

Lingüística aplicada a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: el papel de la motivación para un proceso de enseñanza y aprendizaje más completo

Applied Linguistics in Foreign Languages Teaching and Learning:
The Role of Motivation in Creating a More Comprehensive Teaching and Learning Process

MARIA OLIVEIRA DOS SANTOS

Universidad Complutense de Madrid

mariaoliv@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0001-9959-0861>

Resumen: Las investigaciones sobre motivación muestran que el aprendizaje de lenguas extranjeras depende no solo de capacidades cognitivas, sino también de factores afectivos, sociales y evaluativos que influyen en la implicación del estudiante. Este trabajo adopta una metodología cualitativa basada en la revisión de estudios empíricos y teóricos centrados en la motivación en el aula, especialmente en el grupo, la participación, el compromiso, las necesidades y la evaluación. El marco teórico principal es el modelo de motivación de Dörnyei, que integra factores individuales, sociales y situacionales.

Palabras clave: Motivación, enseñanza de lenguas extranjeras, análisis de necesidades, evaluación.

Abstract: Research on motivation shows that foreign language learning depends not only on cognitive abilities but also on affective, social, and evaluative factors that influence student engagement. This study adopts a qualitative methodology based on a review of empirical and theoretical studies focused on classroom motivation, particularly on the group, participation, engagement, needs, and assessment. The main theoretical framework is Dörnyei's motivational model, which integrates individual, social, and situational factors.

Palabras clave: Motivation, Foreign Language Teaching, Needs Analysis, Assessment.

Introducción

La lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras ha mostrado, desde hace años, que aprender un idioma implica mucho más que manejar reglas o memorizar vocabulario. En realidad, intervienen factores que tienen que ver con la manera en que los estudiantes se sienten, interactúan y se relacionan con su propio proceso de aprendizaje.

Por eso, hablar de motivación en este campo no es un añadido teórico, sino una condición que atraviesa todo lo que ocurre en el aula. No basta con explicar contenidos: el entorno, el clima del grupo y las expectativas personales influyen de forma directa en cómo el aprendiz se implica y progresiona.

El presente trabajo se enmarca en esa perspectiva y propone una revisión de distintos elementos que, de una manera u otra, contribuyen a que el estudiante se mantenga motivado. A lo largo del artículo se analizan cinco componentes que se han mostrado especialmente determinantes: el papel del grupo, la participación, el compromiso, las necesidades del alumnado y la evaluación. Aunque puedan parecer dimensiones separadas, en la práctica se entrelazan y se refuerzan mutuamente, generando experiencias de aprendizaje más o menos significativas. Siguiendo el marco teórico de Zoltán Dörnyei (2001, 2003, 2005, 2011, 2014, 2015, 2017, 2019a, 2019b y 2020), se entiende que la motivación se construye a partir de esa combinación de factores personales, sociales y situacionales.

Desde una metodología cualitativa, basada en la revisión de investigaciones empíricas y teóricas sobre motivación, nuestro propósito es mostrar que, cuando estos elementos se articulan de manera coherente, el proceso de enseñanza y aprendizaje se vuelve más rico, más realista y, sobre todo, más humano. Para ello, seguiremos el recorrido: el grupo, la participación, el compromiso, las necesidades, y la evaluación.

1. El grupo

La investigación contemporánea en Lingüística Aplicada coincide en considerar la interacción en el aula como el motor esencial del aprendizaje, de forma que el modo como el grupo, profesor y estudiantes se relacionan es un elemento fundamental para el éxito en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para comprender mejor esta afirmación, en este apartado analizaremos las aportaciones de Allwright (1984), Hall (2002) y Dörnyei y Murphey (2003).

Para Allwright (1984), la interacción no es un elemento accesorio o una herramienta, sino el espacio donde realmente se construye el aprendizaje. Su propuesta supuso un giro teórico que desplazó el foco desde los métodos y materiales hacia la actividad comunicativa conjunta entre docentes y estudiantes.

Allwright (1984) propuso tres ideas fundamentales:

- el aula como ecosistema comunicativo, donde cada intervención modifica las oportunidades de aprender;
- la naturaleza emergente de la interacción, que no puede controlarse completamente desde la planificación;
- la necesidad de analizar la conducta del alumno como participación situada, no como reacción mecánica.

Estas ideas abrieron la puerta a estudios socioculturales, discursivos y conversacionales que profundizaron en cómo se construye el aprendizaje en la práctica. Eso se debe a que, al considerarse la conducta del alumno más allá de una reacción mecánica y dirigida, en cierto modo hizo que se tuviera en cuenta el elemento sorpresa en la interacción, puesto que el estudiante puede plantear cuestiones que no estaban programadas por el profesor. Ello requiere la intervención mediadora del docente, así como la capacidad de adaptarse de los demás compañeros. Es en la interacción donde se da el aprendizaje, de ahí que el grupo y el elemento novedoso que pueda aportar cada estudiante cobre un rol de mucha fuerza y necesite técnicas inmediatas de mediación, para las que el docente ha de estar preparado si no desea que el grupo se quede en silencio o que no se sienta seguro en la interacción.

Los trabajos de Hall (2002) complementan la perspectiva de Allwright (1984) al destacar la naturaleza social y contextual del discurso en el aula. Según esta autora, el aula es un espacio donde los participantes negocian significados, identidades, roles y relaciones de poder. El lenguaje funciona, simultáneamente, como contenido, herramienta cognitiva y práctica social (Hall, 2002).

Hall (2002) presenta tres líneas teóricas centrales:

- El lenguaje como herramienta mediadora, lo que significa decir que el lenguaje no solo comunica, sino que estructura el pensamiento y la participación. Por ello, la calidad de la interacción determina la calidad de los procesos cognitivos.

- Crítica a la secuencia IRE. La secuencia Iniciación–Respuesta–Evaluación (IRE) restringe la agencia del alumno, produciendo participación mínima y control docente excesivo (Hall, 2002).
- Andamiaje discursivo. Inspirada en Vygotsky (1978), Hall (2002) muestra cómo reformulaciones, preguntas abiertas y retroalimentación contingente constituyen andamiaje que impulsa el desarrollo lingüístico y cognitivo.

Las aportaciones de Dörnyei y Murphey (2003) amplían la comprensión de la interacción añadiendo una dimensión clave: la dinámica del grupo. Según estos autores, el grupo es la unidad psicológica fundamental del aprendizaje lingüístico, y condiciona la forma en que los alumnos participan. Los elementos que componen esta dinámica son:

- Cohesión y participación, es decir, la cohesión grupal predice la disposición a participar, la toma de riesgos lingüísticos y la reducción de la ansiedad.
- Normas implícitas y conducta lingüística, significa decir que los grupos establecen normas que regulan el tipo de participación que se considera apropiada. De ese modo, cuando las normas y conductas se realizan satisfactoriamente para todos, el grupo se siente unido y con disposición a apoyarse y cooperar. Por el contrario, dichas normas pueden inhibir el uso de la lengua meta.
- Motivación grupal. Estos investigadores distinguen entre motivación individual y motivación grupal, siendo esta última un factor decisivo en la implicación colectiva y el comportamiento interactivo.
- El docente como constructor del grupo. Para estos autores, el profesor no solo organiza turnos; también construye el grupo mediante tareas cooperativas, clima emocional y establecimiento de normas. Para alcanzar dicho propósito, los autores llegan a sugerir que el profesor dedique aproximadamente dos semanas para fomentar el espíritu de grupo.

2. La participación

En el apartado anterior, vimos la importancia que tiene el grupo en todas sus relaciones, ya sea profesor-estudiante(s), ya sea estudiante-estudiante(s) y el modo en que el grupo cobra una importancia tan vital como para que se le considere el motor esencial del aprendizaje.

En este apartado, sintetizaremos, por corriente teórica, aportes relevantes sobre la participación del estudiante en el aula de lengua extranjera a partir de las propuestas de Zoltán Dörnyei (2001, 2005) [motivación y compromiso], Rebecca Oxford (1990) [estrategias de aprendizaje], Diane Larsen-Freeman (1997) [perspectiva de sistemas dinámicos], Rod Ellis (2003) [aprendizaje basado en tareas] y Michael Long (1983, 1996) [hipótesis de la interacción]. Al final, haremos una breve discusión de las implicaciones para la investigación y la práctica docente, y se propondrán recomendaciones prácticas para aumentar y sostener la participación en contextos reales de enseñanza.

Motivación y compromiso: Zoltán Dörnyei (2001, 2002, 2005)

Zoltán Dörnyei (2002, 2005) conceptualiza la participación como un fenómeno estrechamente ligado a la motivación y al compromiso del estudiante. Para él, la motivación no es estática: incluye factores personales (metas, autoeficacia), contextuales (clase, profesor, tareas) y sociales (inversión, identidad). Desde su propuesta práctica sobre estrategias motivacionales en el aula, la participación se concibe como conducta observable resultado de un sistema de variables educativas que el docente puede diseñar y modular, como metas claras, retroalimentación positiva, tareas significativas, variedad y autonomía.

De ese modo, los resultados de las aportaciones de Dörnyei (2001) van acompañados de implicaciones o sugerencias de cómo llevar a cabo sus planteamientos. Según el autor, el docente debe diseñar actividades con metas comunicativas claras y relevantes para el alumno; usar estrategias motivacionales explícitas (expectativas altas y reconocimiento del esfuerzo; medir no solo la presencia física sino niveles de participación verbal, entusiasmo/actitud, esfuerzo cognitivo).

*Estrategias de aprendizaje:
Rebecca Oxford (1990)*

Rebecca Oxford (1990) se dedicó al estudio sistemático de estrategias de aprendizaje (cognitivas, metacognitivas, afectivas, sociales) y su relación con el éxito en segundas lenguas (L2). Según esta autora, las estrategias condicionan la capacidad del estudiante para participar activamente: quien sabe planificar, monitorizar y regular su aprendizaje participará con mayor eficacia y tolerancia al riesgo comunicativo.

Para Oxford (1990), las estrategias metacognitivas fomentan la participación sostenida en la medida en que los estudiantes se involucran al tener que planificar la interacción y evaluar su propia producción. Asimismo, las estrategias sociales, como pedir clarificación o pedir colaboración, facilitan la negociación del significado y, por tanto, oportunidades de participación significativa.

A partir de estos planteamientos, la autora propone acciones docentes, como enseñar explícitamente estrategias de interacción (cómo iniciar, mantener y cerrar un intercambio) y favorecer tareas donde las estrategias sociales y metacognitivas sean necesarias y reflexionarlas en actividades de post-tarea.

*Perspectiva dinámica:
Diane Larsen-Freeman*

La aportación de Freeman (1997) a la participación del estudiantado de segundas lenguas está orientada a la perspectiva de sistemas dinámicos. Desde esta perspectiva, la participación no es lineal ni constante: fluctúa como resultado de la interacción de múltiples variables (estado afectivo, dificultad de la tarea, organización del aula, relaciones sociales, historial del aprendiz). Un aspecto central en esta perspectiva es la no-linealidad, según la que pequeños cambios en el entorno pueden producir grandes variaciones en la conducta participativa.

En la práctica docente, este planteamiento se puede poner en marcha con una planificación docente que esté atenta a los cambios y disminuciones de la participación en clase. La planificación docente debe emplear observaciones longitudinales, que permitan averiguar cambios y patrones en los ciclos de participación. A partir de este estudio, el profesor puede hacer pequeños

ajustes en la tarea o en la retroalimentación. Con la retroalimentación, los estudiantes toman conciencia de lo importante que es su participación para su proceso de aprendizaje, a la vez que los ajustes en la tarea pueden resolver problemas de interés, con actividades más atractivas para los estudiantes.

Como veremos en el apartado de necesidades, los profesores deben estar atentos y planificar teniendo en cuenta la heterogeneidad, pues algunos estudiantes alternarán períodos de alta y baja participación; el objetivo es crear ecosistemas que permitan el retorno al diálogo.

Tareas comunicativas y producción:

Rod Ellis (2003) y el TBLT

Ellis (2003), desde el *task-based language teaching* (TBLT) —aprendizaje basado en tareas (ABT)—, sitúa la participación como el eje central de la experiencia de aprendizaje: las tareas comunicativas auténticas generan oportunidades de producción y negociación que promueven el desarrollo lingüístico. Para Ellis (2003), la calidad de la participación depende del diseño de la tarea (autenticidad, carga cognitiva, grado de planificación, interacción requerida).

En este enfoque prevalece el uso del lenguaje real, la tarea como objetivo, el contexto de la vida real y un rol de participación activa del alumno. Para ello, el docente debe diseñar tareas con propósito comunicativo claro, responsabilidad individual y dependencia entre pares. Asimismo, es importante alternar tareas de planificación (*pre-task*) y producción con fases de reflexión y retroalimentación focalizada. Además, es fundamental usar tareas con distintos grados de complejidad para permitir distintas formas de participación (desde respuestas cortas hasta proyectos colaborativos). Esa dinámica, desde nuestro punto de vista, puede ser una forma de resolver los problemas en la fluctuación de la participación, que acabamos de ver en Freeman (1997).

Interacción y negociación del significado:

Michael Long (1983, 1996)

La *Interaction Hypothesis* (Hipótesis de la Interacción), desarrollada por Long (1983, 1996), postula que la interacción comunicativa y, en particular, la *negociación del significado* (clarificaciones, reformulaciones, solicitudes de

repetición) son condiciones facilitadoras para la adquisición. La participación, en este marco, es una *oportunidad de aprendizaje*: cuanto más y mejor interactúe el alumno con interlocutores experimentados, que ajusten su *input* al nivel lingüístico del estudiante, más y mejor será la entrada disponible para el procesamiento.

Esta aportación tiene implicaciones prácticas, como la indicación de promover actividades que fomenten la negociación, como puzzles y juegos de rol; la necesidad de formar a los interlocutores (profesores y pares avanzados) para dar *feedback* comprensible y ofrecer oportunidades de reparación que fomenten la participación y la recomendación de observar la calidad de la interacción (turnos, *uptake* —participación activa—, tipos de *feedback*), no solo la cantidad de intervenciones de los alumnos.

3. El compromiso

El compromiso del estudiante —o *engagement*— constituye hoy uno de los constructos fundamentales para comprender el aprendizaje en contextos educativos, particularmente en la enseñanza de segundas lenguas. Aunque el término ha sido bastante investigado desde la psicología educativa, para este apartado nos centraremos en las aportaciones de Zoltán Dörnyei (2019). Nuestra elección se debe a que este autor nos ofrece una contribución muy completa al conectar el compromiso con la motivación, las experiencias de aula y la participación activa del aprendiz. Sus modelos y estudios empíricos han redefinido la forma en que se conceptualiza la implicación del estudiante en el aprendizaje de lenguas, integrando procesos afectivos, cognitivos y comportamentales en un marco dinámico y orientado a la acción.

Para cumplir con este objetivo, en este apartado examinaremos el compromiso desde la perspectiva de Dörnyei (2019), analizando tres ejes clave de su obra: (1) la *L2 Learning Experience* como núcleo experiencial de del compromiso, (2) las *Directed Motivational Currents* como forma extrema de compromiso sostenido, y (3) la motivación en torno a las tareas (*task motivation*) y los factores que hacen que una actividad sea verdaderamente atractiva. Finalmente, se discuten las implicaciones pedagógicas desarrolladas por el autor para promover un compromiso profundo en el aula de segundas lenguas.

3.1 La L₂ Learning Experience como origen del compromiso

En su reformulación del L₂ Motivational Self System, Dörnyei (2019) pone especial énfasis en la dimensión denominada *L₂ Learning Experience*, a la que califica como la Ceniciente de su propio modelo por haber sido históricamente subestimada. Mientras que el *Ideal L₂ Self* y el *Ought-to Self* se centran en el yo futuro del aprendiz, la *Learning Experience* se refiere a la vivencia concreta del aprendizaje en el aquí y ahora: las interacciones, las emociones en el aula, las tareas realizadas, la relación con el profesor, la dinámica del grupo, la percepción de progreso y el ambiente escolar.

Dörnyei (2019) sostiene que esta dimensión experiencial es, en la práctica, el motor más inmediato del compromiso, pues los estudiantes actúan en función de cómo se sienten y de cómo interpretan su experiencia diaria. El compromiso no aparece espontáneamente, sino que emerge de un entramado de microeventos emocionales y cognitivos que moldean la percepción del estudiante sobre su propio aprendizaje. En este sentido, la *Learning Experience* constituye el punto de conexión entre la motivación y la acción: es el espacio donde las intenciones motivacionales se transforman en participación observable.

Por ello, Dörnyei (2019) propone analizar el compromiso como un fenómeno dinámico en el que el ambiente y las interacciones juegan un rol decisivo. Un clima de aula positivo, tareas significativas y relaciones interpersonales sólidas pueden transformar un estado motivacional latente en acciones concretas y sostenidas. Desde esta perspectiva, el compromiso es menos un rasgo individual y más un proceso emergente de la experiencia educativa.

3.2 Directed Motivational Currents (DMCs): compromiso intenso y sostenido

Otro de los conceptos clave en la contribución de Dörnyei (2014) al estudio del compromiso es el de Directed Motivational Currents (DMCs). Estas corrientes motivacionales dirigidas son episodios prolongados en los que el estudiante experimenta un nivel excepcional de implicación, energía y dedicación hacia el aprendizaje. A diferencia de la motivación cotidiana —más fluctuante y susceptible a influencias externas— los DMCs producen un impulso sostenido que puede durar semanas o incluso meses.

Dörnyei (2014) describe tres elementos estructurales que caracterizan a un DMC: a) una visión clara: el aprendiz tiene una imagen vívida y atractiva de su objetivo futuro; b) una trayectoria estructurada: existe una cadena de acciones con un principio, pasos intermedios y una meta final, y c) un proceso de autoorganización emocional: el alumno siente satisfacción, dirección y propósito en el camino hacia la meta.

Lo fundamental es que los DMCs generan un compromiso extraordinario: el aprendiz dedica tiempo adicional, busca oportunidades para aplicar lo aprendido, persevera a pesar de las dificultades y experimenta un sentido de identidad vinculado con su proyecto lingüístico.

Desde la óptica del compromiso, los DMCs representan la forma más intensa del compromiso, pues integran emoción, acción y visión en una misma corriente. Dörnyei (2014) argumenta que, aunque estos episodios pueden surgir de manera espontánea, también pueden ser diseñados pedagógicamente mediante la creación de proyectos a largo plazo, narrativas motivacionales y tareas que conecten el aprendizaje presente con metas personales significativas.

3.3 La motivación en las tareas y su relación con el compromiso

Un tercer eje en la obra de Dörnyei (2019) relacionado con el compromiso es su análisis de la motivación en torno a las tareas de aprendizaje. En su capítulo sobre *task motivation* (tarea motivadora), el autor examina qué características convierten una actividad de aula en una experiencia verdaderamente comprometida.

Para Dörnyei (2011, 2015, 2019, 2020), una tarea comprometedora posee tres pilares: 1. Relevancia personal: el estudiante debe percibir la tarea como significativa para sus intereses, necesidades o identidad lingüística; 2. Claridad y estructura: una tarea bien definida reduce la incertidumbre y facilita que el alumno entre rápidamente en un estado de implicación y 3. Potencial para la experiencia fluida (*flow*): las tareas deben ofrecer un equilibrio adecuado entre desafío y habilidad, permitiendo al estudiante concentrarse plenamente en la actividad.

Dörnyei (2015, 2017) resalta que la motivación para las tareas no es un valor fijo, sino que varía durante la ejecución misma de la actividad. Por ello, propone estudiar el compromiso como un proceso temporal y multimodal

que involucra cognición, emoción, conducta y participación social. Elementos como la interacción entre compañeros, el apoyo del profesor y la calidad del *feedback* pueden intensificar o disminuir la implicación del estudiante momento a momento.

3.3.1 Estrategias para fomentar el compromiso: una perspectiva pedagógica

En su libro *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms* (Dörnyei y Mercer, 2020), los autores concretan las implicaciones pedagógicas de su modelo. Señalan que los profesores pueden influir directamente en la calidad del compromiso mediante acciones sistemáticas como:

- Creación de un clima positivo: el compromiso florece en ambientes donde el alumno se siente seguro, valorado y parte de una comunidad. Esto incluye relaciones profesor-alumno basadas en el respeto, dinámicas de grupo cooperativas y una atmósfera emocionalmente estable;
- Diseño de tareas motivantes: Dörnyei y Ibrahim (2019) sugieren que las actividades deben integrar objetivos claros, relevancia personal y oportunidades para utilizar la lengua de forma significativa. También destaca la importancia de la variedad de tareas, la autonomía y la retroalimentación continua; y
- Construcción de visiones motivacionales: mediante el trabajo con futuros posibles, proyectos extensos y narrativas que conecten el aprendizaje con aspiraciones reales, los profesores pueden inducir procesos similares a los DMCs, promoviendo un compromiso sostenido en el tiempo.

Estas estrategias no son aisladas, sino interdependientes: un clima positivo potencia la eficacia de las tareas, y las tareas significativas alimentan la visión futura del aprendiz. En conjunto, configuran un entorno que favorece el compromiso profundo.

4. Las necesidades

Así como a los anteriores elementos, el estudio del análisis de necesidades se ha abierto espacio como una de las áreas de investigación en el campo de

la Lingüística Aplicada, demostrando su importancia para el diseño curricular y la evaluación educativa, como veremos en el siguiente apartado.

Desde mediados del siglo xx, numerosos autores han contribuido a desarrollar marcos conceptuales, metodologías y herramientas para comprender qué necesitan los estudiantes para aprender una lengua y cómo esas necesidades deben orientar la planificación didáctica.

Por lo que hemos expuesto, este apartado tiene por objetivo hacer un análisis no demasiado detallado, sino más bien una síntesis de algunas de las investigaciones que más influencia tuvieron en el estudio de necesidades en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Con dicho fin, hemos seleccionado las contribuciones de John Munby (1978), Hutchinson y Waters (1987), Richterich y Chancerel (1980), David Nunan (1988), Geoff Brindley (1989) y Macalister y Nation (2010), autores cuyas aportaciones van desde modelos estructurados hasta enfoques multidimensionales y centrados en el estudiante.

*John Munby (1978):
el análisis comunicativo*

La obra de John Munby (1978) es probablemente la contribución más sistemática en la historia del análisis de necesidades. Su modelo, presentado en *Communicative Syllabus Design*, introdujo el *Communicative Needs Processor* (CNP) – procesador de necesidades de comunicación, en traducción literal –, un sistema que permitía identificar detalladamente las necesidades comunicativas de un aprendiz en contextos específicos.

El CNP operaba mediante una serie de categorías organizadas – como parámetros socioculturales, propósitos comunicativos, situaciones de uso, roles sociales, modos del discurso y medios de comunicación – que permitían describir con precisión los objetivos lingüísticos de un curso. Aunque el modelo fue criticado por su carácter excesivamente técnico y mecanicista, representó un avance fundamental al proporcionar una metodología explícita para vincular las necesidades reales del estudiante con las decisiones curriculares.

Además de lo mencionado, el CNP – al basarse en la idea de que para que el aprendizaje sea efectivo, el programa de estudios debe centrarse en lo que los estudiantes necesitan hacer con el idioma en sus contextos laborales o académicos específicos – fue fundamental para el diseño de enseñanza de

lenguas con fines específicos. Asimismo, este sistema favoreció a los diseñadores de programas de estudio ir más allá de los enfoques puramente basados en la gramática para crear cursos centrados en el estudiante y en sus necesidades comunicativas específicas.

En perspectiva histórica, Munby (1978) estableció el punto de partida del análisis de necesidades actual, remarcando la importancia de estudiar al aprendiz y su contexto antes de diseñar cualquier programa lingüístico.

*Hutchinson y Waters:
el enfoque centrado en el aprendizaje*

En 1987, Hutchinson y Waters redefinieron el análisis de necesidades desde una perspectiva más humana y pedagógica. En *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*, los autores propusieron diferenciar entre necesidades de uso (lo que el estudiante deberá hacer con el idioma) y necesidades de aprendizaje (cómo el estudiante puede aprender mejor).

Esta distinción trasladó el foco desde el análisis puramente funcional hacia una visión más equilibrada, donde la motivación, los estilos de aprendizaje, los conocimientos previos y las actitudes también forman parte de las necesidades del estudiante.

A diferencia del modelo de Munby (1978), su propuesta reconoce que el aprendizaje no es un proceso lineal determinado únicamente por los objetivos comunicativos. En consecuencia, el análisis de necesidades debe integrar aspectos cognitivos y afectivos que influyen en el éxito del aprendizaje.

La aportación de Hutchinson y Waters (1987) cobra mucha importancia porque introduce una perspectiva que entiende la enseñanza como un proceso centrado tanto en cómo aprenden los estudiantes como en lo que se debe enseñar. Su legado es visible en prácticas pedagógicas actuales como el diseño de cursos personalizados, el uso de enfoques motivacionales y la integración de perfiles de aprendizaje en el análisis inicial de los estudiantes.

*Richterich y Chancerel (1980):
la democratización del análisis de necesidades*

Richterich y Chancerel (1980), trabajando bajo el marco del Consejo de Europa, adoptaron un enfoque sociopedagógico orientado a los aprendices

adultos de lenguas. Su obra *Identifying the Needs of Adults Learning a Foreign Language* subraya que el análisis de necesidades debe realizarse con la participación activa del estudiante y no como un proceso realizado únicamente por especialistas, de ahí que se le denomine «democrático».

Para que el estudiante ejerciera dicha participación activa, los investigadores introdujeron el uso sistemático de instrumentos de recolección de datos tales como: entrevistas, cuestionarios, autoevaluación y análisis de situaciones de uso reales.

El énfasis en la autoevaluación constituye una innovación notable al reconocer que los propios alumnos poseen conocimientos valiosos sobre sus necesidades, motivaciones y limitaciones. Asimismo, plantearon la importancia de considerar las necesidades percibidas y las necesidades objetivas, una distinción que luego retomaría Brindley (1989), como veremos un poco más abajo.

Su contribución sigue vigente en el ámbito del aprendizaje de adultos y las metodologías participativas, así como en el diseño de cursos flexibles y ajustados a contextos sociales específicos.

David Nunan (1988)
análisis de necesidades y planificación curricular

Nunan (1988) ha sido uno de los autores más influyentes en la pedagogía comunicativa y el Enfoque por Tareas (*TBLT*), como hemos visto en apartados anteriores. En su obra *The Learner-Centred Curriculum* (1988), el análisis de necesidades no se presenta como una etapa previa y aislada, sino como un elemento integrado de manera continua en el proceso de diseño curricular.

Para este autor, el análisis de necesidades debe considerar: las expectativas del estudiante; su participación en la toma de decisiones; las demandas del contexto y los procesos cognitivos durante el aprendizaje.

De ese modo, su propuesta incluye un enfoque dinámico donde los alumnos participan en la elección de contenidos y tareas, y donde el análisis de necesidades se actualiza a lo largo del curso. Esta visión promueve un currículo adaptativo que responde a la evolución de las necesidades, especialmente relevante en los contextos multiculturales contemporáneos.

Su trabajo también conecta el análisis de necesidades con la secuenciación de tareas y el desarrollo de competencias comunicativas. El hecho de que el

docente vaya secuenciando tareas a medida que considera el parecer de los estudiantes a lo largo del proceso estrecha el vínculo entre investigación y práctica pedagógica.

Geoff Brindley (1989):

tipologías de necesidades y su implicación en la evaluación

Brindley (1989) distingue entre dos tipos de necesidades: necesidades objetivas, que son las que el estudiante necesita cumplir para desenvolverse en una situación de comunicación y son observables o derivadas de datos empíricos; y necesidades subjetivas o deseos y afectivas, es decir, lo que el alumno quiere o considera que necesita.

Esta tipología permitió ampliar la comprensión del análisis de necesidades más allá de lo funcional o lingüístico. Para este autor, un análisis de necesidades efectivo debe integrar información tanto cuantitativa como cualitativa y debe emplearse para guiar decisiones en evaluación diagnóstica, formativa y sumativa, como veremos en el apartado siguiente.

Su énfasis en la naturaleza dinámica de las necesidades implica que estas cambian durante el proceso de aprendizaje y que los programas deben revisarse regularmente.

Nation y Macalister (2010):

el análisis de necesidades como pilar del diseño curricular

En *Language Curriculum Design* (2010), Nation y Macalister presentan un modelo muy completos y contemporáneos de diseño curricular, donde el análisis de necesidades constituye los cimientos de la planificación. Su modelo estructura el currículo en tres componentes principales: *input* (material lingüístico), *output* (uso del lenguaje por parte del estudiante) y *language focus* (aspectos formales).

El análisis de necesidades determina los contenidos de cada componente. Una aportación innovadora de Nation y Macalister (2010) es la integración del concepto de frecuencia léxica y cobertura del vocabulario como criterio para seleccionar contenidos basados en necesidades reales del uso lingüístico.

La noción de frecuencia léxica parte de la premisa de que un curso de idiomas debe priorizar el aprendizaje de las palabras que aparecen con ma-

yor frecuencia en la lengua. Al dominar un número relativamente pequeño de palabras comunes, los estudiantes pueden comprender la mayor parte de cualquier texto. Desde nuestra perspectiva, esto genera un alto nivel de satisfacción, que puede ayudar a mantener la motivación de los estudiantes y animarlos a buscar más conocimiento.

Respecto a la cobertura del vocabulario, los autores llegaron a la conclusión de que un lector necesita conocer alrededor del 95 % de las palabras de un texto para una comprensión adecuada, y cerca del 98 % para una comprensión fluida.

En la práctica, esos planteamientos pueden plasmarse en la selección de contenidos que aporten un gran número de palabras frecuentes; en la creación de textos graduados (según el nivel del estudiante) que contengan un alto nivel de palabras ya conocidas por los estudiantes y en la integración de habilidades, es decir, que el vocabulario no se presente de forma aislada, sino en la integración de gramática y habilidades orales y textuales.

Además de la frecuencia léxica, Nation y Macalister (2010) destacan la importancia de analizar las condiciones ambientales del aprendizaje, como recursos disponibles, políticas institucionales y el perfil docente. Así, este modelo ofrece herramientas prácticas para diseñar cursos coherentes, equilibrados y basados en evidencia empírica, lo cual lo convierte en uno de los referentes actuales más utilizados.

4. La evaluación

Tras haber visto la importancia y cómo potenciar los demás elementos que están involucrados en la enseñanza de lenguas, nos dedicaremos a analizar cómo evaluar, de modo a ser coherentes con lo que hemos presentado. La evaluación no solo funciona como un termómetro de la labor de profesores y estudiantes, sino que además ofrece un laboratorio de investigación acerca de la eficacia de la metodología empleada.

Debido a la complejidad inherente del lenguaje como fenómeno social, cognitivo y contextual, en este apartado, nos acompañaremos de las contribuciones de tres autores muy significativos en el campo de evaluación en lenguas extranjeras: Lyle F. Bachman (1990), Glenn Fulcher (2010) y Cyril J. Weir (2020). Sus obras han configurado el marco conceptual y práctico desde el cual se diseñan, interpretan y validan las pruebas de lenguas en la actualidad.

*F. Bachman (1990):
evaluación orientada al uso real de la lengua*

La principal contribución de Bachman (1990) se dio por intermedio de su Modelo de Habilidad Comunicativa, que consiste en concebirse la competencia lingüística como un constructo multifacético compuesto por dos competencias principales: la competencia organizativa, que averigua el aprendizaje de la lengua en sí, la gramática y el texto (cohesión y coherencia); y la competencia pragmática, que averigua el uso adecuado de la lengua en contexto social, que subdivide en dos competencias, la ilocutiva (intenciones comunicativas) y la sociolingüística (normas sociales de la lengua meta).

Este enfoque integrador supuso una ruptura con modelos anteriores que fragmentaban excesivamente la competencia o la reducían a habilidades discretas. Bachman plantea que la evaluación debe captar la interacción compleja entre conocimientos lingüísticos y capacidad estratégica, lo que orientó el diseño de pruebas más auténticas y comunicativas.

Además de orientar de forma más integrada la evaluación en los cursos de lengua extranjera, las aportaciones de este autor han sido clave para el desarrollo de pruebas internacionales como TOEFL o IELTS, especialmente en la conceptualización de las habilidades comunicativas como constructos evaluables. Igualmente, su enfoque ha permeado las prácticas evaluativas en contextos educativos, promoviendo exámenes más integrales y orientados al uso real de la lengua.

*Glenn Fulcher (2010):
crítica, práctica y ética en la evaluación de lenguas*

Mientras Bachman (1990) consolidó los fundamentos teóricos, Glenn Fulcher (2010) aportó una mirada crítica y aplicada que ha enriquecido notablemente la discusión contemporánea sobre la evaluación lingüística. Su obra *Practical Language Testing* (2010) es un referente tanto para investigadores como para docentes, por ello, veamos las tres principales aportaciones.

Acerca del diseño y desarrollo de las pruebas, Bachman (1990) enfatiza la importancia de vincular el diseño de las pruebas con los objetivos pedagógicos, el análisis de necesidades, las características de los usuarios y el contexto social de aplicación. Siguiendo esa integración, los instrumentos no solo miden habilidades lingüísticas, sino que proporcionan información relevante

para la enseñanza y el aprendizaje.

Respecto al papel contextual de la validez de los instrumentos, el autor hace una crítica de las visiones excesivamente abstractas de la validez e insiste en que la interpretación de los resultados debe tener en cuenta variables contextuales, como: políticas lingüísticas, condiciones de aplicación, consecuencias del examen e impacto social en los examinados.

Esta perspectiva ha alimentado debates sobre la responsabilidad ética en la evaluación de lenguas, resaltando que las pruebas pueden influir en la movilidad social, las oportunidades educativas y la identidad lingüística de los estudiantes.

El tercer gran aporte de este autor es la evaluación del desempeño oral. Sus contribuciones sobre rúbricas, escalas de calificación y entrenamiento de evaluadores han fortalecido la confiabilidad y la transparencia en pruebas de producción oral.

*Cyril J. Weir (2005):
validación basada en evidencias y análisis de tareas*

Cyril J. Weir (2005) se ha dedicado a los modelos de validación empírica. Su libro *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach* (2005) ofrece un amplio y riguroso marco del que destacamos dos aportaciones principales, que hemos resumido en este trabajo.

La primera aportación es la propuesta de un modelo sociocognitivo que analiza la validez a través de distintos niveles de evidencia, como son:

- Contextual: condiciones bajo las cuales se produce el desempeño;
- Cognitiva: procesos mentales implicados en la realización de tareas;
- De respuesta: características del producto lingüístico generado;
- De calificación: procedimientos y criterios utilizados para evaluar, y
- De consecuencias: impacto educativo y social del examen.

Como vemos, este enfoque integrador permite analizar la adecuación de un examen desde múltiples dimensiones, incluyendo aspectos cognitivos, sociales y pedagógicos.

La segunda aportación que merece destaque es el énfasis en el análisis detallado de tareas en evaluación. Según Cyril J. Weir (2005), cada tarea debe

corresponder no solo al constructo teórico que se desea evaluar, sino también a las condiciones comunicativas reales en las que los aprendientes usarán la lengua meta.

En tercer lugar, merece mención la influencia de sus propuestas en evaluaciones de gran escala. Su modelo ha sido adoptado por organizaciones internacionales y ha influido en la revisión de pruebas reconocidas como Cambridge English Exams y IELTS. Su aportación ha permitido una mayor coherencia entre el diseño de tareas y los procesos cognitivos que estas activan.

5. Conclusiones

Las reflexiones desarrolladas a lo largo del artículo permiten afirmar que la motivación ocupa una posición central en el aprendizaje de lenguas extranjeras. No se trata de un factor aislado, sino de un entramado que se construye poco a poco, en función de lo que ocurre en el aula, del tipo de actividades que se llevan a cabo y de la manera en que los estudiantes se sienten dentro del grupo. En este sentido, el estudio ha cumplido su objetivo: mostrar cómo diferentes dimensiones del proceso educativo contribuyen, de formas complementarias, al desarrollo de una motivación estable y significativa.

En el apartado 1, dedicado al grupo, se ha visto que la dinámica interpersonal influye directamente en el modo en que los estudiantes participan. Un grupo cohesionado facilita que los aprendices tomen riesgos, intervengan con más libertad y se apoyen mutuamente. Esto repercute en su seguridad y en su disposición a usar la lengua, incluso cuando sienten incertidumbre.

El apartado 2, centrado en la participación, ha permitido observar que esta no depende únicamente de la voluntad individual, sino también de las tareas, de las oportunidades de interacción y del tipo de andamiaje que el docente proporciona. La participación, cuando es auténtica, favorece que los estudiantes construyan su aprendizaje de forma activa y personal.

En el apartado 3, dedicado al compromiso, se ha recalcado el peso que tiene la experiencia inmediata del aula. La forma en que el estudiante vive sus avances, sus dificultades y sus relaciones con los demás determina en gran medida su continuidad en el aprendizaje. Conceptos como la *L2 Learning Experience* y los episodios de motivación intensa ayudan a comprender por qué, en ciertos momentos, los aprendices se implican de un modo especialmente profundo.

El apartado 4, relativo a las necesidades, ha mostrado que escuchar al alumnado y adaptar los contenidos a su realidad no es solo una cuestión metodológica, sino también motivacional. Los estudiantes trabajan con más constancia cuando perciben que el curso está conectado con lo que realmente necesitan y con lo que esperan conseguir.

Por último, el apartado V, dedicado a la evaluación, pone de relieve que evaluar no es únicamente calificar. Una evaluación clara, transparente y ajustada a la práctica real de la lengua contribuye a reducir la ansiedad y a orientar el esfuerzo del estudiante hacia su propio progreso.

En conjunto, las conclusiones permiten afirmar que la motivación es un fenómeno complejo, pero también moldeable. Cuando el docente cuida el clima del grupo, diseña tareas relevantes, tiene en cuenta las necesidades del alumnado y evalúa de manera coherente, la motivación deja de ser un elemento imprevisible y pasa a convertirse en una herramienta poderosa para mejorar el aprendizaje. En definitiva, una enseñanza que integra estos aspectos contribuye no solo al logro académico, sino también al desarrollo personal del estudiante.

Bibliografía

- Allwright, Richard Lewis (1984).** *The importance of interaction in classroom language learning. Applied Linguistics*, 5, 2, pp. 156-171.
- Brindley, Geoffrey (1989).** «The role of needs analysis in adult ESL programme design», en Robert Keith Johnson (ed.), *The second language curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 63-78.
- Dörnyei, Zoltán (2001).** *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press.
- (2005). *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*, Mahwah (Nueva Jersey), Lawrence Erlbaum Associates.
- (2019a). «Task motivation. What makes an L2 task engaging?», en Z. Wen y M. J. Ahmadian (eds.), *Researching L2 task performance and pedagogy*, Ámsterdam, John Benjamins, pp. 85-105, <https://doi.org/10.1075/tblt.13.04dor>
- (2019b). *Towards a better understanding of the L2 Learning Experience. The Cinderella of the L2 Motivational Self System. Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9, 1, pp. 19-30, <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.2>.
- Dörnyei, Zoltán; y Ibrahim, Zoltan (2019).** «The psychology of vision in L2 motivation», en Ali Al-Hoorie y Phil Hiver (eds.), *Researching language learning motivation. A concise guide*, Londres, Routledge, pp. 111-127.
- Dörnyei, Zoltán; y Mercer, Sarah (2020).** *Engaging language learners in contemporary classrooms*, Cambridge, Cambridge University Press, <https://doi.org/10.1017/9781108589780>.
- Dörnyei, Zoltán; y Murphey, Tim (2003).** *Group dynamics in the language classroom*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltán; y Muir, Christopher (2017).** *Creating a motivating classroom environment*, en Marianne Celce-Murcia, Donna Brinton y Marguerite Ann Snow (eds.), *Teaching English as a second or foreign language*, Boston, National Geographic Learning, pp. 131-144. 4.^a ed.
- Dörnyei, Zoltán; Muir, Christopher; y Ibrahim, Zoltan (2014).** *Directed motivational currents. Energising language learning through creating intense motivational pathways*, Londres, Springer.
- Dörnyei, Zoltán; Henry, Alastair; y MacIntyre, Peter (2015).** *Motivational dynamics in*

- language learning*, Bristol, Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán; y Ushioda, Ema (2011).** *Teaching and researching motivation*. (2.^a ed.). Londres, Pearson.
- Ellis, Rod (2003).** *Task-based language learning and teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- Hall, Joan Kelly (2002).** «Teacher-student interaction and language learning», *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, pp. 186-203.
- Hutchinson, Tom; y Waters Alan (1987).** *English for specific purposes. A learning-centred approach*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Larsen-Freeman, Diane (1997).** «Chaos/complexity science and second language acquisition», *Applied Linguistics*, 18, 2, pp. 141-165.
- Long, Michael H. (1983).** «Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input», *Applied Linguistics*, 4, 2, pp. 126-141, <https://doi.org/10.1093/applin/4.2.126>.
- (1996). «The role of the linguistic environment in second language acquisition, en William C. Ritchie y Tej K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego (California), Academic Press, pp. 413-468.
- Macalister, James; y Nation, Ian Stephen Paul (2010).** *Language Curriculum Design*, Londres, Routledge.
- Minera Reyna, Laura Elena (2009).** «El papel de la motivación y las actitudes en el aprendizaje de ELE en un contexto de enseñanza formal para adultos alemanes», *Revista Nebrja de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 6, pp. 58-73, <https://doi.org/10.26378/rnlael06120>.
- Munby, John (1978).** *Communicative syllabus design*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Nunan, David (1988).** *The learner-centred curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. (1990).** *Language learning strategies. What every teacher should know*, Boston, Heinle & Heinle.
- Palmero, Francesc. (2005).** «Motivación: conducta y proceso», *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 8, 20-21, pp. 1-26, <https://reme.uji.es/articulos/numero20/1-palmero/reme.numero.20.21.motivacion.conductay.proceso.pdf>.
- Richterich, René; y Chancerel, Jean-Louis (1980).** *Identifying the needs of adults learning a foreign language*, Oxford, Pergamon Press.