

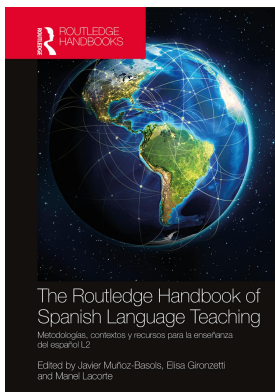
This article was downloaded by: 10.2.98.160

On: 20 Apr 2021

Access details: *subscription number*

Publisher: *Routledge*

Informa Ltd Registered in England and Wales Registered Number: 1072954 Registered office: 5 Howick Place, London SW1P 1WG, UK



## **The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2**

Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti, Manel Lacorte, Javier Muñoz-Basols

### **Autonomía y motivación**

Publication details

<https://test.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315646169-3>

Jane Arnold

**Published online on: 06 Nov 2018**

**How to cite :-** Jane Arnold. 06 Nov 2018, *Autonomía y motivación* from: The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching, Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2  
Routledge

Accessed on: 20 Apr 2021

<https://test.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315646169-3>

**PLEASE SCROLL DOWN FOR DOCUMENT**

Full terms and conditions of use: <https://test.routledgehandbooks.com/legal-notices/terms>

This Document PDF may be used for research, teaching and private study purposes. Any substantial or systematic reproductions, re-distribution, re-selling, loan or sub-licensing, systematic supply or distribution in any form to anyone is expressly forbidden.

The publisher does not give any warranty express or implied or make any representation that the contents will be complete or accurate or up to date. The publisher shall not be liable for an loss, actions, claims, proceedings, demand or costs or damages whatsoever or howsoever caused arising directly or indirectly in connection with or arising out of the use of this material.

## 2

# AUTONOMÍA Y MOTIVACIÓN (Autonomy and motivation)

*Jane Arnold*

### 1. Introducción

Este capítulo se centra en la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de segundas lenguas, haciendo hincapié en dos de ellos: la motivación y la autonomía. Para el primer factor, la motivación, se consideran las aportaciones de la teoría de *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2009), que puede ayudar a desarrollar la motivación intrínseca en el contexto de aprendizaje de una lengua, y los factores a tener en cuenta para fomentar la motivación y la comunicación en la lengua meta. Para el segundo factor, la autonomía, se destaca su papel con respecto a la motivación de los estudiantes según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan 1985). Así, se aborda la relación de mutualidad entre autonomía y motivación, poniendo de manifiesto que aquellos alumnos que muestran más motivación para aprender la lengua buscan mayor autonomía, por lo que su motivación se ve reforzada por el control que ejercen sobre el aprendizaje. Por último, se proponen sugerencias para animar a los aprendices a participar activamente en su proceso de aprendizaje, desarrollar su autonomía y promover su motivación.

**Palabras clave:** dimensión afectiva; motivación; autonomía; confianza; interacción

This chapter revolves around the role of affective factors in the learning of second languages, focusing specifically on motivation and autonomy. Regarding the former, motivation, the theoretical contribution of the *L2 Motivational Self System* (Dörnyei 2009), which can help develop intrinsic motivation in language learning, is considered together with the factors to be taken into account to foster the development of intrinsic motivation and communication in the target language. The construct of autonomy, which plays a central role in learner motivation according to the theory of self-determination (Deci and Ryan 1985), is discussed in terms of its relationship of mutuality with motivation. Thus, students with higher degrees of motivation to learn the target language will look for more autonomy, and thus their motivation will be strengthened through the control they exert over their own learning process. Finally, suggestions are proposed to encourage learners to take an active role in their own learning process, develop their autonomy and foster their motivation.

**Keywords:** affective dimension; autonomy; motivation; confidence; interaction

## 2. Estado de la cuestión

En el campo de adquisición de segundas lenguas (ASL), sucede con frecuencia que una idea existe mucho antes de que se haya desarrollado o implementado plenamente. La atención a la dimensión afectiva del aprendizaje es un buen ejemplo. En el siglo XVII, Comenio, pedagogo de Moravia, en su obra *Puerta abierta a las lenguas* defendió un tipo de enseñanza de lenguas relacionado directamente con lo afectivo, es decir, la parte del ser humano que tiene que ver con los sentimientos, las emociones, los estados de ánimo, las actitudes, etc. Kelly (1976, 324) resume la visión de Comenio así: “both intellectual and emotional factors come under his consideration; he is insistent that it is the responsibility of the teacher both to create and preserve the pupil’s eagerness to learn”; en definitiva, se le concede especial valor a la motivación. Sin embargo, es a partir de las últimas décadas del siglo XX cuando se extiende un nuevo paradigma en la enseñanza de lenguas que tiene muy presente la importancia de los factores afectivos. En esta línea, Stern (1983, 386) afirma que “the affective component contributes at least as much and often more to language learning than the cognitive skills”.

Muchos aspectos del interés hacia los factores afectivos en ASL han partido del trabajo de Earl Stevick, autor de publicaciones de orientación humanística que han influido en el desarrollo profesional de profesores de lenguas. Aunque él valoraba lo que se había hecho en el campo anteriormente, no creía que esta investigación proporcionara muchas respuestas a la pregunta sobre qué influye realmente en el aprendizaje eficaz de la L2. El consideraba que “Success [...] depends less on materials, techniques and linguistic analysis, and more on what goes on inside and between the people in the classroom” (Stevick 1980, 4). Con esto se puede resumir lo que se encuentra implícito en la dimensión afectiva: “dentro” (*inside*) se refiere a factores individuales como la motivación, la autoestima, la autonomía, la ansiedad, la empatía, los estilos de aprendizaje, y “entre” (*between*) a los factores de interacción, la relación entre alumnos, el profesor y los alumnos, y también desde el punto de vista intercultural.

Este interés creciente en la dimensión afectiva de la enseñanza se apoya en la investigación neurocientífica que subraya la necesidad de tener en cuenta el componente afectivo para establecer las condiciones neurológicas que producen en el cerebro un funcionamiento más eficaz durante el aprendizaje (Damasio 1996). LeDoux (1996, 25) llega a afirmar que “minds without emotions are not really minds at all”, y Schumann (2000) mantiene que, desde la perspectiva neurobiológica, no se puede negar la importancia de lo afectivo en el aprendizaje de lenguas. En este sentido, el neurocientífico Francisco Mora (2013, 66) nos dice que la emoción es “un ingrediente básico del proceso cognitivo, [...] el binomio emoción-cognición (procesos mentales) es un binomio indisoluble”.

El factor afectivo que seguramente ha recibido más atención en el ámbito de la enseñanza de lenguas es el de la motivación. Encontramos definiciones sencillas como “el motor que genera la actividad y sostiene el esfuerzo para conseguir una meta” (Minera Reyna 2010, 2). Y otras más complejas:

un estado interno del individuo influenciado por ciertas necesidades y/o creencias que le generan actitudes e intereses favorables hacia una meta, y un deseo que le mueve a conseguirla con dedicación y esfuerzo continuado, porque le gusta y se siente satisfecho cada vez que obtiene buenos resultados.

(Madrid 1999, 69)

Sin embargo, en la enseñanza de español L2 nos interesa saber, sobre todo, qué es lo que crea la motivación y cómo podemos potenciarla en la enseñanza de la lengua porque, según Dörnyei (1998, 17), “Motivation provides the primary impetus to initiate learning the L2 and later the

driving force to sustain the long and often tedious learning process; indeed, all the other factors involved in L2 acquisition presuppose motivation to some extent”.

El trabajo de Gardner (1985) influyó notablemente en la conceptualización de la motivación con su modelo socioeducativo basado en dos orientaciones: la *motivación integradora* (deseo de relacionarse de algún modo con la cultura de la lengua meta) y la *motivación instrumental* (querer lograr algo, como un trabajo). Otra distinción fue la de la *motivación extrínseca*, que proviene de algo externo a la experiencia del aprendizaje de la lengua, y la *motivación intrínseca*, que se crea cuando el aprendiz disfruta con el aprendizaje.

Según Deci y Ryan, creadores de la teoría de la autodeterminación, “Intrinsic motivation is in evidence whenever students’ natural curiosity and interest energize their learning” (1985, 245). Consideraban que la distinción entre formas de motivación depende principalmente de las razones y metas que tiene la persona para actuar, y esto, según ellos, tiene que ver con la autonomía. Dickinson (1995, 165) afirma que la investigación muestra que “learners’ active and independent involvement in their own learning (autonomy) increases motivation to learn and consequently increases learning effectiveness”, es decir, cuando los aprendices se implican más y son más autónomos, esto lleva a más motivación y un aprendizaje más eficaz. Holec (1981, 3) definió la autonomía como “the ability to take charge of one’s own learning” y, por lo tanto, llevar las riendas del aprendizaje. A partir de las teorías de Vygotsky (1962), Tharp y Gallimore (1991) reclamaban una forma de enseñanza que “despertara las mentes” y que llevara a los alumnos hacia una participación más activa en su aprendizaje, lo cual significaría que tendrían más control sobre el proceso. El profesor, después de darles el apoyo necesario por medio de “modeling, feeding back, instructing, questioning”, iría quitando andamiaje para que los alumnos fueran hacia “unassisted performance” (Tharp y Gallimore 1991, 47), o sea, para que se hicieran más autónomos.

En el proceso de desarrollo de la autonomía del alumno influirían ciertos factores, según Benson (2013): que haya un contexto educativo que permita que el alumno desarrolle el control de su aprendizaje, que el alumno tenga la capacidad de tomar el control de su aprendizaje y que quiera tener control. Implica, por un lado, la actitud hacia el aprendizaje que incluye un deseo de autorregularse y, por otro, la capacidad de aprender de manera independiente (Dickinson 1995, 166).

### 3. Consideraciones metodológicas

Underhill (2000) enfatiza que cuando el docente adquiere una mayor conciencia de cómo establecer una atmósfera de aprendizaje de la lengua en el grupo se produce un cambio afectivo importante, es decir, cuando se tiene en cuenta lo que sucede *entre* las personas del grupo, tal y como señalaba Stevick. La dinámica de grupo fue definida por Heron (1989, 26) como “la configuración combinada de las energías mental, emocional y física del grupo en cualquier momento determinado, y la forma en que esta configuración experimenta los cambios”. Este concepto cobra mucha importancia en los modelos actuales de enseñanza comunicativa de L2 porque el aprendizaje depende de la interacción, y por tanto hace falta crear una comunidad de aprendizaje en el aula donde los alumnos se sientan cómodos y dispuestos a interactuar en la lengua. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* señala que una de las competencias que hay que atender en la enseñanza de lenguas es la “competencia existencial”, que incluye “la voluntad de entablar una interacción social con otras personas” (Council of Europe 2001, 11–12; 2017 [traducción: Consejo de Europa 2002, 12]); con esta competencia “se atribuye gran importancia a la interacción en el uso y el aprendizaje de la lengua, dado su papel preponderante en la comunicación” (2002, 14). Entonces, si en la clase nos preocupamos por crear una buena dinámica de grupo, según Dörnyei y Malderez (2000, 174), esto puede influir en aspectos como la cantidad y la calidad de la interacción, el grado de cooperación e implicación

de los alumnos, las relaciones entre profesor y alumnos y la confianza y satisfacción de todos. En un estudio con alumnos de español como lengua extranjera, Díaz Martínez (2012, 21) comprobó la importancia para la motivación de tener un grupo con “relaciones de proximidad entre alumnos y profesor” y “una atmósfera libre de ansiedad, distendida”.

En la enseñanza del español enfocada hacia el uso de la lengua para comunicarse, como explican Arnold y Julián (2015, 66), los alumnos “pueden reaccionar de tres maneras cuando deben hablar en la L2: rehusar hacerlo, hacerlo porque el profesor les obliga, o hablar porque quieren hacerlo” y añaden que “el primer requisito respeto a la interacción en la L2 es que el alumno esté dispuesto a comunicarse. Sin embargo, a menudo los alumnos no están motivados a dar los pasos necesarios para usar la lengua en la interacción”. MacIntyre *et al.* (1998) elaboraron el modelo de WTC (*Willingness To Communicate*) y señalaron que hay más de 30 variables que pueden influir a la hora de comunicarse en la L2. Comentan que “the decision to initiate speech is a motivated action” y que eso depende de tres áreas – “interindividual motivation [. . .] intergroup motivation, and [. . .] L2 confidence” (1998, 550); es decir, el deseo de hablar se influye por la motivación individual, la que se desarrolla en el grupo y la confianza para usar la L2. Añaden que estos elementos se relacionan con sus razones para comunicarse, la atmósfera creada en el grupo, la autoevaluación de sus capacidades y si existen sentimientos de ansiedad. Así, para apoyar la motivación de los alumnos hacia el aprendizaje de la lengua y su disposición a usarla para comunicarse, en el aula se puede procurar reducir la ansiedad y estimular la confianza, a la vez que se usan actividades que tengan significado personal para ellos y que les interesen.

Una aportación de especial importancia en las consideraciones teórico-prácticas de la motivación ha sido el modelo *L2 Motivational Self System* de Dörnyei (2009). En el mundo actual, el deseo de aprender una lengua para integrarse en la comunidad de hablantes nativos que antes formaba parte importante de la motivación integradora no predomina en muchos contextos, como, por ejemplo, en el caso del inglés, que es *lingua franca* en un mundo globalizado. Se ha enfatizado más ahora el concepto de identidad del alumno y se ha desarrollado un enfoque en torno a la motivación que se basa en fomentar que el conocimiento de la lengua sea atractivo y que forme parte de la imagen de sí mismo que el alumno quisiera tener, es decir, su *ideal self*, o la imagen que cree que debería tener, su *ought-to self*. Según Dörnyei y Ushioda (2009, 4), “A basic hypothesis is that if proficiency in the target language is part and parcel of one’s ideal or ought to self, this will serve as a powerful motivator to learn the language”, y explican que es así porque entonces habrá un deseo de reducir la diferencia entre nuestro yo actual y el “yo ideal”, es decir, existirá una motivación.

En su estudio con alumnos chinos de inglés como lengua extranjera, Magid (2014, 350) comprobó que era posible modificar la visión de sus alumnos sobre su “yo ideal” por medio de una intervención que usaba la visualización para fortalecer su “yo ideal” como hablantes de la lengua. Los resultados de su estudio mostraron que había un aumento significativo de motivación y de confianza en sí mismos. Arnold, Puchta y Rinvolutri (2012, 169) proporcionan pautas para utilizar imágenes mentales y fortalecer el “yo ideal” porque “están en la base de nuestras actitudes y nuestra toma de decisiones sobre nuestro comportamiento, de modo que ver este potencial dentro de nosotros mismos puede ser una motivación para desarrollar comportamientos encaminados a conseguir nuestros objetivos”. En los programas para trabajar con el “yo ideal” se suelen incluir no solo la creación de la visión futura del alumno, sino también la formulación de metas y planes para llegar a las metas, algo que beneficia mucho el progreso de su aprendizaje.

Henry (2015) señala un aspecto importante para el modelo del *Self System*: el “yo ideal” de un alumno no es algo fijo, sino que parte de un sistema dinámico influido por diversos factores y que puede cambiar; por lo tanto su motivación puede evolucionar. Esto muestra, como dice Henry (2015, 83), que “motivated behaviours do not take place in relative isolation, but are shaped by other ongoing activities in which the learner is engaged”.

Otro cambio significativo en las teorías sobre la enseñanza se refleja en las conclusiones de WISE 2014, la Cumbre Mundial para la Innovación en Educación celebrada en Qatar, donde expertos en educación de todo el mundo analizaron cómo podría ser la escuela de 2030. Una de las conclusiones fue que “las clases magistrales desaparecerán y el profesor ya no ejercerá solo como transmisor de conocimientos, sino que tendrá como principal misión guiar al alumno a través de su propio proceso de aprendizaje” (Sanmartín 2014). En otras palabras, ayudar a los alumnos a “saber aprender” y, por lo tanto, a ser más autónomos en su aprendizaje.

En el contexto de la enseñanza del español, Giovannini *et al.* (1996, 28) opinan que la autonomía es primordial y que “cuanto mayor sea la competencia de aprendizaje, mayor será la competencia comunicativa del alumno para expresarse en español”. En el aprendizaje autodirigido el alumno acepta la responsabilidad de su proceso de aprendizaje, aunque esto sea algo que los alumnos no siempre saben hacer por sí mismos. El MCER (Consejo de Europa 2002, 140) señala que “relativamente pocos aprenden de manera activa tomando la iniciativa a la hora de planear, estructurar y ejecutar sus propios procesos de aprendizaje”; pero recomienda que “‘aprender a aprender’ se tome como un aspecto principal del aprendizaje de idiomas, dirigido a que los alumnos se hagan cada vez más conscientes de la forma en que aprenden, de las opciones de que disponen y de las que más les convienen”. Esto requiere por parte de los profesores un compromiso para integrar medidas que potencien la autonomía en su docencia. Scoggins (2013) recomienda que los profesores vean cada clase como un viaje y que consideren que lo que hacen es proporcionar “mapas” a sus alumnos, es decir, información para poder aprender y herramientas para lograr autonomía.

Un cambio importante en los modelos actuales de la autonomía es que lo central no es solo hablar de las acciones que un alumno debería llevar a cabo para trabajar de forma más autónoma. También es esencial fomentar una actitud de interés por parte del alumno en ser más autónomo. En su trabajo sobre la educación autodirigida, Kohonen (2001) enfatiza que un aspecto esencial del aprendizaje de una L2 consiste en que los estudiantes trabajen para tener más autonomía, que tengan metas y que se impliquen en el aprendizaje, asumiendo la iniciativa y la responsabilidad. Littlewood, uno de los pioneros en los estudios de la autonomía en ASL, señaló que actuar de forma autónoma depende de dos factores: capacidad y disposición. Cada uno de ellos tiene dos componentes. Por un lado, “Ability depends on possessing both *knowledge* about the alternatives from which choices have to be made and the necessary *skills* for carrying out whatever choices seem most appropriate” y por otro, “Willingness depends on having both the *motivation* and the *confidence* to take responsibility for the choices required” (Littlewood 1996, 428).

Fomentar la autonomía no significa que el alumno vaya a trabajar solo, es decir, de forma individualista, dado que esto podría conducir a la ansiedad. Es importante recordar que los alumnos no aprenden a dirigir su propio aprendizaje solos. Arnold y Fonseca (2015) señalan que aun cuando los aprendices están estudiando en un contexto de L2 con mucho contacto a diario con la lengua, les puede resultar útil recibir una orientación pedagógica para aprovechar mejor las oportunidades de aprender fuera del aula. Así, el papel del profesor resulta crucial, aunque se desarrollará una nueva relación entre los miembros de la comunidad de aprendizaje en la clase, donde los alumnos reciben ayuda e información del profesor y de otros alumnos, y también donde se les dará libertad para ir tomando cada vez más control de su aprendizaje. En la perspectiva que presenta Aoki (2000, 170), “la autonomía del alumno solo se desarrolla en la práctica, lo que conlleva el reconocimiento de los alumnos como miembros legítimos de un organismo de toma de decisiones respecto a su aprendizaje” y, en un contexto así con colaboración y creatividad, habrá muchas maneras de llegar a más autonomía. De esta manera, el docente posee un aliado en la dimensión afectiva de la enseñanza, puesto que, como explica Dewaele, las emociones constituyen la “fuerza motriz” (*driving force*) en la ASL. Por ello, no

importa qué herramientas o técnicas se usen en el aula, el aprendizaje eficaz se fundamenta en “great teachers who can create a positive classroom atmosphere [and] transmit insights in language and culture in such a way that learners will perceive it less as a ‘transfer of knowledge’ and more like a ‘self-discovery of knowledge’” (Dewaele 2011, 37).

Si un alumno ha estudiado con docentes que ejercen mucho control, le puede costar más tomar la responsabilidad de su aprendizaje. Promover la autonomía de los estudiantes no implica restar importancia al papel del profesor porque, como argumenta Jiménez Raya (2009, 57), para que el alumno obtenga más control en el contexto de aprendizaje de una L2 “es imprescindible entrenarle en el uso de estrategias de aprendizaje, y ayudarle a entender la naturaleza del aprendizaje de una lengua, pues el aprendiz con éxito es aquel que ha desarrollado la capacidad de aprender”. Es decir, es en este ámbito donde los profesores pueden contribuir de muchas maneras. Además, como docentes, también es importante ejercer nuestra autonomía. Según Jiménez Raya (2017), si aprovechamos oportunidades para elegir lo que hacemos en el aula, por ejemplo, crear actividades adicionales para las clases y para seguir aprendiendo, esto puede conducir a un alto grado de motivación en el trabajo y mejores resultados.

#### 4. Pautas para fomentar la autonomía y la motivación

Numerosos estudios muestran que la motivación del profesor puede influir mucho en la motivación de los alumnos. Por ejemplo, Palacios Martínez (2014, 23) explica que

de los testimonios de nuestros alumnos, sabemos que se encuentran más proclives a participar e intervenir de modo activo cuando perciben que su profesor se preocupa por sus dificultades y su evolución y si muestra una actitud positiva hacia la enseñanza.

La relación que establece el profesor con sus alumnos representa un primer paso para desarrollar su motivación. Como apunta Noels (2001, 112), “students’ positive attitudes towards their L2 teacher are generally linked to motivation and to achievement in the classroom”. A partir de los resultados de su estudio con alumnos de español en Canadá, Noels sugiere que algunos aspectos de la enseñanza de los profesores que transmiten actitudes positivas y crean motivación entre los alumnos serían: el profesor es participante activo, da *feedback* de forma positiva y animosa, ofrece oportunidades para elegir y así apoya la autonomía e incorpora actividades que resultan divertidas a los alumnos. En clases de español para niños incluir actividades de este tipo es especialmente útil, pero también en clases de adultos puede contribuir a la creación de un ambiente donde se aprende mejor.

Como hemos visto, hay estudios que muestran la importancia de un buen clima en el aula para el aprendizaje de L2, sobre todo, en los enfoques actuales de enseñanza que promueven el desarrollo de la competencia comunicativa. En este contexto, la investigación en el campo y la experiencia de cualquier docente nos indican que “los alumnos atentos pero relajados y contentos en el grupo aprenden mejor y que una buena atmósfera anima al alumno a hablar, algo esencial en la enseñanza de una L2 porque para aprender a hablar una lengua hay que hablar en la lengua” (Arnold 2015, 5). De ahí que para motivar a los alumnos algo muy conveniente sea establecer una buena dinámica de grupo en el aula. En un ambiente agradable y relajado, los alumnos se sentirán con más confianza.

La confianza tiene mucho que ver con el autoconcepto (*self-concept*), un factor que influye de manera significativa en las teorías actuales sobre la motivación porque, según la investigación, el autoconcepto desempeña un papel central al impulsar a las personas y dirigir sus acciones (Lyons 2014, 109). Un alumno que tiene creencias negativas sobre su capacidad de aprender tendrá poca confianza y motivación, y le podría resultar más difícil progresar. Si como profesores tenemos en cuenta la importancia del autoconcepto y de la confianza de nuestros alumnos, esto puede revertir

de manera positiva en su aprendizaje. Hay muchas formas de hacer esto con las actividades que usamos para enseñar la L2. Por ejemplo, De Andrés y Arnold (2009) sugieren que al comienzo de un nuevo curso académico una opción para una actividad de comunicación oral sería pedir a los alumnos que recorten fotos de elementos relacionados con ellos —cosas que les gustan, que saben hacer, lugares que han visitado, etc.— y, que con sus fotos, cada uno haga un cartel para poner en la pared. En clase les damos tiempo para que vayan mirando los carteles y haciendo preguntas a los compañeros sobre sus fotos y hablando de cosas que tienen en común. Es una forma de romper el hielo, ir conociendo a los demás en el grupo y sentirse con más confianza.

Para los alumnos de L2 existe un aspecto de su autoconcepto que puede influir de manera significativa en el aprendizaje: si en su imagen de cómo les gustaría ser, su “yo ideal”, se incluye el hablar bien la lengua. Como hemos visto, en su trabajo sobre la motivación del alumno, Dörnyei (2009) señala que el “yo ideal” tiene mucha importancia en la motivación. Por ejemplo, si el aprendiz de una lengua se imagina hablando bien la lengua para interactuar, esto le puede proporcionar el impulso para actuar y lograr lo que quiere. Según Dörnyei (2009), los profesores pueden promover la idea de que hablar la L2 sea atractivo para los alumnos comunicándoles que si se esfuerzan en aprender, tendrán éxito en hacerlo. Magid (2014) muestra la utilidad de que el profesor incorpore breves actividades de visualización que permitan a los alumnos imaginar momentos en el futuro donde usan la L2 en situaciones comunicativas interesantes y, a partir de ahí, crear metas para poder hacerlo.

Al escribir sobre métodos y materiales en la enseñanza de L2, Stevick (1998) ubica lo afectivo en el centro de la planificación de las actividades docentes, como vemos en sus cinco consideraciones sobre materiales para el aula de L2. Todas pueden tener implicaciones directas para la motivación del alumno.

- There should be something for the emotions as well as for the intellect [ . . . ]
- The materials should provide occasions for the students to interact with one another as people, or with the teacher as a person [ . . . ]
- The materials should allow students to draw on present realities as well as on their distant future goals [ . . . ]
- The materials should provide for the students to make self-committing choices [ . . . ]
- Design of the materials should contribute to the students’ sense of security.

(Stevick 1998, 53–54)

La lista nos proporciona pautas para planificar las clases, sobre todo, a la hora de diseñar materiales y actividades para el aula, con el fin de fomentar una enseñanza más creativa y más relacionada con los intereses de los alumnos. Estas pautas pueden adquirir especial relevancia al principio de un curso, con materiales y actividades que, a la vez que trabajan con los diferentes aspectos de la lengua que enseñamos, contemplan tener en cuenta la dimensión afectiva del aprendizaje.

Poder elegir a veces entre diferentes opciones es esencial para la motivación, como lo es para la autonomía. Si nos sentimos obligados a hacer algo, se reduce nuestro sentimiento de autonomía y nuestra motivación intrínseca. Por ello, para desarrollar la motivación de alumnos, “teachers can look for ways to build choice into their classes [ . . . ] encouraging students to develop their learning resources by giving them increasingly open-ended tasks” (Arnold 2011, 15). Cuando tenemos un sentido de autonomía, pensamos que lo que hacemos se debe a la propia elección y no porque haya venido impuesto. Se puede apoyar la autonomía, en primer lugar, articulando las ventajas de desarrollar más autonomía y comunicando a los alumnos que es posible hacerlo y luego, a veces, incorporando actividades donde los alumnos pueden elegir.

Para la docencia es muy útil recordar lo que afirma Noels (2001), al apuntar que en el aprendizaje, más trascendental que la aptitud del alumno es la motivación por aprender y esto es



particularmente significativo para los profesores porque al contrario de la aptitud, la motivación es algo que podemos ayudar a mejorar. Explica que la investigación indica que “motivational orientations can be categorized according to the extent to which the goal for performing an activity is self-determined, that is, chosen freely by the individual”, y añade que entre las orientaciones motivacionales, es más eficaz la motivación intrínseca que existe cuando alguien hace una actividad que elige porque le interesa hacerla (Noels 2001, 109–110). También comenta que la obligación impuesta desde fuera puede ser un elemento negativo para la motivación de un alumno. Habrá menos motivación intrínseca si el alumno siente demasiado control por parte del profesor y, por tanto, no se ve a sí mismo como agente autónomo. En su estudio con alumnos universitarios, se comprobó que el sentimiento de haber elegido libremente estudiar el español y la percepción de competencia con la lengua se relacionaban con la motivación (Noels 2001, 126).

El Instituto Cervantes (2012, 17) indica que una de las ocho competencias clave del profesorado de lenguas extranjeras y segundas lenguas es “implicar a los alumnos en el control de su propio aprendizaje”. Es decir, se debe trabajar con la autonomía en el aula donde “el profesor facilite y promueva una reflexión constante de los alumnos sobre cómo aprenden, cómo pueden aprender mejor y con qué recursos, además de ofrecer herramientas y oportunidades para planificar, monitorizar y evaluar su propio proceso”. Para ello, es necesario tomar conciencia de que los alumnos tienen capacidad para ser autónomos aunque, según Crabbe (1999, 3–4), “this does not mean to say that learners automatically know how to learn. If they already have the ability, then they need the opportunity to exercise and develop it; if they do not, they need to be guided in developing it”. Entonces, a la vez que enseñamos la lengua, podemos preparar al alumno para el trabajo autónomo si fomentamos el deseo de autoregular su aprendizaje y le proporcionamos herramientas, como recursos y estrategias, para hacerlo. Por su parte, Jiménez Raya (2009, 43) indica que a menudo los profesores

decimos a nuestros alumnos qué deben aprender, pero no les decimos cómo lo deben aprender. Un individuo necesita estrategias metacognitivas y cognitivas para gobernar y seleccionar su conducta, para concentrarse en la actividad de aprendizaje organizando el almacenamiento y recuperación de información.

Para empezar a trabajar con la autonomía, pueden resultar apropiadas las sugerencias de Dickinson y Carver (1980) en torno a tres aspectos para preparar a los alumnos a ser más autónomos: la *metodología*, donde enseñamos técnicas de aprendizaje, estrategias que les pueden facilitar su autonomía; la *psicología*, que nos aconseja apoyar la confianza de los alumnos, reconducir actitudes negativas y buscar maneras de motivarles en su proceso de aprendizaje, y la *práctica*, donde tendrían oportunidades para elegir y tomar decisiones respecto a su aprendizaje.

En este sentido, Cohen (2014) considera dos tipos concretos de estrategias que se pueden enseñar a los alumnos: estrategias para *aprender* la lengua y estrategias para *usar* la lengua, como técnicas para recuperar lo aprendido, para practicar lo que se ha aprendido, y para resolver dificultades que surgen y así mantener la comunicación (véase el Capítulo 3 de Pinilla-Herrera y Cohen en este volumen). Si dedicamos atención al trabajo con estrategias de aprendizaje, este puede conducir a los alumnos a sentir que ejercen el control, y si saben más sobre las maneras de aprender que funcionan mejor para ellos, será más probable que la información lingüística que les damos llegue a ser adquisición real de la lengua. Una posible actividad que incorpora estrategias para aprender a aprender, y a la vez trabajar con la expresión oral en un contexto colaborativo, consistiría en pedirles a los alumnos que piensen en algo que les funciona bien para aprender el español. Se les puede animar a reflexionar con antelación sobre esto, y luego en clase y en grupos pequeños cada persona comparte lo que hace con los demás. Después se puede hacer una puesta en común donde el profesor contribuya a desarrollar algunas ideas propuestas.

Otra herramienta útil para facilitar la autonomía es la autoevaluación, a fin de que el alumno tenga conciencia de aspectos de su proceso de aprendizaje: lo que ha aprendido, cómo lo ha aprendido y qué le falta por aprender. Kohonen (1992, 85) afirma que “learning remains imperfect until the learner is capable of assessing both what he has learned and how he has done it. Such an awareness is a key for self-directed learning”. Esto implica un enfoque reflexivo hacia el aprendizaje, y para ello Jiménez Raya (2009, 50–51) recomienda el uso de diarios de aprendizaje donde “al escribir el diario [el aprendiz] se convierte en observador y participante en la investigación de su proceso de aprendizaje, lo que le permite descubrirse y conocerse a sí mismo como aprendiz”. Explica que

si concebimos el diario como un instrumento para facilitar el aprender a aprender, éste tendrá, pues, que permitir al alumno reflexionar sobre su propio aprendizaje y las diversas circunstancias que lo rodean, planificar el mismo y contribuir al desarrollo de estrategias de aprendizaje y metacognición.

Otra orientación que se trabaja en muchos contextos actualmente es la enseñanza por proyectos/por tareas donde los alumnos tienen un papel más activo en lo que hacen en la clase, trabajando de forma colaborativa con otros alumnos sobre algún tema que les interese. Jiménez Raya (2009, 52) afirma que la enseñanza por proyectos en la clase de lenguas

permite también la integración natural de las cuatro destrezas y es, por definición, un trabajo centrado en el propio alumno. Podemos, por tanto, decir que un proyecto es el desarrollo de una experiencia centrada en el alumno y su entorno, que es una experiencia creativa y enriquecedora basada en los propios intereses de los discentes.

La enseñanza por proyectos/tareas se relaciona con el uso real de la lengua para comunicarse. Ellis (2003) describe una tarea como una actividad en el aula que se enfoca principalmente en el significado pragmático y tiene un fin no-lingüístico para el cual los alumnos pueden elegir los recursos lingüísticos para hacer la tarea. Para Willis (1998) este modelo pedagógico puede llevar a mejores resultados en el aprendizaje de la L2, porque estimula a los alumnos a usar sus recursos sin miedo a equivocarse y a tomar más control de su propio aprendizaje, dentro y fuera de clase.

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) constituyen una fuente de ayuda para el desarrollo del aprendizaje autónomo porque forman parte de la creación de un Entorno Personal de Aprendizaje (del inglés, *personal learning environment*, PLE). En este espacio, los alumnos tienen la posibilidad de elegir cómo quieren trabajar por su cuenta para mejorar su competencia con diversos recursos de Internet, el uso de portafolios, etc. El aprendizaje puede ocurrir dentro del aula y también fuera, y por eso, muchos alumnos procuran estudiar en el país donde se habla el idioma y pueden tener contacto con la lengua todo el día (véase el Capítulo 33 de Lafford e Isabelli en este volumen). No obstante, aunque de forma más limitada, las TIC ofrecen la posibilidad de abrirse al mundo sin salir de casa, de tener acceso a información que los aprendices necesitan y contacto con el idioma cuando quieren vía Internet. En modelos educativos como el *flipped classroom* o aula invertida (véase el Capítulo 35 de Munday en este volumen) fuera del aula los alumnos llevan a cabo diversos aspectos más rutinarios de su aprendizaje, a menudo por videos en Internet, para que en clase se pueda tener tiempo para más participación, más interacción directa y dinámica. Como resume Rodríguez Santos (2014, 162), el profesor pasa de ser “la fuente de conocimiento a un orientador y facilitador del aprendizaje” y el estudiante puede pasar “de un estado más pasivo y consumidor de contenidos a otro más activo en el que se produzca una combinación de consumo y producción, siempre adaptado a sus necesidades comunicativas e intereses”, lo cual fomenta la autonomía de los alumnos. Por su

parte, Herrera Jiménez (2015, 142–143) ofrece siete claves respecto al uso de la tecnología en el aula de idiomas:

- La tecnología es comunicación y esa es la dimensión que a nosotros como docentes de segundas lenguas nos interesa desarrollar.
- La tecnología debe abrir espacios, no cerrarlos.
- La tecnología es un ecosistema propicio para la creatividad.
- Nos interesa la tecnología que suma, no la que resta participación en el aula.
- Con la tecnología importa tanto la acción como la interacción de los participantes en los procesos de aprendizaje.
- La tecnología exige una visión crítica sobre cualquier actuación y en especial sobre las propias rutinas tecnológicas.
- La tecnología pertenece a la vida diaria, no es un código secreto.

Entre los usos de la tecnología en la clase, uno de los más destacados hoy en día es la *gamificación*, o sea, una

técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de enriquecer la experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos.

(Foncubierta y Rodríguez Santos 2014, 2)

(Véase el Capítulo 38 de Pujolà y Herrera Jiménez en este volumen.) Los juegos han tenido siempre bastante presencia en el aula de L2, pero la tecnología ofrece un gran abanico de opciones. La gamificación puede

contribuir a captar la atención, facilitar la capacidad de memorización y retentiva en la adquisición de habilidades y conocimientos de nuestros alumnos, haciendo de la acción de aprender una actividad más experiencial. Los contenidos y capacidades que se practican mediante la actividad gamificada, una vez aprendidos en el contexto del aula, pueden resultar más disponibles en contextos de no juego (el mundo real).

(Foncubierta y Rodríguez Santos 2014, 2)

Csízér y Kormus (2014, 73) afirman que “Learners’ willingness to exercise autonomy and regulate their own learning is intricately linked to motivation”. Podemos observar que cuando los alumnos se sienten responsables de su aprendizaje y desarrollan de ese modo su autonomía, aumenta su motivación. Asimismo, esta relación ocurre en un sentido inverso: si los alumnos sienten motivación hacia el aprendizaje de la L2, tendrán como consecuencia un interés en ser más autónomos. Por todo lo dicho anteriormente, queda claro que existe una estrecha conexión entre la motivación y la autonomía y que las dos tienen mucho que ver con el éxito en el aprendizaje de la L2. Por consiguiente, cuanto más se potencien estas dos facetas del aprendizaje en nuestras clases, mejor podremos ayudar a nuestros alumnos en el proceso de adquisición de la L2.

### Bibliografía recomendada

- Arnold, J. y T. Murphey, eds. 2013. *Meaningful Action*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benson, P. 2013. *Teaching and Researching Learner Autonomy in Language Learning*. 2ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.

- Dörnyei, Z., P. MacIntyre y A. Henry, eds. 2014. *Motivational Dynamics in Language Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. y E. Ushioda. 2013. *Teaching and Researching Motivation*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Jiménez, M., J. Martos y M. Tassinara, eds. 2017. *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching*. Fráncfort: Peter Lang.
- Palacios Martínez, I. 2014. “La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados?” *Mosaico* 32: 20–28.

### Bibliografía citada

- Aoki, N. 2000. “La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno”. En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, ed. J. Arnold, 159–171. Madrid: Cambridge University Press/Edinumen.
- Arnold, J. 2011. “Attention to Affect in Language Learning”. *Anglistik* 22 (1): 11–22.
- Arnold, J. 2015. “Trabajando con el ‘entre’ en el Aula de ELE”. *Mosaico* 33: 3–11.
- Arnold, J. y C. Fonseca-Mora. 2015. “Language and Cultural Encounters: Opportunities for Interaction with Native Speakers”. En *Language Learning beyond the Language Classroom*, eds. D. Nunan y J. Richards, 225–234. Londres y Nueva York: Routledge.
- Arnold, J. y C. Julián. 2015. “Facilitando la expresión oral y la interacción en la clase de español como L2”. *MarcoELE* 21: 62–75.
- Arnold, J., H. Puchta y M. Rinvolucri. 2012. *Imaginate: Imágenes mentales en la clase de español*. Madrid: SGEL.
- Cohen, A. 2014. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. 2ª ed. Londres y Nueva York: Routledge.
- Council of Europe. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press. Versión en español: Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya. [www.cvc.cervantes.es/obref/marco/](http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/).
- Council of Europe. 2017. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing. [www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages](http://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages).
- Crabbe, D. 1999. “Introduction”. En *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*, eds. S. Cotterall y D. Crabbe, 3–9. Fráncfort: Peter Lang.
- Csizer, K. y J. Kormus. 2014. “The Ideal L2 Self: Self-Regulatory Strategies and Autonomous Learning”. En *The Impact of Self-Concept on Language Learning*, eds. K. Csizér y M. Magid, 73–86. Bristol: Multilingual Matters.
- Damasio, A. 1996. *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- de Andrés, V. y J. Arnold. 2009. *Seeds of Confidence*. Innsbruck: Helbling.
- Deci, E. y R. Ryan. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. Nueva York, NY: Plenum.
- Dewaele, J.-M. 2011. “Reflections on the Emotional and Psychological Aspects of Foreign Language Learning and Use”. *Anglistik* 22 (1): 23–42.
- Díaz Martínez, J. 2012. “Autonomía del alumno en la clase de L2: actitud reflexiva y atmósfera afectiva”. *MarcoELE* 15: 1–28.
- Dickinson, L. 1995. “Autonomy and Motivation: A Literature Review”. *System* 21 (2): 165–174.
- Dickinson, L. y D. Carver. 1980. “Learning How to Learn Steps towards Self-Direction in Foreign Language Learning in Schools”. *ELT Journal* 35 (1): 1–7.
- Dörnyei, Z. 1998. “Motivation in Second and Foreign Language Learning”. *Language Teaching* 31 (3): 117–135.
- Dörnyei, Z. 2009. “The L2 Motivational Self System”. En *Motivation, Identity and the L2 Self*, eds. Z. Dörnyei y E. Ushioda. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. y A. Malderez. 2000. “El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras”. En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, ed. J. Arnold, 173–196. Madrid: Cambridge University Press/Edinumen.
- Dörnyei, Z. y E. Ushioda. 2009. “Motivation, Language Identities and the L2 Self: A Theoretical Overview”. En *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, eds. Z. Dörnyei y E. Ushioda, 1–7. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, R. 2003. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Foncubierta, J. M. y C. Rodríguez Santos. 2014. “Didáctica de la gamificación en la clase de ELE”. [www.edinumen.es/spanish\\_challenge/gamificacion\\_didactica.pdf](http://www.edinumen.es/spanish_challenge/gamificacion_didactica.pdf).
- Gardner, R. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Londres: Arnold.

- Giovannini, A., E. Martín Peres, M. Rodríguez y T. Simon. 1996. *Profesor en acción 1*. Madrid: Edelsa.
- Henry, A. 2015. "The Dynamics of Possible Selves". En *Motivational Dynamics in Language Learning*, eds. Z. Dörnyei, P. MacIntyre y A. Henry, 83–94. Bristol: Multilingual Matters.
- Heron, J. 1989. *The Facilitator's Handbook*. Londres: Kogan Page.
- Herrera Jiménez, F. 2015. "El papel de la tecnología en el aula: sobre la interacción y la acción digital". *La formación del profesorado de español: innovación y reto*, ed. F. Herrera Jiménez, 136–145. Barcelona: Difusión.
- Holec, H. 1981. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Instituto Cervantes. 2012. *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/competencias/competencias\\_profesorado.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/competencias_profesorado.pdf).
- Jiménez Raya, M. 2009. "Aprendizaje centrado en el alumno. Desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras". *MarcoELE* 8: 41.62.
- Jiménez Raya, M. 2017. "Teacher Autonomy and Agency: The Space of Possibility in Overcoming External Obstacles and Internal Resistances". En *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching*, eds. M. Jiménez, J. Martos y M. Tassinara, 15–35. Fráncfort: Peter Lang.
- Kelly, L. 1976. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kohonen, V. 1992. "Foreign Language Learning as Learner Education: Facilitating Self-Direction in Language Learning". En *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*, ed. B. North, 71–87. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- Kohonen, V. 2001. "Towards Experiential Foreign Language Education". En *Experiential Learning in Foreign Language Education*, eds. V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen y J. Lehtovaara, 8–60. Londres y Nueva York: Routledge.
- LeDoux, J. 1996. *The Emotional Brain*. Nueva York, NY: Simon & Schuster.
- Littlewood, W. 1996. "Autonomy: An Anatomy and a Framework". *System* 24 (4): 427–435.
- Lyons, D. 2014. "The L2 Self-Concept in Second Language Learning Motivation". En *The Impact of Self-Concept on Language Learning*, eds. K. Csizér y M. Magid, 108–130. Bristol: Multilingual Matters.
- MacIntyre, P., Z. Dörnyei, R. Clément y K. Noels. 1998. "Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation". *Modern Language Journal* 82 (4): 545–562.
- Madrid, D. 1999. *La investigación de los factores motivacionales en el aula de idiomas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Magid, M. 2014. "A Motivational Programme for Learners of English: An Application of the L2 Motivational Self System". En *The Impact of Self-Concept on Language Learning*, eds. K. Csizér y M. Magid, 333–356. Bristol: Multilingual Matters.
- Minera Reyna, L. E. 2010. "La motivación y las actitudes de aprendizaje del E/LE en los estudiantes no hispanistas de la Universidad LMU de Múnich". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 8: 1–38.
- Mora Teruel, F. 2013. *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- Noels, K. 2001. "Learning Spanish as a Second Language: Learners' Orientations and Perceptions of their Teachers' Communication Style". *Language Learning* 51 (1): 107–144.
- Rodríguez Santos, J. M. 2014. "Integración afectiva y efectiva de la tecnología en los cursos de ELE y la formación del profesorado". *Mosaico* 32: 20–28.
- Sanmartín, O. 2014. "Así será la escuela en 2030". *El Mundo*, 21 de octubre. [www.elmundo.es/espana/2014/10/21/54455b9f22601d22738b458e.html](http://www.elmundo.es/espana/2014/10/21/54455b9f22601d22738b458e.html).
- Schumann, J. 2000. "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas". En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, ed. J. Arnold, 49–62. Madrid: Cambridge University Press.
- Scoggins, C. 2013. "Global Possibilities for Students: Helping Students Reach their Linguistic Destinations". Ponencia presentada en la *ACTFL Convention*, Orlando, FL.
- Stern, H. H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. 1980. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stevick, E. 1998. *Working with Teaching Methods: What's at Stake?* Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Tharp, R. y R. Gallimore. 1991. *Rousing Minds to Life: Teaching and Learning and Schooling in Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Underhill, A. 2000. "La facilitación en la enseñanza de idiomas". En *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, ed. J. Arnold, 143–158. Madrid: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. 1962. *Thought and Language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Willis, J. 1998. "Task-Based Learning. What Kind of Adventure?". *The Language Teacher*. [www.jalt-publications.org/tlt/articles/2333-task-based-learning-what-kind-adventure](http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2333-task-based-learning-what-kind-adventure).