

Dimensión contextual y autonomía del aprendiente de lenguas

Contextual dimension and language learner autonomy

COLCIENCIAS TIPO 2. ARTÍCULO DE REFLEXIÓN

RECIBIDO: AGOSTO 9, 2016; ACEPTADO: SEPTIEMBRE 12, 2016

Iker Erdocia Iñiguez

iker.erdocia@dcu.ie

Université de Montréal, Canada

Resumen

La autonomía es un constructo complejo con varias décadas de investigación en el área de aprendizaje o adquisición de lenguas segundas y extranjeras. La consideración que ha prevalecido en su construcción teórica ha sido la del ámbito individual del aprendiente. Este artículo se centra en un aspecto que ha recibido una menor atención en su tratamiento, como es la relación entre la autonomía del aprendiente de segundas lenguas y lenguas extranjeras [L2] y la teoría sociocultural. Por una parte, analiza la inclusión de la dimensión contextual en el estudio de la autonomía en el aprendiente de L2. Por otra, relaciona la autonomía con otros conceptos cercanos del campo de la psicología educativa con el fin de establecer la relación e influencia entre el contexto de aprendizaje y la autonomía del aprendiente. Por último, plantea posibles líneas y paradigmas de investigación en este sentido.

Palabras Clave

Lingüística aplicada; adquisición de L2; Español Lengua Extranjera [ELE]; autonomía del aprendiente; sociocultura; psicología educativa; educación.

Abstract

Autonomy is a complex concept with several decades of research in the area of learning or acquisition of second and foreign languages. Even in its theoretical construction the learner's individual domain has prevailed, this paper focuses on an aspect that has received less attention: the relationship between the autonomy of the learner of second and foreign languages [L2] and the socio-cultural theory. On the one hand, it analyzes the inclusion of the contextual dimension in the study of the autonomy in the L2 learner; on the other hand, it relates autonomy to other close concepts from educational psychology, in order to establish the relationship and influence between the learning context and the learner autonomy. Finally, it raises possible lines and paradigms of investigation in this sense.

Keywords

Applied linguistics; second language acquisition; Spanish as a foreign language; learner autonomy; socioculture; educational psychology; education

I. ORIGEN Y CONTEXTUALIZACIÓN

La autonomía en el aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras¹ encuentra su razón de ser en un concepto más amplio asociado a áreas de conocimiento como la filosofía, la política y la psicología. Su origen se asocia a las ideas de voluntad y responsabilidad. Según Kant (1781), la razón es condición necesaria para que la voluntad se desenvuelva de forma autónoma. Una conducta ajena a la conciencia del individuo, motivada por una regulación externa y, posiblemente, coercitiva, libera al individuo de toda responsabilidad. En su lugar, la autonomía, como acto recíproco de responsabilidad ética, dispone a la persona en una situación de *pouvoir*, frente a la de *devoir* heterónima, que parte de una situación de obligación.

En el campo de la teoría política, la autonomía se encuentra en el modelo clásico de democracia y en la idea de libertad entendida desde una perspectiva liberal, que profundiza en el alcance individual de este concepto. El objetivo de la libertad individual es “garantizar la autonomía personal mediante la limitación y el control del poder” (Blas & Rubio, 2010, p. 112). Sin embargo, la esencia individualista de un enfoque puede variar significativamente a la de otro, como es el caso del personalismo de Mounier o Freinet. Según esta nueva perspectiva, la autonomía se define como una dinámica del destino del hombre en búsqueda de su personalización y su construcción, tanto personal, como social (Hoffmans-Gossets, 1987).

La parte social hace su aparición en el marco de un ámbito considerado como estrictamente individual. El sujeto se constituye a través de mecanismos de subjetivación que trascienden el ámbito individual (Foucault, 1994). El desarrollo de la persona tiene lugar a través de la construcción de su identidad individual y colectiva. Los objetivos de la autonomía trascienden la dimensión personal como parte de una extensión lógica de los efectos sociales que generan los actos de intencionalidad y responsabilidad. Es, precisamente, a través de la socialización como la autonomía dispone de la posibilidad de transformar la sociedad (Freire, 1994).

¹ A pesar de las diferencias entre el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras desde un punto de vista didáctico, a partir de ahora se utilizará el término L2 para referirse indistintamente a ambas.

II. AUTONOMÍA Y APRENDIZAJE DE L2

El origen del concepto de autonomía² en el campo de la lingüística aplicada se sitúa en Europa en la década de los 70. Su primera formulación teórica fue la definición de Holec (1979, p. 3) para el Consejo de Europa “*capacité de prendre en charge son propre apprentissage*”. Uno de los teóricos que más ha aportado a su ampliación teórica ha sido Little (1991, p. 4), quien define autonomía como “*capacity for detachment, critical reflection, decision making and independent action*”. En épocas más recientes, destaca la labor de Benson (1997, p. 19), quien ha desarrollado su marco teórico. Este autor la define como “*construct of capacity – attitudes and ability – that allows learners to take more responsibility for their own learning*”.

Como se puede inferir de las anteriores definiciones, los planteamientos teóricos de la autonomía se refieren a su dimensión estrictamente personal. Resalta la figura del aprendiente como elemento individual que, en disposición de una determinada capacidad compleja, es capaz de asumir responsabilidades en su proceso de aprendizaje. Esta visión se apoya en los postulados de la psicología humanística, según los cuales las personas son entes independientes con una capacidad consciente para desarrollar competencias personales (Elsen & St. John, 2007).

Esta misma idea se puede rastrear en otros conceptos del mismo ámbito de las L2 con los que la autonomía comparte parte de su modelo teórico y con los que se confunde en numerosas ocasiones:

- Auto-instrucción: se basa en las ideas de responsabilidad exclusiva del aprendiente y el aprendizaje sin profesor (Dickinson, 1987).
- Autodirección: se considera un comportamiento (Dickinson, 1987) o una destreza (Holec, 1985) hacia la tarea del aprendizaje.
- Aprendizaje auto-dirigido: control total de las decisiones que tienen que ver con la planificación del aprendizaje (Knowles, 1975).
- Individualización: el alumno se limita a seguir las decisiones del profesor, pudiendo haber o no por parte de este último la intención de adaptarse a las características individuales de los alumnos (Riley, 1987).
- Aprendizaje auto-organizado: construcción e intercambio de significados relevantes cuyo objetivo

² Para profundizar en el origen, las definiciones y los modelos teóricos de la autonomía en el aprendizaje de L2, véase Erdocia (2014).

es la autorreflexión y el control (Harri-Augstein & Thomas, 1991).

- Aprendizaje independiente: término que se refiere a la manifestación extrema de la autonomía, centrada en el modo de aprendizaje sin mediación, así como en el completo control del alumno sobre el entorno.

Así pues, la vertebración del debate sobre la autonomía se enmarca desde sus inicios en su cuestionamiento como dimensión situacional dentro del proceso de aprendizaje. Un ejemplo temprano de esta visión de apropiación individual del aprendizaje, aun en situaciones educativas formales, es el de Stanchina (1976), para quien la autonomía es, ante todo, conseguir que el aprendizaje se libere de los límites establecidos por las instituciones y que tanto su control, como su responsabilidad, recaigan en el individuo. De acuerdo con esta idea, la autonomía se concibe como la libertad individual total para asumir la propia educación más allá de los elementos que conforman los contextos de enseñanza formales, a saber, la autonomía se reafirma en la negación de unidades contextuales de la educación convencional. Sin embargo, como ha quedado patente en los desarrollos teóricos posteriores, la conceptualización de la autonomía no se puede establecer desde términos excluyentes con el contexto de aprendizaje. Lo personal sigue prevaleciendo sobre cualquier otro factor en la autonomía en el aprendizaje, pero, a su vez, no solo se reconoce la influencia de la dimensión social en el aprendiente, sino que el contexto de aprendizaje adquiere, por sí mismo, la consideración de entidad agente o sistema con el que el alumno interactúa, comparte responsabilidades e, incluso, puede llegar a modificar. El contexto de aprendizaje tiene su traslación más allá del aula ya que objetivo último del aprendizaje de una L2 es la competencia autónoma del aprendiente que le permita interactuar con otros hablantes.

III. LA AUTONOMÍA Y LA TEORÍA SOCIOCULTURAL

La irrupción en el campo de las teorías de aprendizaje de la perspectiva sociocultural cambió sustancialmente la percepción que se tenía del aprendizaje, como también lo hizo en el ámbito específico de aprendizaje y enseñanza de L2, hasta entonces dominado por las teorías conductistas y cognitivistas. Esta transición tuvo lugar en la década de los 90 del siglo veinte. Zuengler y Miller (2006) se refieren al dualismo cognitivo-sociocultural, todavía vigente en la investigación, como “los dos mundos paralelos de la disciplina de adquisición de L2”.

El principio del cambio de parámetro vino dado por los trabajos de Piaget a mediados del siglo XX sobre el desarrollo cognitivo. Según el autor, este se favorece de los desequilibrios internos que generan la interacción entre pares, que induce a continuos ajustes de las estructuras cognitivas del individuo, es decir, los mecanismos de adaptación y equilibrio del individuo al medio. Son estas reestructuraciones internas generadas por la interacción social las que propician el desarrollo cognitivo. Ahora bien, al contrario de las tesis de Vygotsky, para Piaget este desarrollo depende de factores biológicos y solamente se produce si el individuo ha llegado a un estadio de madurez cognitiva, por lo que concluye que el aprendizaje es consecuencia del desarrollo cognitivo.

A partir de la obra de Vygotsky (1978), el aprendizaje se considera propiamente como un producto de la interacción social, esto es, se enmarca dentro de lo social y es determinado culturalmente. Este autor propuso un nuevo planteamiento de la relación entre las dimensiones de la experiencia humana individual y cognitiva por un lado, y las socioculturales por otro. El lenguaje sirve como transmisión de la cultura y explicita los procesos mentales, funciones primordiales que, mediante la interacción social entre los diversos agentes implicados en la enseñanza-aprendizaje, posibilitan este último. Esta visión sugiere que las estrategias metacognitivas pueden no ser suficientes para la progresión del aprendizaje.

Es así como se llega a la Zona de Desarrollo Próximo [ZDP], que se define como “*distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers*” (Vygotsky, 1978, p. 86). De esta forma, la mediación con vistas al aprendizaje no solo viene dada por la labor del profesor ni por la interacción profesor-alumno, sino que también puede ser inducida por la interacción entre pares, en concreto, por aquellos actores más capacitados que el aprendiente. Sin embargo, en interpretaciones posteriores de la ZDP, la tendencia es entender el aprendizaje como la interacción entre todos los participantes, más allá de su nivel de conocimiento, experiencia o capacidad (Wells, 1999).

La entidad de la actividad y de los comportamientos humanos sobrepasa el alcance que puede conseguir un enfoque exclusivamente individual, entendido este como un compartimento estanco ajeno a las influencias externas al ámbito personal. En ese sentido, la teoría sociocultural

permite el encuadramiento de la actuación individual en su particular contexto histórico, cultural e institucional (Vygotsky, 1978) a través de la interacción social. Se considera el aprendizaje como localizado en situaciones diferentes en las que cada contexto particular juega un determinado papel e influye en el aprendiente de forma variable.

Los postulados de las teorías socioculturales han influido significativamente en la enseñanza y aprendizaje de idiomas (Firth & Wagner, 1997; Norton & Toohey, 2004; Miller, 2004), y tienen implicaciones directas en el campo de la autonomía. Frente a las consideraciones exclusivamente individualistas de la autonomía, cercanas a la noción de independencia o aprendizaje autodirigido, y debido al reconocimiento obtenido por la influencia de lo sociocultural en el aprendizaje, ésta también ha incorporado esa vertiente, no como excluyente de la individual, sino como complementaria. Así entendida, la autonomía comprende dos dimensiones interdependientes: la individual-cognitiva y la social-interactiva. Hay que reconocer, sin embargo, que la variable social en la investigación de la autonomía del aprendizaje de L2 ha tenido un desarrollo, hasta la actualidad, menor.

Es significativo el lugar que ocupa esta dimensión en la extendida definición de autonomía que ofrecen Dam, Eriksson, Little, Miliander, y Trebbi (1990, p. 102): *“a capacity and willingness to act independently and in cooperation with others, as social, responsible person”*, conocida como “definición Bergen” del Nordic Workshop Report (Trebbi, 1990). Así, por primera vez, a los diferentes aspectos que conforman la autonomía en su usual esfera individual de actuación y toma de decisiones –capacidad, voluntad, responsabilidad– se le añade la social, a través de las nociones de aprendizaje cooperativo y de responsabilidad social del individuo. La autonomía también se concibe desde lo social a través de un proceso de interacción y diálogo interpersonal que genera relaciones de interdependencia o a través de otras realizaciones de la teoría sociocultural, como el andamiaje colectivo, el socioconstructivismo o el aprendizaje recíproco.

La autonomía desde esta perspectiva no se limita al desarrollo de un conjunto de habilidades o actitudes, sino que interpela a un proceso enmarcado histórica y socialmente basado en las relaciones creadas en la interacción entre personas en contextos específicos de práctica (Lave & Wenger, 1991). La capacidad autónoma se potencia a través del aprendizaje cooperativo o

colaborativo y de la actuación social, frente a otros modelos basados en la intervención del profesor (Little, 1996) o en la práctica de las habilidades metacognitivas y las estrategias de aprendizaje (Sinclair, 2008). Las estrategias metacognitivas no aseguran, por sí solas, que el alumno progrese de su actual fase de desarrollo. Es lo que se conoce como giro social del discurso especializado de la autonomía, que consiste en su concepción como práctica social contextualizada (Little, 1999; Ushioda, 2006; Smith & Ushioda, 2009).

Oxford (2003, p. 86) también suscribe la teoría de aprendizaje vygotskyano en su modelo teórico de la autonomía, según el cual el aprendizaje viene dado en un determinado *“social and cultural setting populated by specific individuals at a given historical time”*. Como respuesta a la literatura de la autonomía basada en principios descontextualizados e individualistas distingue otra faceta del enfoque sociocultural de la autonomía, que comprende las teorías del aprendizaje situado –participación periférica– y las comunidades de práctica (Lave & Wenger, 1991; Wenger, 1998), y las comunidades imaginadas o comunidades más allá de las relaciones inmediatas en persona (Norton, 2000). Oxford fija la atención, no tanto en el ejercicio individual de la autonomía, como en el contexto en el que se produce.

Las implicaciones de la idea de interdependencia en relación con la autonomía ocupan un lugar principal en el modelo de Kumaradivelu (2001). Junto con la dimensión intrapersonal de lo que denomina *autonomía académica*, se encuentra la variable interpersonal de la *autonomía social*, que consiste en la habilidad y la voluntad del aprendiente para convertirse en un miembro cooperativo en la comunidad de aprendizaje a través de la interacción. Dentro de esta dimensión, pone los siguientes ejemplos para desarrollar esta capacidad autónoma social en un contexto formal de aprendizaje:

- búsqueda de retroalimentación por parte del profesor;
- resolución de problemas;
- división de tareas en proyectos colaborativos; y
- búsqueda de oportunidades de comunicación reales con hablantes competentes de la lengua meta.

Una parte considerable de los esfuerzos del todavía limitado desarrollo contextual de la autonomía desde lo social ha derivado hacia análisis en los que destaca sus connotaciones sociales, políticas y culturales en

concreciones como la ideología (Kumaradivelu, 2008), las relaciones de poder (Jiménez-Raya, Lamb, & Vieira, 2007), el empoderamiento (Zembylas & Lamb, 2007), las instituciones y la burocracia (La Ganza, 2004; Mackenzie, 2002), la autonomía en la vida (Holliday, 2003) y la autonomía como constructo cultural occidental (Kelly, 1996; Littlewood, 2001), entre otros. Prueba de ello es la definición de la autonomía del aprendiente de Jiménez-Raya et al., (2007, p. 1) en los siguientes términos: “*self-determined, socially responsible and critically aware participant in (and beyond) educational environments, within a vision of education as (inter)personal empowerment and social transformation*”. Definiciones de carácter totalizador como esta tienen como objetivo abarcar las diferentes connotaciones que entraña un concepto complejo. Ahora bien, es cuestionable que una definición de estas características sea funcional a efectos investigadores.

Volviendo a la propuesta teórica sobre autonomía del aprendiente de L2 de Kumaradivelu (2001), su modelo se completa con una tercera dimensión, la *liberadora*, que busca el empoderamiento de los alumnos a través del pensamiento crítico. Propone las siguientes actuaciones docentes en clase para fomentarla:

- actividades minietnográficas en las que los alumnos investigan el funcionamiento de la lengua y la estructuración social de su uso;
- escritura de entradas de diarios en las que traten su identidad en relación con el entorno social que les rodea más allá del ámbito académico y sus efectos sobre su aprendizaje y su propia identidad; y
- ayuda para la creación de comunidades de aprendizaje basadas en las ideas de unidad, cohesión social y apoyo mutuo, que propicien la autoconciencia y el auto desarrollo.

Seguendo la teoría social y con resonancias de Piaget y Vygotsky, Riley (2009) explica el aprendizaje en su teoría de la *disonancia discursiva*, como una reflexión o diálogo intrapersonal en la esfera individual que se produce gracias al diálogo interpersonal, a la interacción social y a la exposición a discursos opuestos. En este punto, cabe recordar la noción de discurso situado de Foucault (1969, p. 154), sobre la que se fundamenta: “*un ensemble de règles anonymes, historiques, toujours déterminées dans le temps et l'espace qui ont défini à une époque donnée, et pour une aire sociale, économique, géographique ou linguistique donnée, les conditions d'exercice de la fonction énonciative*”.

Riley establece un orden en la investigación teórica y empírica sobre la autonomía en el aprendizaje: primero, se debe comenzar con su estudio como una capacidad general actitudinal de herencia biológica común. Después, se analiza el entorno social en el que se produce, es decir, los factores socio-culturales que posibilitan esas capacidades, factores que varían según su contexto. Aboga por que la autonomía del aprendiente tenga un planteamiento local en contextos sociales particulares y se afronte desde una perspectiva etnográfica que permita interpretaciones y prácticas más allá del control que suponen los modelos basados en el conocimiento actual que se ha adquirido.

Al hilo de esta reflexión, cabe reseñar la repercusión que ha tenido en la investigación del aprendizaje de lenguas otro concepto cercano a la perspectiva social de la autonomía: la agencia. Está en estrecha relación con la autonomía, hasta el punto en que resulta difícil distinguirlos con claridad (van Lier, 2010). La agencia es la capacidad de desarrollar el comportamiento en términos de autodeterminación personal (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). Sin embargo, la capacidad de agencia no se comprende sin la dimensión social. De hecho, una de las definiciones de agencia más extendida es la de Ahearn (2001, p. 112): “*socioculturally mediated capacity to act*”, que tiene que ver con la intencionalidad en las acciones y con la voluntad de control actitudinal (Lantolf & Thome, 2006) dentro de un entorno relacional de comunidades de práctica.

La influencia del giro social del aprendizaje también ha replanteado el papel del otro principal actor en la enseñanza: el profesor. Un tipo de aprendizaje social y colaborativo supone el cuestionamiento de la intervención del profesor y su labor como transmisor de conocimiento y reconoce que la mediación se puede producir a través de una interacción social entre pares (van Lier, 1996). En el ámbito de la autonomía, la figura del profesor sigue siendo necesaria, pero comprende un enfoque interactivo y dialógico basado en el diálogo profesor-alumno freireano, en el que ambos agentes coparticipan en el proceso de aprendizaje para llegar a otros estadios de desarrollo horizontal y efectivo de las relaciones de poder, responsabilidad y toma de decisiones.

Como réplica al encumbramiento de la teoría sociocultural como paradigma investigador preferente en las últimas décadas, no han faltado las voces alertando de las limitaciones que presenta por su interés desmesurado por el específico contexto social, histórico y cultural en el

que se desarrolla la práctica del aprendizaje, que hace que se desatendan los factores individuales del mismo (Toohey & Norton, 2003; Benson, 2007). Las diferencias individuales, término que proviene de diferentes áreas de conocimiento de la lingüística aplicada, hacen referencia a variables como la edad, el sexo, la personalidad, los estilos de aprendizaje, la motivación o las aptitudes para la adquisición de lenguas (Ellis, 2004), y vienen determinadas por factores biológicos. Aun sin negar la importancia de los efectos motivados por el contexto social en el que se producen, un enfoque estrictamente sociocultural no atenderá adecuadamente los factores individuales.

IV. AUTONOMÍA Y CONTEXTO

Como se ha visto, la consideración de las propuestas de la teoría sociocultural en el aprendizaje ha ampliado el alcance del concepto de autonomía situando al contexto como parte constituyente y necesario del mismo. Así, a las dos dimensiones que los modelos teóricos de la autonomía tradicionalmente venían considerando –la del comportamiento del aprendiente en la gestión del proceso de aprendizaje (Holec, 1979, p. 3) y la dimensión psicológica del aprendizaje –que tiene que ver con el control sobre los procesos cognitivos que subyacen a los comportamientos (Little, 1991, p. 4)–, se le añade una nueva: la del control sobre el contenido del aprendizaje y su aspecto situacional (Benson, 1997). Esta dimensión introduce, aunque tímidamente, el componente social de la autonomía, ya que tiene en cuenta que las acciones que se toman para controlar el propio proceso de aprendizaje producen, necesariamente, consecuencias sociales (Benson, 2011). Así pues, apoyándose en los dos grandes teóricos de la autonomía, Benson concluye que son tres las dimensiones sobre las que el aprendiente ejerce el control: la gestión del aprendizaje, los procesos cognitivos y los contenidos en el contexto educativo. Su correlación en el aprendizaje de L2 está en la interrelación entre los niveles del control del proceso de aprendizaje, el control de los recursos y el control del idioma.

Lewis y Vialleton (2011) se cuestionan el planteamiento de Benson, que prioriza la idea de control sobre la de responsabilidad. Argumentan que el control del aprendizaje no es una entidad simple, ni tan siquiera unitaria, que pueda ser tratada de forma indiferenciada como lo hace Benson. En cualquier caso, la inclusión de la dimensión contextual ha generado un nuevo problema de conceptualización (Lewis & Vialleton, 2011). En este

sentido, Lamb (2006) expone dos interpretaciones de la autonomía que resultan clarificadoras para establecer una delimitación operativa de este concepto y que pueden ayudar a situar el ámbito social dentro de un marco complejo de naturaleza multidimensional. A la idea de autonomía como autogestión y autorregulación, se le enfrenta la conceptualización de autonomía más cercana a la de agencia, a saber, como necesidad psicológica de determinar el comportamiento y las acciones de forma propia.

La primera concepción consiste en gestionar, regular y responsabilizarse del propio aprendizaje. Esto exige no solo voluntad para llevarlo a cabo, sino también capacidad para “*detachment, critical reflection, decision-making, and independent action*” (Little, 1991, p. 4), es decir, es necesario aplicar las habilidades metacognitivas y los procesos de pensamiento estratégico en el aprendizaje (Ushioda, 2014). Esta idea de autonomía se asemeja, en cierta medida, al constructo de aprendizaje autorregulado³ (Zimmerman, 1990; Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000) y se circunscribe, eminentemente, a una dimensión individual.

La segunda concepción entraña la ejercitación de un control personal y de la capacidad de agencia. Un comportamiento autodeterminado⁴ y las acciones que se derivan de él se asocian a una disposición o voluntad que lleva a los aprendientes a actuar mediante una elección y toma de decisiones libre de la injerencia de los demás (Deci & Flaste, 1996). En esta misma línea, Ushioda (2011) relaciona esta concepción psicológica de la autonomía con la voluntad de los alumnos para regular su motivación y su comportamiento en cuanto al aprendizaje y, por lo tanto, incentivar el sentido de responsabilidad respecto de las exigencias académicas y las restricciones que se derivan de un entorno de aprendizaje formal. Compara estas dos interpretaciones de la autonomía desde su relación con la motivación (Ushioda, 2014b, p. 40): “*autonomy in the psychological sense of personal agency underpins self-determined forms of motivation, while autonomy in the metacognitive sense of self-regulated learning is underpinned by personal motivation or willingness*”. La autonomía, según esta perspectiva, se

³ Aunque, incluso de manera más reiterativa que lo que ha ocurrido con el concepto de autonomía, la autorregulación del aprendizaje se ha venido concibiendo como una actividad individual, algunas propuestas teóricas recientes inciden en los aspectos sociales de la regulación del aprendizaje, como puede ser la corregulación y la regulación socialmente compartida (Hardwin, Järvelä, & Miller, 2011).

⁴ Según la teoría de la autodeterminación, la motivación y la conducta residen en tres necesidades humanas básicas: la autonomía, la competencia y las relaciones con el medio (Deci & Ryan, 1985).

identifica, pues, como una capacidad psicológica que se materializa en distintas formas de comportamiento, dependiendo del contexto de aprendizaje. Ahora bien, la causalidad de la autonomía, entendida como capacidad de agencia, implica la posibilidad de un comportamiento ajeno a dictados provenientes del contexto y no su obligación o aceptación resignada (Bandura, 1997, p. 7).

En suma, mientras que la autonomía, en este último sentido, aboga por una capacidad de agencia que lleve a una reflexión crítica sobre el contexto en el que se da el aprendizaje, las instituciones educativas y la sociedad, en la primera concepción de autonomía esta misma reflexión crítica se dirige, principalmente, hacia dentro (Lewis & Vialleton, 2011), hacia el interior del estudiante por medio de su propio proceso de control de impulsos, atención y actuación. Así pues, ambas interpretaciones, además de compartir la utilización de habilidades cognitivas y metacognitivas, tienen en común un componente actitudinal y comportamental. Sin embargo, el ámbito al que van dirigidas es diferente, por lo que la importancia o la prevalencia de la dimensión contextual en la autonomía en el aprendizaje de L2 varía considerablemente.

V. CONCLUSIÓN Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Desde la propia etimología del término o sus usos habituales fuera de la esfera de la educación, la concepción de la autonomía del aprendizaje que ha prevalecido en las primeras etapas de su desarrollo teórico ha sido la individualista. Sin embargo, como se ha visto, la teoría sociocultural no ha pasado inadvertida para la práctica totalidad de las aproximaciones a la autonomía que han ido surgiendo a finales del siglo veinte, siguiendo la misma trayectoria que los otros ámbitos que forman el aprendizaje, sin duda, motivada por la evolución desde una perspectiva constructivista individual a otra de corte socioconstructivista.

Una vez dicho esto, hay que advertir que el grado de desarrollo de un marco teórico que integre la dimensión social al estudio del aprendizaje autónomo dista mucho de ser el deseable. Es conveniente dirimir la dualidad individual-social existente en los diferentes modelos de la bibliografía sobre autonomía y tratar de establecer en qué medida influye el entorno social en la gestión autónoma del aprendizaje, y qué peso tiene cada uno de los agentes educativos, a través de prácticas locales contextualizadas que permitan determinar actuaciones docentes y formativas favorables en su desarrollo.

Para conseguir una visión integral del aprendizaje autónomo es necesario incluir la gestión social del aprendizaje autónomo al análisis de los procesos cognitivos y metacognitivos desde una base empírica. Además, se torna imprescindible diseñar instrumentos precisos de recolección de datos para cada práctica de intervención docente y para cada aspecto de la autonomía que se analice (Benson, 2011). La etnografía se presenta como una metodología propicia para la contextualización y la comprensión de los múltiples fenómenos en juego en un sistema de actuación complejo.

En última instancia, cabe preguntarse si el papel reservado para la autonomía en relación con el contexto de aprendizaje no rompe con la idea de unidireccionalidad, según la cual el único cambio es el que produce el entorno al modelar autónomamente al aprendiente. La dimensión social de la autonomía sugiere que este último también está en disposición de modificar el contexto del aula de L2 con su capacidad de agencia o, lo que es lo mismo, que la dinámica de cambio reside en que el aprendiente configura, hasta cierto punto, su entorno, a la vez que este lo configura a él.

Más allá de la imagen del alumno situado en un contexto particular de aprendizaje, lo que reflejaría más nítidamente esta interrelación entre agentes complejos sería la imagen del alumno –al igual que el profesor o la institución educativa– como parte inseparable de un ecosistema en el que sus elementos mantienen una relación de interdependencia y reciprocidad no lineal en el tiempo. En ese caso, la relación entre la autonomía del aprendiente y el contexto de aprendizaje de L2 cambiaría de paradigma (Erdocia, 2015) y se aproximaría a los términos de los sistemas dinámicos (Larsen-Freeman & Cameron, 2008) dentro de lo que se conoce como teoría de la complejidad.

REFERENCIAS

- Ahearn, L. (2001). Language and agency. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. In P. Benson and P. Voller (Eds.), *Autonomy and independence in language learning* (pp. 18-34). London, UK: Longman.
- Benson, P. (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40 (1), 21-40.
- Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London, UK: Pearson Education.
- Blas, A. & Rubio, M.J. (2010). *Teoría del Estado I: El Estado y sus instituciones*. Madrid, España: UNED.

- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). Self-regulation: An introductory overview. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich and M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1-9). San Diego, CA: Academic Press.
- Dam, L., Eriksson, R., Little, D., Miliander, J., & Trebbi, T. (1990). Towards a definition of autonomy. In T. Trebbi (Ed.), *Third nordic workshop on developing autonomous learning in the FL classroom*. Bergen, Norge: University of Bergen.
- Deci, E. & Flaste, R. (1996). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York, NY: Penguin.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, NY: Plenum.
- Dickinson, L. (1987). *Self-instruction in language learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (2004). Individual differences in second language learning. In A. Davies and C. Elder (Eds.), *The handbook of applied linguistics* (pp. 525 -551). Oxford, UK: Blackwell.
- Elsen, A. & St. John, O. (2007). *Learner autonomy and intercultural competence*. In M. Raya and L. Seru (Eds.), *Challenges in teacher development: Learner autonomy and intercultural competence* (pp. 15-38). Frankfurt am Main, Germany: Peter Lang.
- Erdocia, I. (2014). Autonomía y aprendizaje de lenguas. *Revista digital de didáctica MarcoELE*, 19, julio-diciembre. Recuperado de: <http://marcoele.com/autonomia-y-aprendizaje-de-lenguas/>
- Erdocia, I. (2015). *De la formación inicial de profesores ELE a la competencia profesional docente* [Tesis doctoral]. Universidad de Alcalá: Alcalá de Henares, España.
- Firth, A. & Wagner, J. (1997). On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA. *Modern Language Journal*, 81(3), 285-300.
- Foucault, M. (1969). *Archéologie du Savoir*. Paris, France: Gallimard.
- Foucault, M. (1994). Le sujet et le pouvoir. Dans D. Defert et F. Ewald (Eds.), *Dits et écrits*, 4 (pp. 222-243) . Paris, France: Gallimard.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Hadwin, A., Järvelä, S. & Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. In B. Zimmerman and D. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 65-84). New York, NY: Routledge.
- Harri-Augstein S. & Thomas, L. (1991). *Learning conversations: The self-organised learning way to personal and organisational growth*. London, UK: Routledge.
- Hoffmans-Gossets, M-A. (1987). *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*. Lyon: Chronique sociale.
- Holec, H. (1979). Autonomie et apprentissage des langues étrangères. Dans B. Andre. (Dir.), (1989), *Autonomie et enseignement apprentissage des langues étrangères*. Paris, France: Didier/Hatier.
- Holec, H. (1985). On autonomy: Some elementary concepts. In P. Riley. (Ed.), *Discourse and learning* (pp. 173-190). London, UK: Longman.
- Holliday, A. (2003). Social autonomy: Addressing the dangers of culturism in TESOL. In Palfreyman and Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures* (pp. 110-126). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Jiménez Raya, M., Lamb, T., & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for autonomy in language education in Europe: Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin, Ireland: Authentik.
- Kant, I. (1781/2004). *Crítica de la razón pura*. Madrid, España: Tecnos.
- Kelly, R. (1996). Language counselling for learner autonomy: The skilled helper in self-access language learning. In R. Pemberton, S.L. Edward, W.W.F. Or, and H.D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (93-114). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, NY: Association Press.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quaterly*, 35(4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Cultural globalization and language education*. New Haven, CT: Yale University.
- La Ganza, W. T. (2004). *Learner autonomy in the language classroom* [tesis doctoral] Macquarie University: Sydney, Australia.
- Lamb, T. E. (2006). Supporting independence: Students' perceptions of self-management. In T.E. Lamb and H. Reinders. (Eds.), *Supporting independent learning: issues and interventions*, (pp. 97-124). Frankfurt, Germany: Peter Lang.
- Lantolf, J. P. & Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Cameron, L. (2008). *Complex systems and applied linguistics*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lewis, T. & Vialleton, E. (2011). The notions of control and consciousness in learner autonomy and self-regulated learning: A comparison and critique. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 205-219.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin, Ireland: Authentik.
- Little, D. (1996). Freedom to learn and compulsion to interact: promoting learner autonomy through the use of information systems and information technologies. In R. Pemberton, S. L. Edward, W. W. F. Or, and Pierson, H. D. (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning*, (pp. 203-219). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Little, D. (1999). Autonomy in second language learning: Some theoretical perspectives and their practical implications. In C. Edelhoff and R. Weskamp. (Eds.), *Autonomes fremdsprachenlernen*, (pp. 22-36). Ismaning, Deutschland: Hueber.
- Littlewood, W. (2001). Students' attitudes to classroom English learning: a cross-cultural study. *Language Teaching Research*, 5(1), 3-28.
- Mackenzie, A. S. (2002). Changing contexts: Connecting teacher autonomy and institutional development. In A.S. Mackenzie and E. McCafferty (Eds.), *Developing autonomy: Proceedings of the JALT CUE Conference 2001*, (pp. 223-232). Tokyo: The Japan Association for Language Teaching College and University Educators Special Interest Group.
- Miller, J. (2004). Social languages and schooling: The uptake of sociocultural perspectives in school. In M. Hawkins (Ed.), *Language learning and teacher education*, (pp. 113-146). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Norton, B. & Toohey, K. (2004). *Critical pedagogies and language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. London, UK: Longman.
- Oxford, R. L. (2003). Toward a more systematic model of L2 learner autonomy. In D. Palfreyman and R. Smith (Eds.), *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*, (pp. 75-91). Houndmills, UK: Palgrave.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' motivation by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Riley, P. (1987). From self-access to self-direction. In J.A. Coleman and R. Towell. (Eds.). *The advanced language learner*, (pp. 75-88). London, UK: CILT.
- Riley, P. (2009). Discursive dissonance in approaches to autonomy. In R. Pemberton, S. Toogood, and A. Barfield (Eds.). *Maintaining control: Autonomy and language learning*, (pp. 27-44). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Sinclair, B. (2008). Multiple voices: Negotiating pathways towards teacher and learner autonomy. In T.E. Lamb and H. Reinders. (eds.). *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 237-266). Philadelphia, PA: John Publishing.
- Smith, R. & Ushioda, E. (2009) Autonomy: Under whose control? In R. Pemberton, S. Toogood and A. Barfield (Eds.). *Maintaining control: Autonomy and language learning*, (pp. 241- 253). Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Stanchina, C. (1976). Two years of autonomy, practice and outlook. *Mélanges Pédagogiques*, 1976, 73-82. Available at: <http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/5hennerstanchina.pdf>
- Toohey, K. & Norton, B. (2003). Learner autonomy as agency in sociocultural settings. In D. Palfreyman and R. Smith (Eds.). *Learner autonomy across cultures: Language education perspectives*, (pp. 58-72). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Trebbi, T. (Ed.). (1990). *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. Bergen, Norge: Institutt for pratisk pedagogikk, University of Bergen.
- Ushioda, E. (2006). Motivation, autonomy and sociocultural theory. In P. Benson (Ed.). *Learner autonomy 8: Teacher and learner perspectives*, (pp. 524). Dublin, Ireland: Authentik.
- Ushioda, E. (2011). Motivating learners to speak as themselves. In G. Murray, X. Gao and T.E. Lamb. (Eds.), *Identity, motivation and autonomy in language learning*, (pp. 11-24). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2014). Motivational perspectives on the self in SLA: A developmental view. In S. Mercer and M. Williams (Eds.), *Multiple perspectives on the self in SLA*, (pp. 127- 141). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ushioda, E. (2014b). Motivation, autonomy and metacognition: Exploring their interactions. In D. Lasagabaster, A. Doiz, and J. M. Sierra (Eds.). *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*, (pp. 31- 49). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Van Lier, L. (2010). Foreword: Agency, self and identity in language learning. In B. O'Rourke and L. Carson (Eds.), *Language learner autonomy*. Bern, Swizerland: Peter Lang.
- Van Lier, L., (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. London, UK: Longman.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge, UK: Cambridge University.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Zembylas, M. & Lamb, T.E. (2007). Interrogating the notion of autonomy in education: Tensions and possibilities. In M. Jimenez-Raya and T.E. Lamb (Eds.), *Pedagogy for autonomy in modern languages education: Theory, practice, and teacher education*, (pp. 21-35). Dublin, Ireland: Authentik.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zuengler, J. & Miller, E. (2006). Cognitive and sociocultural perspectives: Two parallel SLA worlds? *TESOL Quarterly*, 40(1), 35-58.

CURRÍCULO

Iker Erdocia Iñiguez: Licenciado en Filología Hispánica por la UNED, con Máster en Español Lengua Extranjera en la UIMP-Instituto Cervantes, y Máster en Literatura y Teatro en la UNED. Lleva a cabo su tesis doctoral sobre formación de profesores ELE en la Universidad de Alcalá. Profesor de ELE en el Reino Unido, Hungría y Polonia, desarrolló su principal labor docente en el Instituto Cervantes de Cracovia. En la actualidad es Profesor Invitado (AECID) en el Máster ELE y el Grado de Estudios Hispánicos del Departamento de Literaturas y Lenguas Modernas de la Universidad de Montreal. Ha impartido talleres, conferencias y cursos de formación de profesores en España, Polonia, Holanda, Colombia y Canadá. Su campo de investigación e interés se mueve en torno a un enfoque multidisciplinar sobre los procesos de aprendizaje, la formación y la relación entre educación y desarrollo humano.