Høgskolen i Østfold

MASTEROPPGAVE

La autonomía de aprendizaje y su relación con la motivación: Una investigación en acción.

Silje Steinsund Rød

30. januar 2023

Masterstudium i fremmedspråk i skolen – spansk
Fakultet for lærerutdanninger og språk
Institutt for språk, litteratur og kultur

Índice

Índice 2
Introducción 3
Marco teórico 6
Las implicaciones generales de un aprendizaje autónomo 6
La importancia de la reflexión en un aprendizaje autónomo 8
El diario como medio para el desarrollo de la reflexión 9
La autonomía y la motivación 11
La evaluación y la autoevaluación en un aprendizaje autónomo 13
La autonomía docente, la motivación docente, y el rol del profesor en un aprendizaje autónomo 14
Método 18
Investigación en acción para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje – ¿Por qué? 18
Resumen del trabajo realizado en clase durante la investigación 20
Las encuestas y las conversaciones 25
Resultados 27
Los resultados de las encuestas y conversaciones posteriores 27
El rendimiento académico 45
Un breve resumen sobre la libertad de elección por parte de los estudiantes 46
Discusión 47
La frustración ante la toma de control y su conexión con la motivación 47
El caso de Linn y Mona 48
La mayor excepción: El caso de Roger 50
Posibles limitaciones en la autonomía para principiantes en ELE 51
Puntos de mejora para la implementación del proyecto 52
Conclusión 53
Referencias 55
Apéndice 1 58
Apéndice 2 59

Introducción

En el nuevo plan curricular noruego se destaca el *aprender a aprender* como uno de los principios generales para el aprendizaje. Según el plan, el *aprender a aprender* implica la reflexión sobre el propio aprendizaje, la comprensión de los propios procesos de aprendizaje, y la capacidad de aprender de manera independiente (Utdanningsdirektoratet, 2020, p. 15). En la práctica, el grado de involucramiento, reflexión e independencia en el aprendizaje de ELE varía mucho de un grupo a otro, así que buscamos soluciones para el desarrollo de esta habilidad. Asimismo, en la escuela donde se llevó a cabo la investigación actual, la participación de los estudiantes en todos los aspectos del aprendizaje era un área de enfoque, y deseamos que la tesis de maestría fuera en la misma dirección que este trabajo de desarrollo.

Aprender a aprender supone el aprendizaje autónomo. Varios autores han propuesto definiciones para tal aprendizaje, pero aquí hemos decidido basarnos en la definición de Phil Benson de su libro *Teaching and Researching Autonomy* (2011), porque la consideramos bien anclada en la teoría y las investigaciones previas en este campo. Para Phil Benson, una definición simplificada del aprendizaje autónomo es "la capacidad de tomar control de su propio aprendizaje" (Benson, 2011, p. 58). El autor divide tal control en tres dimensiones: el control sobre la gestión del aprendizaje, los procesos cognitivos y el contenido (Benson, 2011, p. 61). Así que, en un aprendizaje autónomo, los alumnos deben reflexionar sobre el aprendizaje y tomar un rol activo en todos aspectos del aprendizaje, como vimos arriba que implica el plan curricular.

En cuanto a la relación entre la autonomía y la motivación, Zoltán Dörnyei y Ema Ushioda (2021, p. 5) mantienen que por lo general la motivación para hacer algo se desarrolla gradualmente, a través de un proceso mental complejo que involucra la planificación inicial y el establecimiento de metas, la formación de intenciones, la generación de tareas, la implementación de acciones, el control de acciones y la evaluación de resultados, todos aspectos relacionables con las tres dimensiones de control arriba mencionadas, y la intención del plan curricular. Vemos aquí el vínculo que hay entre el aprendizaje autónomo y la motivación en cuanto a la toma de control por parte del aprendiz, y de ahí que también podría ser ventajoso para la motivación dejar que los aprendices gradualmente tomen más responsabilidad y se involucren más en su aprendizaje.

Según Benson (2011, p. 104), varios investigadores han destacado la reflexión como componente psicológico clave de la autonomía. Tener control sobre el aprendizaje supone involucrarse, ser consciente de cómo se aprende. Esto no se puede hacer sin reflexionar. El currículo noruego (Utdanningsdirektoratet, 2020, p. 110), por lo demás, establece claramente que debe haber un diálogo entre el aprendiz y el profesor sobre el desarrollo en la asignatura, debe haber posibilidades para los aprendices de poner en palabras lo que sienten que están logrando y de reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Según Benson (2011, pp. 109), queda mucho por aprender sobre la naturaleza de la reflexión en el aprendizaje de idiomas y su relación con la autonomía. No hemos encontrado trabajos previos sobre el desarrollo de la autonomía mediante la reflexión en la clase de ELE o sus implicaciones para la motivación en el contexto de la escuela secundaria noruega. Hay varios estudios llevados a cabo con estudiantes universitarios de varios países, y en cuanto al aprendizaje de lenguas la mayoría de ellos tratan de la autonomía en relación con el aprendizaje de inglés. Por lo tanto, se trata de un campo abierto para la investigación.

Este estudio se llevó a cabo en el semestre del otoño de 2022 con alumnos noruegos de secundaria, del noveno grado, así que tenían trece o catorce años. Empezaron con el español en el octavo grado, donde habían tenido dos clases de 60 minutos cada semana, así que todavía eran principiantes. El grupo consistió en dieciséis alumnos, y doce de ellos participaron en el estudio. Pretendimos desarrollar la capacidad de autonomía por parte de los alumnos mediante una investigación en acción donde gradualmente les dimos más control sobre el contenido, las metas, los métodos de trabajo y la evaluación a los alumnos, para que se acercaran a un aprendizaje más autónomo. Queríamos ver si este cambio de enfoque podría afectar su motivación positivamente, ya que en nuestra experiencia la motivación a menudo cae en el noveno grado. Los alumnos escribían en diarios sus reflexiones acerca de su propio aprendizaje y las decisiones que iban tomando a lo largo de todo el período, para llegar a un nivel más alto de involucramiento y autonomía por su parte.

El periodo de investigación en acción duró quince semanas, 24 clases de 60 minutos en total, además de conversaciones con cada alumno al inicio y al final del periodo que se hicieron fuera de las clases de español. Una presentación más detallada sobre los procedimientos y el desarrollo del proyecto en la práctica se dará en el capítulo de método, pero aquí presentamos una tabla para dar una visión general del trabajo realizado:

Semana	Contenido	Número de clases
33	Repetición/recordatorio antes del *pre-test*: ¿Qué hicimos en octavo grado? ¿Cómo trabajamos? ¿Qué aprendimos?	1
34	*Pre-test* Paso uno: trabajo con canción, *Vivir mi vida* Empezamos paso dos: elegir entre tareas en relación con un video sobre ir + a + infinitivo.	2
34-35	Conversaciones con alumnos	Fuera de las lecciones de español.
35-36	Seguimos con paso dos, elección entre varias actividades para aprender la estructura de ir + a + infinitivo. Algunos empezaron paso 3 (vean abajo).	4
37-40	Paso 3: Elección entre procedimientos en conexión con un texto de libro.	7
40	Formulación de metas para paso 4, planificación de maneras de trabajar y maneras de mostrar lo aprendido / evaluar el trabajo.	1
41	Vacaciones de otoño	
42-44	Formulación de criterios de evaluación. Paso 4: Trabajo según sus propias metas y con sus propios procedimientos.	6
45	Presentaciones de los trabajos, evaluación mutua y autoevaluación	2
46	*Post-test.*	1
47-48	Conversaciones con los alumnos.	Fuera de las lecciones de español.

Dado que tuvimos el papel tanto de investigadora como profesora en esta investigación en acción, decidimos escribir en la primera persona del plural habitual para la escritura académica en español, pero siempre que fuera necesario resaltar o distinguir la voz o persona de la profesora de la de la investigadora describimos la profesora en tercera persona. Este trabajo de investigación/tesis de Máster se basa en una parte del curso obligatorio del Máster "Métodos y proyecto" de la Universidad de Gotemburgo (Rød, 2021a y 2021b).

Marco teórico

En este apartado primero vemos más en detalle qué implica un aprendizaje autónomo según varios teóricos. Segundo, presentamos la teoría detrás la importancia de la reflexión en un aprendizaje autónomo, seguido por una parte sobre posibles ventajas en cuanto al uso de diarios de aprendizaje para tal reflexión. También hemos incluido una parte sobre la evaluación y la autoevaluación en un aprendizaje autónomo, y una parte sobre la relación que según los teóricos hay entre la autonomía y la motivación. Finalmente, porque en una investigación en acción la autonomía y la motivación docente y el rol del profesor es central, hemos incluido una parte que toca estos aspectos también.

Las implicaciones generales de un aprendizaje autónomo

David Little, Leni Dam y Lienhard Legenhausen (Little et al, 2017, p. 4) aseguran que los alumnos en lo que ellos nombran *the autonomy classroom,* el aula de autonomía, asumen cada vez más la responsabilidad de gestionar su propio aprendizaje: establecer objetivos, hacer elecciones, tomar decisiones, monitorear el progreso y evaluar los resultados. Esta descripción coincide con las ideas de Benson (2011, p. 58), quien mantiene que la autonomía tomará diferentes formas para diferentes individuos en varios contextos, el denominador común siendo una gran responsabilidad por parte del aprendiz, en todos los aspectos de su aprendizaje. La autonomía, además, según el mismo autor (Benson, 2011, p. 81), implica el desarrollo de una agenda a más largo plazo, o un sentido general de dirección que permite al aprendiz tomar decisiones informadas a nivel micro dentro y fuera del aula. Fomentar la autonomía, según Benson (2011, p. 24), requiere enfocarse en las perspectivas del alumno con respecto a las metas y los procesos, y es de particular importancia permitir que los intereses de los alumnos emerjan y tengan prioridad. Mantiene que los estudiantes autónomos son capaces de dirigir el curso de su propio aprendizaje al tomar todas las decisiones importantes relativas a su gestión y organización, y de tomar control sobre las tres dimensiones: el control sobre la gestión del aprendizaje, sobre los procesos cognitivos y sobre el contenido (Benson, 2011, pp. 59-61).

Al mismo tiempo, el aspecto social es fundamental para el aprendizaje autónomo. Benson (2011, p. 14) mantiene que los investigadores en el campo enfatizan que el desarrollo de la autonomía implica la colaboración y la interdependencia. Little, Dam y Legenhausen (Little

et. al, 2017, p. 12) concuerdan y apoyan este punto de vista con investigaciones sobre aprendizaje cooperativo que demuestran que grupos de estudiantes igualmente inexpertos son capaces de realizar tareas juntos que ningún miembro del grupo podría realizar solo. Para ellos (Little et. al, 2017, p. 15), la autonomía es una capacidad tanto colectiva como individual, y su desarrollo es estimulado por los procesos sociales de la cooperación eficaz entre los profesores y los aprendices. Por demás, no solo los aprendices en el aula de autonomía se desarrollen individualmente bajo el estímulo de las diversas formas de interacción social que genera esta manera de trabajar, sino que formar parte de un aula de aprendizaje autónomo los transforma de manera constante como comunidad de autonomía (Little et. al, 2017, p. 52).

Vimos arriba que la autonomía según Benson implica el control sobre la gestión del aprendizaje, los procesos cognitivos y el contenido (Benson, 2011, p. 61). En cuanto a la importancia dada al control sobre el contenido por parte de los alumnos en un aprendizaje autónomo, los teóricos no concuerdan. Benson (2011, p. 112-113) argumenta que es la interacción entre métodos autodeterminados y objetivos autodeterminados lo que le da a la autonomía un carácter dinámico de desarrollo, así que si adoptamos el punto de vista de que el aprendizaje de idiomas implica la convergencia hacia objetivos de aprendizaje comunes, el caso de control sobre el contenido se debilita, y, encima, si los alumnos no aprenden lo que de verdad quieren aprender, es posible que su aprendizaje no sea auténticamente autodirigido. Estas ideas se diferencian de las de Crispín, Caudillo, Doria y Esquivel (2011, pp. 49-50). Estas autoras opinan que la elaboración y claridad de las metas es la responsabilidad del profesor, mientras que la autonomía implica que los alumnos planeen, monitoreen y valoren el aprendizaje. Miguel Ángel Mora Sánchez (1994, p. 224) por su parte, mantiene que las posibilidades del aprendiz de tomar control sobre el contenido muchas veces se ven restringidas por condicionamientos ajenos, como el currículo. Little, Dam y Legenhausen (2017, pp. 59 y 75) describen un entorno de aprendizaje donde sus alumnos eligen sus propias tareas y definen sus propias metas dentro de las pautas del currículo, mientras que la estructura la proporciona el profesor, quien es responsable de asegurar que sus alumnos cumplan con los requisitos del currículo. Crear un entorno así es posible en nuestro caso, dado que el currículo noruego de ELE no es muy detallado o específico, así que ofrece posibilidades de negociar con los alumnos sobre el contenido.

En cuanto a la autonomía y el rendimiento académico, una investigación llevada a cabo con estudiantes universitarios en San Salvador mediante una encuesta en línea (Pérez-Penup, 2013, p. 60) muestra que las actividades realmente significativas para los estudiantes son aquellas realizadas por convicción propia, y que existe una correlación entre el rendimiento académico y las actividades elaboradas por la propia decisión. El grado de fiabilidad de esta encuesta es alta; ha sido comprobado utilizando los parámetros de Alpha de Cronbach (Pérez-Penup, 2013, p. 53). Lo curioso de esta investigación es que dicha correlación se manifiesta en las materias de Humanística I y Ofimática, pero no en la materia de Inglés Básico, cosa que según la investigadora sugiere que son los docentes quienes toman las decisiones en esta materia (Pérez-Penup, 2013, p. 59). Se puede hacer la pregunta si lograr un aprendizaje autónomo resulta más difícil en una clase de idiomas para principiantes, porque los aprendices todavía no tienen una base de lenguaje sobre la cual construir nuevos conocimientos, y si por lo tanto al profesor le es más difícil ceder el control.

Por lo que corresponde a la importancia de la reflexión en un aprendizaje autónomo, según Benson (2011, p. 66), la autonomía parece estar estrechamente relacionada con la conciencia del lenguaje, la motivación, el uso de estrategias, las creencias del alumno y la metacognición. Todos estos asuntos se pueden tratar mediante el uso de diarios u otro tipo de reflexión. Asimismo, según Little, Dam y Legenhausen (Little et. al, 2017, p. 14), el aprendizaje autónomo se basa en dos principios pedagógicos generales: la participación del aprendiz y la reflexión. Estos son mutuamente dependientes, ya que es imposible hacerse cargo del aprendizaje sin reflexionar sobre lo que implica, y es imposible reflexionar sin hacerse cargo del aprendizaje en algún sentido. Crispín et al. (2011, p. 53) también destacan la importancia de la reflexión sobre los procesos cognitivos, afectivos y motivacionales en un aprendizaje autónomo, es decir que los alumnos deben tener oportunidades de reflexionar sobre cómo aprenden, como se sienten y cómo se motivan. En los siguientes apartados delineamos el rol de la reflexión en el desarrollo de la autonomía y vemos cómo esta habilidad se puede desarrollar mediante los diarios de aprendizaje.

La importancia de la reflexión en un aprendizaje autónomo

Según Benson (2011, p. 104-106), varios investigadores han descrito la reflexión como componente psicológico clave de la autonomía, y la relación entre reflexión y autonomía radica en los procesos cognitivos y conductuales mediante los cuales los individuos toman el

control de la corriente de experiencia a la que están sujetos. Controlar el aprendizaje supone involucrarse, ser consciente de cómo se aprende. Esto no se puede hacer sin reflexionar, y la capacidad de reflexión se puede desarrollar gradualmente en clase al darles a los aprendices oportunidades y guía. Dam y Legenhausen (2011, p. 178) mantienen que las prácticas evaluativas son el eje de la autonomía, pero que muchos profesores no las emplean por falta de tiempo. Según ellos (Dam y Legenhausen, 2011, p. 181), el profesor debería reservar tiempo para la evaluación al fin de cada clase. El currículo noruego (Utdanningsdirektoratet, 2020, p. 110) establece claramente que debe haber un diálogo entre el aprendiz y el profesor sobre el desarrollo en la asignatura, debe haber posibilidades para los aprendices de poner en palabras lo que sienten que están logrando y de reflexionar sobre su propio aprendizaje, así que en nuestro caso el currículo nos obliga claramente a practicar algún tipo de reflexión y diálogo sobre el aprendizaje.

¿Por qué la reflexión tiene tanta importancia en el desarrollo de la autonomía? Según Benson (2011, p. 106), la reflexión que lleva a la acción puede entenderse como una base cognitiva para el control de la gestión de aprendizaje, especialmente si se lleva a cabo colectivamente con el propósito de cambio. Crispín et al. (2011, p. 58). también destacan la importancia de la reflexión para favorecer la autorregulación: reflexión sobre aprendizajes, actuaciones, logros y áreas de oportunidad. Mediante la reflexión uno puede tomar control hasta sobre sus propias creencias. Siguiendo con Benson (2011, p. 91), las creencias sobre el aprendizaje de idiomas cambian con el tiempo, y el aprendiz juega un papel importante en el control de estos cambios, los cuales dependen de la reflexión individual. Por tanto, mediante la reflexión los alumnos pueden darse cuenta de cómo se motivan o desmotivan para el aprendizaje, y descubrir caminos hacia posibles cambios en su manera de pensar o reaccionar ante desafíos.

El diario como medio para el desarrollo de la reflexión

Según Dam y Legenhausen (2011, p. 188), prestar atención a las reflexiones de los alumnos es crucial en el aprendizaje de idiomas por la falta de conocimientos sobre los procesos subyacentes y la manera en que contribuyen al aprendizaje exitoso. Un estudio llevado a cabo por Melina Porto (2007, pp. 673-677) muestra el valor de la introspección sistemática mediante los diarios para el desarrollo de la reflexión y la autonomía en el aprendizaje de lenguas. También muestra el valor que tiene el uso de diarios para el profesor en cuanto a

conocer los pensamientos de los aprendices sobre diferentes aspectos de la enseñanza, y con esto poder monitorearla y cambiar contenidos o procedimientos, adaptándolos a las necesidades de los alumnos. Si queremos mejorar un aspecto de la propia enseñanza, el uso de diarios parece útil y relevante. El artículo de Porto da una base sólida para futuros estudios, con su muy completa revisión literaria. Aunque se basa en otros trabajos previos, concuerda con lo visto arriba en cuanto a la importancia y los beneficios de la reflexión en el desarrollo de la autonomía.

Las ventajas que menciona Porto en cuanto al uso de diarios en la investigación son las siguientes:

- Las entradas revelan aspectos sobre la enseñanza no observables desde fuera.
- Las necesidades de los aprendices permanecen el enfoque de la investigación.
- Los aprendices se vuelven investigadores de su propio aprendizaje, socios en la investigación.
- Los diarios fomentan un espíritu positivo de curiosidad por el idioma, una base para la autonomía a largo plazo.
- Facilitan crecimiento intelectual y emocional.
- Permiten descubrir puntos para mejorar o desarrollar en la propia enseñanza.
- Ayudan a entender problemas observables en la clase.

(Porto, 2007, pp. 677-678)

Un estudio hecho con alumnos de 10 a 11 años en Canadá (Simard, 2004, p. 44), sin embargo, no muestra ninguna relación entre el uso de diarios de aprendizaje y el desarrollo de la metacognición: la capacidad de reflexión era la misma en el pre-test como en el post-test. Se reconoce el valor de los diarios en cuanto a la información sobre el proceso de aprendizaje que ofrecen al profesor, pero no había ningún desarrollo en la capacidad de reflexionar sobre lo que se aprendía por parte de los alumnos (Simard, 2004, p. 45). En el estudio se afirma que los alumnos en este caso no eran capaces de informar sobre sus conocimientos implícitos, cosa que implica la necesidad de que el profesor explique explícitamente los propósitos de las actividades (Simard, 2004, p. 45). Se discute también si hubiera sido más valioso proporcionar a los alumnos diarios con secciones y una estructura más clara (Simard, 2004, p. 45). En nuestro caso, el objetivo principal no era que los alumnos desarrollaran la capacidad

de reflexionar en sí, sino que aumentaran la autonomía de aprendizaje, al darles posibilidades continuas a reflexionar, de acuerdo con la simbiosis que existe en el desarrollo de la autonomía entre la reflexión y la toma de control vista arriba.

La autonomía y la motivación

Según Dörnyei y Ushioda (2021, p. 4), hasta hoy no existe una teoría única que capte todos los aspectos de la motivación humana. Sin embargo, mantienen que los investigadores estarían de acuerdo en que se refiere a la dirección del comportamiento humano, es decir, la elección de una acción particular, la persistencia en ella, y el esfuerzo invertido en ella. Una selección es algo que uno hace deliberadamente, por lo que el vínculo hacia la autonomía del aprendizaje ya con esta definición se hace evidente. Los mismos autores (Dörnyei y Ushioda, 2021, p. 100) sostienen que, si realmente queremos involucrar a nuestros estudiantes, debemos asegurarnos de que su motivación se materialice en acción. Porque si los alumnos están comprometidos, significa que su motivación inicial se ha transformado con éxito en acción a pesar de la multitud de distracciones a las que se enfrentan en el mundo digital y globalizado de hoy día. Este pensamiento apoya la idea de que puede resultar fructífero darles más control sobre todos los aspectos del proceso de aprendizaje a los alumnos. Sin embargo, según Benson (2011, p. 116), es la autodeterminación del contenido y la posibilidad de lograr metas autodeterminadas, más que el control sobre los métodos de aprendizaje, lo que promueve la motivación intrínseca y el aprendizaje.

Una de las distinciones más generales y mejor conocidas en las teorías de la motivación, según Dörnyei y Ushioda (2021, pp. 16-17), es la de la motivación intrínseca frente a la extrínseca. La motivación genuinamente intrínseca, según ellos, implica emprender una actividad por el placer de aprender algo nuevo, el placer de superarse a uno mismo o el placer en sí, mientras que la motivación extrínseca, por otro lado, implica realizar una conducta como medio para algún fin específico, y puede tomar cuatro formas: Primero, la *regulación externa,* que implica hacer algo por una recompensa, como recibir buenas notas, segundo, la *regulación introyectada,* que implica seguir reglas impuestas externamente para no sentirse culpable, tercero, la *regulación identificada,* que implica involucrarse en una actividad porque uno ve su utilidad o valor y, finalmente, la *regulación integrada*, la forma más avanzada de motivación extrínseca, donde uno elige comportarse de cierta manera o realizar una determinada tarea porque encaja con los valores, necesidades e identidad personales.

Los conceptos de motivación intrínseca *versus* extrínseca vienen de la teoría de la autodeterminación, una teoría dentro de la investigación de la motivación que parece muy relevante para el enfoque de esta investigación. Según Ryan y Deci (2020, p. 1), un hallazgo consistente dentro de la teoría de la autodeterminación es que las personas estarán más autodeterminadas al realizar un comportamiento particular en la medida en que el entorno social apoye tres necesidades humanas fundamentales: autonomía, un sentido de logro y un sentimiento de conexión con otros individuos. Cuando se satisfacen estas necesidades, los aprendices experimentan formas más intrínsecas de motivación, lo que a su vez probablemente conducirá a altos niveles de compromiso y logro tanto en el aprendizaje en general (Ryan y Deci, 2020, p. 3) como en el aprendizaje de lenguas (Dörnyei y Ushioda, 2021, pp 49-50). Según Ryan y Deci (2020, pp. 2-3), la motivación intrínseca es probablemente responsable de la preponderancia del aprendizaje humano a lo largo de la vida, pero tiende a disminuir durante los años escolares, y los análisis muestran que esta disminución está asociada con una disminución de la satisfacción de las necesidades psicológicas arriba mencionadas. Según ellos, las dos últimas formas de motivación extrínseca, *la regulación identificada* y *la regulación integrada,* se pueden denominar formas autónomas de motivación, porque son altamente volitivos: las actividades en cuestión parecen valer la pena para el alumno, incluso si no son agradables.

Dörnyei y Ushioda (2021, pp. 65-67) también destacan la importancia del "yo ideal" en cuanto a la motivación en el aprendizaje de idiomas, es decir la capacidad que tiene el aprendiz para imaginar que un día en el futuro podrá dominar el idioma. Si ayudamos a los estudiantes a visualizar futuros encuentros con el idioma, esto puede fortalecer su "yo ideal" y, por lo tanto, conducir a un mayor grado de motivación para aprender. En un aprendizaje autónomo el aprendiz toma control sobre sus propias metas, y puede enfocarse en lo que verdaderamente quiere aprender, lo que imagina que necesitará en el futuro. Por esto, el aprendizaje autónomo podría fortalecer el "yo ideal", y, con esto, la motivación. Benson (2011, p. 81) también destaca que la autonomía implica el desarrollo de una agenda de aprendizaje a más largo plazo, o un sentido general de dirección que permite al alumno tomar decisiones informadas dentro y fuera del aula. Siendo así, una vez más se ve la relación entre la autonomía y la motivación.

No obstante, Dörnyei y Ushioda (2021, p. 5). mantienen que, en actividades sostenidas a largo plazo, como cuando uno aprende un idioma, la motivación no permanece constante durante semanas, meses y años, o incluso durante una sola lección. Fluye y refluye de formas complejas en respuesta a diversas influencias internas y externas. Se entiende de esta afirmación que sería difícil confiar en la validez de, o incluso interpretar los resultados de este estudio a corto plazo, cuando no tenemos la comprensión completa de todos los aspectos que influyen en la mente de los estudiantes. A pesar de eso, puede ser fructífero poner la motivación como objetivo de un proyecto de este tipo, porque poner el foco en ella ayuda a los aprendices a reflexionar sobre qué es la motivación y cómo podemos influir en ella. Facilitar que se hagan cargo de influir sobre su propia motivación les ayudará en el aprendizaje continuo a largo plazo. Como defiende Benson (2011, p. 91), las creencias sobre el aprendizaje de idiomas cambian con el tiempo, y este cambio para los aprendices depende de la reflexión individual.

La evaluación y la autoevaluación en un aprendizaje autónomo

El plan curricular noruego (Utdanningsdirektoratet, 2020, p. 109), al poner énfasis tanto en la participación por parte de los alumnos en la evaluación de su aprendizaje, como en el diálogo entre el alumno y el profesor sobre el desarrollo académico, supone una evaluación formativa. En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras destaca la importancia de que la evaluación contribuya al proceso de aprendizaje, resaltando que los alumnos deben tener oportunidades de expresar sus éxitos y sus mejoras, y que la profesora debe proporcionar orientación personal que lleva al desarrollo personal del alumno. En este apartado resumimos ideas e investigaciones que muestran la importancia de la evaluación formativa y la autoevaluación, tanto para la motivación como para el aprendizaje autónomo.

Primero, en cuanto a la motivación en relación con la evaluación formativa, según Ryan y Deci (2020, p. 6), la investigación muestra que la retroalimentación formativa que ayuda al aprendiz a mejorar o resalta áreas de competencia tiende a mejorar la motivación intrínseca y la internalización, mientras que la calificación no formativa se asocia con una motivación intrínseca disminuida y un aprendizaje conceptual más bajo, y también con menores probabilidades de terminar la educación secundaria. Harrison (2006, p. 90), quien llevó a cabo una investigación en acción donde los aprendices crearon sus propias pruebas en la clase de inglés basados en lo que ellos encontraban importante, mantiene que la prueba real en sí

podría ser secundaria a la experiencia obtenida al prepararla, y que esta forma de hacerlo disminuyó la ansiedad por el desempeño por parte de sus alumnos. La importancia del bienestar para la motivación vimos arriba, en la parte sobre la motivación y su relación con un aprendizaje autónomo.

Segundo, en cuanto al desarrollo de la autonomía con relación a la capacidad de evaluar el propio trabajo, Dam y Legenhausen (2011, p. 187) han mostrado una correlación alta entre la evaluación hecha por los aprendices, la evaluación por parte del profesor y una prueba estándar, señalando la validez de la autoevaluación hecha por alumnos con experiencia en la reflexión diaria continua. Dicho esto, según Benson (2011, p. 168), desde la perspectiva de la autonomía, los aspectos formativos de la evaluación interna son de mayor importancia que la capacidad de los alumnos para hacer coincidir sus propias evaluaciones con las evaluaciones externas. Mantiene que la distinción entre la autoevaluación final y el autocontrol del proceso es borrosa, ya que la autoevaluación es continua e influye en la planificación y, por lo tanto, la autoevaluación incluye la reflexión sobre los objetivos, las actividades de aprendizaje y los criterios de evaluación apropiados. Según Little, Dam y Legenhausen (Little et al, 2017, p. 95), en el aula de autonomía la reflexión genera juicios evaluativos, y todos los aspectos de la enseñanza y el aprendizaje están sujetos a evaluación, incluidos los resultados. Ellos proponen dos formas diferentes de evaluar el trabajo en clase: o el profesor ayuda a los alumnos a generar los criterios en los que se basan la evaluación, y los alumnos se evalúan a sí mismos y a los demás en función de los criterios que han ayudado a definir antes de que el profesor califique el trabajo (Little et. al, 2017, p. 95), o se establece un contrato mensual donde al comienzo de cada mes los alumnos escriben sus objetivos en sus diarios de aprendizaje, y, al final del mes, registran si han alcanzado o no sus objetivos (Little et. al, 2017, p. 110).

La autonomía docente, la motivación docente, y el rol del profesor en un aprendizaje autónomo

Según Ryan y Deci (2020, p. 7), tanto los profesores como los aprendices tienen las tres necesidades psicológicas básicas para la motivación: autonomía, un sentido de logro y un sentimiento de conexión, así que para que una reforma sea efectiva en las escuelas no se trata solo de cambiar el comportamiento de los profesores, sino de apoyar las necesidades psicológicas básicas de los docentes y directores. Según Benson (2011, p. 202), la

investigación en acción puede ayudar a desarrollar la autonomía docente. También, según Ryan y Deci (2020, p. 7), investigaciones previos han mostrado un vínculo entre el apoyo a la autonomía por parte de los supervisores y la motivación intrínseca y bienestar psicológico por parte de los profesores, pero que a veces los estilos de liderazgo o las presiones desde arriba, como la presión para mejorar el desempeño o administradores que controlan el contenido o los procedimientos, así como las presiones desde abajo, como estudiantes desinteresados o padres difíciles, pueden conducir a profesores menos motivados en autonomía, lo que a su vez conduce a un menor apoyo a la autonomía de los aprendices. Por esto nos parece útil que a una reforma le siguen medios financieros para llevar a cabo investigaciones en acción en las escuelas. Si no hay apoyo económico, puede resultar demasiado difícil para los docentes encontrar el tiempo para llevar a cabo investigaciones en su propia práctica.

Según Little, Dam y Legenhausen (Little et. al, 2017, p. 15), el trabajo del profesor consiste en aprovechar la capacidad preexistente de los aprendices para el comportamiento autónomo, en la cual ellos opinan que se basa todo aprendizaje exitoso. Nuestro rol será guiarlos en el camino, pero también entrar en diálogo con ellos sobre el proceso. O, en palabras de Miguel Ángel Mora Sánchez, el rol del profesor en el aprendizaje autónomo es: “hacer aprender a aprender” (Mora Sánchez, 1994, p. 222). Este autor destaca la importancia del profesor como apoyo técnico y psicosocial y observador, para ser capaz de ver la realidad de la clase (Mora Sánchez, 1994, pp. 223 y 225). El profesor tiene que esforzarse por encontrar formas de lograr que los aprendices tomen iniciativas y las lleven a cabo para que desarrollen gradualmente la capacidad de gestionar su aprendizaje. En cuanto al rol de observador, nunca se puede observar todo lo que ocurre en una clase. Los diarios de aprendizaje pueden ayudar en el día a día al dar información no observable, especialmente si el grupo de alumnos es largo. Según Porto (2007, pp. 692-693), otra ventaja no anticipada en el trabajo con los diarios fue la mejora de la relación entre la profesora y los estudiantes que la familiaridad o confianza de los diarios creó.

Según Benson (2011. p. 234), para muchos docentes, el temor de que los aprendices aprendan menos cuando tienen el control de su aprendizaje puede ser un gran obstáculo para aceptar la idea de autonomía. Al mismo tiempo, investigaciones muestran que la motivación del profesor es uno de los determinantes más importantes de la motivación y el aprendizaje de los aprendices (Dörnyei y Ushioda, 2021, p. 164). Con esto, para lograr la autonomía de aprendizaje, se ve cuán importante es que el profesor esté dispuesto a ceder el control y dar un

paso atrás, incluso si la situación de aprendizaje se siente ineficaz, imprevisible y caótica a veces, especialmente al principio cuando la idea es nueva para los aprendices. El profesor tiene que poseer una fuerte creencia en la idea de la autonomía de los alumnos y lograr motivarse ante la frustración de perder el control.

Según Ryan y Deci (2020, p. 3), los estudios muestran que los aprendices de profesores que más apoyan la autonomía tienen más motivación intrínseca, competencia percibida y autoestima, mejores calificaciones, mayor internalización de las actividades de aprendizaje y menor deserción. Según ellos, el profesor que apoya la autonomía intenta comprender, reconocer y responder a las perspectivas de los estudiantes siempre que sea posible, brinda oportunidades para que los aprendices se apropien y tomen la iniciativa, proporciona la posibilidad de elección, permite opciones significativas, toma en cuenta el interés de los aprendices, proporciona justificaciones significativas cuando requiere que se haga algo, fomenta el esfuerzo y reconoce la mejora y el dominio de los aprendices, proporciona sugerencias cuando parecen atascados, es receptivo a los comentarios y preguntas del ellos, escucha más y deja a los aprendices hablar más (Deci y Ryan, 2020, p. 4) Por demás, estos teóricos destacan la importancia de la estructura, señalando investigaciones que han demostrado que la combinación de un alto apoyo a la autonomía combinado con buena estructura conduce a una mayor motivación autónoma, tanto intrínseca como identificada, a mayor uso de estrategias de aprendizaje autorregulado, mayor compromiso y menor ansiedad (Ryan y Deci, 2020, p. 4). Además, los profesores que apoyan la autonomía tienden a apoyar más las otras dos necesidades psicológicas fundamentales para la motivación: el sentido de logro y el sentimiento de conexión con otros individuos, ya que están más en sintonía con las perspectivas de los estudiantes (Ryan y Deci, 2020, p. 4).

La Ganza (2002, p. 69) llama a la autonomía de aprendizaje un logro interrelacional, donde el profesor se tiene que abstener de influir en el aprendiz, y el aprendiz se tiene que abstener de buscar la influencia del profesor, cuyo rol debe ser comunicarle al aprendiz que se preocupa por su bienestar educativo y lo tiene en mente, y tranquilizar a quien está luchando con las ansiedades asociadas con iniciar y progresar en su propio trabajo (La Ganza, 2002, p 66). Argumenta que la autonomía del aprendiz solo se convierte en una capacidad significativa cuando el aprendiz y el profesor se interrelacionan, así que es cuando el aprendiz está en una relación facilitadora con el maestro que puede ser autónomo. Asimismo, mantiene que podemos llevar con nosotros las voces de profesores anteriores y seguir buscando su guía

internalizada después de que ya no estén presentes en nuestra situación de aprendizaje (La Ganza, 2002, p 71). A la vez, según el mismo autor, la autonomía del profesor mismo está influenciada por las relaciones que tiene con otros que pueden influir en el proceso de enseñanza y la libertad creativo. Menciona a otros docentes o mentores, aprendices, tomadores de decisiones o la sociedad en general como las cuatro dinámicas interconectadas de interrelación que afectan las percepciones del docente sobre su propia autonomía (La Ganza, 2002, pp. 71-72).

Benson (2011, p. 91) opina que fomentar la autonomía no significa dejar a los alumnos a su suerte, sino que implica un proceso más activo de orientación y estímulo por parte del profesor para ayudar a los alumnos a ampliar y sistematizar las capacidades que ya poseen. Crispín et al. (2011, p. 61) destacan la importancia de la retroalimentación. Por esto, al introducir la reflexión en clase, es importante que el proceso se convierta en un diálogo entre el profesor y el alumno. Claro que por falta de tiempo no se puede comentar cada asunto de cada entrada, pero el profesor tendrá que estar atento a las necesidades de los alumnos y mantenerse a día de las entradas para analizar continuamente los procesos y hacer los cambios necesarios. Tendrá que comentar brevemente cada entrada, para mantener el diálogo y dar la retroalimentación necesaria para el desarrollo de cada alumno.

Crispín et al. (2011, p. 59) mantienen que las estrategias metacognitivas pueden aprenderse a través del modelamiento del profesor: es necesario que el profesor haga explícitas las estrategias que está utilizando y luego debe haber una práctica guiada por parte de los aprendices. Mediante la reflexión desarrollarán conocimientos que les permitan elegir las estrategias más oportunas según la situación. Además, según Fernández (2016, p. 413), el conocimiento de las estrategias de aprendizaje posibilita conocer mejor cómo aprende el alumno y con esto facilitar el proceso, potenciar las estrategias más rentables para favorecer el aprendizaje, y desarrollar la responsabilidad y autonomía para un aprendizaje para toda la vida. No obstante, según Benson (2011, pp. 161-162), las investigaciones en el campo de estrategias sí sugieren que la instrucción explícita en el uso de ellas puede mejorar el rendimiento del aprendizaje, pero no muestran que este tipo de instrucción sea necesariamente eficaz para el desarrollo de la autonomía. Si uno quiere tanto desarrollar la autonomía como lograr un mejor rendimiento del aprendizaje, la investigación según él sugiere una combinación entre instrucción explicita en estrategias y reflexión por parte del aprendiz, integrado con oportunidades para el aprendiz de tomar control sobre su propio aprendizaje. El

rol del profesor en un aprendizaje autónomo entonces implica conocer varias estrategias y darles opciones a los alumnos. Sin tener opciones no habrá voluntad o control sobre la gestión.

Método

En este apartado primero presentamos la teoría detrás del método actual, segundo presentamos en concreto lo que hicimos en clase durante el periodo de investigación, y finalmente explicamos cómo llevamos a cabo las encuestas y conversaciones con los alumnos al principio y al final del periodo de investigación en acción.

Investigación en acción para el desarrollo de la autonomía del aprendizaje – ¿Por qué?

Según Ludwig, Pinter, Van de Poel, Smits, Tassinari y Ruelens del Grupo de Interés Especial de la Autonomía de Aprendizaje (inglés: LASIG) (Ludwig et. al, 2018, p. 2), el desarrollo de la autonomía del aprendiz es un proceso continuo de negociación entre profesores y aprendices. Se entiende por la negociación en este contexto discutir y acordar todos los aspectos del aprendizaje, como metas, resultados, actividades y criterios de evaluación. No es un método o una técnica, sino un enfoque subyacente al aprendizaje. Implica la capacidad y voluntad de explorar espacios de acción independiente. Es por esta última implicación que los mismos autores valoran la investigación en acción como herramienta valiosa para desarrollar y mantener la autonomía de aprendizaje en clase, por el empoderamiento del alumno y desarrollo personal y profesional a través de la reflexión sobre las prácticas (Ludwig et al, 2018, p. 2).

Igualmente, la autonomía del aprendizaje, según los mismos autores (Ludwig et al, 2018, p. 3), es tanto un requisito previo como un objetivo final de la investigación en acción, porque los aprendices gradualmente asumen más responsabilidad por su propio aprendizaje, así que no solamente toman un rol activo, sino que se convierten ellos mismos en investigadores. Ludwig (2018, p. 17), por lo demás, destaca que el desarrollo de la autonomía es un proceso inherentemente social, que este carácter cooperativo es especialmente propicio al realizar investigaciones en acción, y que, al mismo tiempo, la investigación en acción es una herramienta útil para avanzar hacia un aprendizaje más autónomo. Benson (2011, p. 2), por su lado, mantiene que la investigación en acción hecha por profesores sobre las condiciones

específicas de enseñanza y aprendizaje en las que trabajan muchas veces es la mejor forma de investigar sobre la autonomía de aprendizaje.

Entre las ventajas de la investigación en acción, Van de Poel (2018, p. 27) destaca la profesionalización de la docencia, la mejora de la motivación y la eficacia del personal, la satisfacción de las necesidades de un cuerpo de estudiantes cada vez más diverso, el logro de resultados más efectivos y, finalmente, el apoyo de las reformas escolares. Este autor también destaca la característica colaborativa entre una de las principales características compartidas de la autonomía del aprendizaje y este tipo de investigación (Van de Poel, 2018, p. 30). En el caso del proyecto actual de esta tesis, el objetivo principal de la profesora al ingresar a un programa de maestría en primer lugar era el desarrollo profesional, y, por lo tanto, llevar a cabo una investigación en acción era la opción más lógica, debido al deseo de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Un peligro que señalan Breen y Mann (1997, en Benson, 2011, p. 67-68) en cuanto al desarrollo de la autonomía en la enseñanza es lo que llaman "la máscara del comportamiento autónomo": cuando el aprendiz busca complacer al maestro y con esto muestra habilidades autónomas sin necesariamente ser autónomo. Creemos que esta trampa existe en toda investigación en acción, especialmente cuando la persona que investiga es la misma que dará la nota final. Dicho esto, Porto (2007, p. 683), en su estudio ha logrado que los estudiantes demuestren un altísimo grado de honestidad, por ejemplo, la retroalimentación que dan a la enseñanza es bastante brutal a veces, por ejemplo "¿por qué tienes que hacer ejercicios tan estúpidos?" A pesar de eso, es muy probable que los resultados de cualquier investigación en acción se influencien por el deseo del aprendiz de complacer al profesor.

Pese a que observa varias ventajas de su estudio, Porto (2007, p. 692) reconoce que no necesariamente es aplicable a otros contextos y que estudios de este tipo son devaluados en general por ser locales, privados e insignificantes. Cierto grado de subjetividad en este tipo de estudio es inevitable por su naturaleza de confianza y el grado de involucramiento personal. Según Kris Van de Poel (2018, p. 25), la reflexión objetiva y sistemática sobre la autonomía del aprendizaje puede resultar difícil cuando tanto el profesor como los alumnos están completamente involucrados en el trabajo, y muchas veces no tienen el tiempo para parar y reflexionar. Por mucho que trate de ser objetiva y atenta, desafortunadamente habrá cosas que se pierdan de la vista en el camino. Con respecto a esto, una de las principales críticas a este

proyecto sería que la profesora trabajara sola, sin posibilidades de colaboración con otros profesores ni con la administración del colegio, siendo la única profesora de español del colegio. Tampoco había la opción de que otros profesores observaran, y la desventaja de esto era que no había personas ajenas con quienes discutir lo que observábamos, u otros adultos que podían observar cosas que no veíamos, o personas más ajenas a los alumnos para realizar entrevistas, lo que refuerza el valor local de la investigación. Por otro lado, era una ventaja que la profesora y los aprendices podían desarrollar una relación más fuerte al realizar todas partes de la investigación juntos, y debido a las entrevistas tener más tiempo para hablar de lo habitual.

Desafortunadamente, la situación que se acaba de describir también hizo que cualquier triangulación verdadera fuera difícil de lograr. No obstante, en el currículo noruego (Utdanningsdirektoratet, 2020, p. 11) está destacada la importancia de darles a los alumnos la posibilidad de desarrollar sus ganas de explorar y su compromiso. Por esto puede ser muy beneficioso involucrarlos en trabajos de investigación en su camino hacia la autonomía. En cuanto a la ética de la investigación también parece ventajoso hacerles saber a los participantes qué investigamos y por qué, e invitarles a participar. En las investigaciones en acción en el trabajo docente el desarrollo del aprendizaje por parte de los aprendices o la validez local es mucho más importante que la validez general del estudio, según nuestra opinión. En cuanto a la recopilación de datos en una investigación sobre la autonomía, Benson (2011, p. 126) mantiene que los datos intuitivos basados en la experiencia pueden, en última instancia, resultar una mejor guía que los datos empíricos recopilados formalmente, tanto por la complejidad de la autonomía como una construcción mensurable como por la dificultad de aislar los efectos de las prácticas pedagógicas de los efectos de los otros factores involucrados en cualquier proceso de aprendizaje de idiomas.

Resumen del trabajo realizado en clase durante la investigación

Como los alumnos eran principiantes y todavía no tenían tantas herramientas en cuanto a la lengua española, al mismo tiempo que queríamos acercarnos a un aprendizaje más autónomo paso a paso, elegimos dos textos que iban a servir como *input* en este caso. También tomamos la decisión de enfocarnos en la perífrasis verbal de *ir + a + infinitivo*, para darles a los aprendices una herramienta que más adelante en el proceso de aprendizaje ellos mismos podrían decidir cómo ampliar con otro vocabulario y para qué fines aprender a utilizar. Según

Little, Dam y Legenhausen (2017, p. 16), no se puede esperar que los alumnos gestionen todos los aspectos de su aprendizaje desde el principio, y deben adquirir gradualmente habilidades de autogestión integrados en su desarrollo en la lengua meta. De ahí la decisión de mantener parte del control en las manos de la profesora al principio del trabajo, junto con un temor de no poder acomodar a todos los aprendices si todos elegían objetivos con una libertad total sin ninguna dirección común en clase. Podemos decir que aquí se reconoce el miedo a perder control por parte del docente arriba mencionado, y el grado de control que se les dio a los aprendices se discutirá más adelante, ya que para un aprendizaje verdaderamente autónomo la mayoría de los teóricos están de acuerdo que los aprendices tienen que tomar control también sobre el input, pero en la práctica hacer esto no viene sin desafíos. En nuestro caso, empezamos el proyecto preocupándonos por ceder insuficiente control a los alumnos, basándonos en las ideas teóricas presentados en este trabajo, pero terminamos con un miedo de haber cedido demasiado control a los alumnos demasiado pronto. Hablaremos más sobre este desafío en la parte de la discusión.

El periodo de trabajo se introdujo con un video de *Youtube* ([El señor Lafontant], 2014), de la canción *Vivir mi Vida* de Marc Anthony. Esta versión tiene imágenes que apoyan el significado de la letra, además de colores que resaltan las formas verbales. Utilizar música en clase es ventajoso, porque, según varios estudios (Llorente en Aguilar, 2013, pp. 16-17; Degrave, 2019, p. 415; Rodríguez, 2016, p. 578), la música puede reducir la ansiedad de la lengua extranjera y propiciar la relajación en el aula. En nuestro caso, para construir sobre los conocimientos previos, durante las primeras escuchas los alumnos buscaban palabras ya conocidas, y luego trataban de adivinar el resto del significado con la ayuda de las imágenes. Las palabras "voy a" no se traducían al principio, y los aprendices se volvían cada vez más curiosos y activos en adivinar qué podría significar, hasta que una alumna adivinó otro verbo auxiliar modal en noruego, *å vill*e (querer), y entonces la profesora les procuró el significado correcto de "voy a". En los diarios de aprendizaje para esta actividad los alumnos respondieron a dos preguntas: Cómo les iba el trabajo con la canción y si preferían trabajar con ella de otras maneras. Seguimos escuchando la canción regularmente durante todo el período de trabajo.

La segunda parte del trabajo la introdujimos cuando los alumnos habían descubierto el significado de "voy a". Primero, vieron un video sobre la perífrasis verbal de ir + a +

infinitivo (Næss, 2016), y luego podían elegir cómo querían trabajar para aprender la forma[1]. Según Little, Dam y Legenhausen (Little et. al, 2017, p. 80), en las primeras etapas del trabajo con la autonomía en el aula es recomendable dejarles elegir entre un pequeño número de alternativas con las que ya están familiarizados. Tres grupos decidieron hacer posters, un grupo inventó una actividad para toda la clase para memorizar las formas, mientras que otro grupo creó una animación digital con el programa *Creaza* (https://web.creaza.com/no/). La formación de grupos se hacía de forma natural sin la ayuda de la profesora en la mayoría de los casos, según las elecciones de los aprendices. Esta manera de formar grupos se basa en las ideas de Little et. al (2017, pp. 82-83). En los diarios de aprendizaje justificaron sus elecciones y comentaron cómo les fue el trabajo y qué aprendieron. En cuanto terminaron el trabajo, presentaron lo que habían hecho al resto de la clase, y la clase realizó la actividad que uno de los grupos había creado, que consistía en aprender formas con un juego de pelota. Según Little et. al (2017, p. 38), presentar y compartir trabajos hechos en clase con los demás es una característica fundamental del aula autónomo y una dimensión importante de la construcción colaborativa del conocimiento.

La tercera parte del trabajo consistía en trabajar con un texto del libro *Gente 9* (Børve et. al, 2019, p. 36-37). Aquí los aprendices podían elegir diferentes maneras de abordar el texto[2], y para cada actividad que eligieron, tenían que justificar su elección y describir cómo les había ido el trabajo en el diario de aprendizaje. Según Dam y Legenhausen (2018, p. 14), la libertad de elección de tareas es uno de los pilares del aprendizaje autónomo, así que las actividades que se llevan a cabo en clase deben ser de carácter general y abierto, de manera que permiten tanto la diferenciación como la inclusión. Aquí podían elegir entre tareas tradicionales, como escuchar y traducir palabras desconocidas, o buscar y utilizar ejemplos de la perífrasis verbal, pero también actividades de su propia elección, como un teatro de marionetas, elegido por uno de los grupos.

Los alumnos elegían diferentes procedimientos y trabajaban a diferentes ritmos, y por esto necesitaban una mayor o menor cantidad de tiempo para terminar las tareas, así que muy pronto desde principios del periodo de investigación se encontraban en diferentes tareas o etapas del proceso, y terminaban tareas en diferentes momentos, lo cual hacía que la discusión

[1] Vean apéndice 1 para la tarea en noruego con traducción al español.
[2] Vean apéndice 2 para las opciones en noruego con su traducción al español.

conjunta sobre el procedimiento pareciera menos apropiada porque había que interrumpir demasiado el trabajo de otros alumnos. Por esto, en nuestro caso solo compartimos las experiencias con los diferentes procedimientos explícitamente en clase discutiendo brevemente cómo funcionaron en cuanto al rendimiento varias actividades en las que todos habían participado, así que no logramos aprovechar al máximo los beneficios que el intercambio de experiencias con diferentes estrategias puede ofrecer para todo el grupo.

En la parte final del trabajo, los alumnos tenían que formular sus propias metas: para qué querían utilizar la perífrasis, o qué querían saber decir. También tenían que elegir cómo trabajarían para lograr las metas, y describir cómo querían que se evaluara el trabajo. Dejamos claro que sería posible ajustar las metas, los métodos de trabajo o tipo de evaluación a lo largo del periodo si así lo deseaban. Después, se inició una fase de producción de textos en el sentido más amplio. Little et. al (2017, p. 61) valoran mucho la colaboración en la elaboración de textos escritos en el aprendizaje autónomo, por la atención explícita a las cuestiones formales de la lengua que exige la escritura. Destacan entre los textos escritos la elaboración de pequeñas obras de teatro, porque crear e interpretar su propio papel con sus propias palabras invita al uso auténtico del lenguaje, a la vez que en la producción de un diálogo escrito deben reflexionar también sobre las características pragmáticas y estructurales del diálogo. Siguen diciendo que, a medida que las habilidades del aprendiz se desarrollan en la producción de textos creativos y la actividad de aprendizaje intencional, poco a poco se vuelven competentes en tres roles interactivos: comunicador, experimentador con el lenguaje y aprendiz intencional (Little et. al, 2017, pp. 44-45). En nuestro caso, el desarrollo de estos tres roles se veía comprometido por un uso extensivo de *Google translate,* un desafío que discutimos más adelante.

Para recordar a los aprendices que forman parte de una comunidad de aprendizaje y no perder de vista que el aprendizaje es un asunto tanto de la clase como del individuo, Little et. al (2017, p. 45) recomiendan terminar cada lección con una sesión para todos, incluso cuando los alumnos están trabajando en proyectos que pueden tardar varias semanas en completarse. En nuestro caso decidimos hacer esto en medio de la lección, y esta sesión para todos se utilizaba para compartir frases que habían hecho o responder preguntas de interés común. La intención era que aprendieran y obtuvieran ideas del trabajo de los demás. También, debido a una frustración con la libertad total y un deseo de más guía expresada por unos aprendices en

los diarios de aprendizaje antes de las vacaciones de otoño, se incluyó una parte de cinco a diez minutos para la profesora, para que ella introdujera expresiones útiles entre los cuales los aprendices podían elegir para usar en sus trabajos si querían. Entonces, la estructura de las clases en esta parte final del trabajo era más o menos la misma para cada clase: primero se escuchaba la canción, luego la profesora compartía expresiones, después había quince a veinte minutos de trabajo en grupo o individual, seguido de un intermedio para compartir frases y responder preguntas comunes, y otro quince a veinte minutos de trabajo en grupo o individual antes de que la clase se terminara con la entrega de diario.

En cuanto a lo que los alumnos comentaban en los diarios, había variación, el denominador común siendo el aprendizaje, y no había ningún requisito para el tamaño de las entregas. De esta manera, intentábamos que los aprendices no se cansaran de reflexionar regularmente, y queríamos que la reflexión se convirtiera en una parte natural del aprendizaje, donde los propios alumnos pudieran elegir en qué asuntos querían profundizar. Se quería que la reflexión fuera una oportunidad de diálogo entre profesora y aprendiz, a la vez que creara un diálogo dentro del aprendiz sobre diversos aspectos del aprendizaje y la motivación. Aunque las preguntas variaban según las diferentes partes del proyecto, el tema recurrente era dar razones para las elecciones que tomaban y evaluar la calidad del procedimiento en cuanto al rendimiento académico, para hacer que reflexionaran sobre cómo sus elecciones afectaban su aprendizaje.

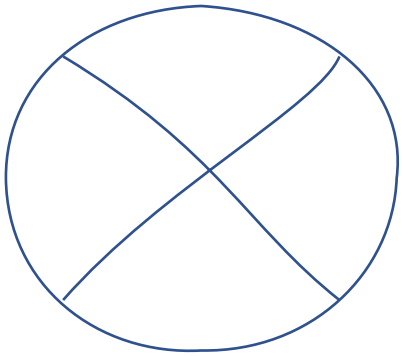
Respecto a la autoevaluación, los alumnos regularmente evaluaban su trabajo en los diarios de aprendizaje, para lograr una evaluación enfocada en el proceso de aprendizaje y el desarrollo continuo. También había oportunidades para comentar el trabajo de otros de vez en cuando, por ejemplo, una vez que un grupo había inventado un juego en el que todos participaron, o cuando otros grupos habían presentado un cartel. También, para el trabajo final, la parte de la investigación donde tenían más control, los estudiantes primero formularon sus propios objetivos individuales y planificaron sus métodos de trabajo, y luego, juntos en clase, decidimos dos criterios básicos de evaluación que podrían aplicarse a todos alumnos. El primer criterio común era si habían logrado usar la perífrasis verbal para expresar lo que, según las metas que habían formulado, querían aprender decir sobre sus planes. El segundo criterio que decidimos que se evaluaría era cuánto vocabulario habían logrado combinar con la perífrasis en la construcción de oraciones completas, sin especificar qué tipo de vocabulario, para dejar libertad en cuanto a sus metas individuales. Después, los alumnos

comentaban en sus diarios si había otros criterios personales que querían añadir según lo que habían planificado. El hecho de que tenían metas individuales no significaba que no pudieran trabajar en grupos, ya que, por ejemplo, al hacer una pequeña obra de teatro, cada aprendiz podía tener sus objetivos personales y sus propias frases que pusieron en el guion y que hicieron encajar con lo que tenían los demás. Al presentar el trabajo final, todos los alumnos, excepto uno que había decidido hacer una prueba escrita, se evaluaron entre sí primero, o en pequeños grupos o en clase. En la autoevaluación al final pudieron describir lo que habían aprendido individualmente.

Cuando se trata de cómo trabajábamos concretamente con la motivación, intentábamos poner énfasis en las necesidades humanas fundamentales para la motivación arriba mencionadas; la autonomía, el sentido de logro, el bienestar y el sentimiento de conexión con otros individuos, mediante ceder el control gradualmente a los alumnos y preguntarles sobre su bienestar y sus logros en los diarios de aprendizaje, animarlos a elegir formas de trabajar que eran divertidas para ellos, y guiarlos en encontrar buena pareja o grupo cuando esto no se hacía naturalmente. A la vez se les daba oportunidades a los alumnos para imaginar cómo podrían utilizar lo que estaban aprendiendo en el futuro, para fortalecer el "yo ideal" que según Dörnyei y Ushioda (2021, pp. 65-67) es muy importante para la motivación en el aprendizaje de idiomas, mediante preguntas en el diario y en la autoevaluación sobre cómo creían que podrían utilizar lo aprendido en el futuro, y animándolos a formular metas que incluyeran lo que en el futuro realmente querían poder decir sobre sus propios planes.

Las encuestas y las conversaciones

Al principio y al final del periodo de investigación llevamos a cabo encuestas seguidas por conversaciones con los alumnos. Las encuestas constaban de quince preguntas.
En las preguntas 1 a 7, y 9 a 14, los alumnos colorearon trozos de tarta de cero a cuatro según el grado en que estaban de acuerdo con la pregunta:



En las preguntas 8 y 15 marcaron una respuesta, la que pensaban que era correcta para ellos. Las ocho primeras preguntas trataban de la autonomía, mientras que las últimas siete preguntas trataban de la motivación. Las preguntas concretas las presentamos abajo, junto con los resultados.

Al introducir la encuesta, destacamos que los alumnos debían colorear según su experiencia real, y no según lo que pensaban que queríamos escuchar. Presentamos una pregunta a la vez, destacando cada vez que los alumnos podían colorear de cero a cuatro trozos. En los resultados vemos que algunos alumnos también optaban por colorear medios trozos o partes de trozos. Somos conscientes de que, en este tipo de encuesta, donde los alumnos tienen que colorear trozos de tarta, las respuestas pueden resultar aleatorias así que pequeños cambios no necesariamente indican un cambio real. Por esto comprobamos los resultados en las conversaciones siguientes. En los resultados de abajo veremos que en algunos casos pequeños cambios sí eran aleatorios, mientras que en otros casos no, según los alumnos. De todas formas, las encuestas formaron un buen punto de partida para las conversaciones, porque tener este punto de partida hizo que fuera más fácil hacer preguntas abiertas.

En las conversaciones con cada alumno después del *pre-test,* les preguntamos en qué habían pensado al colorear, para comprobar las respuestas de las encuestas sin influir en ellas, mientras que en las conversaciones después del *post-test* comparamos los resultados de las dos encuestas junto con cada alumno, dejando que comentaran si lo emergido en cada pregunta era lo correcto en su opinión. Nos esforzamos por hacer preguntas abiertas, para evitar cualquier influencia en sus respuestas por nuestra parte, e hicimos hincapié en la importancia de dar respuestas honestas. Sin embargo, no podemos descartar que les hubiera influido el hecho de que era la profesora que iba a poner la nota final en la materia con quién hablaban.

Resultados

En este apartado, primero presentamos los resultados de la encuesta que hicimos en clase al principio y al final del proyecto. Los números en el eje izquierdo en las tablas corresponden al número de pedazos de pastel que los alumnos colorearon. Estos resultados los elaboramos a la luz de los comentarios que hicieron los alumnos después en conversaciones con la profesora. Luego, repasamos dos puntos que aparecieron en las autoevaluaciones hechas por los alumnos a finales del proyecto: primero el asunto del rendimiento académico experimentado y, finalmente, un breve resumen por parte de los estudiantes sobre cómo ha sido para ellos tener tanta libertad de elección durante el periodo de la investigación. Comentamos los resultados a lo largo de esta parte, y luego, en la parte de la discusión, profundizamos más en algunos puntos interesantes o problemáticos

Los resultados de las encuestas y conversaciones posteriores

Como los alumnos eran principiantes las preguntas de las encuestas que rellenaron al principio y final del proyecto se hicieron en noruego. La traducción aquí es nuestra. Las conversaciones con la profesora que siguieron las encuestas también se hicieron en noruego, por el nivel de los estudiantes. Aquí, cuando reproducimos en castellano lo que surgió en las conversaciones, tratamos de hacerlo de la forma más directa posible y, por lo tanto, el lenguaje de esta sección es a veces un poco coloquial.

Pregunta 1: ¿Con qué frecuencia puedes elegir entre diferentes tareas en las lecciones de español en la escuela?

Esta pregunta la introdujimos para poder ver si los alumnos realmente habían experimentado un cambio en la manera de organizar la enseñanza, en cuanto a la elección entre tareas. Vemos que todos los alumnos experimentaron un cambio en las posibilidades de elegir. En la mayoría de los casos el cambio es notable. Las respuestas así confirman que efectivamente hubo un cambio en la manera en que se organizaron las clases.

Pregunta 2: ¿Con qué frecuencia puedes participar en las tomas de decisiones en cuanto a qué vamos a hacer en las clases de español en la escuela?

Esta pregunta se parece mucho a la primera, como comentaron también muchos alumnos. La introdujimos porque hay una pequeña diferencia entre poder elegir y tomar decisiones. Ambas preguntas abordan aspectos de la toma de control en el aprendizaje. Aquí vemos un aumento en diez de los casos. En la conversación con Emma, la única que había experimentado una disminución, dijo que pensaba que había entendido mal la pregunta, y no dio más detalles en cuanto a las razones por las que había experimentado una disminución. Tone, por su parte, que no había experimentado ningún cambio en las encuestas, explicó que, aunque podían elegir entre tareas y maneras de trabajar, no existía la posibilidad de elegir otro tema totalmente diferente, porque la profesora había decidido de antemano que todos iban a trabajar con la expresión del futuro. Creemos que esta observación por parte de Tone es interesante. Ya hemos explicado las razones por esta decisión, y regresamos al grado de control sobre el contenido dado a los estudiantes en la parte de la discusión.

Pregunta 3: ¿Con qué frecuencia puedes contar (por escrito u oralmente) a la profesora cómo va tu aprendizaje del español en la escuela?

Como explicamos arriba, la intención para introducir los diarios de aprendizaje era que los alumnos reflexionaran regularmente sobre su aprendizaje por la conexión que según los teóricos hay entre la reflexión y la autonomía, tanto como crear un diálogo sobre el aprendizaje con la profesora, y que los alumnos más a menudo pudieran contarle a la profesora cómo les iba. En esta pregunta también vemos un aumento en la mayoría de los casos. En las conversaciones después de la encuesta final, Ole, Emma, Paul, Arne, Linn, Anna, Rita, Stine y Roger mencionaron los diarios de aprendizaje al comentar y confirmar este aumento. Stine también añadió que habían tenido muchas más autoevaluaciones, y que ella además sentía que había hablado mucho más con la profesora que antes. Roger dijo que la profesora le había preguntado más sobre cómo iban las cosas en clase.

Mona, por otro lado, confirmó que había experimentado una disminución en esta pregunta, y explicó que en octavo grado habían tenido conversaciones con la profesora, mientras que en noveno grado solamente habían tenido los diarios de aprendizaje. Sentía que podía hablar menos con la profesora sobre cómo iban las cosas durante la investigación en acción, y también dijo que sentía que la profesora no la escuchaba lo suficiente cuando quería un cambio. Es posible que la respuesta de Mona aquí estuviera teñida por la gran frustración que sentía sobre el proyecto en general, porque en realidad ajustábamos el contenido según sus deseos cuando surgían, pero realmente ella preferiría regresar a trabajar con los métodos del octavo grado, así que los cambios que hicimos simplemente no le bastaron. El caso de Mona

lo comentaremos más en la parte de la discusión, tanto en cuanto a la negociación sobre el contenido, como la frustración ante la toma de control.

En la conversación con Lisa, por su parte, aunque no hubo cambio en su respuesta a pregunta 3, surgió que ella había pensado mucho en el aspecto oral cuando respondió esta pregunta. Ella sentía que no llegaba a hablar tanto con la profesora sobre cómo iba el trabajo como antes, y mencionó en particular que extrañaba hablar sobre el aprendizaje, ya que en el periodo de la investigación solamente había contado cómo le iba por escrito en el diario. Dijo que creía que en octavo grado habían recibido más consejos oralmente sobre cómo podían mejorar. Nos parece interesante este punto. Lisa es una alumna dedicada, que trabaja bien en las clases. Tal vez resultó que los compañeros que tenían frustraciones o desafíos con el trabajo en este periodo ocupaban tanto tiempo que Lisa en realidad recibía menos atención que antes en clase. Nos preguntamos si el doble rol de investigadora y profesora podría, en el peor de los casos, llevar a que ninguno de ellos se desempeñara tan bien como podría. La experiencia de la profesora era que todo el periodo era mucho más agitado de lo habitual.

En el caso de Tone, ella explicó que tener que escribir tantas entradas en el diario de aprendizaje está bien, pero podía tomar demasiado tiempo de la clase, y que ella muchas veces terminaba antes y sentía que perdía tiempo que hubiera podido pasar trabajando con las tareas. Explicó que sus respuestas aquí también podían tener que ver con su personalidad; que, si ella quiere contarle algo a la profesora, encuentra tiempo para hacerlo, diario de aprendizaje o no. Al principio del periodo nos preocupábamos por lo mismo que Tone, por lo que pronto cambiamos la estructura, de modo que durante el período en el que los estudiantes elegían entre diferentes procedimientos para un texto del libro, escribían un registro en el diario para cada actividad de aprendizaje que realizaban cuando la terminaban, y no al final de la clase. En la última parte, sin embargo, la parte donde los alumnos tenían más control sobre todos los aspectos de su aprendizaje, volvimos a escribir el registro al final de la lección. Es cierto que aquellos alumnos que dedican poco tiempo a escribir la entrada pueden terminar siendo pasivos por un tiempo al final de la clase, y eso es lamentable.

Pregunta 4: ¿Cuánto sabes acerca de cómo exactamente tú aprendes mejor el español?

La idea detrás de esta pregunta era que al elegir diferentes procedimientos y evaluarlos continuamente, los estudiantes descubrirían cómo aprenden mejor durante el periodo de investigación. Vemos aquí que hubo un aumento en siete de los casos, pero veremos que no siempre era por la razón que esperábamos. En cuatro de los casos no hubo ningún cambio, y en el caso de Ole hubo una pequeña disminución de solo medio trozo de tarta, y, cuando le pedimos a Ole que comentara sobre la disminución en la pregunta 4, él dijo que pensaba que era una coincidencia que hubiera habido una disminución en la encuesta, y que pensaba que sabía exactamente lo mismo que antes.

Entre los siete alumnos que marcaron un aumento en esta pregunta, Stine, Anna, Arne y Roger destacaron el aprendizaje en colaboración como procedimiento de lo cual aprenden más. Anna añadió que sentía que habíamos hecho más de eso últimamente. Arne dijo que ahora sabía mucho más, y además del trabajo en grupo o colaborativo agregó que también le gustaba mucho las pruebas de vocabulario que teníamos en octavo grado. Roger, por su lado, añadió el trabajo con el programa *Creaza* como procedimiento por el cual él aprende más. Linn no mostró ningún cambio entre las dos encuestas, pero en la conversación posterior dijo que tal vez ahora sabía un poco más, ya que todo era nuevo en el octavo grado. Agregó que descubrió que aprende mejor en colaboración con otros alumnos y cuando realiza actividades variadas, como hacer carteles.

Rita, Emma y Paul no mencionaron el trabajo colaborativo. Emma dijo que había descubierto que aprende más y está más motivada con actividades divertidas, y también leyendo oraciones y tratando de recordarlas. Paul, por su lado, dijo que aprende mucho haciendo presentaciones, y también que cree que aprendía más del tipo de tareas que teníamos en octavo grado. Rita, al comentar el aumento, expresó que había notado que es un poco difícil elegir por sí misma, y que le gusta más que le digan directamente qué hacer cuando tiene que hacer algo, porque entonces sabe mejor qué hacer y sabe exactamente cómo perfeccionarlo. Agregó que todavía fue "un poco divertido" obtener una tarea abierta cuando salió bien.

Pregunta 5: ¿Con qué frecuencia puedes participar en la evaluación del trabajo que has hecho en la asignatura de español?

Incluimos esta pregunta por la importancia que según los teóricos tiene la autoevaluación continua en un aprendizaje autónomo. Queríamos confirmar si verdaderamente los alumnos habían experimentado un aumento. Tal aumento esperábamos que viniera de la autoevaluación que hicieron en el diario de aprendizaje, porque en octavo grado también hacíamos autoevaluaciones al final de los trabajos. Del gráfico vemos que hubo un aumento en nueve de los casos, una disminución en el caso de Tone y Roger, y ningún cambio en el caso de Arne.

En la conversación posterior, Roger dijo que sentía que la frecuencia en que participaba en la evaluación era bastante igual que en octavo grado, y no dio más detalles. La respuesta de Tone, por su lado, al decir que no recordaba bien lo que tenía en mente cuando estaba coloreando, resalta cuán aleatorias pueden ser las respuestas en una encuesta de este tipo. Pero

ella añadió que la disminución podría tener algo que ver con el hecho de que su grupo no terminó su espectáculo de marionetas y, por lo tanto, no podían evaluarlo. Queremos explicar aquí que el trabajo a que se refiere fue algo que eligieron hacer en conexión con el texto del libro que introducimos como paso 3 del trabajo, y que no terminaron este trabajo porque había alumnos ausentes por enfermedad y luego los videoclips que habían logrado hacer se borraron por error. Tone después agregó que los alumnos en la clase de español en general participan en la evaluación siempre y cuando sea posible, así que la disminución que mostró en la encuesta parece ser aleatoria. Arne, quien no había mostrado ningún cambio en esta pregunta, comentó que también tenían autoevaluaciones en octavo grado.

De los alumnos que habían marcado un aumento en esta pregunta, Paul y Ole destacaron la autoevaluación, Anna, Lisa y Rita destacaron el diario de aprendizaje, mientras que Stine, Linn y Emma destacaron tanto la autoevaluación como el diario de aprendizaje. Mona no mencionó específicamente ninguno de los tipos de evaluación que habíamos hecho, pero dijo que debería haber coloreado más, ya que ahora tienen la posibilidad de evaluarse después de cada clase, así que indirectamente ella también se refirió a los diarios de aprendizaje.

Pregunta 6: ¿Cómo de bien aprendes español?

Incluimos esta pregunta para saber si el hecho de que se haya dado mayor libertad a los alumnos los llevaría a experimentar que habían mejorado como aprendices de español. Pero vemos en el diagrama que parece que en la mayoría de los casos la experiencia de lo bien que aprenden el idioma no ha cambiado durante el periodo de la investigación.

Mona, quien mostró un gran declive en esta pregunta, comentó que la gran libertad le dificultaba empezar algo, porque sentía que no tenía base sobre la cual construir. Dijo que tenía que construir los cimientos por sí misma y luego construir sobre ellos, y comparó esto con el octavo grado cuando había tareas específicas y pruebas para las cuales tenían que practicar, que para ella era una mejor base. Ole también muestra un pequeño declive, pero en nuestra conversación dijo que creía que era por casualidad, y que no es más difícil aprender español en el noveno grado comparado con el octavo, pero tampoco más fácil.

Roger y Anna son los únicos que experimentaron un pequeño aumento en esta pregunta. En el caso de Roger, comentó que durante el periodo de investigación las clases eran más divertidas, y que por esto aprendió más y ganó más motivación. Anna, por su lado, comentó que pensaba que realmente aprendía lo mismo que antes y el cambio en la encuesta ocurrió por casualidad.

Entre los alumnos que no mostraron cambio, cinco confirmaron que no había ningún cambio, mientras que tres de ellos describieron un cambio en sus comentarios después. Rita y Paul dijeron que tal vez aprendieran un poco mejor que antes, mientras que Lisa dijo que sentía que tal vez aprendiera un poco mejor en octavo grado, citando específicamente las pruebas de vocabulario como la razón de esto, agregando que se había vuelto un poco más difícil aprender en noveno grado.

7 **¿Cuántas de las clases de español fueron educativas en octavo grado? (pre-test) / ¿Cuántas de las clases han sido educativas hasta ahora en noveno grado? (post test)**

Incluimos esta pregunta para saber si los alumnos sentían que aprendían más o menos cuando trabajaban con mayor libertad de elección y mayor control sobre el aprendizaje. Al mismo tiempo, también hubiéramos podido incluir esta pregunta entre las que tratan sobre la motivación, considerando lo que hemos visto en la parte teórica sobre la conexión entre el sentido de logro y la motivación. Vemos aquí una disminución en ocho de los casos.

Rita comentó que la profesora había estado más fuera del aula en el periodo de investigación y había sido más difícil pedir ayuda. Podemos comentar aquí que los alumnos a veces trabajaban en varias salas de grupo. Además, explicó que era difícil saber qué preguntar al trabajar con una tarea abierta, y que también era más fácil distraerse. Agregó que no sabía muy bien a dónde iba, y que luego se hacía difícil reservar el tiempo suficiente para hacerlo.

Linn, por su lado, comentó que cuando tenían que decidir por ellos mismos, no estaba del todo claro en qué iban a trabajar, y añadió que en noveno grado no hemos visitado tantas cosas diferentes como hicimos en octavo grado. Expresó que no sabía muy bien lo que quería aprender, y dijo que quería aprender un poco de todo para poder tener una conversación normal, pero que esto puede consistir en mucho, y era difícil priorizar. Stine también mencionó que la clase había trabajado mucho tiempo con lo mismo, y que sentía que no había trabajado con mucho contenido, así que consideraba que aprendía más en octavo grado.

Tone relacionó el declive con el trabajo que hacía con las muñecas en grupo, y creía que aprendía mucho más en las partes del proyecto en las que trabajaba sola. Explicó que se puede aprender mucho en un grupo en general, pero que había demasiada gente en el grupo actual, y que además el hecho de que habían decidido filmar significaba que se tomaban demasiado tiempo, además de que había casos de enfermedad en el grupo que retrasaba el proceso. Ella creía que presentar el teatro a la profesora dentro de un límite de tiempo determinado podría haber sido mejor. Emma también mencionó el trabajo en grupos; explicó el declive con que a menudo había un poco de tonterías en ellos.

Ole confirmó que había aprendido mucho menos en noveno grado que en octavo, y lo justificó por el hecho de que había tenido que averiguar las cosas él mismo y había recibido menos información. Agregó que hubiera sido mejor si la profesora hubiera establecido metas, porque era más fácil para la profesora establecer metas que se ajustaran al nivel de cada alumno. Dijo que cuando los alumnos pueden decidir las metas, estas fácilmente pueden

volverse demasiado difíciles o fáciles de lograr. También dijo que no llegaba a trabajar bien cuando tenía que decidir cómo trabajar él mismo, y que era difícil encontrar un procedimiento por el que realmente aprendiera. Creía que habría trabajado mejor si le hubieran dicho qué hacer. Finalmente, dijo que él mismo puede resolver las cosas siempre cuando tiene un nivel más alto, pero que esto no es tan fácil cuando no conoce muy bien el tema, y que hay una diferencia entre el español y otros temas porque este tema es nuevo. Volveremos a discutir la autonomía para principiantes en la parte de la discusión.

Roger dijo que el tema era un poco más difícil comparado con lo que hacíamos en el octavo grado, mientras que Mona simplemente dijo que sentía que no había aprendido nada de una sola clase en noveno grado. Esto no concuerda con lo que escribía en el diario de aprendizaje a lo largo del periodo, pero en su autoevaluación también escribió que no aprendía nada al no tener pruebas que confirmaran su aprendizaje. Le preguntamos si en algún momento había planteado hacerse pruebas como método, y nos dijo que había intentado hacer una prueba de vocabulario sobre sus planes en conexión con el balonmano, pero que le salió mal. Luego expresó que era difícil saber si las palabras que encuentras en *Google* son correctas, y que era difícil crear oraciones. Nos preguntamos si los alumnos no habían tenido suficiente práctica en la formación de oraciones antes del proyecto, y si aquí había una brecha demasiado grande entre los preconocimientos y lo que el paso 4 del proyecto exigía de ellos. Volveremos a esto en la parte de la discusión.

Entre los tres alumnos que no mostraron cambio en esta pregunta, Anna y Paul confirmaron que no había cambio, mientras que Lisa dijo que creía que aprendía más en octavo grado, porque todo era nuevo y había mucho que aprender.

Arne se destaca en esta pregunta, por ser el único que experimentó que las clases se volvían más instructivas en el periodo de investigación. Al explicar, destacó las sesiones en medio de la clase de la última fase de la investigación, donde habíamos puesto las oraciones en la pantalla y las vimos juntos, hablando sobre cómo escribirlas correctamente.

Pregunta 8: ¿Quién crees que es más importante para ti para aprender español?

Hicimos esta pregunta para ver si la investigación en acción había afectado a cuántos alumnos se veían a sí mismos como la pieza más importante de su aprendizaje. En realidad, no había

cambio. Podían elegir entre cuatro opciones: La profesora, yo misma/o, otros o insegura/o. En el *pre-test*, Linn y Roger marcaron "la profesora", Rita, Tone, Anna, Arne, Paul y Ole marcaron "yo misma/o", ninguno marcó "otros", y Stine, Mona, Lisa y Emma marcaron "insegura/o".

En el *post-test*, Emma cambió su respuesta de "insegura" a "yo misma", mientras que Anna cambió su respuesta de "yo misma" a "insegura", así que el resultado total quedó igual. Emma explicó el cambio diciendo que si ella no quería aprender español se volvía difícil aprender, mientras que si estaba motivada era más fácil aprender, y Anne explicó que había cambiado su respuesta porque había visto que cuando hay trabajo en grupo, todos tienen que esforzarse para que todos aprendan, y que el profesor también ayuda mucho en el aprendizaje.

Pregunta 9: ¿Cuántas de las clases de español fueron divertidas en octavo grado? (pre-test) / ¿Cuántas de las clases de español han sido divertidas hasta ahora en noveno grado? (post-test)

Con esta empezamos con las preguntas que tratan el tema de la motivación directamente. La planteamos por la conexión que vimos arriba que hay entre el bienestar y la motivación. Vemos una disminución en cinco de los casos, un aumento en tres de los casos, y ningún cambio en cuatro de los casos.

Si empezamos con los tres casos de aumento, Roger experimentó el cambio más grande. Explicó este cambio con la posibilidad de elegir tareas por sí mismo, y añadió que en octavo grado se les daba una tarea divertida y otra aburrida, pero ahora podía elegir por sí mismo y

elegía lo que pensaba que era divertido. Anna explicó su aumento con que habían podido jugar muchos juegos y hacer actividades, y que era más divertido trabajar tanto en grupo. Arne también destacó el trabajo en grupo como razón principal para el cambio, y añadió que le habían gustado los procedimientos, sin profundizar en cuáles, pero podemos añadir que él trabajó mucho con el programa *Creaza* durante el periodo.

En cuanto al grupo de alumnos que experimentó un declive, Linn atribuyó la disminución al hecho de que aprendía mucho el año pasado y experimentó poder decir mucho en poco tiempo, y agregó que era muy importante para su motivación experimentar que realmente estaba aprendiendo. Mona también explicó que le gustaba aprender, y que lo extrañaba. Dijo que había algunas formas de trabajar que eran divertidas y que también era divertido estar con amigos, pero que echaba de menos aprender algo. Añadió que las clases se sentían como tiempo libre, donde podías hacer lo que querías con quien quisieras. Vimos en la parte teórica que el sentido de logro es importante para la motivación, y vamos a regresar a este punto en la discusión.

Tone explicó que le gustan los juegos, que son muy divertidos, y que había más juegos en octavo grado. Lisa también mencionó los juegos. Ella justificó el declive diciendo que era más fácil en octavo grado; nuevo y emocionante. Agregó que el proyecto fue difícil de iniciar y que pasaron muchas clases preparándolo y averiguando qué hacer. Señaló que era divertido cuando todos participaban en la misma actividad en octavo grado y los que ganaban recibían un dulce. En general, había muchos alumnos que en varios puntos de las conversaciones señalaron que les habían gustado mucho las actividades del octavo grado, y la profesora se preguntó si había sido un error hacer cambios tan grandes en un grupo que funcionaba muy bien desde el principio. El grupo había trabajado bien durante todo el octavo grado, y solo dos estudiantes abandonaron la materia. En nuestra escuela es posible cambiar de español a alemán, a una asignatura que llamamos “materias de vida laboral” (*arbeidslivsfag*), o a inglés adicional. Es común que más de dos alumnos hagan el cambio. La profesora además durante todo el octavo grado sentía que nunca había tenido un grupo que funcionara mejor en total.

Ole dijo que era una coincidencia que la respuesta fuera que ahora era menos divertido, y que era exactamente igual que en octavo grado: igual de divertido e igual de aburrido. Agregó que las clases en realidad pasan bastante rápido en comparación con otras materias.

En cuanto a los cuatro alumnos que no experimentaron ningún cambio, Rita, Stine y Emma confirmaron que no había cambio sin comentar más, mientras que Paul dijo que era un poco más divertido ahora que trabajaban tanto en grupos. En total, después de las conversaciones con los alumnos, vemos que las respuestas aquí realmente son inconclusas, las opiniones se dividen más o menos por la mitad.

Pregunta 10: ¿Con qué frecuencia crees que necesitarás saber español en el futuro?

Con la pregunta diez la idea era ver si el periodo de trabajo cambiaría el punto de vista de los alumnos sobre en qué medida necesitarían saber español en el futuro. Esto fue en vista de la conexión entre el llamado "yo ideal" y la motivación que vimos en la sección teórica de arriba. Pero resultó que en el periodo de investigación esta pregunta no se trabajaba de otra manera que dar consejos a los alumnos para elegir objetivos con respecto a para qué querían usar el idioma en el futuro, y que en la autoevaluación les preguntamos para qué podrían utilizar la lengua en el futuro. Para fortalecer el "yo ideal" es igual de importante que los alumnos sientan dominio paso a paso, que vean que es posible que sepan hablar el español en el futuro. No basta con ver que lo que uno aprende se puede utilizar para algo en el futuro, también necesitan sentir que les es posible llegar a donde idealmente quieran estar en cuanto a dominio. Regresamos a sus creencias sobre cuánto pueden llegar a aprender en la pregunta doce abajo. En cuanto a la pregunta diez, Paul es el alumno que muestra el aumento más grande. Sin embargo, él dijo que creía que no tenía que ver con lo que hacíamos en clase, sino que simplemente tenía más planes de viajar que antes. En la conversación después del *pre-test* me había dicho que solamente necesitaría el español al hablar con gente española que no habla inglés.

Anna y Linn confirmaron que habían experimentado un declive en esta pregunta. Anna no logró explicar por qué, pero Linn dijo que tal vez ahora pensaba que no iba a necesitar el español tanto en su educación. El resto de los alumnos en las conversaciones después mantenían que no habían experimentado ningún cambio, también aquellos que mostraron un cambio en las encuestas.

En las conversaciones después del *pre-test*, diez de los alumnos asociaron sus respuestas con viajar a o vivir en un país hispanohablante: ocho de ellos para confirmar la necesidad, porque pensaban que iban a viajar mucho, y dos para confirmar la falta de necesidad, por ejemplo, en el caso de Stine, quien dijo que seguramente no iba a pasar mucho tiempo en España. Cinco de los alumnos asociaron sus respuestas con el trabajo: cuatro de ellos para explicar una necesidad, y en el caso de Lisa para expresar la falta de ella, ya que dijo que no iba a necesitar el español en el trabajo. Tres de los alumnos asociaron sus respuestas con una necesidad de utilizar el español en su educación futura.

Pregunta 11: ¿Cuánto español quieres aprender?

La pregunta once la incluimos porque las ganas de aprender están relacionadas con la motivación y queríamos ver si estas se cambiarían durante el periodo de la investigación. En el diagrama vemos que hay poco cambio entre el *pre-test* y el *post-test* en cuanto a las ganas de aprender. Tone experimentó un declive, y luego explicó que en la primera encuesta no había pensado en el hecho de que el español era un idioma completo, mientras que ahora veía

lo mucho que era. Añadió que creía que podría aprender lo que quería y lo que necesitaba. Arne estaba un poco inseguro en cuanto a qué se debía el cambio, pero dijo que tal vez había visto que aprender el español no era tan necesario para él. Roger, el único que mostró un aumento, dijo que antes pensaba que el español era innecesario, pero ahora pensaba que saber hablar español es un poco divertido también.

Pregunta 12: ¿Cuánto de lo que quieres aprender crees que puedes llegar a aprender?

En la pregunta doce examinamos si el periodo de investigación ha cambiado la visión de los alumnos sobre cuánto de lo que quieren aprender pueden llegar a aprender. En siete de los casos no hay cambio. Roger, Anna y Stine por su lado experimentaron un aumento. Roger justificó esto diciendo que pensaba que podía aprender más cuando podía elegir las tareas por sí mismo. Anne expresó que se sentía más cómoda con el español que el año pasado, que se había vuelto más divertido aprender español, y que creía que hablaría español con fluidez cuando fuera mayor. Stine dijo que el pequeño cambio entre las encuestas había ocurrido por casualidad, y añadió que simplemente era difícil aprender nuevos idiomas.

Linn y Tone experimentaron una disminución en la pregunta doce. Linn dijo que probablemente tenía algo que ver con la motivación, porque sentía que no había sacado mucho provecho de las lecciones durante el período. Tone, por su lado, dijo que el español no parecía tan avanzado en octavo grado, que llevaba más tiempo entender ahora, y que por esto creía que podía aprender un poco menos que antes.

Pregunta 13: ¿Cómo de importante crees que es aprender español?

La importancia que los alumnos le dan a la materia también puede influir en su motivación, y por eso incluimos la pregunta trece. Aquí vemos que la manera de trabajar en el periodo de investigación en acción no parece haber influido positivamente en la opinión de los estudiantes sobre la importancia del idioma. No hay cambio en seis de los casos. En cinco de los casos hay una disminución, y en el caso de Roger un aumento, aunque la importancia que él da a la asignatura todavía es baja. En nuestras conversaciones dijo que la mayoría de la gente habla bien el inglés y que, por lo tanto, no le parecía muy importante saber otros idiomas. Anna debía su disminución a la misma razón; dijo que la mayoría de la gente habla el inglés. Linn explicó la disminución diciendo que no se podía saber si usaría la lengua y creía que no podría usarla en su educación. Tone, por su lado, explicó que, en general, ahora se preocupaba menos por los resultados y las calificaciones en todas las materias en comparación con el octavo grado, y que había entendido que había más cosas en la vida que hacer las cosas bien en la escuela, y que no siempre tenía que obtener buenas notas. Sin embargo, queremos añadir aquí que Tone había logrado obtener el mejor rendimiento académico de toda la clase en el periodo de investigación. Mona y Emma dijeron que el cambio fue una casualidad y que de verdad sintieron que no había cambio.

Pregunta 14: ¿Cómo de motivada/-o estás por la asignatura de español?

Aquí vemos que cuando los estudiantes tenían que expresar su experiencia de motivación, había una diminución en siete de los casos. Esto es mucho, y muestra lo contrario de lo que habíamos querido para la clase cuando iniciamos la investigación. Cuando matizamos los resultados en relación con lo que dijeron en las conversaciones con la profesora, seis de los alumnos relacionaron la disminución directamente con el hecho de que tenían que tomar más control sobre el aprendizaje. Rita dijo que la disminución en su caso se debía a tener tareas abiertas, y que le resultó un poco difícil motivarse cuando no sabía muy bien cuál debería ser el resultado final. Linn dijo que no aprendía mucho, y que sentía que no podía hacer nada al respecto, porque no estaba muy claro en qué se suponía que debía trabajar. Mona, por su lado, había sentido que era difícil crear una meta que fuera lo suficientemente realista como para comenzar a trabajar en ella y a pensar que la lograría, y opinó que hubiera sido más fácil apoyarse mutuamente si todos hubieran tenido la misma meta. Regresamos a este punto en la discusión. También dijo que se les daba tanta libertad que destruyó su sentido de libertad y se atraparon a sí mismos. Paul expresó que era difícil motivarse por algo que él mismo elegía, y que la diferencia con él se debía a que había tenido que elegir más.

Dos de los alumnos que asocian la disminución de la motivación con el hecho de que tenían que tomar más control expresaron cómo la situación mejoró un poco después. Lisa, quien había experimentado una pequeña disminución, dijo que, a finales del periodo, cuando tuvieron que decidir la meta y la manera de trabajar por sí mismos, se demoró tanto tiempo en comenzar que se volvió aburrido, y así es fácil desmotivarse un poco. Agregó que cuando logras hacerlo de todos modos, se vuelve todavía más divertido y te motivas más. Arne dijo

que era un poco difícil encontrar cosas que quería aprender y que estaba muy desmotivado para trabajar en lo que estaba trabajando al final, que era crear una animación en *Creaza*. Agregó que al final salió bien cuando lograron lo que estaban haciendo y su compañero de trabajo estaba un poco más comprometido con el trabajo.

Ole fue el único de los alumnos que mostró una disminución en el sentido de motivación que no la relacionó directamente con el hecho de que tenía que tomar más control sobre su propio aprendizaje. Al principio dijo que pensaba que era casualidad que había habido un cambio, como dijo él para cuatro de las preguntas en la encuesta, era el alumno más inseguro de sus propias respuestas, pero también dijo que sentía que la estructura *ir + a + infinitivo* no tenía nada que ver con hablar el español. La profesora trató de aclarar un poco la relación que hay entre las reglas y estructuras de una lengua en el aprendizaje de ella; cómo nos pueden ayudar en el camino, y después de hablar un rato quedó claro que lo que él realmente había extrañado era poder practicar más oralmente, hablar más y obtener más confianza en cómo decir las cosas. Es interesante que surgiera este punto, porque observamos que durante el periodo de la investigación se hablaba mucho menos español en el aula de lo que se solía hacer antes. Regresamos a este punto en la parte de la discusión.

Tone, Stine y Anna confirmaron que no habían experimentado ningún cambio, mientras que Emma, quien había mostrado un pequeño aumento, no podía explicar por qué. Roger, quien había experimentado un gran aumento, dijo que aprender español ahora era más divertido, que podía elegir más, y así sentía que aprendía más, cosa que le hacía más feliz. De hecho, Roger parece ser el único estudiante en el estudio que realmente está a la altura de las expectativas que nos había dado la teoría de la autonomía. En la parte de la discusión hablaremos un poco más sobre la experiencia de Roger y trataremos de explicar posibles razones por que él se destaca en este sentido.

Pregunta 15: Si pudieras elegir de nuevo, ¿habrías elegido tomar el español en la escuela?

En la pregunta quince, los alumnos eligieron entre las respuestas “sí”, “no” e “insegura/o”. En el *pre-test*, ocho de los alumnos marcaron “sí”, Roger marcó “no” y Rita, Stine y Arne marcaron “insegura/o”. En el *post-test,* Linn, Mona y Paul cambiaron su respuesta de “sí” a “insegura/o”, mientras que Roger cambió su respuesta de “no” a “inseguro”.

Linn al principio dijo que se había vuelto insegura debido a la forma en que habíamos trabajado, pero en nuestra conversación poco a poco quedó claro que había marcado "insegura" también para mostrar hasta qué punto estaba insatisfecha con el método, y que le gustaría continuar con el español si pudiéramos volver a los procedimientos de antes. De todos modos, no hay duda de que la investigación en acción ha influido en su cambio en esta pregunta.

Mona, por su lado, dijo que antes sentía que aprendíamos mucho más en la materia de español que los estudiantes aprendían en las materias alternativas, pero que ahora que ya no había aprendido tanto, se había vuelto insegura. Agregó, sin embargo, que no creía que ahora eligiera otra materia que el español.

Paul primero comentó que tal vez debería haber respondido "sí" a la pregunta, pero luego dijo que los estudiantes de la clase de alemán decían que el alemán era muy divertido y que no estaba seguro de si debería haber elegido el alemán.

Roger dijo que había cambiado su respuesta desde "no" a "inseguro" porque las clases se habían vuelto más divertidas. Agregó que originalmente quería elegir el alemán, pero que su madre lo obligó a elegir el español. Dijo que en realidad no le importaba mucho si aprendía español o alemán, pero que la asignatura de español había mejorado.

El rendimiento académico.

Ya vimos en la pregunta siete arriba que muchos de los alumnos experimentaron que las clases durante el periodo de investigación en acción habían sido menos educativas. El asunto del rendimiento académico era uno de los asuntos que más le preocupaba a la profesora durante el periodo, y esta preocupación para ella crecía en paralelo con el grado de libertad dado a los alumnos. Por esto, decidimos que, aunque la intención de la investigación en acción inicialmente no era medir la conexión con el rendimiento académico, queríamos averiguar si los alumnos tenían la misma experiencia que la profesora, con el fin de tener algo concreto que mostrar que podría conducir a futuras investigaciones, ya que el rendimiento académico es crucial, y parece posible que, para principiantes en el español, el aprendizaje vaya más lento cuando los alumnos tomen más control, por lo menos al principio. Por esto, en

la autoevaluación, además de preguntarles sobre qué habían aprendido, también introdujimos la pregunta si habían experimentado aprender menos, lo mismo o más que antes.

Siete de los alumnos respondieron que habían aprendido menos que antes. Rita y Linn lo achacaban a una falta de instrucciones claras, Ole a una falta de concentración por su parte, Mona explicó que recordaba muy poco de lo aprendido, mientras que recordaba mucho de lo aprendido en octavo grado. Paul, por su lado, achacaba la caída en rendimiento académico a un uso excesivo de *Google translate* en su trabajo, mientras que Arne y Anna dijeron que echaban de menos las pruebas de vocabulario del octavo grado. El asunto del *Google translate* lo discutiremos en relación con los desafíos en cuanto a la formación de oraciones abajo.

El resto de los alumnos respondieron que habían aprendido lo mismo que antes. Tone añadió que porque eran más responsables de lo que aprendían podría haber ido en cualquier dirección. Lisa por su lado, añadió que habría podido aprender más. Se arrepintió del procedimiento que habían elegido en su grupo. Habían decidido hacer un diálogo sobre sus planes, pero habían empezado con el noruego y luego traducido al español. Esto, según ella, había llevado a demasiado uso de *Google translate*, y dijo que prefería haber hecho un cartel con frases útiles y sencillas sobre el futuro basadas en lo que ya sabía de la lengua.

Un breve resumen sobre la libertad de elección por parte de los estudiantes

Además de reflexionar sobre el rendimiento académico, en la autoevaluación final los alumnos reflexionaron sobre cómo podrían usar en el futuro lo que habían aprendido, sobre los procedimientos que habían elegido: cómo habían funcionado, con cuáles querían seguir y con cuáles no, sobre su propio esfuerzo de trabajo y la conexión entre este y cuánto aprendieron, sobre qué harían igual y qué harían diferente la próxima vez, y sobre qué habían hecho para motivarse durante el periodo. No tenemos espacio para profundizar en cada pregunta, pero queremos comentar un poco las respuestas a la pregunta final de la evaluación: ¿Cómo ha sido poder elegir tanto como has hecho durante este periodo? Decidimos incluir las respuestas de esta pregunta porque ofrecen algunos matices a las reflexiones que surgieron en la pregunta catorce sobre la motivación arriba, y porque las respuestas de los alumnos a esta

pregunta concuerdan bien con las observaciones que hicimos en clase y lo que surgió en los diarios de aprendizaje.

Tone dijo que el periodo de investigación era diferente, pero divertido. Describió que le había inquietado un poco. No se había sentido directamente estresada, pero un poco inquieta, explicó. Stine dijo que había sido una buena manera de aprender, y que fue divertido elegir las cosas por cuenta propia. Lisa, por su parte, resumió que había sido emocionante y bueno que pudieran elegir tanto, porque entonces podían usar una forma de trabajar que les hacía aprender más, y marcar sus propias metas. Añadió que fue una experiencia genial y divertida. Emma pensó que había sido bastante divertido elegir por sí misma, pero al mismo tiempo un poco difícil y confuso. Explicó que cuando están trabajando en un trabajo que les ha dado la profesora y se pierden, la profesora puede ayudar indicando el siguiente paso. Pero aquí tenían que averiguar cuál era el siguiente paso por cuenta propia, y hacer que encajara con su plan. Roger opinó que había sido bastante agradable, y Anna describió que pensaba que era una buena manera de trabajar, que le motivaba, y que uno no se aburría tan fácilmente con esta manera de trabajar. Ole dijo que le gustaba tener un poco más de libertad, pero que también quería que les sugieran más cosas que podían hacer. Pensaba que era mejor en los primeros pasos del proyecto, cuando había diferentes alternativas para elegir, y podía elegir lo que más le convenía. Sentía que había podido hacer más al principio cuando había una estructura más clara. Arne dijo que era un poco difícil, pero que le fue bien. Agregó que le gustaría poder elegir mucho él mismo, pero que solamente era un poco difícil. La profesora sugirió que tal vez necesitara un poco más de apoyo para elegir, y él respondió que sí. Rita dijo que pensaba que era divertido y emocionante hacer algo nuevo con mucha variedad, pero que le gustaba más cuando la profesora decidía lo que iban a hacer. Paul y Linn respondieron que no les había gustado, y, finalmente, Mona dijo que lo odiaba y que no quería repetirlo.

Discusión

La frustración ante la toma de control y su conexión con la motivación

Según David Little (1991, p. 21), es una experiencia común que los intentos de hacer que los alumnos sean conscientes de las demandas de una tarea de aprendizaje y las técnicas con las que podrían abordarla, conducen en primera instancia a la desorientación y a la sensación de que el aprendizaje se ha vuelto menos útil y eficaz. En la parte teórica vimos que unos de los roles de la profesora en el proceso de ceder el control al aprendiz es tranquilizar a quien está

luchando con las ansiedades asociadas con iniciar y progresar en su trabajo (La Ganza, 2002, p 66). Aunque la profesora trataba de apoyar a los alumnos lo mejor posible en este proceso, vimos en los resultados que la tendencia fue una disminución en la motivación. Hay que tomar en cuenta la caída en motivación que en nuestra experiencia muchas veces ocurre en noveno grado, y que es normal sentir que el aprendizaje vaya más rápido al principio y más lento con el tiempo, pero, teniendo esto en cuenta, la relación entre la caída en motivación y los procedimientos o el grado de control dado a los alumnos parece evidente.

Aunque nuestro estudio es pequeño y local, la correlación que indica que hay entre la frustración de tomar el control del aprendizaje por parte de los alumnos y la tendencia de caída en la motivación es interesante, y pensamos que invita a más investigación sobre cómo se puede ceder gradualmente el control a los alumnos de la mejor manera posible. Esto requiere un estudio más a largo plazo y con varios grupos, donde se investiguen diferentes procedimientos para ceder el control y posibles impactos en la motivación. También sería interesante averiguar si la motivación vuelve a aumentar gradualmente si la frustración disminuye con el tiempo. Según Benson (2011, p. 108), hay una falta de evidencia empírica sólida de que los alumnos son más propensos a aceptar la idea de autonomía más fácilmente si se introduce gradualmente.

El caso de Linn y Mona

Queremos desarrollar un poco la experiencia de Linn y Mona: dos alumnas dedicadas que suelen mostrar un alto grado de dominio y lograr buenos resultados. Son amigas, y normalmente se respaldan entre sí, pero en este período se vinieron hacia abajo. En base a lo que observamos, se desmotivaban una a la otra hablando mal de la nueva forma de trabajar y aumentando la frustración entre ellas. Al principio todo iba bien, y las alumnas terminaron paso 1 a 3 como las primeras. Entonces originalmente habíamos planificado que iban a elegir entre procedimientos para un segundo texto del libro, pero cuando la profesora les dio las instrucciones para hacer esto, las alumnas dijeron que no podían soportar la idea de trabajar con otro texto más. La profesora se sorprendió, ya que este era el primer indicio de frustración. Pero, basada en lo que vimos en la parte teórica sobre la importancia de adaptar el contenido o los procedimientos a las necesidades de los alumnos, pronto decidimos desviarnos del plan original, adaptar el proyecto e ir directamente al paso de la formulación de propias metas y elección libre de procedimientos.

Debido a que ningún otro alumno había llegado a esta etapa todavía, la profesora explicó a las dos alumnas lo que debían hacer como siguiente paso, para que pudieran comenzar a formular sus metas y planificar sus procedimientos. Tal vez se podría haber evitado parte de la frustración si lo hubiéramos organizado de modo que las alumnas eligieran entre otras tareas opcionales hasta que el resto de la clase llegara al mismo paso, de modo que la clase empezara el paso cuatro con una lluvia de ideas conjunta, así que que las alumnas no comenzaran asolas. Es difícil decir en retrospectiva qué papel jugó esto en su experiencia total, pero es cierto que no anticipamos que justo estas alumnas tuvieran tantos desafíos en la formulación de metas y elección de procedimientos. En un momento Linn preguntó, claramente frustrada, si la profesora no simplemente podía darles unas tareas para completar.

La misma semana apareció la primera y única señal de frustración en sus diarios de aprendizaje. Linn escribió que quería volver al antiguo método de aprendizaje, y para la pregunta sobre en qué necesitaba ayuda en su trabajo, respondió que quería ayuda con las reglas de las palabras, la estructura de las oraciones y nuevas palabras. Basándose en esta entrada la profesora decidió introducir la sesión de compartir y discutir frases y la sesión en que mostraba palabras y expresiones útiles, como describimos en la parte del método. Mona escribió que quería que le diera un máximo de dos alternativas, así que la profesora le aconsejó que eligiera entre expresar sus planes para la próxima semana o sus planes para el fin de semana, o ambos. Experimentamos así la importancia de los diarios en cuanto al conocer los pensamientos de los aprendices para monitorear, adaptar y cambiar contenidos descritos en la parte teórica, pero, aun así, vimos en los resultados arriba que Mona experimentó que la profesora no la escuchaba. Ambas alumnas asociaron la caída en la motivación con la falta de sentido de logro, sentido que según Ryan y Deci (2020, p. 1) se encuentra entre las tres necesidades humanas fundamentales para la autodeterminación.

Las experiencias de Mona y Linn, alumnas que normalmente asumen un alto grado de responsabilidad por su propio aprendizaje y trabajan con un propósito claro, nos hicieron preguntarnos si uno puede tener un alto grado de autonomía y, sin embargo, desear que alguien más decida el contenido cuando uno es principiante. ¿Será que uno puede tener un alto grado de autonomía, pero optar por dejar que la profesora tome el control al principio, porque uno sabe que la profesora sabe algo más acerca de los pasos necesarios de seguir en este nivel? La profesora, quien en este caso es tanto profesora como aprendiz en la lengua

española, también se considera autónoma en su aprendizaje, pero aún recuerda situaciones en las que ha elegido dejar que otra persona decida el contenido que trabaje en función de la creencia en que el conocimiento del otro es superior al suyo en este momento. Esta es una elección consciente, un control tomado, y en nuestra opinión no necesariamente implica ninguna falta de autonomía. Vimos en la parte teórica que la autonomía toma diferentes formas en diferentes contextos. Benson (2011, p. 66) hace la pregunta si los componentes no observables son tan centrales para la autonomía que nunca podemos medirlo todo con exactitud.

La mayor excepción: El caso de Roger

También queremos comentar la experiencia de Roger. Él se destaca en cuanto a un aumento en la motivación tanto como haber tenido la experiencia más positiva en general y ninguna frustración o inseguridad en el proyecto. Queremos comentar algo que puede haber influido en su experiencia, además de lo que él mismo comentó en la parte de los resultados.

En el *pre-test* y la conversación siguiente, descubrimos que Roger no estaba motivado para la materia de español en absoluto, porque el inglés le bastaba y no veía ninguna necesidad para una segunda lengua extranjera. A la profesora le sorprendió, porque Roger en octavo grado siempre había participado en las diversas actividades de aprendizaje, había trabajado bien en clase, y había tenido una actitud positiva. Roger es el tipo de alumno que saluda y sonríe en los pasillos; un chico amable. En octavo grado la profesora también había tenido conversaciones con los alumnos, pero eran más sobre dónde estaban y hacia dónde iban académicamente, y no directamente sobre la motivación. Se les preguntó cómo les iba en la materia, claro, pero Roger nunca había mencionado nada sobre su desmotivación, y la profesora no lo había notado.

Después de que el asunto se desveló, la profesora y Roger hablaban abierta y naturalmente sobre su falta de motivación en diferentes ocasiones durante el proyecto, y la profesora le daba consejos en luz de su falta de motivación en cuanto a las decisiones que él tenía que tomar, por ejemplo, destacando la importancia de elegir procedimientos que a él le gustaban. Nos preguntamos si esta atención extra que ponía la profesora a la motivación en este caso puede haber influenciado positivamente en la experiencia de Roger, y si hubiera sido una ventaja hablar más explícitamente sobre la motivación con todos los alumnos. Durante el

periodo solamente trataron la motivación directamente en tres ocasiones: una entrada del diario, una lluvia de ideas sobre la motivación en clase, y una pregunta en la autoevaluación. Aparte de estos momentos el enfoque en la motivación era más aleatorio. En estudios futuros, puede ser interesante averiguar si un mayor enfoque en la motivación en la interacción diaria puede contribuir a un aumento en ella y quizás también en una menor frustración en cuanto a la introducción a un aprendizaje autónomo, aunque debemos tener cuidado en la generalización basada en la experiencia de un solo alumno. De todas formas, el caso de Roger muestra cuán importantes pueden ser las investigaciones en la propia práctica y las conversaciones con los alumnos para la relación entre ellos y la profesora y el entendimiento común.

Posibles limitaciones en la autonomía para principiantes en ELE

Una investigación hecha con estudiantes universitarios en San Salvador (Pérez-Penup, 2013, p. 59) sugiere que son los docentes quienes toman las decisiones en la enseñanza de lenguas para principiantes: había menos autonomía en las clases de inglés que en otras clases. Como comentábamos en el apartado sobre Linn y Mona arriba, nos hacemos la pregunta si una razón por la que hay menos autonomía al inicio del aprendizaje en una lengua extranjera puede ser que los alumnos no quieren tomar tanto control en esa fase inicial. Como comentó Ole en su conversación con la profesora, es más fácil tomar más control cuando uno conoce mejor el tema.

Para la evaluación formativa Henrik Bøhn (2018, p. 260) destaca la idea de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próxima. Esta zona variará de aprendiz a aprendiz porque todos tienen diferentes habilidades y puntos de partida, pero en nuestro caso todos todavía eran principiantes. Nos preguntamos si demasiados de los alumnos no tenían los preconocimientos necesarios para llevar a cabo este proyecto, especialmente en cuanto a la formación de frases. Esperábamos que pudieran tomar la regla sobre la perífrasis verbal y usarla para hacer sus propias frases como querían, y creíamos que habíamos tomado suficiente tiempo para introducir esta estructura. Después del paso dos todos además mantenían que la habían aprendido, y es cierto que habíamos tomado más tiempo para introducir la estructura de lo que solemos hacer en noveno grado. Pero quedó claro en nuestras observaciones y las evaluaciones de los alumnos que la formación de frases era difícil para muchos, a pesar de que estudiábamos ejemplos juntos. Aquí es también donde entra el desafío con el traductor de

Google. No es un problema desconocido para nosotros en la enseñanza de idiomas que muchos alumnos prefieren recurrir al traductor que asumir la tarea de armar oraciones por sí mismos: lleva mucho tiempo hacer oraciones cuando uno es principiante, y saben bien que pueden obtenerlas sin esfuerzo. Por esto estamos negociando con ellos para encontrar formas de usarlo como herramienta sin que afecte negativamente a la metacognición activa sobre la formación de frases. Por ejemplo, sugerimos que tomen control del verbo primero, y luego busquen palabras y expresiones en el traductor. Según Little et. al (2017, pp. 44-45), a medida que las habilidades del aprendiz se desarrollan en la producción de textos creativos y la actividad de aprendizaje intencional, poco a poco se vuelven competentes en tres roles interactivos: comunicador, experimentador con el lenguaje y aprendiz intencional. Creemos que este desarrollo puede ser interrumpido mediante el uso inoportuno del traductor, así que el uso oportuno del traductor de *Google* y las posibilidades que brinda esa herramienta en la enseñanza de lenguas es un área que necesita más investigación en nuestra opinión. Creemos que a pesar de ser una herramienta útil se puede utilizar de una manera que desalienta la autonomía al hacer que los alumnos tomen un rol pasivo en el aprendizaje, y hay que encontrar caminos para evitar esto.

Otro punto en cuanto a la metacognición y reflexión por parte de los alumnos es que los principiantes todavía no tienen el nivel suficiente como para hablar sobre su aprendizaje en la lengua meta, que según Little et. al (2017, pp. 22-23) es crucial en un aprendizaje autónomo de lenguas. Ellos destacan las conversaciones sobre el aprendizaje como uso auténtico de la lengua meta imprescindible. Ya vimos en los resultados arriba que cuando los alumnos elegían el contenido por sí mismos, había menos práctica oral. Nueve de los alumnos sí tuvieron un elemento oral en la presentación de lo aprendido, pero no hablaban mucho español en el proceso de aprendizaje. Nuestra investigación es pequeña y local, y no podemos sostener nada con certeza o generalizar, pero si la investigación futura muestra que un alto grado de control sobre el aprendizaje implica menos práctica oral en el proceso para los principiantes en una lengua, opinamos que el grado de autonomía debe sopesarse frente a la necesidad de practicar la habla.

Puntos de mejora para la implementación del proyecto

Finalmente, queremos introducir algunos puntos sobre qué hubiéramos hecho diferente si hubiéramos podido llevar a cabo el proyecto de nuevo.

Primero, la clase debería haber tenido las mismas metas, negociadas en clase, para cosechar los beneficios de un colectivo de aprendizaje. Segundo, el proyecto debería haber durado más tiempo, con un desarrollo en la autonomía mucho más gradual. Tercero, deberíamos haber empezado por las metas, para que los alumnos pudieran decidirlas por sí mismos sin que tuvieran que encajar con una estructura lingüística que la profesora había determinado. Ya vimos en la parte de la teoría que según Benson (2011, p. 116) es la autodeterminación del contenido y la posibilidad de lograr metas autodeterminadas, más que el control sobre los métodos de aprendizaje, lo que promueve la motivación intrínseca y el aprendizaje. Esto, por supuesto, supone que la profesora debería tener conocimientos sobre y acceso a una gran variedad de material de aprendizaje para acomodar diferentes metas y temas. Cuarto, deberíamos haber discutido más el proceso y las experiencias con los alumnos a lo largo del camino para involucrarlos más como investigadores en el proyecto. La intención era buena, pero en realidad terminaron siendo más participantes que co-investigadores. Quinto, deberíamos haber asegurado, mediante algún tipo de tarea intermedio, que toda la clase comenzara un nuevo paso al mismo tiempo, para que la estructura fuera más clara para todos como colectivo, y pudiéramos recopilar nuestros pensamientos, ideas y preguntas ante cada nuevo paso. Ya vimos que según Ryan y Deci (2020, p. 4) la combinación de un alto apoyo a la autonomía combinado con buena estructura conduce a una mayor motivación autónoma, mayor compromiso y menor ansiedad. Creemos posible que algunos cambios en la estructura de la implementación pudieran llevar a una situación menos caótica a veces.

Conclusión

Con esta investigación en acción nos propusimos contrarrestar una caída en la motivación que según nuestra experiencia a menudo ocurre en el noveno grado. Intentamos aumentar tanto la libertad de elección y control por parte de los estudiantes como la frecuencia de reflexión sobre el aprendizaje en diarios, porque esto según la teoría debería tener un efecto positivo en la motivación de los alumnos, pero también porque el currículo noruego requiere una gran participación por parte de ellos. Vimos en los resultados que la mayoría de los alumnos experimentaron una mayor libertad de elección y control sobre su aprendizaje, tanto como mayores oportunidades para contarle a la profesora sobre el proceso de aprendizaje y participar en la evaluación. Los resultados también mostraron un aumento en conocimientos sobre cómo uno aprende en siete de los casos, aunque la mayoría de los alumnos no

experimentaron ningún cambio en lo bien que aprenden el idioma. Los resultados además mostraron una disminución en la cantidad de lecciones que los estudiantes experimentaron como educativas en comparación con el octavo grado. Además, tanto la profesora como una pequeña mayoría de los alumnos sintieron que había menos rendimiento académico en este periodo que antes. Podemos decir que logramos aumentar la experiencia de autonomía del grupo, pero nuestro intento de aumentar la motivación, o contrarrestar una caída en ella, fracasó, contrario a lo que vimos en la parte teórica. Siete de los doce alumnos experimentaron una caída en la motivación, y seis de ellos la relacionaron directamente con el hecho de tener que tomar más control sobre el aprendizaje, aunque este resultado se vio ligeramente matizado por el resumen que hicieron los alumnos en sus autoevaluaciones, donde nueve de los alumnos eran positivas ante la idea de mayor libertad en el aprendizaje, y tres eran negativos. Nuestro estudio es pequeño y local, pero sugiere que la frustración que experimentan los alumnos al iniciar un aprendizaje más autónomo puede tener un efecto negativo sobre la motivación en la materia de español, por lo menos a corto plazo.

Referencias

Aguilar, A. M. (2013) Al son del ritmo español: Música y canciones en el aula de ELE/EL2. *Didáctica. Lengua y Literatura,* 25, pp. 15-43. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2013.v25.42234

Benson, P. (2011) *Teaching and Researching Autonomy* (2nd ed.) Routledge

Bøhn, H. (2018). Vurdering i fremmedspråksopplæringen. En Bjørke, C.; Dypedahl, M.; Haukås, Å. (Eds.). *Fremmedspråksdidaktikk* (pp. 252-269). Oslo: Cappelen Damm.

Børve, L., Fjerdingren, A., Montesdeoca, G., Manjón, O. & Sveia-Nilsen, S. (2019). *Gente 9.* Skien: Aschehoug Undervisning.

Creaza AS (2022, 13. diciembre) https://web.creaza.com/no/

Crispín, Ma. L., Caudillo, L.,Doria, C. y Esquivel Peña, M. (2011). Aprendizaje Autónomo. En Crispín, Ma. L. (Comp.), *Aprendizaje Autónomo: orientaciones para la docencia* (pp. 49-63)

Dam, L. & Legenhausen, L. (2011). Explicit reflection, evaluation, and assessment in the autonomy classroom. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(2), 177-189.

Dam, L. & Legenhausen, L. (2018). Ten Golden Rules for Successful Language Acquisition in an Autonomous Learning Environment. En Ludwig. C., Pinter, A., Van de Poel, K., Smits, T. F. H., Tassinari, M. G y Ruelens, E. (Eds.) *Fostering Learner Autonomy: Learners, Teachers and Researchers in Action* (pp. 10-15). Candlin & Mynard.

Degrave, P. (2019). Music in the Foreign Language Classroom: How and Why? *Journal of Language Teaching and Research,* 10(3), pp. 412-420. http://dx.doi.org/10.17507/jltr.1003.02

Dörnyei, Z. y Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3rd ed.) Routledge

[El señor Lafontant]. (2014, 16. Septiembre). *El verbo 'ir' con los verbos infinitivos - "Vivir Mi Vida" (con letra y fotos)* [Vídeo] Youtube https://www.youtube.com/watch?v=qb9AZw3piTY

Fernández, S. (2016). Las estrategias de aprendizaje. En Sanchez, J & Santos, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores, Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), Tomo I* (pp. 411-433). Madrid: SGEL

Harrison, M. E. (2006). Taking the teacher out of the test: Exploring student autonomy in EFL classroom testing. En Skier, E. M. and Kohyama, M. *Learner and Teacher Autonomy in Japan 2: More Autonomy You Ask!* (pp. 87-92). The Japan Association for Language Teaching.

La Ganza, W. (2002). Learner autonomy – teacher autonomy: Interrelating and the will to empower. En Lamb, T. y Reinders, H. (ed), *Learner and Teacher Autonomy: Concepts, realities, and response* (pp. 63-79). John Benjamins Publishing Company.

Little, D. (1991). *Learner autonomy. 1: Definitions, issues and problems.* Authentik Langage Learning Resources Ltd.

Little, D., Dam, L. y Legenhausen, L. (2017). *Language Learner Autonomy – Theory, Practice and Research.* Multilingual Matters.

Ludwig, C., Pinter, A., Van de Poel, K., Smits, T., Tassinari, M. G. y Ruelens, E. (2018). Introduction. En Ludwig. C., Pinter, A., Van de Poel, K., Smits, T. F. H., Tassinari, M. G y Ruelens, E. (Eds.) *Fostering Learner Autonomy: Learners, Teachers and Researchers in Action* (pp. 1-9). Candlin & Mynard.

Ludwig. C. (2018). Action research and language learner autonomy: An exploratory journey. En Ludwig. C., Pinter, A., Van de Poel, K., Smits, T. F. H., Tassinari, M. G y Ruelens, E. (Eds.) *Fostering Learner Autonomy: Learners, Teachers and Researchers in Action* (pp. 16-23). Candlin & Mynard.

Mora Sánchez, M. Á. (1994). El papel del profesor en la autonomía del aprendizaje del alumno de español como lengua extranjera. En Montesa Peydró, S. y Gomís Blanco, P. (Eds.) *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I : actas del quinto Congreso Internacional de ASELE : Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994* (pp. 219-225)

Næss, G. I. (2016, 25. Marzo). *Futurum på spansk* [Vídeo] Youtube https://www.youtube.com/watch?v=SLsrNIr7Nc0

Pérez-Penup, Lorena. (2013). El rol docente en el aprendizaje autónomo: La perspectiva del estudiante y la relación con su rendimiento académico. *Diá-logos*. 11. 45-62.

Porto, M. (2007). Learning Diaries in the English as a Foreign Language Classroom: A Tool for Accessing Learners' Perceptions of Lessons and Developing Learner Autonomy and Reflection. *Foreign Language Annals*, 40(4), 672-696.

Rodríguez Pérez, N. (2016). ¿Las TIC como mediadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras? *Opción*, 32(10), 569-588.

Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions, *Contemporary Educational Psychology, Volume 61*, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860.

Rød, S. (2021a). La importancia de la reflexión en el aprendizaje autónomo – Una revisión literaria. Examen para el curso de método de la Universidad de Gotemburgo

Rød, S. (2021b). La importancia de la reflexión en el aprendizaje autónomo – Plan de proyecto. Examen para el curso de método de la Universidad de Gotenburgo

Simard, D. (2004). Using Diaries to Promote Metalinguistic Reflection among Elementary School Students. *Language Awareness*, 13(1), 34-48.

Utdanningsdirektoratet (2020). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen*. Pedlex

Van de Poel, K. (2018). Action research for learner autonomy *in situ*: From idea to dissemination. En Ludwig. C., Pinter, A., Van de Poel, K., Smits, T. F. H., Tassinari, M. G y Ruelens, E. (Eds.) *Fostering Learner Autonomy: Learners, Teachers and Researchers in Action* (pp. 24-36). Candlin & Mynard.

Apéndice 1

La tarea original en noruego:

Ir + a + infinitiv
Velg mellom desse oppgåvene:

1: Lag ein video der du forklarer korleis vi snakkar om framtid på spansk. Ta med dei ulike bøyingane av verbet IR.
2: Lag ein fargerik plakat som kan henga i klasserommet der det kjem tydeleg fram korleis vi snakkar om framtid på spansk. Ta med dei ulike bøyingane av verbet IR.
3: Tenk ut/ lag eit spel som hjelper oss å læra bøyingane av verbet IR.
4: Lag oppgåver som hjelper andre å øva inn korleis vi snakkar om framtid på spansk. Hugs at du må ha fasiten.
5: Foreslå ei oppgåve sjølv som du trur kan hjelpa deg og andre læra IR + a + infinitiv.

Traducción al español:

Ir + a + infinitivo
Elija entre estas tareas:

1: Haz un video donde expliques cómo hablamos sobre el futuro en español. Incluye las diversas conjugaciones del verbo IR.
2: Haz un cartel colorido que se pueda colgar en el salón de clases, que muestre claramente cómo hablamos sobre el futuro en español. Incluye las diversas conjugaciones del verbo IR.
3: Piensa/crea un juego que nos ayude a aprender las conjugaciones del verbo IR.
4: Crea tareas que ayuden a otros a practicar cómo hablamos sobre el futuro en español. Recuerda que debes tener la clave.
5: Sugiera una tarea que crea que puede ayudarte a tí y a otros a aprender IR + a + infinitivo.

Apéndice 2

La tarea original en noruego:

¿Qué vas a hacer mañana? S. 36 og 37 i boka.
For kvar aktivitet du velger skal du skriva i loggboka:

a. Kva oppgåve eller aktivitet valte du?
b. Kvifor valte du denne?
c. Kor fornøgd vart du med valet ditt? Vart det ein god måte å jobbe på? Ville du gjort noko anleis? Kva ville du eventuelt gjort anleis?

Velg mellom desse oppgåvene:

1. Lytt til teksten for deg sjølv medan du slår opp ord du er usikker på.
2. Lytt til teksten saman med ein medelev medan de samarbeider om å finne ut av nye ord.
3. Les teksten og slå opp ord du ikkje forstår.
4. Les teksten med ein medelev, pg samarbeid om å finne ut av nye ord.
5. Finn uttrykk med ir + a + infinitiv i teksten og skriv dei ned.
6. Finn viktige uttrykk i teksten, og lag eit memory-spel eller anna spel som hjelper oss å øve dei inn.
7. Lag ei ordliste med ord og uttrykk som du vil læra deg frå side 36 og 37. Vel korleis du vil øva på dei sjølv, eller lag setningar med orda og uttrykka.
8. Velg mellom oppgåvene som står i boka på side 37.
9. Arbeid med teksten på ein annan måte dersom du trur du lærer meir av det. Beskriv korleis du jobba i loggen din.

Traducción al español:

¿Qué vas a hacer mañana? Páginas 36 y 37 del libro.
Para cada actividad que elija, debe escribir en el diario:

a. ¿Qué tarea o actividad elegiste?
b. ¿Por qué elegiste esta tarea o actividad?
c. ¿Cómo de satisfecho estás con tu elección? ¿Resultó una buena manera de trabajar? ¿Cambiarías algo? ¿Qué cambiarías?

Elija entre estas tareas:

1. Escucha el texto mientras busca palabras de las que no estás seguro.
2. Escucha el texto junto con un compañero mientras trabajan juntos para encontrar nuevas palabras.
3. Lee el texto y busca las palabras que no entiendas.
4. Lee el texto con un compañero de estudios, y colaboren en buscar y entender nuevas palabras.
5. Busca expresiones con ir + a + infinitivo en el texto y escríbelas.
6. Busca expresiones importantes en el texto y haz un juego de memoria u otro juego que nos ayude a practicarlas.
7. Haz un glosario de palabras y expresiones que quieras aprender de las páginas 36 y 37. Elige cómo quieres practicarlas tú mismo, o haz oraciones con las palabras y expresiones.
8. Elige entre las tareas del libro en la página 37.
9. Trabaja con el texto de una manera diferente si crees que aprenderás más de otra manera. Describa cómo trabajaste en tu diario.