las estables, como la dificultad, no pueden ser modificadas y quedan fuera de su control como aprendiz. Las inestables, como la suerte, puede variar en diferentes actuaciones del mismo sujeto, sin embargo, en este caso sigue sin ser controlable por él mismo.

Haciendo uso de esta clasificación la única causa que otorga un papel activo al alumno en la consecución de sus metas es el esfuerzo, pues este se concibe como una causa interna al individuo (está bajo su control) y es modificable en función de su actuación. Así pues, un discente que conciba los resultados obtenidos en una determinada tarea como resultado último de su esfuerzo, se comprometerá más en su consecución, en caso de ser esta su meta (Dickinson 1995: 172).

Se puede por lo tanto reafirmar, tanto desde la teoría de la autodeterminación como desde la de la atribución, que la autonomía y su promoción, es responsable de despertar en los aprendices la motivación que necesitan para, no solo aprender un contenido concreto, sino desarrollar la capacidad de automotivarse (Ryan et. al. 2000: 12) independientemente del contenido a aprender, favoreciendo a su vez la propia eficacia del proceso de aprendizaje. (Dörnyei 2001: 123).

4.2. La motivación como requisito para ser autónomo

Existen también otras posturas desde las que, a pesar de seguir defendiendo esta vinculación entre los conceptos de autonomía y motivación, estas no se sucederían siguiendo la misma

progresión; la autonomía no actuaría como precedente de la motivación, sino que sería la motivación la desencadenante de que los discentes tomen parte activa en su aprendizaje.

Los resultados obtenidos tras el estudio realizado por Spratt, Humphreys y Chan (2002) permiten afirmar esta perspectiva. Este estudio se realizó con estudiantes universitarios de la universidad de Hong Kong, los cuales respondieron a una serie de cuestiones relacionadas con el aprendizaje autónomo del inglés como lengua extranjera, que han arrojado luz sobre las actuaciones y concepciones de los estudiantes frente a su motivación y autonomía.

Los resultados obtenidos en preguntas acerca de la concepción de su propia autonomía fueron relacionados con cuestiones que hacían referencia a su motivación. A pesar de que algunas de las preguntas que se realizaron en forma de cuestionario no obtuvieron un resultado claro que apoyara su tesis, si se pudo reafirmar basándose en los resultados de entrevistas con los participantes. En cuanto al cuestionario, se puede deducir que los alumnos no habían desarrollado una idea clara de su papel en el aprendizaje, siendo el docente la figura que mantenía el control y la responsabilidad durante todo el proceso. Uno de los resultados que obtuvieron se basó en una cuestión que vinculaba el grado de implicación en conductas que determinaran su nivel de motivación y el nivel de control que demostraban en su aprendizaje. Se mostró que existía una correlación positiva con respecto a su planteamiento, en el que los alumnos más motivados se implicaban más en tareas de aprendizaje fuera del contexto institucional (Spratt et.al. 2002: 262).

El motivo por el que se involucraban en las tareas y desarrollaban actitudes de autonomía era, según Spratt et.al. (2002), una consecuencia de la motivación previa que tenían en el desempeño de esas tareas.

Finalmente, la entrevista sugiere que los discentes otorgan una importancia determinante a la motivación como factor que les predispone para comprometerse con su aprendizaje y aceptar un mayor grado de responsabilidad con él. Además, se pone de manifiesto su creencia acerca el rol del docente en su proceso de aprendizaje, por el cual él es el responsable de que ellos se motiven, llegando incluso a parecer que el papel de los discentes no tiene que ser en primer momento activo para estar motivados. Así lo afirmaron: “The teacher has a responsibility to motivate students, then they will do more outside class” (Spratt et. al. 2001: 256).

Asimismo, Spratt, Humphreys y Chan (2002) apoyan sus resultados en las investigaciones realizadas por Littlewood (1996), en las que defiende que el ejercicio de autonomía depende de cuatro componentes entre los que se encuentra la motivación.

Littlewood (1996) afirma, que los dos primeros componentes, conocimientos y destrezas (*knowledge y skills*) se enmarcan dentro lo que se entendería por habilidad (*ability*) y hacen referencia a la capacidad de que poseen los aprendices para contemplar todas sus opciones con respecto a su aprendizaje, así como las destrezas necesarias para realizar una elección apropiada. Así pues, la confianza (*confidence*) y la motivación (*motivation*), constituirían el concepto de voluntad (*willingness*).

Estos cuatro elementos se encuentran interrelacionados entre ellos, por lo que deben fomentarse simultáneamente para que el aprendiz consiga desarrollar una disposición autónoma con su propio aprendizaje. De esta forma Littlewood (1996: 428) reafirma que la motivación precede al ejercicio de autonomía, por lo que es necesario su previo fomento para lograr que aprendices autónomos y motivados.

Finalmente, Hui-ju (2015) corrobora en su estudio estas afirmaciones con unos resultados similares a los expuestos anteriormente en el caso de Spratt, Humphreys y Chan (2002). En este estudio investiga el nexo de unión entre los dos conceptos y busca determinar qué relación concreta es la que guardan entre ellos.

Para llevar a cabo el estudio se establecen tres componentes que constituirán el concepto de autonomía. Serán estos tres aspectos: *sense of responsibility*, *engagement in learning activities* y *perceived ability*, los que servirán para determinar el grado de autonomía de los discentes (Hui-ju 2015: 1165).

Los resultados obtenidos varían según el nivel de dominio de la lengua, así como dependiendo de con qué componente de la autonomía lo relacionen. Se han encontrado más dificultades para vincular el *engagement in learning activities*, aunque estos tuvieran un nivel alto de motivación. Los resultados parecen apoyar las hipótesis iniciales que los autores defendían. La motivación ejerce un papel determinante y puede actuar como indicador del nivel de autonomía adquirido. Los alumnos fueron agrupados en tres grupos atendiendo a su motivación (baja, media o alta) y esta resultó coincidir con el nivel de desarrollo de varios de los componentes determinados previamente para establecer la autonomía que desempeñaba cada sujeto.

En conclusión, a bajos niveles de motivación, los estudiantes no se responsabilizan de sus tareas, o su implicación con las mismas eran más baja. En los grupos cuya motivación se estableció como media o alta, los niveles de autonomía también resultaron serlo.

Se podría decir que la motivación es concebida como un constructo desde el que poder acceder a la autonomía y esta es determinante para “to become more independent life-long learners”, siendo este el objetivo último y primordial de los docentes de L2 (Hui-ju 2015: 1171).

4.3. Aunando perspectivas

La exposición de diferentes concepciones acerca de la vinculación de estos dos constructos y la relación de esta con el aprendizaje de una L2, hace entrever un panorama en el que es verdaderamente complejo, poder establecer una única visión desde la que estudiarlos.

En primer lugar, es importante destacar las diferencias existentes entre el propio concepto de motivación usado desde estas dos perspectivas. Mientras que en los estudios llevados a cabo por autores como Dickinson (1995), Ryan y Deci (2000), Dörnyei (2001) establecen una distinción entre los tipos de motivación que puede desarrollar un sujeto (extrínseca/ intrínseca), en los estudios realizados por Spratt, Humphreys y Chan (2002), Littlewood (1996), Hui-ju (2015), se habla de la motivación sin tener en cuenta ninguna diferenciación dentro de este constructo.

Así pues, desde esta última perspectiva, a pesar de ofrecer una visión contraria a la defendida desde el marco de la teoría de la autodeterminación (1985), los autores no especifican qué motivación debe ser fomentada para que desemboque en un aumento de la autonomía o si simplemente no se contempla esta distinción (motivación extrínseca/ intrínseca).

En caso de que la motivación que se promoviera fuera únicamente extrínseca, los discentes estarían, como afirma Pierson (1996), en un “surface approach”. Esto implica que su motivación residiría únicamente en objetivos vinculados con el rendimiento, haciéndoles depender de factores o agentes externos, difiriendo así del desarrollo de la autonomía (Pierson 1996: 55). Por lo tanto, se podría decir que, para que la motivación del discente tuviera repercusión en el desarrollo de su autonomía, esta debería ser intrínseca.

Como se ha mencionado anteriormente, el nexo de unión que existe entre la autonomía y la motivación reside precisamente en el poder que se le otorga al individuo en su proceso de aprendizaje, y esto solo ocurre cuando la motivación es intrínseca, ya que, cuando la motivación es únicamente extrínseca, los discentes no experimentan esta asunción de control que caracteriza al concepto de autonomía.

Esto no quiere decir que poseer una motivación extrínseca tenga consecuencias negativas para con el aprendizaje pero, como defiende Little, sí se debe tener en cuenta que, a diferencia de la motivación extrínseca, con la motivación intrínseca “their learning is efficient and effective [...] and the efficiency and effectiveness of the autonomous learner means that the knowledge and skills acquired in the classroom can be applied to situations that arise outside the classroom” (Little 2006).

Sin embargo, no se trata de una dicotomía constituida por dos polos opuestos, sino que estos dos conceptos, como afirman Ryan, Connel and Deci (1985 citado en Matsuzaki 2005: 43): forman parte de un continuo, en el que un aprendizaje motivado extrínsecamente, con los apoyos adecuados, puede convertirse mediante un proceso de internalisation⁴, en motivación intrínseca.

Por otra parte, tratando de determinar una posible causa de los resultados de los diferentes estudios, cuyos resultados abogan por una relación entre estos dos conceptos en la que la motivación precede a la autonomía en el aprendizaje de una L2, se puede observar como estos proceden en su inmensa mayoría de un contexto cultural muy particular.

La forma en la que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje en cada cultura, así como la construcción del concepto de autonomía desde una perspectiva occidental (Benson 2001: 55), hace que tanto los resultados que se obtienen en determinadas regiones (especialmente en Asia)⁵, estén determinados por la concepción que mantienen los entrevistados sobre el proceso de aprendizaje, así como de su papel en él, haciendo que estos puedan diferir de la ideas que se mantienen en Occidente y de los resultados.

El hecho de que aplicando los mismos parámetros en dos contextos tan diversos no lleve a obtener los mismos resultados no implica sin embargo, que estos grupos carezcan de capacidad o predisposición a la autonomía, sino que quizás no se está midiendo o respetando las individualidades que caracterizan y determinan la forma de comportarse de los individuos, que están sujetos al contexto en el que se encuentran (Benson 2001: 55). Ya que, el propio concepto de autonomía ha sido construido en el marco de un contexto social y cultural determinado, este no tiene necesariamente por qué respetar las características específicas de otros contextos a los que se aplica (Benson 2001: 58).

Como afirman Ryan y Deci (2000), la automotivación es una necesidad básica de todo ser humano, que será favorecida o sufrirán un detrimento dependiendo de las posibilidades que tenga el sujeto de desarrollar los tres componentes básicos en los que se sustenta (*autonomy, relatedness and competence*) (Ryan et.al. 2000: 12).

Así, como los estudios muestran, se podría entender que la concepción que los aprendices sostienen sobre el papel que les corresponde en el proceso por el que se involucrar en su

⁴ Internalization: “referring to the process through which organisms transform regulation by external events into regulation by internal events” Ryan *et al.*, 1985 (citado en Matsuzaki Carreira 2005: 43).

⁵ Tradicionalmente, y debido a diversos motivos, entre ellos la implantación de un modelo educativo ligado al colonialismo, se ha mantenido una visión sobre ciertas culturas orientales como precursoras de un modelo de educación al que la autonomía no puede pertenecer (Pierson 1996: 51). Esto se debe a que los valores o pilares sobre los que se sustentan estas sociedades (colectivismo, autoridad, dependencia, pasividad) (Pierson 1996: 51), parecen diferir de aquellos que fomentan el desarrollo de la autonomía para el aprendizaje de una L2.

aprendizaje y por el que van desarrollando conductas autónomas, pasa en primer lugar la actuación de los docentes u otros agentes externos a ellos, que les motiven u otorguen una funcionalidad concreta a este proceso. Quizás, las creencias sobre el propio proceso de enseñanza - aprendizaje dificulten esa toma de control prioritaria para desarrollar una motivación por el aprendizaje en sí.

Si la atribución que hacen de sus éxitos o fracasos no está sujeta en primer lugar a sus propias actuaciones, sino al papel que ejerzan el resto de agentes vinculados a su aprendizaje, difícilmente puedan desarrollar la toma de control y hacerse responsable del mismo. También se corre el riesgo de que tratando de fomentar la motivación en los discentes, esta sea, como se ha mencionado anteriormente, únicamente extrínseca, pues no ha nacido de ellos mismos, ni de un proceso por el que se han confrontado con su propio proceso metacognitivo, permitiéndoles ser conscientes de lo que aprenden y de cómo lo hacen.

Cabe añadir que la diferencia consiste no solo en el tipo de motivación que se fomente, sino, como afirma Deci (1995 citado en Morbedadze 2015: 4), en favorecer que sean ellos mismos los que consigan motivarse, y esto se consigue permitiendo que desarrollen conciencia de su proceso de aprendizaje, formando parte de él activamente y aceptando la responsabilidad que conlleva.

Finalmente, la vinculación de estos dos constructos no debe ser entendida como una causa-efecto, ni siquiera se trata de concederle a la autonomía un papel tan concreto y absoluto en el proceso de adquisición de una lengua, puesto este es mucho más que un simple facilitador o potenciador de la motivación intrínseca. Se trata como afirma Holec (1981), del fin mismo del proceso de aprendizaje.

Aunque la relación que guardan estos dos factores haya sido demostrada, esto no significa que se deba esperar que la motivación nazca de forma repentina en los aprendices, sino que a medida que se avanza o fomenta que estos vayan tomando conciencia de su papel en el proceso de aprendizaje y asuman un papel cada vez más activo. La motivación intrínseca también podrá estar más presente como consecuencia de la acción de los propios sujetos. A pesar de esto, cabría considerar que su fomento no debería depender únicamente de la autonomía, sino que existen muchas estrategias que pueden favorecerla e incluso podrían tener consecuencias positivas en la autonomía de los sujetos, asumiendo incluso un posible carácter bidireccional en la relación entre ambos (Spratt et. al. 2002: 262).

5. Papel del docente

Desde la perspectiva de la enseñanza, y tras haber establecido qué papel debe desempeñar el discente para lograr un desarrollo de su autonomía con el aprendizaje y su consecuente aumento de la motivación, cabe preguntarse cuál es el rol que los docentes deben asumir en un aula para facilitar esta labor.

Cuando se habla del fomento de la autonomía en el aprendizaje de una L2, se puede abordar haciendo solo referencia al papel del alumno y todo lo que conlleva con ello. Sin embargo, como afirma (Little 1998), el aprendizaje de una L2 es un proceso interactivo y con un carácter social, por lo que el papel que desempeñen el resto de los participantes, ejercerá también un papel en el desarrollo de habilidades o actitudes propios de cada individuos.

Así, como afirma Dam (2003), la responsabilidad que se le ofrece al discente viene precedida por el desempeño de esa misma tarea por parte del docente. De esta forma, el propio desarrollo y concienciación del docente sobre su papel en el proceso de aprendizaje, es necesario para poder llegar a ofrecerles a los discentes la posibilidad de desarrollar la autonomía (Dam 2003: 135) y para ello, como establece Page (1992 citado en Dam 2003: 138), en primer lugar “the teacher must be willing to “let go” ”.

Dam (1995 citado en Ushioda 2003: 95), con objeto de hacer frente a la falta de motivación de su alumnado, introdujo estrategias que les otorgaba un mayor grado de responsabilidad y control en las decisiones relacionadas con su aprendizaje en el aula. El resultado implicó cambios en la actitud de los discentes frente a la responsabilidad que eran capaces de asumir, haciendo que su eficacia frente a las tareas de aprendizaje también se viera envuelta, estando su vez más motivados. Así lo argumenta Dam (1995 citado en Ushioda 2003: 95):

In order to survive I felt I had to change my usual teacher role. I tried to involve the pupils – or rather I forced them to be involved in the decisions concerning, for example, the choice of classroom activities and learning materials. I soon realized that giving learners a share of responsibility for planning and conducting teaching-learning activities caused them to be actively involved and led to better learning.

Es aquí donde se puede apreciar el papel esencial que ejerce el docente en el desarrollo de la autonomía, pues, a pesar de haberle otorgado a los discentes el protagonismo de su propio proceso de aprendizaje, ha sido su actuación la que le ha ofrecido la oportunidad a los discentes de participar activamente en este proceso. Estas afirmaciones de Dam (1995) citado en Ushioda (2003), conducen a pesar que el cambio producido en la actitud y disposición de los discentes frente a su aprendizaje reside en primer lugar en la actuación del docente y sus creencias con respecto a este proceso. Esta transformación que se produce en la dinámica del aula, propicia

el escenario perfecto para que los discentes puedan acceder a la toma de control y a que se produzca un cambio en su propia concepción como integrantes y protagonistas de este proceso. Así pues, los docentes con estilos de enseñanza que favorecen la autonomía en los discentes, son además percusores de su propia motivación intrínseca. Con respecto a estos estilos de enseñanza, la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985), establece que el uso de estructuras únicamente informativas de comunicación favorecen la asunción de responsabilidad del alumnado. Al contrario, aquellos que hacen uso de estrategias ligadas al control e imposición, conducen al alumnado a un desinterés por el propio aprendizaje, que se traduce en una pérdida de la motivación intrínseca (citado en Dickinson 1995: 170).

Por ello, en primer lugar sería necesario que los propios docentes sean conscientes de su papel y desarrollen ellos mismos la autonomía para poderles brindar la oportunidad a los discentes de ejercer también ese control. A partir de los resultados demostrados por Dam (1995) citado en Ushioda (2003), también es importante destacar que la autonomía se deja entrever incluso en el lenguaje o tipo de feedback (informativo/ controlador) que el docente transmite a sus discentes y cómo funciona a favor o en detrimento en el desarrollo de la motivación intrínseca (Dickinson 1995: 170).

Reeve (1998), tras llevar a cabo un estudio que tenía como objetivo medir la influencia del estilo de enseñanza del docente en el posterior desempeño de un aprendizaje autónomo por parte de los discentes, corrobora esta perspectiva. Así, afirma que empleando “an autonomy-supportive motivating style” el alumnado era capaz de asumir mayor responsabilidad con su aprendizaje que situaciones en las que se veía expuesto a estilo de enseñanza autoritario o controlador, en el que el docente determina todos los aspectos vinculados con el aprendizaje del discente sin permitirle tomar parte de él como sujeto activo (Reeve 1998: 318).

Dörnyei et. al. (1998: 215) también hace mención a esta relación, centrándose en este caso, en el papel del docente en el desarrollo de la motivación. Para ello establece una serie de ítems a los que denomina: “Ten commandments for motivating language learners”:

- 1 Set a personal example with your own behaviour.
- 2 Create a pleasant, relaxed atmosphere in the classroom.
- 3 Present the tasks properly.
- 4 Develop a good relationship with the learners.
- 5 Increase the learners’ linguistic self-confidence.
- 6 Make the language classes interesting.
- 7 Promote learner autonomy.
- 8 Personalize the learning process.
- 9 Increase the learners’ goal-orientedness.
- 10 Familiarize learners with the target language culture.

En primer lugar, se puede observar cómo el primer objetivo que establece se refiere a o dar como docente, un buen ejemplo con tu propio comportamiento. Esto se podría entender como

el compromiso que, como argumentan Dam (2003) y Reeve (2008), deben asumir los propios docentes con su autonomía previamente a que esta sea desempeñada por los discentes.

En cuanto al séptimo objetivo, éste está especialmente orientado a la promoción de la autonomía en el alumnado. Así, reafirmando una vez más la vinculación entre estos dos constructos se puede afirmar que la tarea del docente recae en favorecer un espacio en el que los discentes puedan desarrollar esa capacidad inherente a cada uno de los individuos (Niemi et al. 2009: 133) que es la autonomía, permitiéndoles establecerse así como dueño de su propio aprendizaje y enriqueciendo como defiende Dickinson (1995), su motivación intrínseca.

Finalmente, se puede afirmar que existen diversos motivos por los que, desde la perspectiva de un docente se debería hacer frente a esta necesidad. En primer lugar, esta supone, como se ha expuesto anteriormente, un beneficio para el discente; no solo en lo que respecta a su papel como alumno y con relación a sus resultados (Dickinson 1995: 171), sino también en relación a su papel como integrante de la sociedad de la que forma parte (Pierson 1996:50).

Por último, incluso desde documentos referidos a las funciones del docente en el aprendizaje de lenguas, como es el caso de “Las Competencias Clave del Profesorado de Segundas Lenguas y Extranjeras” publicado por el Instituto Cervantes (2015), se establece como competencia clave la capacidad del docente para “implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje”, así como “motivar al alumno para que se responsabilice de su propio aprendizaje” a modo de competencia específica (Instituto Cervantes 2015: 11). Esto deja entrever la importancia de este concepto como parte y objetivo propio (Hui-ju 2015: 8) del aprendizaje de lenguas, ya no solo para el aprendiz, sino también y de forma necesaria, para los docentes.

6. Conclusión

Tras las diferentes visiones expuestas, se puede afirmar que el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje de lenguas podría concebirse como uno de los objetivos propios de la enseñanza del siglo XXI (Koh 2015: 3).

La autonomía en referencia al aprendizaje de segundas lenguas alude a una característica del aprendiz. De esta manera, fomentar la autonomía en el aula consiste en dotar a los discentes de la posibilidad de ejercer un papel activo en la construcción de su conocimiento.

Así, su fomento puede entenderse atendiendo a diversos motivos. En primer lugar, el aprendizaje de lenguas requiere un análisis del papel que ejercen los discentes tanto fuera como

dentro del aula, y la autonomía puede ser entendida como vehículo para capacitarlos a hacer frente a su aprendizaje en todos los escenarios posibles.

Se trata de un factor necesario dado que permite a los alumnos aprender en todos los contextos que le rodean. El aprendizaje de una lengua, como muestran los resultados de diversos trabajos, no puede restringirse a un determinado espacio, sino que este debe ser concebido como una tarea transversal de la que se desee formar parte activamente.

En segundo lugar, la autonomía está vinculada con otras variables del aprendizaje, como es la motivación, que además desempeña un papel determinante para garantizar la eficacia de este proceso. Por lo tanto, teniendo en cuenta esta relación, se puede afirmar que la autonomía influye en el éxito propio del aprendizaje.

Para poder llevar a cabo esta tarea cobra especial interés el rol del docente, que pasa de ser el portador del conocimiento a establecerse como el facilitador del proceso de aprendizaje de los alumnos. Este agente tiene en sus manos la posibilidad de dotar a los aprendices de las herramientas necesarias para que pueden desarrollar esta habilidad. Esto pasa a su vez por su propia asunción de autonomía.

Finalmente, desde una perspectiva más amplia, la autonomía no solo supone beneficios en el aprendizaje, sino que es en sí un objetivo deseable para poder hacer frente a los retos que la sociedad demanda. Los individuos autónomos son aquellos capaces de formar parte activa del entorno que les rodea, manteniendo una postura crítica y siendo responsable de sus acciones.

7. Bibliografía

- Aoki, N. (1999), "Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy" en Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 142- 154.
- Arnold, J. *et.al.* (1999), "Introduction" en Arnold, J. (ed.), *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-25.
- Benson, P. (2001), *Autonomy in Language Learning*. Edinburgh: Pearson Education.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2017). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2017. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Dam, L. (2003), "Developing learner autonomy: the teacher's responsibility" en Little, D. *et.al.* (eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 135-146.
- Dickinson, L. (1995), "Autonomy and motivation. A literature review", *System*, 23, 165-174.
- Dörnyei, Z. *et.al.* (1998), "Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study", *Language Teaching Research* 2,3, 203-229.
- Dörnyei, Z. *et. al.* (2001), *Teaching and Researching: Motivation*. Edinburgh: Pearson Education.
- Erdocia Íñiguez, I. (2004), "Autonomía y aprendizaje de lenguas", *Marcoele*, 19.
- European Commission (2016). *Special Eurobarometer Europeans and their languages*. Recuperado de: http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf, 01.06.2019.
- Fukuda, S. *et.al.* (2011), "Facilitating Autonomy to Enhance Motivation: Examining the Effects of a Guided- Autonomous Syllabus", *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 8, 71-86.
- Geddes, M. (1998), Interdependence can help Independence. En D. Little (Presidencia). *Focus on learning rather than teaching: why and how?* IATEFL Conference on learner Independence. Trinity College Dublin, Kraków.

- Gedera, D. *et.al.* (2015), “Identifying Factors Influencing Students’ Motivation and Engagement in Online Courses” en Koh, C. (ed.), *Motivation, Leadership and Curriculum design*. Springer, 13- 23.
- Holec, H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*. Exeter: Pergamon Press edition.
<http://reall.es/la-autonomia-en-el-aprendizaje-de-lenguas/> (consulta 03/06/19).
- Hui-ju, L. (2015), “Learner Autonomy: The Role of Motivation in Foreign Language Learning. *Journal of Language Teaching and Research*”, 6, 1165-1174.
- Instituto Cervantes. (2012), “Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.” Recuperado de:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf, 05/06/2019.
- Koh, C. (2015), “Understanding and Facilitating Learning for the Net Generation and Twenty-first-century Learners Through Motivation, Leadership and Curriculum Design” en Koh, C. (ed.), *Motivation, Leadership and Curriculum design*. Springer, 1-10.
- Little, D. (1998), “Why focus on learning rather than teaching?” en Little, D. (Presidencia). *Focus on learning rather than teaching: why and how?* IATEFL Conference on learner Independence. Trinity College Dublin, Kraków.
- Little, D. (2006). Learner autonomy: Drawing together the threads of self-assessment, goal-setting and reflection. *European Centre for Modern Languages (ECML, Hrsq.), Training teachers to use the European Language Portfolio*. (http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/PagEF/e06.html, 01.06.19).
- Little, D. (2016), “Learner autonomy and second/foreign language learning”, Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies. n/a.
- Littlewood, W. (1996), ““Autonomy”: an anatomy and a framework”, *System*, 4, 427-435.
- Loong Chue, K. (2015), “Examining the Influence of the Big Five Personality Traits on the Relationship Between Autonomy, Motivation and Academic Achievement in the Twenty-First-Century Learner” en Koh, C. (ed.), *Motivation, Leadership and Curriculum design*. Springer, 37-53.
- Matzuzaki Carreira, J. (2005), “New Framework of Intrinsic/ Extrinsic and Integrative/ Instrumental Motivation in Second Language Acquisition”, *The Keiai Journal of International Studies*, 16, 39-64.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002), *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: COEDITAN
- Morbedadze, D. (2015), "Learner Autonomy", *International Journal of Education Investigations*, 10,1-9.
- Navarro, C. (2005), "La autonomía de aprendizaje: El problema terminológico", *Odisea*, 6, 145-160.
- Niemiec, C. *et al.* (2009), "Autonomy, competence, and relatedness in the classroom", *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Pierson, H. (1996), "Learner culture and learner autonomy in the Hong Kong Chinese context" en Pemberton, R. *et. al.* (1996), *Taking Control Autonomy in Language Learning*. Hong Kong University Press, 49-59.
- Reeve, J. (1998), "Autonomy Support as an Interpersonal Motivating Style: Is It Teachable?"", *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312- 330.
- Rué, J. (2007), "El aprendizaje en Autonomía, razones para su desarrollo" en Rué, D. (ed.), *El desarrollo de la Autonomía en el Aprendizaje*. Red Estatal de Docencia Universitaria RED-U. U. Pompeu Fabra, Barcelona.
- Ryan, M. *et. al.* (2000), "La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar", *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Spratt, M. *et. al.* (2002), "Autonomy and motivation: which comes first?", *Language Teaching Research*, 6,3, 245-266.
- Tassinari, M. (2010), "Für eine Definition von Lernerautonomie beim Fremdsprachenlernen: Grundlagen aus der Autonomieforschung" en Tassinari, M. (ed.), *Autonomes Fremdsprachenlernen Komponenten, Kompetenzen, Strategien*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 32-127.
- Tort- Moloney, D. (1997), "Teacher autonomy: a Vygotskian theoretical framework" en Little, D. (ed.), *Teacher autonomy: a Vygotskian theoretical framework*. Centre for Language and Communication Studies. Trinity College, Dublin.
- Ushioda, E. (2003), "Motivation as a socially mediated process" en Little, D. *et al.* (eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment*. Dublin: Authentik, 90- 105.

Ushioda, E. (2011), "Why autonomy? Insight from motivation theory and research", *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5: 2, 221-231.

Zenotz, V. (2012), "Motivación en el aprendizaje de lenguas: estado de la cuestión", *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de la Lengua*, 12, 75-81.

Zhou, M. *et al.* (2009), "The importance of autonomy for rural Chinese children's motivation for learning", *Learning and Individual Differences* 19, 492-498.