

IMPLICACIONES METODOLÓGICAS DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO

Elisa Ramón Molina

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2011

RESUMEN

Este artículo analiza las implicaciones metodológicas de la autonomía en el aprendizaje de una lengua, y concretamente el papel que desempeñarán el profesor y el alumno. La autonomía requiere un profesor que facilite, oriente, y ayude al alumno en su proceso de aprendizaje, y un alumno que desempeñe un papel activo y se responsabilice de su aprendizaje. También se estudia la importancia de la motivación y actitud del alumno a la hora de enfrentarse al aprendizaje de una lengua extranjera de una forma autónoma.

Palabras clave: autonomía, aprendizaje lingüístico, responsabilidad, motivación.

ABSTRACT

This article analyzes the methodological implications of the autonomy in the process of language learning, and it explains the role of the teacher and the student. Autonomy requires a teacher who facilitates, monitors and counsels the students in their learning process, and on the other hand, an active learner responsible for his learning. Besides, the text studies the importance of the language learner's motivation and attitude towards an autonomous foreign language learning.

Key words: autonomy, language learning, responsibility, motivation.

INTRODUCCIÓN

Las implicaciones metodológicas de la autonomía en el aprendizaje lingüístico, estudian el papel del profesor, el papel del alumno y la motivación del alumno en el proceso de aprendizaje de una lengua. En este sentido, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* analiza los diferentes agentes implicados en el hecho de aprender que en conjunto se denomina *asociación por el aprendizaje*, y destaca al profesorado y al alumnado como aquellas partes que están implicadas de un modo más inmediato en el aprendizaje.

En relación a la predisposición para aprender, Bruner (1969: 56) plantea que tendemos a centrarnos en los factores culturales, motivadores y personales que afectan el deseo de aprender y de solucionar problemas. Sin embargo, reconoce que si bien estos factores tienen una gran importancia, también la tiene la relación entre maestro y alumno, de tal forma que la regulación de esta relación de autoridad afectará al carácter del aprendizaje que se lleve a cabo, y también al grado en el que el aprendiz desarrolla una capacidad independiente.

Hasta los años setenta, la metodología de segundas lenguas se centraba en la figura del profesor. El profesor era el director y el instructor, y se preocupaba, principalmente, de las técnicas que debía usar para transmitir un conocimiento correcto de la lengua a sus alumnos. La enseñanza, desde este punto de vista, era en esencia una transmisión de contenidos hacia el alumno, que actuaba como receptor con una actitud pasiva. A partir de finales de los setenta, las investigaciones sobre la adquisición de las segundas lenguas toman una nueva dimensión. Es entonces cuando el interés se centra en la figura del estudiante que se convierte así en el centro del proceso.

El valor que en ese momento se le atribuye al papel independiente del aprendiz en el proceso de aprendizaje de una lengua da lugar a un aprendizaje y enseñanza de la lengua con una orientación comunicativa, y los cambios en el currículo de segunda lengua, ahora no tan centrado en la autoridad, llevan a redefinir el papel del profesor y el del aprendiz, “la répartition <<traditionnelle>> des rôles dans la prise de décision concernant l'apprentissage ne peut plus être maintenue” (Holec, 1992: 52). Un desarrollo del aprendiz autónomo podría hacer que la figura del profesor se desdibujara, sin embargo, la autonomía requiere el estímulo y apoyo del profesor. El profesor desempeñará la figura de orientador y el aprendiz autónomo adoptará un papel activo en el proceso de aprendizaje.

1. PAPEL DEL PROFESOR EN EL PROCESO AUTÓNOMO DE APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO

Si partimos de la idea de aprendizaje como un cambio que se da a través del tiempo, el papel del profesor consiste en crear un marco en el que los aprendices puedan cambiar y si, además, pensamos en la importancia de la autonomía del aprendiz, el papel del profesor es también ayudar al alumno a dar forma y dirección consciente a ese cambio. En este sentido, Wenden (1998: 530-531) sugiere que el profesor debería conocer las creencias del alumno y el conocimiento que este ha adquirido sobre el aprendizaje de una lengua, y por otra parte también plantearse ayudar al alumno a desarrollar un enfoque de tipo más reflexivo y autodirigido con respecto al aprendizaje de la lengua extranjera:

[...] language instructors will view their goal as the provision of instruction that facilitates the development of linguistic autonomy. However, [...] learners also need guidance in improving and expanding their knowledge about learning so that they may also become more autonomous in their approach to the learning of their new language.

Esta ayuda se puede concretar en buscar formas que permitan a los alumnos desarrollar las destrezas metacognitivas que necesitan en el momento en el que vayan a planificar, controlar y evaluar su propio aprendizaje. De hecho, el aprendizaje autónomo se consigue cuando se obtienen ciertas condiciones metalingüísticas, es decir, el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas junto con la motivación, las actitudes y el conocimiento sobre el aprendizaje de la lengua. En este marco de aprendizaje autónomo o autodirigido podría parecer que el profesor no es un elemento necesario, y es todo lo contrario ya que desempeñará un papel importante en relación a cómo el aprendiz se va a hacer cargo de su aprendizaje. En este sentido, Kohonen (2003: 147) destaca la importancia del profesor:

They are a significant resource for self-directed, reflective learning that is part of learner autonomy. Developing autonomy in foreign language education is a complex process that requires time commitment, expertise and explicit pedagogical guidance.

Por lo tanto el proceso de aprendizaje autónomo no implica un aprendizaje sin profesor sino un papel diferente del profesorado (Elsen y St. John, 2007: 30). El profesor debe redefinir su papel “[...] the pursuit of learner autonomy requires a shift in the role of the teacher from purveyor of information to facilitator of learning and manager of learning resources” (Little, 1995: 178). El papel del profesor, como apunta desde un principio Holec (1981: 24), ya no se va a basar en

un poder autoritario sino en la importancia que adquiere en su relación con el aprendiz y su aprendizaje.

En cuanto a las competencias del profesor, McCombs y Whisler (1989: 298-299) plantean que como primera competencia el profesor debe evaluar los intereses y objetivos de los alumnos, y posteriormente estructurar las tareas de aprendizaje de tal forma que canalicen dichos intereses de la mejor forma posible. El profesor interactúa con los alumnos de tal forma que aquellos que no quieran aprender o ser autónomos en el aprendizaje cambien su actitud; ayuda a los alumnos a experimentar el éxito en el aprendizaje, y a construir sus percepciones de competencia, control y valor. Además, el profesor debe proporcionar instrucción directa en las destrezas y estrategias de aprendizaje autorregulado, incluyendo aquellas que ayuden a los alumnos a creer en ellos mismos, a encontrar una motivación personal, a establecer objetivos significativos, a resolver problemas de aprendizaje, a tomar parte en autoevaluaciones positivas, y aplicar estrategias de autoreforzamiento que mejoren los sentimientos de valía y estima. En definitiva, el profesorado debe ayudar a los alumnos a adquirir aquellas estrategias de aprendizaje metacognitivas, cognitivas y afectivas que les llevan a hacerse aprendices activos, autodirigidos y autónomos. También debe proporcionar un clima positivo para el aprendizaje, que permita al estudiante aplicar las estrategias necesarias para conseguir sus objetivos personales. Asimismo, McCombs y Whisler (1989: 299-300) presentan una serie de implicaciones concretas en cuanto al papel del profesor como motivador:

The teacher must:

1. understand and demonstrate real interest, caring, and concern for each student and his or her needs, interests, and goals;
2. challenge students to invest effort and energy in taking personal responsibility and being actively involved in learning activities;
3. relate learning content and activities to personal needs, interests and goals;
4. help students define personal goals and their relationships to general learning goals;
5. structure general learning goals and activities such that each student can accomplish his or her personal goals and experience success;
6. provide students with opportunities to exercise personal control and choice over carefully selected task variables, such as type of learning activity, level of mastery, amount of effort, or type of reward;
7. highlight the value of student accomplishment, the value of students' skills and abilities, and the value of the learning process and learning task; and
8. reward students' accomplishments and encourage them to reward themselves and develop pride in their accomplishments.

En este sentido, ya no es válido el profesor que sigue una enseñanza tradicional en la que el alumno es considerado como un recipiente vacío que se llenará con las palabras de sabiduría del profesor y del libro de texto; ahora el profesor es un orientador, “a helper and instructional designer who leads learners to discover and create their own meanings about the world” (Dörnyei, 2001: 106), es, por lo tanto, un director de recursos de estrategias de aprendizaje, y no un proveedor de información. El profesor como facilitador de aprendizaje, cuyo papel es el de impulsar dicho aprendizaje, es quizás el término más usado en las discusiones sobre aprendizaje autónomo. Concretamente, Dickinson (1987: 122-123) utiliza el término *helper*, ya que se adecua al papel del profesor en relación a la autoinstrucción en el aprendizaje lingüístico, y lo define como un docente que acepta y se preocupa seriamente por los problemas de los alumnos, y además emplea su tiempo ayudándolos, animándolos y apoyándolos.

Igualmente hay investigadores que utilizan el término *facilitador*. Las características del profesor como facilitador en un contexto de aprendizaje lingüístico independiente se pueden organizar en torno a dos tipos de apoyo que el profesor debe abarcar, un apoyo psico-social que se caracteriza por unas cualidades personales como la tolerancia y la paciencia, apoyo que debe desarrollar la capacidad para motivar al alumno y la habilidad para concienciarlo. Y un apoyo técnico que se caracteriza por ayudar al aprendiz a planificar y llevar a cabo su aprendizaje lingüístico de una forma independiente a través del análisis de las necesidades, los objetivos a corto y a largo plazo, la planificación del trabajo, la selección de materiales y la organización de la interacción. El apoyo técnico también se caracteriza por ayudar al alumno a evaluarse, y finalmente por ayudar a adquirir aquellas destrezas y conocimientos necesarios. En definitiva, a través del impulso de la concienciación de la lengua y del aprendizaje, se proporciona al aprendiz la formación necesaria que le sirva para identificar su estilo de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje adecuadas (Voller, 1997: 102). El profesor guía el aprendizaje autónomo de una lengua (Lamb, 2006: 98) especialmente en las situaciones de clase:

[...] an informant, facilitator and monitor of the new language learning experiences, diagnoser of needs and interests, motivator and generator of positive attitudes, provider of linguistic and communicative activities, developer of strategies and procedures, and finally, evaluator and assessor of the new language learning process and the language learning outcomes.

El profesor o tutor debe fomentar las percepciones de autosuficiencia que subyacen en la habilidad de los estudiantes para autocontrolarse de forma positiva y cambiar el punto de vista negativo (Gan 2004: 401). Se ve al profesor como

un facilitador del aprendizaje y se espera que sea capaz de ayudar al estudiante a darse cuenta de sus estrategias de aprendizaje, e identificar aquellas que son más efectivas. También se observa un profesor que debe adaptar los materiales y a la vez proporcionar a los alumnos el *feedback* que les permita evaluar el uso del inglés (Wenden, 1991: 154). En este mismo sentido, Scharle y Szabó (2000: 5) observan que, cuando el alumno empieza a hacerse cargo de su aprendizaje, el papel del profesor también cambia y se convierte en un coordinador en las diversas situaciones de clase.

En menor medida, el profesor también ha sido considerado en la literatura sobre aprendizaje autónomo como un recurso (Voller, 1997: 104-105). El profesor como recurso se aplica principalmente a situaciones de centro de recursos, y si bien es cierto que estos centros contienen material escrito y de audio que ayudan al aprendiz a aprender una lengua, igual de importante es el recurso humano necesario para dirigir dichas facilidades. En este sentido destaca el papel activo que puede desempeñar el profesor en cuanto a la transmisión de información. Se convierte así en un recurso más del que se dispone para aprender una lengua (Gan, 2004: 396). Dentro de esta línea del profesor como recurso o apoyo, Littlewood (1996: 431) plantea que una de las tareas del educador en lenguas es desarrollar estrategias para ayudar a los aprendices a hacer elecciones incluso a un nivel más amplio en las áreas de comunicación, aprendizaje y vida personal. Estas estrategias en su conjunto conformarían la metodología para desarrollar la autonomía en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Por lo tanto, las funciones del profesor cambian, el profesor sirve de ayuda y consejo, es el apoyo que necesita un alumno que está aprendiendo a aprender al mismo tiempo que adquiere la lengua, “l’enseignant autonome, c’est avant tout quelqu’un qui est à l’écoute des apprenants [...]” (André, 1992: 73). El profesor no sólo domina la lengua y la organización de actividades adecuadas para trabajar en pequeño o gran grupo, sino que también es un experto en el aprendizaje individual y todas sus variables, de tal forma que debe atender tanto como le sea posible el desarrollo y ejercicio de dicha habilidad individual de aprendizaje (Scharle y Szabó, 2000: 5).

Un aspecto importante en el desarrollo de la autonomía del aprendiz es la responsabilidad que el profesor tiene en este proceso, debiendo además ser consciente de ello. En este sentido, Benson (2009: 26) reconoce que es parte del papel del profesorado apoyar la autonomía del alumno creando las condiciones para ello. Dam (2003: 140) concreta que el profesor debe dejar claro a sus alumnos qué se espera de ellos a nivel curricular y en cuanto a resultados. También debe introducir actividades adecuadas, útiles y variadas, asimismo debe presentar diferentes formas de organizar el trabajo y sustentar las decisiones y elecciones de sus aprendices. Tiene que apoyar la concienciación de sus alumnos en lo que

respecta al qué, por qué y cómo aprende; y, finalmente, debe establecer un espacio para el diálogo, de tal forma que el proceso de aprendizaje sea una responsabilidad compartida y socialmente asumida.

Hablamos, por tanto, de un profesor que debe ser consciente del papel que desempeña, y que como plantea Kohonen (2003: 147) necesita adoptar una postura crítica en relación a su profesión. Asimismo, Huttunen (2003: 122) apunta cómo esta reflexión crítica ayudará al profesor a entender las limitaciones impuestas a su trabajo por circunstancias externas, y también le llevará a tomar decisiones cuando sea necesario:

The role of teacher reflection takes on greater significance in this new scenario; indeed, teachers need to develop awareness of what they are doing at the metacognitive level. And when they acquire this heightened awareness, what they plan or evaluate in relation to their teaching leads them to decide what is relevant in the language learning environment they are in the process of creating.

Concretamente, en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* se espera del profesorado que realice un seguimiento del progreso de los alumnos. Igualmente, debe encontrar el modo para que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender. Este *Marco Europeo* hace hincapié en un papel reflexivo del profesor, que le lleve a darse cuenta de que sus acciones, reflejo de sus actividades y de sus capacidades, son una parte muy importante de la situación de aprendizaje. Sus acciones son modelos que los alumnos pueden seguir en un uso posterior de la lengua e incluso en su práctica como futuros profesores. Asimismo este documento plantea una serie de cuestiones para que el profesor reflexione sobre ellas como son las destrezas y estilos de enseñanza, cómo se pueden desarrollar mejor las cualidades y capacidades del alumno, qué se espera o exige a los alumnos o qué uso se puede hacer de los medios audiovisuales. En definitiva, el *Marco Común Europeo de Referencia* sugiere que el profesorado determine su papel y responsabilidad en la organización, control, conducción y evaluación del proceso de aprendizaje de lenguas, y en el uso de los medios de enseñanza. En palabras de Martínez Lirola (2007: 34):

El profesor de idiomas tiene que asumir nuevos roles con la convergencia europea: motivador, consejero, orientador, facilitador, observador, planificador, tutor, supervisor, etc. Algunos de estos roles o papeles se desempeñarán de manera virtual mediante el uso de las nuevas tecnologías.

En relación al proceso de autonomía, Little (1995: 179) expone que es necesario tener en cuenta la autonomía del profesor en aspectos como el establecimiento de los objetivos de aprendizaje, la selección de los materiales y la aportación a la evaluación del progreso del aprendizaje. El profesor requiere un conocimiento de las diferencias individuales en el aprendizaje de una segunda lengua partiendo de las estrategias de aprendizaje y la formación del aprendiz, y de las medidas prácticas que hagan que el alumno desarrolle la autonomía de forma más explícita. Este autor defiende la idea de que la autonomía del alumno y la del profesor son interdependientes, por lo que la promoción de la autonomía del alumno depende de la promoción de la autonomía del profesor. Por lo tanto, la autonomía del alumno en relación al profesorado comienza a ser un tema que se desarrolla en dos sentidos separados pero a la vez relacionados. Así, al profesor en formación se le debe proporcionar las destrezas para que desarrolle la autonomía en los alumnos que tendrá a su cargo, pero a su vez el profesor también debe recibir formación a través de una experiencia de primera mano en autonomía (Little, 1995: 180).

En un trabajo reciente de Little (2009: 224) se analiza el Portafolio de Lengua Europeo y su relación con el concepto de autonomía, se explica que el papel del profesor está conformado por tres principios pedagógicos que de forma general presentan lo que el profesorado tiene que hacer para crear y mantener una comunidad de aprendizaje autónomo de la lengua:

First, there's the principle of learner involvement —we have to involve learners fully in planning, monitoring and evaluating their own learning. Then, there's the principle of learner reflection —we must help learners to reflect continuously on the process and content of their learning and to engage in regular self-assessment. And, thirdly, there's the principle of target language use —we must ensure that the target language is the medium as well as the goal of learning, including its reflective component.

2. PAPEL DEL ALUMNO EN EL PROCESO AUTÓNOMO DE APRENDIZAJE LINGÜÍSTICO

Al centrar la enseñanza en el alumno, el objetivo es conseguir que éste pueda organizar su propia experiencia de aprendizaje de una forma efectiva y continuada. Por lo tanto, se puede plantear de forma contundente que “to lead the learner from an initially dependent to a finally independent position should be one of the built in educational objectives of a learning programme” (Trim, 1977: 3).

En este marco de aprendizaje enfocado a la autonomía, se pone el énfasis en el aprendiz por lo que el papel del alumno también sufre cambios. Si la responsabilidad del profesor era presentar, explicar, motivar, establecer el nivel y eva-

luar, la del alumno ha sido buscar, mostrar comprensión y habilidad para aplicar al conocimiento, y así conseguir el nivel establecido por el profesor.

En la actualidad se ha cuestionado principalmente el grado de control que el alumno debe tener a la hora de decidir cómo se deben adquirir las responsabilidades y con qué fin, por lo que ahora el reto está en darse cuenta de la habilidad del aprendiz para establecer objetivos y organizar su propia actividad de aprendizaje. Además, la idea no es partir de la premisa de que el alumno sabe automáticamente cómo aprender sino de si tiene esa disposición, entonces necesita la oportunidad para ejercitarla y desarrollarla, en caso contrario se le debe guiar para que la desarrolle.

Por lo tanto se comienza a plantear que principalmente son tres los aspectos que van a conformar el perfil del aprendiz autónomo: el concepto de independencia, la responsabilidad del propio aprendizaje y la motivación o actitud hacia la autonomía. Tres aspectos que Benson y Voller (1997: 134) concretan en ocho cualidades diferentes que caracterizan al individuo autónomo: la postura del individuo hacia el mundo, el deseo por aprender, su sentido del yo, la capacidad metacognitiva, la disponibilidad al cambio, la independencia con respecto a los procesos educativos, su compromiso estratégico con el aprendizaje y finalmente su capacidad negociadora.

En las últimas dos o tres décadas, los conceptos de autonomía del aprendiz y de independencia han ido ganando terreno. El aprendiz ya no se limita a mantener una postura pasiva e independiente esperando que el profesor le proporcione todo el conocimiento (Holec 1981: 21). Esta preocupación actual hacia la autonomía del aprendiz repercute en subrayar el papel del mismo aprendiz en el proceso de aprendizaje de una lengua y en su consideración como individuo que, como Little (1995: 180) señala, ha sido uno de los factores que más influencia han tenido en las reformas pedagógicas de las últimas tres décadas. Una de las características que aparece como significativa es la toma de conciencia de los puntos fuertes y débiles, la habilidad para identificar necesidades y objetivos, y la capacidad de organizar estrategias y procedimientos acordes con dichas necesidades y objetivos. Esta idea de una actitud activa por parte del alumno no es nueva y Jiménez Raya (2006: 123) justifica que son los enfoques humanísticos en educación los que han ampliado el concepto de aprendizaje al enfatizar que un aprendizaje significativo debe ser autoiniciado:

One of the most important ideas behind humanistic education is that students should have a substantial hand in directing their own education, in choosing what they will study and, to some degree, when and how they will study it. The idea is to make students self-directed, self-motivated learners rather than passive recipients of information.

En los diferentes trabajos sobre este tema, los términos autonomía y responsabilidad van unidos. Alumnos responsables son aquellos que aceptan la idea de que sus propios esfuerzos son cruciales para progresar en el aprendizaje y actuar en consecuencia. Los alumnos responsables desean cooperar con el profesor y con otros en el grupo de aprendizaje en beneficio de todos. El alumno responsable conscientemente evalúa su propio progreso, y se esfuerza por usar cualquier oportunidad para obtener beneficios, incluyendo actividades de clase y trabajo en casa. La responsabilidad del alumno sólo puede desarrollarse si se permite más espacio para que el alumno se implique. En cuanto al proceso que debe seguir el aprendiz para desarrollar la responsabilidad, Scharle y Szabó (2000: 9) hablan de un proceso paulatino y fluido que se divide en tres fases: la primera fase o punto de partida es el aumento de la conciencia, la segunda fase es el cambio de actitud, y la tercera es la transmisión de papeles. Por su parte, Dam (2003: 139) concreta este proceso en cuatro pasos: un primer paso relacionado con la experiencia en cuanto a actividades, organización del trabajo, y diferentes formas de evaluar el proceso y el progreso; un segundo paso que se centra en la concienciación de su rol en el proceso de aprendizaje, qué, por qué y cómo aprender; la tercera etapa es la influencia y participación en la toma de decisiones en su propio aprendizaje que se concreta en la elección de actividades o materiales, y el último paso es la responsabilidad hacia el aprendizaje de uno mismo.

La toma de conciencia del alumno en todos aquellos factores que inciden en la autonomía es un aspecto muy importante. Es necesario que el alumno se dé cuenta en todo momento de qué es lo que hace, por qué lo hace, de si ha entendido o por el contrario no ha entendido nada. Como muy bien dice Wenden (1985: 7), uno de los requisitos para conseguir la autonomía del aprendiz es la necesidad que éste experimenta al complementar la exposición y el aprendizaje formal de clase con actividades de aprendizaje independiente, adoptando un papel más activo.

Un aprendiz autónomo es el que siente el deseo de hacerse responsable de su aprendizaje, y ha adquirido las estrategias y el conocimiento para responsabilizarse en parte, no aún en su totalidad, del aprendizaje de lengua, además de querer y sentirse con confianza para hacerlo (Wenden, 1991: 163). Asimismo es un aprendiz con una actitud positiva hacia el aprendizaje, que ha desarrollado la capacidad para reflexionar sobre el contenido y el proceso de aprendizaje con el objetivo de que le conduzca a un control consciente (Little, 1995: 175). Este ha sido el objetivo de los alumnos con éxito en contextos de educación formal, pero ahora el objetivo del aprendizaje estaría en fomentar esta capacidad en aprendices menos efectivos.

Los aprendices con éxito presentan una serie de características que Wenden¹ (1991: 41-42) recoge y formula en uno de los primeros listados:

- a) Successful language learners have insight into their own language learning styles and preferences as well as the nature of the task itself. They adopt a personal style or positive learning strategy that fits their needs and preferences.
- b) Successful learners take an active approach to the learning task.
- c) The good language learner is willing to take risks.
- d) Good language learners are good guessers.
- e) Good language learners are prepared to attend to form as well as to content.
- f) Successful learners actively attempt to develop the target language into a separate reference system and try to think in the target language as soon as possible.
- g) Good language learners generally have a tolerant and outgoing approach to the target language.

Estas características, aunque condiciones necesarias para el desarrollo de la autonomía del aprendiz, de hecho son insuficientes ya que hay otros factores que deben ser considerados más de cerca e incorporarlos, como son las necesidades del aprendiz, la motivación, las estrategias de aprendizaje y la concienciación lingüística.

Comentamos anteriormente que uno de los aspectos que define la autonomía es la responsabilidad del aprendizaje, “it is no longer essential for the learning to be taken charge of by the teacher, the learner himself can assume responsibility for it!” (Holec, 1981: 22). Por lo tanto podemos decir que la base de la autonomía del aprendiz es, en términos generales, la aceptación de la responsabilidad en su aprendizaje, aceptación que a su vez tiene implicaciones tanto socio-afectivas como cognitivas. Aquellos alumnos que acepten la responsabilidad de su aprendizaje conseguirán con mayor probabilidad sus objetivos de aprendizaje, y si se consiguen dichos objetivos es aún más probable que mantengan una actitud positiva hacia el aprendizaje en el futuro (Little, 1995: 176). Si concretamos, en el aprendizaje de una lengua extranjera se puede plantear que un alumno que tenga una visión positiva de lo que significa la responsabilidad y la autosuficiencia, es probable que se comprometa más en el aprendizaje de dicho idioma (Gan, 2004: 390). En este sentido, Brockett y Hiemstra (1993: 45-46) consideran que una actitud responsable es importante, pero esta responsabilidad hacia el aprendizaje también debe ser asumida por el aprendiz autodirigido, y además exponen que la responsabilidad personal es un concepto central de la autodirección en el aprendizaje, y por lo tanto una de las funciones de los educadores de adultos es ayudar a los estudiantes a ser cada vez más capaces de asumir la responsabilidad personal de su propio aprendizaje.

Los alumnos están acostumbrados a una metodología dirigida por el profesor, en la que el alumno es un elemento pasivo que sólo recibe la información que le proporciona el profesor y, a su vez, el papel del profesor es el de la autoridad de la que fluye el conocimiento. Asimismo, Marchesi en su libro *Qué será de nosotros, los malos alumnos* (2004) responsabiliza al alumno de su fracaso, y afirma que los alumnos deben ser conscientes no sólo de sus derechos sino también de sus deberes, mientras que los profesores deben ser un apoyo y enseñar al alumno que tiene que esforzarse, ya que aprender supone un esfuerzo y no es normalmente una actividad espontánea y casual. Gan (2004: 404) también incide en que es necesario que el alumno posea destrezas para manejar el esfuerzo, y de hecho en su investigación los alumnos responden que dominar una lengua extranjera requiere práctica y esfuerzo constante.

Es evidente que un cambio hacia un aprendizaje autónomo requiere cambios profundos en las actitudes y hábitos tanto del profesorado como del alumnado. El profesor debe tener una actitud de empatía, y una habilidad para actuar como receptor y catalizador. Igualmente el éxito de esta metodología autónoma, o semiautónoma, depende en gran medida de la predisposición del profesorado y del alumnado para cambiar e innovar. El alumno debe desprenderse del papel pasivo, de refugio, protegido por el profesor. El alumno debe tomar las riendas de su propio aprendizaje participando activamente en el proceso de aprendizaje, debe desempeñar un papel activo (*pro-active learner*², o *les preneurs de risque*³) generando ideas y aprovechando las oportunidades para aprender, y no el papel de esperar y recibir (*re-active learner*).

En la enseñanza de lengua, los profesores pueden proporcionar tanto el *input* como todas aquellas circunstancias necesarias, pero el aprendizaje sólo puede darse si los alumnos desean contribuir. En este sentido, Scharle y Szabó (2000: 4) insisten en que no basta con una presencia pasiva para que el alumno se involucre de forma activa en el proceso de aprendizaje, necesita primero darse cuenta y reconocer que el éxito en el aprendizaje depende tanto del alumno como del profesor, es decir, comparten la responsabilidad del resultado, pero aún así el éxito en el aprendizaje depende de la actitud responsable del alumno. Igualmente, para un aprendizaje de la lengua con éxito se necesita cierto grado de autonomía, aunque el alumno aprenda a través de las clases siempre hay mucho más que necesitará aprender con la práctica y por sí mismo. Por lo que la mejor forma de prepararle para esta tarea es ayudarle a llegar a ser más autónomo. Aunque reconocen que pueden aparecer reacciones negativas tanto en el profesorado como en el alumnado ante el cambio de papeles, Scharle y Szabó (2000: 6) sugieren que aparte de una serie de recomendaciones como pueden ser compartir información sobre lo que se hace y planificar con otros compañeros, los profesores deben estar abiertos a las sugerencias y críticas de los alumnos. Por su parte,

Jiménez Raya (2006: 123) lo plantea como un objetivo a largo plazo, de tal forma que “by the time students finish school they should have developed the capacity to regulate purposefully and responsibly their own learning behaviour”.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* reconoce que el alumno es el que está más directamente implicado en el proceso de adquisición y aprendizaje de las lenguas y que, por tanto, tiene que desarrollar las competencias y las estrategias, y realizar las tareas, las actividades y los procesos necesarios para participar con eficacia en situaciones comunicativas. Sin embargo, son pocos los alumnos que aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planificar, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje, ya que la mayoría aprende reaccionando, siguiendo instrucciones y realizando las actividades prescritas para ellos por profesores y manuales. Sin embargo, cuando la enseñanza termina, el aprendizaje posterior tiene que ser autónomo. El aprendizaje autónomo se puede fomentar si *aprender a aprender* se considera un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, potenciando que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de cómo aprender, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen. En este sentido, Martínez Lirola (2007: 37) plantea, que potenciar los nuevos papeles del profesorado de lenguas extranjeras propuestos por el proceso de convergencia europea está muy relacionado con el protagonismo que adquiere el aprendizaje autónomo en la universidad. Esta misma autora reconoce que el aprendizaje autónomo es una forma de aprendizaje en la que el estudiante asume una parte importante de la responsabilidad de la organización de su trabajo ajustándola a su propio ritmo, y así se consigue un alumno autónomo con las siguientes competencias:

- Capacidad de iniciativa.
- Saber configurar un plan de trabajo realista.
- Manejarse con fuentes de información (y saber contrastarlas).
- Comprender informaciones y textos. Resumirlos.
- Plantear y resolver problemas.
- Voluntad por conocer cosas nuevas y profundizar en ellas.
- Transferir, extrapolar y aplicar conocimientos a situaciones nuevas.
- Reflexionar y evaluar sobre su propio trabajo.

3. MOTIVACIÓN Y ACTITUD DEL APRENDIZ AUTÓNOMO

El estudio de la *motivación* para aprender una segunda lengua tiene una historia de casi cuatro décadas, y es un área que se ha estudiado en profundidad fruto de la cual surgen numerosas publicaciones, libros y artículos. Pero a pesar de la

riqueza en cuanto a teoría e investigación, sorprende la inconsistencia del conocimiento que se posee sobre la motivación, y son dos las ideas que explican esta falta de consenso: la primera es que las teorías de la motivación investigan por qué los humanos actuamos y pensamos en la forma que lo hacemos, y la segunda explicación es que la motivación es un constructo con muchas facetas. Por lo tanto, la investigación en motivación de la lengua extranjera es un tema con una complejidad inherente, y se caracteriza por la variedad de enfoques teóricos.

La motivación es uno de los factores considerados como determinantes en el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera (Dörnyei, 1994: 273; Oxford y Shearin, 1994: 12), y aún así no deja de ser un concepto difícil de definir. Hay varios aspectos que llevan a la confusión y que impiden la comprensión de la motivación de los estudiantes en cuanto al aprendizaje de una lengua extranjera; por ejemplo, no existe un consenso sobre la definición de *motivación* en el aprendizaje de una lengua extranjera, y tampoco el profesorado conoce las verdaderas razones que tienen sus estudiantes para aprender una lengua (Oxford y Shearin, 1994: 13). Independientemente de la complejidad de la motivación, los distintos tipos de motivación con los que nos encontramos en la literatura sobre este tema deberían ser vistos como complementarios, y no tanto como opuestos, ya que la motivación “is dynamic in nature; it is not something that a learner has or does not have but rather something that varies from one moment to the next depending on the learning context or task” (Ellis, 1997: 76).

Se puede distinguir entre actitud y motivación, si tenemos en cuenta que en psicología social y sociología se usa el término de actitud “where the action is seen as the function of the social context and the interpersonal/ intergroup relational patterns” (Dörnyei, 1994: 274). En cambio, la psicología motivacional considera que el motor del comportamiento humano es el individuo y se centra en conceptos como “instinct, drive, arousal, need, and on personality traits like anxiety, need for achievement, and cognitive appraisals of success and failure, ability, self-esteem” (Dörnyei, 1994: 274). Para Oxford y Shearin (1994: 12) la motivación “determines the extent of active, personal involvement in L2 learning. Conversely, unmotivated students are insufficiently involved and therefore unable to develop their potential L2 skills”. En otros contextos, pueden incluso utilizarse como sinónimos puesto que se ha hecho referencia a las actitudes como “learned motivations, valued beliefs, evaluations, what one believes is acceptable or responses oriented towards approaching or avoiding” (Wenden, 1991: 52); esto se traduce en el aprendizaje de una lengua en lo que los aprendices creen acerca de su papel en el proceso de aprendizaje, en el acuerdo o desacuerdo de ser más responsables con su aprendizaje y en la predisposición a actuar de una forma concreta. A su vez, la motivación requiere una actitud determinada y Ellis (1997:

75) lo expresa claramente, “motivation involves the attitudes and affective states that influence the degree of effort that learners make to learn an L2”.

La motivación se caracteriza por dos dimensiones básicas del comportamiento humano, la dirección y la intensidad, por lo que se considera que la motivación es responsable de la elección de una acción en concreto, y del esfuerzo o persistencia que se ejerce sobre dicha acción, y que son tres las cuestiones generales sobre la motivación: qué significa motivar a alguien, cuál es la relación entre una enseñanza que motiva y una buena enseñanza, y de quién es la responsabilidad de motivar al aprendiz. Al primer interrogante responde que es un proceso que lleva tiempo, y que tiene una serie de matices pero que finalmente culmina en un efecto duradero, de tal forma que el objetivo es trabajar sobre la motivación del estudiante y mejorarla. En cuanto a la segunda pregunta, la respuesta es clara, a veces la mejor intervención desde el punto de vista de la motivación es mejorar la calidad de la enseñanza, y en tercer lugar, la responsabilidad pertenece al profesor que debe pensar en el desarrollo de sus estudiantes a largo plazo.

Si consideramos lo anterior, Madrid y Pérez (2001: 333) definen la motivación como un estado interno del individuo originado por factores extrínsecos y que, una vez que han sido valorados como positivos, el propio individuo transforma en una actitud positiva hacia el objetivo que quiere alcanzar:

Motivation is an internal state of the individual influenced by certain needs and/or beliefs which generate favourable attitudes and interests towards a goal, as well as desire which moves him/her to attain it with dedication and continued effort because (s)he likes it and feels satisfied each time (s)he obtains positive results.

El aprendizaje de una lengua es más complejo que simplemente adquirir nueva información y conocimiento, ya que a los factores cognitivos y ambientales normalmente asociados con el aprendizaje en psicología de la educación, se añaden varios rasgos personales y componentes sociales, y por estas razones el marco de la motivación en lengua extranjera “is bound to be eclectic, bringing together factors from different psychological fields” (Dörnyei, 1994: 274).

Las investigaciones sobre el papel de la motivación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se inician con los estudios de dos psicólogos canadienses, Gardner y Lambert (1972), que fundamentan la investigación en motivación principalmente en el marco de la psicología social. Aunque el inicio de la investigación en motivación se sitúa en los años setenta y existen contribuciones que se hacen desde diferentes campos, Madrid y Pérez (2001: 321) sitúan a principios de los años ochenta el momento en el que este concepto se comienza a estudiar de forma sistemática en el área de la psicología y la educación. Se reconoce que el componente afectivo contribuye al aprendizaje lin-

güístico en la misma medida que las destrezas, y se comienzan a relacionar elementos que son importantes en la motivación cognitiva, como independencia, responsabilidad y elección del aprendiz, y otros conceptos como toma de decisiones, reflexión crítica y objetividad con otros similares que también se encuentran en las definiciones de autonomía.

La diversificación teórica que se produce a partir del estudio en psicología de la educación de las teorías cognitivas sobre motivación aporta la teoría de la atribución (Williams y Burden, 1999), y la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985). El posterior desarrollo de la teoría de la autodeterminación será el principal marco de referencia que una autonomía y motivación.

A partir de los años noventa, la investigación comienza a examinar las diversas teorías sobre motivación en psicología educativa en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera para aplicarlo a los problemas reales de la enseñanza de esta lengua. De tal forma que, sin restar importancia a las teorías que enfatizan el papel de una dimensión social de la motivación de una lengua extranjera, comienzan a incorporarse nuevos conceptos considerados esenciales en los enfoques psicológicos y que no habían sido tenidos en cuenta en la investigación en lengua extranjera. Por tanto, se comienza a ampliar el marco de la motivación en lengua extranjera, y se incluyen nuevos aspectos como la motivación intrínseca y extrínseca, la necesidad de logro, y otros relacionados con situaciones concretas de aprendizaje como las actividades de clase, el clima del aula, la cohesión del grupo, el feedback del profesor, o también las creencias del profesor.

Una de las primeras relaciones que se establece con respecto a la motivación, es la relación entre motivación y éxito, de tal forma que no sabemos si es la motivación la que produce un aprendizaje con éxito o es un aprendizaje con éxito el que mejora la motivación. Por lo tanto, no se puede decir que simplemente por tener éxito en el aprendizaje se favorezca una actitud motivacional productiva, y para desarrollarla, el alumno necesita procedimientos que incluyan el estímulo y también el fracaso, pero siempre dentro de un contexto orientado al aprendizaje. Sin embargo, se podría afirmar que la relación entre éxito y motivación tiene importantes implicaciones para el desarrollo de la autonomía ya que para responsabilizarse del aprendizaje se debe tener el control tanto de un aprendizaje con éxito como de un aprendizaje cuyo resultado sea el fracaso. De tal forma que el éxito en el aprendizaje lleva a una motivación mayor en aquellos alumnos que reconocen que el éxito surge a raíz del esfuerzo personal.

En este momento, surge el interrogante de si la motivación conduce a la autonomía o la autonomía conduce a la motivación. La psicología social (Gardner, 1985) plantea la dicotomía entre motivación integradora e instrumental, el objetivo principal de la primera es aprender la lengua extranjera porque el aprendiz desea integrarse en la comunidad de hablantes de esa lengua, mientras que

la motivación instrumental enfatiza los premios al logro, así un alumno con una motivación instrumental está más interesado en cómo la segunda lengua puede ser un instrumento útil para obtener unos requisitos necesarios o mejorar las perspectivas de trabajo. Paralelamente a esta dicotomía, estudiosos de la motivación en lengua extranjera consideran necesario plantear la distinción entre motivación intrínseca y extrínseca al relacionar motivación y autonomía. De tal forma que la motivación intrínseca es aquella que lleva al aprendiz a realizar una actividad sólo por la actividad en sí misma, mientras que la motivación extrínseca hace referencia a situaciones de aprendizaje en las que otros intereses mueven al aprendiz a realizar la tarea y no la tarea en sí misma. En este marco de la motivación intrínseca y extrínseca, se llega a la conclusión de que se consigue un aprendizaje más efectivo a través de alumnos que estén motivados de forma intrínseca, pero también estos deben operar en condiciones favorables de apoyo e información con respecto a la autonomía, condiciones que mejoran la motivación intrínseca.

La *teoría de la autodeterminación* elaborada por Deci y Ryan (1985) enmarca la relación de la autonomía y la motivación, y de esta forma la motivación intrínseca se dará cuando la acción que se experimente sea autónoma. Por lo tanto, un contexto de aprendizaje de apoyo a la autonomía proporciona las condiciones para el desarrollo de la motivación intrínseca de tal forma que la autonomía se considera como un prerrequisito para que cualquier comportamiento sea intrínsecamente gratificante (Dörnyei, 1994: 276). En este sentido, para Dickinson (1995: 171) la motivación está sujeta a la responsabilidad del aprendiz hacia su propio aprendizaje, que le llevará a percibir que el éxito o el fracaso de su aprendizaje está más relacionado con sus propios esfuerzos:

Intrinsic motivation (which leads to greater learning effectiveness) is promoted and enhanced in circumstances in which learners have the opportunity to take responsibility for learning (self-determination). This is facilitated in instructional settings offering informational structures, where for example, the class management and even, perhaps, the learner mode, encourage learner independence.

La relación entre la motivación y la autonomía del alumno para el aprendizaje de una lengua extranjera lleva a plantearse varios interrogantes sobre si se puede ayudar a los aprendices a que se motiven por sí mismos, si la motivación se tiene y los aprendices autónomos simplemente la descubren y mantienen, o si se puede ayudar a los aprendices a generar aquel tipo de comportamiento motivacional que caracteriza el aprendizaje autónomo (Ushioda, 1996: 2). Esta misma autora destaca dos conceptos que parecen relevantes en el aprendizaje autónomo, estos son: la automotivación y la motivación intrínseca, de tal forma

que es el compromiso de la motivación intrínseca del mismo alumno el que proporciona las bases para un aprendizaje autónomo (Ushioda, 1996: 40). Si bien la motivación intrínseca es un concepto necesario en el aprendizaje autónomo, no siempre es una condición suficiente y se plantea que el aprendiz, además, necesita desarrollar una capacidad para la automotivación que le permita darse cuenta de su control personal, y de la efectividad en el proceso de aprendizaje desde el momento en el que ellos mismos sienten que ejercen un fuerte impacto en dicho proceso (Ushioda, 1996: 53).

Para algunos autores, la motivación es casi un prerrequisito para el desarrollo del aprendizaje y la responsabilidad (Scharle y Szabó, 2000: 7-9), pero no cualquier tipo de motivación, se necesita incentivar la motivación intrínseca, ya que los alumnos con este tipo de motivación se sienten capaces de identificar los objetivos del aprendizaje y tienen el deseo de responsabilizarse del resultado. Si bien es cierto que la motivación intrínseca es la deseable, también se puede partir de la idea de que la motivación extrínseca puede dirigirse hacia la autonomía, de tal forma que una motivación extrínseca de tipo más autónomo se asocia con un mayor compromiso, una mejor actuación, una mejor calidad de aprendizaje, y un ser psicológicamente más completo.

Otra teoría que tiene implicaciones en cuanto al desarrollo de la relación entre autonomía y motivación es la *teoría de la atribución*, cuyo principio es la percepción del aprendiz sobre cuál es la razón de su éxito o fracaso, y la influencia que ejercerá sobre actuaciones futuras. Dickinson (1995: 171) plantea que estas causas que el aprendiz percibe pueden ser internas o externas. Las externas están fuera del control del aprendiz, como la suerte, la habilidad o la dificultad de la tarea, frente al esfuerzo que es una causa interna controlada por el aprendiz:

Por tanto, la motivación es responsabilizarse de los resultados del aprendizaje que también surge ante la necesidad de obtener objetivos planteados. Si estos objetivos se logran, se genera satisfacción que, a su vez, crea una motivación o refuerza la motivación ya existente. Por el contrario, el fracaso a la hora de lograr los objetivos, inhibe, disminuye y hasta previene la motivación debido a la falta de logro. Estos dos aspectos opuestos de motivación o falta de la misma quedan expresados por Oxford y Shearin (1994: 12) como: “Motivation determines the extent of active, personal involvement in L2 learning. Conversely, unmotivated students are insufficiently involved and therefore unable to develop their potential L2 skills”.

De la misma forma, la motivación se genera para satisfacer concretamente unas necesidades educativas concretas y depende de los pensamientos y de los procesos cognitivos, es el deseo por lograr el objetivo lo que impulsa el trabajo individual, y la constancia en el trabajo (Madrid y Pérez, 2001: 337). Así, el grado de motivación de un individuo viene determinado por tres factores: el deseo

por aprender o poder utilizar la lengua en cuestión, las actitudes hacia el aprendizaje de la misma, y el esfuerzo que se está dispuesto a realizar.

Por otra parte, la dimensión social es el elemento que de forma más exhaustiva ha explicado la motivación en lengua extranjera, pasando así a ser analizada por la psicología social. Sin restarle importancia al análisis que hace la psicología social, pero teniendo en cuenta el contexto actual en el que tiene lugar el aprendizaje de una LE, se deben considerar otros aspectos motivacionales que ayudan a entender el marco de la motivación como: el deseo de comunicarse, la motivación de la tarea y el uso de estrategias de aprendizaje, sin olvidar la variabilidad que se puede dar tanto en el nivel de compromiso del alumno como en la motivación en un periodo amplio de tiempo. En cuanto a las estrategias motivadoras, este autor proporciona cuatro dimensiones que ayudan a entender el marco de aplicación de una enseñanza motivadora: la creación de las condiciones motivadoras básicas, la necesidad de generar una motivación inicial en el estudiante, el mantenimiento de la motivación, y la promoción de una autoevaluación retrospectiva positiva.

Así, Madrid y Pérez (2001: 338) presentan una serie de fases por las que pasa la motivación del individuo en función del logro. En la primera fase el individuo comienza a obtener los objetivos que se había propuesto en la fase inicial, ya sea en un contexto formal de aula o en situaciones informales más allá del ámbito de aula. En este periodo el éxito o el fracaso del individuo a la hora de conseguir su objetivo, el aprendizaje de una lengua extranjera, está condicionado por varios factores: la atención que el sujeto presta a las explicaciones y tareas de aula; el esfuerzo, la confianza, persistencia y dedicación; la responsabilidad individual, el compromiso y la identificación con el proceso de enseñanza-aprendizaje; la autorregulación del comportamiento y el aprendizaje; y el grado de compromiso con el aprendizaje autónomo. En la última fase del ciclo, el individuo experimentará un mayor o menor grado de satisfacción, que hará que su motivación aumente, disminuya o permanezca igual. Es decir, la percepción que tiene el aprendiz del grado de logro del objetivo afecta a sus creencias, expectativas, deseo por aprender, actitud hacia el aprendizaje, y esfuerzo por aprender.

Los procesos que el aprendiz va a aplicar para un aprendizaje autónomo deben generar un sentimiento positivo, una motivación hacia la tarea de aprendizaje y hacia la aplicación de un esfuerzo mental, “for positive affect and motivation to be generated, students must believe that their effort will lead to learning success and will contribute to meaningful personal goals” (McCombs y Whisler, 1989: 277). No podemos pensar que la motivación es algo que se tiene y se mantiene sin problemas (Marchesi, 2004: 101), sino que requiere un cuidado y una atención continuados, asimismo, la existencia de varios factores que influyen en la desmotivación de los alumnos pueden considerarse como barreras que impiden

su participación activa en el aprendizaje: la existencia de otras metas, la protección de su autoestima, la incompreensión de la tarea y el sentimiento de incompetencia, la ausencia de interés y de sentido, y la necesidad de autonomía personal. “Los alumnos con escasa motivación por aprender no saben cómo actuar ni qué estrategias usar” (Marchesi, 2004: 106). Por lo tanto, la motivación o la actitud del aprendiz hacia la autonomía conforma el perfil del aprendiz autónomo, y para mantener una alta motivación se debe tener en cuenta que un alumno autónomo está más motivado y que la autonomía conduce a un trabajo mejor y más efectivo (Dickinson, 1995: 165). Así se transmite que, si el aprendiz autónomo tiene una actitud independiente hacia el aprendizaje y asume la tarea de aprendizaje también de forma independiente, esto le reportará beneficios en el aprendizaje, es decir, una implicación personal a la hora de tomar decisiones lleva a un aprendizaje con éxito.

Si bien es cierto que la motivación que sustenta la autonomía procede del aprendiz mismo y, además, debe ser autorregulada antes que regulada por otros, también los procesos sociales e interactivos desempeñan un papel muy importante a la hora de fomentar el crecimiento de la motivación intrínseca, y la regulación de la motivación que experimenta el aprendiz. Se plantea la necesidad de ampliar el concepto de motivación del aprendizaje de una lengua, de tal forma que abarque la interacción entre el individuo y el entorno social de aprendizaje (Kohonen, 2003). Así, Ushioda (2003: 91) lo expresa como “a comprehensive holistic approach [...] that situates the concept of motivation, and its interactions in particular with autonomy, in the dynamic social context of the teaching-learning process, and with reference to an appropriate theory of learning”. El sentido de pertenecer a una unidad social es un factor importante a la hora de determinar la motivación individual para aprender (Kohonen, 2003: 147). Consecuentemente, lo deseable es que exista una buena comunión entre fuerzas internas y externas, si esto no es así se produce una tensión negativa y pueden aparecer problemas y dificultades en la motivación del aula. El papel del entorno social de aprendizaje influye en el desarrollo de la motivación individual. Por un lado, un aprendiz necesita un medio que le estimule y le apoye para que la motivación hacia el aprendizaje sea favorecida y sostenida, pero por otro lado, la presión y el control en el medio social de aprendizaje puede inhibir el crecimiento del aprendiz (Ushioda, 1996: 59; Ushioda, 2003: 94).

Si estamos de acuerdo en que el medio social de aprendizaje debe apoyar el desarrollo de la motivación del individuo, hay que concluir que debe existir una alianza entre los objetivos y los valores pedagógicos, las necesidades e intereses individuales, y los objetivos interpersonales, y esta alianza sólo se puede lograr a través de procesos de consulta directa entre el profesor y el alumno en relación a los objetivos y principios que rigen la vida en el aula, siendo además ne-

cesaría la negociación de un marco para el aprendizaje en el aula que se concreta en la autonomía. En algunos casos, el interés por la autonomía, desde un punto de vista pedagógico, se origina por los problemas de escasa motivación, y una actitud de abandono de los alumnos, y requiere un cambio en la dinámica de clase para que el alumnado se responsabilice y se involucre de forma activa.

Una característica común de las pedagogías que buscan fomentar la autonomía en el aula es la construcción de un contexto de aprendizaje que permita que el profesor introduzca nuevas actividades o material con el objetivo de despertar la conciencia y ampliar el alcance de la experiencia del aprendiz. Este objetivo se podría alcanzar con decisiones tales como “the establishment of a classroom “charter” of some kind, setting out agreed codes of conduct, goals and responsibilities for the whole class, or agreed plans of action for working groups in relation to specific projects or activities” (Ushioda, 2003: 95), y que se concretan en experiencias didácticas como las que recogen en sus trabajos Dam (1995, 2003) y Thomsen (2003).

Se ha hablado de que se debe establecer una dinámica en la clase que favorezca la motivación desde una perspectiva colectiva, que la incluya como un factor significativo que, a su vez, implique a los aprendices en el proceso de negociación, lo cual cimentará su sentido de la autonomía y de la relación social. Sin embargo, debemos dirigir nuestra atención hacia la figura del profesor como agente del crecimiento y la autorregulación de la motivación individual. De los diez mandamientos que Dörnyei y Csizér (1998: 215) proponen para motivar a los aprendices de lengua, se deduce que la motivación es el resultado de la autonomía del aprendiz y que lo que los profesores deben buscar para motivar a los alumnos es fomentar su autonomía. El profesor puede y debe establecer las bases y las condiciones adecuadas para que el aprendiz empiece a participar en su aprendizaje, de tal forma que, gradualmente, pueda desarrollar los recursos automotivacionales que se necesitan para controlar la experiencia afectiva y optimizar su participación en el aprendizaje (Ushioda, 1996:63). Además, el docente es el encargado de poner en funcionamiento las formas adecuadas de pensamiento motivacional que caracterizan el aprendizaje autónomo de una lengua. En este sentido, motivar a los alumnos para aprender la lengua es un tema al que se enfrenta la mayoría del profesorado en sus clases, y una forma de motivarles es permitirles que se responsabilicen de su aprendizaje. Aunque tener el control del aprendizaje es una de las características del alumno autónomo, muchos de ellos necesitan convencerse de que pueden ejercer dicho control al establecer sus propios objetivos, seleccionar materiales y comprobar su progreso.

En cuanto al profesorado de lengua extranjera, García (2001: 69) argumenta que este debe ayudar al estudiante a interiorizar e integrar su responsabilidad y

a valorar los objetivos extrínsecos; el profesorado debe reflexionar sobre cómo motivar a sus estudiantes, y cómo lograr que participen de forma activa:

Consequently, it is necessary to link English teachers' intentions to their behaviour because it will provide a sound basis for educating teachers and implementing educational innovations. Few teachers have been encouraged to reflect on their teaching and to reflect on their beliefs about motivation. It is not on the syllabus, so it is not taught in teacher-training colleges.

En este sentido muchos profesores de lengua, que creen en el valor del aprendizaje autónomo, han prestado especial atención al papel que ellos puedan desempeñar en la formación del aprendiz para que sea autónomo, y esto implica comprometerse en prácticas de aula como la enseñanza de técnicas de estudio, la formación en estrategias de aprendizaje, la concienciación del alumno acerca de la disponibilidad de recursos para el aprendizaje de un idioma, y la invitación para que el alumno haga una elección pedagógica sobre su propio aprendizaje. Pero si es importante que el profesor motive al alumno, también es necesaria la motivación del propio profesor que influye en la motivación e interés del alumno, y en mayor medida en el éxito en el aprendizaje.

Por otra parte, también se ha demostrado que la autoconfianza tiene un papel decisivo en el aprendizaje de una lengua extranjera en contextos en los que la interacción directa con la comunidad de otra lengua no es posible. La autoconfianza contribuye al desarrollo de la responsabilidad en sí mismo (Gan, 2004: 390). Los alumnos deben creer que son capaces de dirigir su propio aprendizaje y que pueden confiar en ellos mismos, y no sólo en el profesor. Igualmente, un sentimiento de responsabilidad e independencia aporta un sentido de bienestar y confianza.

Hay dos líneas que resumen las concepciones actuales del aprendizaje y que tienen influencias significativas en la visión que tenemos de la motivación a la hora de aprender: el aprendizaje es constructivo antes que reproductivo, y el aprendizaje es social, cultural e interpersonal a la vez que intrapersonal. El aprendiz debe contribuir de forma activa en el proceso de construcción del conocimiento, por lo que la motivación para involucrarse de forma activa procede de su interior. En cuanto al carácter socio-interactivo del proceso de aprendizaje, debemos tener presente que el aprendizaje tiene raíces culturales, y es un proceso social que tiene lugar a través de la interacción entre el aprendiz y los hablantes competentes. En su investigación, Thomsen (2003) relaciona este concepto de construcción o andamiaje con la Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky (1978), y describe que en una interacción social un participante informado puede crear, a través del habla, unas condiciones de apoyo en las que un

principiante pueda participar, y también ampliar las destrezas y el conocimiento a un nivel competencial mayor. Así lo expresa Van Lier (1996: 110):

There is dynamic interdependence between internal and external factors which coalesce in the individual learner's motivation —an interdependence that is the natural consequence of a Vygotskian social-interactive view of learning in which individual and sociocultural forces go hand in hand.

Ushioda (2007: 10) sitúa el estudio de la motivación en una lengua extranjera en el marco de la teoría sociocultural de Vygotsky, y explora la conexión entre motivación, autonomía y el medio social de aprendizaje, y concluye que esta teoría tiene implicaciones tanto en la investigación como en la práctica de aula. En investigación, es necesario ampliar la unidad de análisis más allá del individuo y abarcar la interacción entre el entorno de aprendizaje individual y el social. En relación a la práctica de aula, la consideración de la motivación desde una perspectiva sociocultural hace que destaque la distinción entre la regulación externa de la motivación, y la mediación que ejerce sobre su crecimiento interno y su autorregulación. Ushioda (2007: 24) plantea que la motivación es un proceso interno:

Only under conditions which provide autonomy and make the learning process challenging and personally meaningful can learners be brought to internalize socially constructed goals and values, to view their motivation as emanating from within themselves, and to view themselves as agents in its regulation.

Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, la actitud positiva debe basarse en la motivación y la confianza para culminar con éxito el aprendizaje a lo largo de la vida. La capacidad de las personas de aprender, de superar los obstáculos y de cambiar se sustenta en una actitud positiva orientada a la resolución de problemas. El deseo de aplicar lo aprendido y lo vivido anteriormente, y la curiosidad que impulsa a buscar nuevas oportunidades de aprender y aplicar lo aprendido a diversos contextos vitales, son elementos esenciales de una actitud positiva.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDRÉ, B. (1992). De l'autonomisation à l'autonomie en didactique des langues non maternelles. En L. Porcher (Ed.), *Les auto-apprentissages* (pp. 66-74). Hachette: Tunis.
- BENSON, P. (2009). Making sense of autonomy in language learning. En R. PEMBERTON, S. TOOGOOD y A. BARFIELD (Eds.), *Maintaining control: Autonomy and Language Learning* (pp. 13-26). Hong Kong: Hong Kong University Press.

- BENSON, P. y VOLLER, P. (Eds.) (1997). *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman.
- BREEN, M. P. y CANDLIN, C. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 2: 89-112.
- BROCKETT, R. G. y HIEMSTRA, R. (1993). *El aprendizaje autodirigido en la educación de adultos. Perspectivas teóricas, prácticas y de investigación*. Barcelona: Paidós Educador.
- BRUNER, J. S. (1969). *Hacia una teoría de la Instrucción*. Manuales Uteha: México.
- DAM, L. (2003). Developing learner autonomy: The teacher's responsibility. En D. LITTLE, J. RIDLEY y E. USHIODA (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 135-146). Dublin: Authentik.
- DICKINSON, L. (1987). *Self-Instruction in Language Learning*, Cambridge. Cambridge University Press.
- DICKINSON, L. (1995). Autonomy and motivation. A literature review, *System*, 23, 2, 165-174.
- DÖRNYEI, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, 78, 3, 273-284.
- DÖRNYEI, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge; Cambridge University Press.
- DÖRNYEI, Z. y CSIZÉR, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study, en *Language Teaching Research*, 2, 3, 203-229.
- ELLIS, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- GARCÍA SÁNCHEZ, M^a. E. (2001). The English teacher as a reflective practitioner: Beliefs on motivation. En M^a. E. GARCÍA SÁNCHEZ (Ed.), *Present and Future Trends in TEFL* (pp. 51-81). Almería: Universidad de Almería.
- GAN, Z. (2004). Attitudes and strategies as predictors of self-directed language learning in an EFL context. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 3, 389-411.
- HOLEC, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- HOLEC, H. (1992). Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé. En L. Porcher (Ed.), *Les auto-apprentissages* (pp. 46-52). Hachette: Tunis.
- HUTTUNEN, I. (2003). Planning learning: The role of teacher reflection. En D. LITTLE, J. RIDLEY y E. USHIODA (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 122-134). Dublin: Authentik.
- JIMÉNEZ RAYA, M. (2006). Autonomy support through learning journals. En T. LAMB y H. REINDERS (Eds.), *Supporting Independent Learning: Issues and Interventions* (pp. 123-140). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- KOHONEN, V. (2003). Student autonomy and teachers' professional growth: Fostering a collegial culture in language teacher education. En D. LITTLE, J. RIDLEY y E. USHIODA (Eds.), *Learner autonomy in the foreign language classroom: teacher, learner, curriculum and assessment* (pp. 147-159). Dublin: Authentik.
- LAMB, T. (2006). Supporting independence: Students' perceptions of self-management. En T. LAMB y H. REINDERS (Eds.), *Supporting Independent Learning: Issues and Interventions* (pp. 95-120). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- LITTLE, D. (1995). Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy. *System*, 23, 2, 175-181.
- LITTLE, D. (2009). Language learner autonomy and the European Language Portfolio: Two L2 English examples, en *Language Teaching*, 42, 2, 222-233, disponible en <<http://journals.cambridge.org>>

- LITTLEWOOD, W. T. (1996). Autonomy: An anatomy and a framework. *System*, 24, 4, 427-435.
- MARCHESI, A. (2004). *Qué será de nosotros, los malos alumnos*. Alianza Editorial: Madrid.
- MADRID FERNÁNDEZ, D. y PÉREZ CAÑADO, M. L. (2001). Exploring the student's motivation in the EFL class. En M^a. E. GARCÍA SÁNCHEZ (Ed.), *Present and Future Trends in TEFL*. (pp. 321-364). Almería: Universidad de Almería.
- MARTÍNEZ LIROLA, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum*, 7, 1, 31-43.
- MCCOMBS, B. L. y WHISLER, J. S. (1989). The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Psychologist*, 24, 3, 277-306.
- OXFORD, R. y SHEARIN, J. (1994). Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework. *The Modern Language Journal*, 78, 1, 12-28.
- RILEY, P. (2003). Drawing the threads together. En D. LITTLE, J. RIDLEY y E. USHIODA (Eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (pp. 237-252). Dublin: Authentik.
- SCHARLE, A. y SZABÓ, A. (2000). *Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TRIM, J. L. (1977). Some possibilities and limitations of learner autonomy. En E. Harding Esch (Ed.), *Proceedings of a seminar held at Cambridge University*. (pp. 1-11) <www.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/llp/circal/dahla/histories/books>.
- USHIODA, E. (1996). *The Role of Motivation*. Dublin: Authentik.
- USHIODA, E. (2003). Motivation as a socially mediated process. En D. Little, J. Ridley y E. Ushioda (Eds.), *Learner Autonomy in the Foreign Language Classroom: Teacher, Learner, Curriculum and Assessment* (pp. 90-102). Dublin: Authentik.
- USHIODA, E. (2007). Motivation, autonomy and sociocultural theory. En P. Benson (Ed.), *Teacher and Learner Perspectives* (pp. 5-24). Dublin: Authentik.
- VAN LIER, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- VOLLER, P. (1997). Does the teacher have a role in autonomous language learning. En P. BENSON y P. VOLLER (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 98-113) London: Longman.
- WENDEN, A. L. (1991). *Learner Strategies for Learner Autonomy*. London: Prentice Hall International.
- WENDEN, A. L. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19, 4, 515-537.

NOTAS

- 1 Wenden cita a Omaggio 1978.
- 2 Término utilizado por Bertoldi et al. (1981:157) citando a Knowles (1975: 14).
- 3 Término que utiliza Pocher (2004:63) para definir a los alumnos que no tienen miedo de lanzarse, explorar y que saben que para aprender hay que arriesgarse, probar, equivocarse, rectificar, cambiar y tener confianza.