



Hallazgos

ISSN: 1794-3841

revistahallazgos@usantotomas.edu.co

Universidad Santo Tomás

Colombia

Ruiz Rodríguez, Paola

De la autonomía del docente a la autorregulación del estudiante: la transformación del aula de lenguas
para la motivación

Hallazgos, vol. 8, núm. 16, julio-diciembre, 2011, pp. 205-217

Universidad Santo Tomás

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835206012>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

De la autonomía del docente a la autorregulación del estudiante: la transformación del aula de lenguas para la motivación

*Paola Ruiz Rodríguez**

RESUMEN

Recibido: 2 de mayo de 2011

Evaluado: 3 de junio de 2011

Aceptado: 18 de julio de 2011

Como resultado del creciente interés por la autonomía en el campo de la investigación en Desarrollo de Lenguas, este texto se cuestiona acerca del significado real que la palabra “autonomía” tiene, y la propone como un asunto relevante para aquellos profesores de lenguas que entienden la importancia de la curiosidad y de la investigación en el contexto educativo. Una vez esto sea comprendido, los docentes-investigadores serán capaces de influenciar significativamente sus procedimientos en el aula, mediante la creación de ambientes educacionales realmente motivadores que brinden a los estudiantes la posibilidad de desarrollar habilidades, que con el tiempo les permitan mejorar su nivel de inglés e incrementar los procesos autodeterminados y autorregulados de aprendizaje. Un buen ejemplo de esto es la transformación del aula de lenguas en un contexto de situación en el que el docente-investigador prioriza las prácticas discursivas y diseña una propuesta metodológica en la que el aprendiz se convierte en el centro de la situación comunicativa.

PALABRAS CLAVE

Autonomía, investigación, docente-investigador, desarrollo de lenguas, autodeterminación, motivación, transformación del aula, contexto de situación.

* Docente-investigadora del Instituto Fray Bernardo de Lugo, O. P., de la Universidad Santo Tomás. Líder del grupo de investigación USTALINGUA. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Español y Lenguas Extranjeras de la Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a Magíster en Filosofía Latinoamericana de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: paolaruiz@usantotomas.edu.co

From the teacher's autonomy to the student's self-regulation: the languages classroom transformation to motivate

Paola Ruiz Rodríguez

ABSTRACT

As a result of the increasing interest concerning autonomy within the Languages Development research field, this text examines the true meaning of the term "autonomy", and proposes it is a relevant matter to those language teachers who understand the importance of curiosity and research in an educational context. Once this is understood, teachers-researchers will be able to significantly influence their classroom procedures, this is done by creating truly motivating educational environments that give students the opportunity to develop skills that in time will allow them to improve their English level and better their self-determined and self-regulated learning processes. A good example of this is the classroom transformation in a situational context where the teacher-researcher prioritizes discursive practices in order to design a methodological proposal where the learner becomes the focal point of the communicative situation.

Recibido: 2 de mayo de 2011
Evaluado: 3 de junio de 2011
Aceptado: 18 de julio de 2011

KEYWORDS

Autonomy, curiosity, research, teacher-researcher, language development, self-determination, motivation, classroom transformation, situational context.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de las lenguas la concebimos como una ciencia flexible y permeable, en constante evolución y perfeccionamiento. Es una tarea compleja, propia de verdaderos profesionales

Cortés Moreno, 2000: 11

Antes de partir podríamos plantearnos la pregunta: ¿autonomía o autorregulación?

No es sólo tener la idea de algo –y todos lo sabemos–, es también plantearnos el problema, acercarnos al mismo, liberarnos de los prejuicios y aventurarnos [...] No siempre sale lo que se ordena, lo que se plantea, la mayoría de las veces resulta algo mejor (Parra, 2004: 65).

Conscientes¹ de que un camino ya delineado en el que se conoce con anticipación lo que se va a encontrar es un camino que no vale la pena iniciar (Parra, 2005: 19), empezaremos por señalar que si bien el presente texto aparece como producto del ejercicio investigativo propuesto por el Instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo, O. P.², y su inquietud sobre la posibilidad de promover ejercicios “autónomos” en el marco de los procesos de aprendizaje de lenguas de los estudiantes de la Universidad Santo Tomás³, el resultado final puede parecer

distanciarse del interés por el tema de la “autonomía” en el aprendizaje de lenguas, tan presente en diferentes escenarios académicos durante los últimos años⁴; pues atreviéndose a salir de la certeza tradicional e impuesta (Parra, 2005: 18) de que la discusión sobre la *autonomía* debe girar en torno al estudiante, este texto se permite navegar, como lo dice Parra (2005: 18), “por el río de las incertidumbres”, al proponer como centro de la reflexión al docente-investigador y no al estudiante “autónomo”.

En este sentido, el uso de las comillas al hacer referencia a “lo autónomo” tiene como propósito fundamental reflexionar sobre el uso que de la palabra *autonomía*⁵ –así como de otros términos relacionados– se hace en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas. La necesidad de dicha reflexión nace de la inquietud generada por la forma aparentemente fácil en que la paradoja del “aprendiz entrenado para la autonomía” es superada por algunos docentes de lenguas, en su empeño por construir un “estudiante ideal” que al salir de clase decida “autónomamente” desarrollar todas las páginas del libro de ejercicios, hacer uso de diferentes sitios en la red para realizar un buen número de horas de práctica extra-clase e, incluso, descargar en su reproductor de música los *listening* con los que pueda practicar y ejercitarse su comprensión auditiva.

1 Se utiliza la primera persona del plural debido a que la reflexión aquí presentada no es resultado de un esfuerzo individual, sino de un trabajo en equipo, esto es, de un colectivo que se dio a la tarea de emprender la búsqueda de la cual se desprende el correspondiente ejercicio de escritura.

2 Instituto de Lenguas de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá. Tiene a cargo los programas de Inglés para estudiantes de pregrado y postgrado, así como cursos libres para estudiantes externos y capacitación de docentes y funcionarios en esta lengua.

3 Proyecto “Condiciones de posibilidad para la creación de un ambiente institucional motivador que promueva el aprendizaje autó-

nomía de la Lengua Inglesa en la Universidad Santo Tomás, Sede Bogotá”.

4 Basta un breve recorrido por los nombres y temáticas de los más recientes programas de postgrado y eventos interinstitucionales propuestos alrededor de la(s) didáctica(s) de las lenguas en Colombia para corroborarlo.

5 De aquí en adelante en cursiva, para referirnos a la forma en cómo el filósofo alemán Hans-Georg Gadamer la define en su conferencia *La educación es educarse*: “atreverse a formar y exponer juicios propios” (2000: 20).

Una mirada al salón de clase⁶ es suficiente, sin embargo, para evidenciar que el “estudiante real” difiere tanto del sueño del docente que ni ve los programas que éste le sugiere, ni visita los sitios web recomendados, ni mucho menos tiene entre sus preferencias la música en otro idioma. Más complejo aún se torna el panorama si a lo anterior se agrega el hecho de que los estudiantes reales también crean sus propios “profesores ideales”, y que estos no son necesariamente del tipo de los que promueven la *autonomía* en el salón de clase. Por ello, no es extraño que en el contexto de pregrado el profesor más respetado sea aquel con la capacidad para repetir los postulados de los autores más representativos de su disciplina o, en el caso de los idiomas, aquel que pueda demostrar un nivel de competencia satisfactorio en la lengua que enseña.

En este punto vale la pena resaltar que no es propósito del presente texto definir cuál es la más acertada de las anteriores posiciones, sino simplemente mostrar la forma en que a menudo el quehacer educativo, ya sea desde el rol del docente o del de estudiante, se nutre de imaginarios que poco tienen que ver con la realidad escolar. Así como se crean estudiantes y profesores imaginarios, también se puede terminar investigando sobre procesos imaginarios que, ignorando los contextos reales, lleven al docente-investigador a internarse en asuntos como el “aprendizaje autónomo”, sin reconocer que la naturaleza misma de la escolarización y

de los planes de estudio problematizan sus propósitos iniciales.

De allí, la importancia de reconocer el carácter contradictorio del “entrenamiento para la autonomía”, pues entender que el interés de la mayoría de los docentes de lenguas extranjeras⁷ se encuentra en aquellas estrategias que posibilitan a los estudiantes acceder a un mayor o menor grado de autorregulación y/o autodeterminación de sus procesos de desarrollo de lengua⁸ –más que concentrarse en la *autonomía*–, podría constituir el primer paso para que el docente se cuestione acerca de su responsabilidad principal a la hora de pensar el asunto, que no es otra que mantener una “actitud bien curiosa” (Gadamer, 2000: 9) que lo haga pisar el aula convencido de que cada instante es una oportunidad para aprender.

7 Se toma aquí la definición de lengua extranjera hecha por Saville-Troike, quien la concibe como aquella lengua “no ampliamente usada en el contexto social inmediato de los aprendices, que puede ser usada en futuros viajes u otras situaciones transculturales de comunicación, o estudiada como parte de un currículo” (2006: 4). Por otro lado, lengua extranjera es también el término acuñado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en el marco del Plan de Bilingüismo 2004-2019, para referirse a aquella lengua que se aprende posteriormente a la lengua materna en contextos diferentes a los de los colegios bilingües. Tal es el caso de la educación superior, que es el nivel en el que se desarrolló el proyecto de investigación al que se hace referencia en este texto. Es importante aclarar que de aquí en adelante la traducción de los textos utilizados, cuyas fuentes originales se encuentran en inglés, será hecha por la autora del artículo.

8 “Desarrollo de lengua” es una categoría a la que nos referiremos en adelante en concordancia con Halliday, quien, a nuestro parecer, expresa acertadamente su prevención frente al término “adquisición de lengua”, por considerar que éste ha contribuido a la formación de una idea errada de ella como «mercancía», pues habría que abastecer a aquellos con dificultades para adquirirla. “La implicación es que existe alguna laguna por llenar, y de ella se derivan algunas prácticas compensatorias que pueden resultar sumamente inadecuadas para las necesidades de los niños [...] Esas es una idea falsa y engañosa sobre los fracasos educativos; y si bien es cierto que no se debe dar demasiada importancia a un problema de terminología, preferimos evitar el término ‘adquisición de la lengua’ y volver a la designación anterior y enteramente apropiada de ‘desarrollo de lengua’” (1986: 26).

6 Este trabajo es una propuesta de investigación en el aula que entiende de “aula” en un sentido amplio, y basa la construcción del perfil aquí mencionado en las características presentes en buena parte de los estudiantes con los que se llevó a cabo y con quienes los docentes-investigadores se encontraron: estudiantes de pregrado de la Universidad Santo Tomás, sede Bogotá, inscritos en la asignatura de Inglés durante los años 2009 y 2010.

Es importante insistir en que el anterior planteamiento no equivale a demeritar los esfuerzos que institucionalmente se puedan hacer para que los estudiantes logren las metas –que no han sido establecidas por ellos mismos– de una manera más eficaz y productiva. Éste representa, más bien, una oportunidad para resaltar la “muy modesta función del maestro” (Gadamer, 2000: 20), que guarda coherencia con lo que significa ser *autónomo* en este arduo camino que es el educarse.

Así las cosas, lo que proponemos es que a la creciente comprensión de que el aprendizaje de lenguas no puede ni debe darse de manera unidireccional⁹, se debe sumar la aceptación de que si existe algún proceso *autónomo* que contribuya significativamente a dicho aprendizaje en el contexto escolarizado, éste no es precisamente el proceso de los estudiantes, sino el de los docentes-investigadores¹⁰. Estos, habiendo decidido volverse sobre sus aulas, y en un esfuerzo por “llegar a estar en casa” (Gadamer, 2000:13), se atreven a poner en evidencia que un programa académico en el que se ha decidido de antemano cuáles son los contenidos a ser estudiados, cuáles son los tiempos en que estos deben ser abarcados y

cuál es la forma en que deben ser evaluados cuenta con amplias dificultades a la hora de contribuir a la formación de la *autonomía* en sus estudiantes.

Son estas dificultades las que dieron inicio al ejercicio investigativo del que se desprende este texto y las que sirvieron de marco a los modestos hallazgos que se hicieron sobre autodeterminación en un contexto específico; contexto que nos llevó a indagar sobre las razones por las cuales un estudiante tiene o no la iniciativa de contribuir a su proceso de desarrollo de lengua extranjera en espacios diferentes al salón de clase, así como a iniciar un recorrido que nos conduciría a un proceso investigativo de dos años, cuyo punto de partida fue el diseño y pilotaje de

una encuesta [que] fue aplicada en el transcurso de dos actividades diferentes. La primera actividad observada fue el *Immersion Day*. Los hallazgos de este cuestionario validado mostraron categorías importantes que surgieron de nuestro contexto, el cual se ajustaba a la división inicial de la secuencia de la estructura de motivación considerada durante la revisión bibliográfica (Muñoz, C. y Amórtegui, M. 2011: 2).

Con los hallazgos aquí referidos no hemos pretendido generalizar, sino más bien presentar una experiencia como puerta que se abre e invita a otros docentes a hacer uso de su *autonomía*, a investigar, a proponer alternativas en un espacio en el que el inglés, en muchos casos, equivale a una asignatura obligatoria sin ningún otro significado adicional. De no ser así, el panorama resultaría completamente desesperanzador para el docente-investigador, curioso y *autónomo* que se plantea preguntas, que más allá de “diagnosticar la enfermedad” –siempre insuficientemente por el número de

9 En lo que respecta al desarrollo de lengua, se ha avanzado de una corriente tradicionalista, basada principalmente en el método gramática-traducción, hacia propuestas metodológicas que obedecen a un enfoque más comunicativo, en el que el estudiante deja de ser entendido como mero receptor de conocimiento y pasa a ser un agente activo que transforma y genera conocimiento. Esto, para la clase de lenguas, se traduce en más que una mera comprensión de significados y se manifiesta en forma de interacción en la lengua por parte del estudiante. Para una lectura más amplia sobre lo anterior, consultese: Cortés Moreno, M. (2000: 231-281). También en Gadamer (2000) se puede encontrar una propuesta en la que se señala la importancia de superar la relación unilateral en el aula de lenguas a través de la valoración de la conversación.

10 Los docentes-investigadores del proyecto en mención conforman el grupo de Investigación USTALINGUA, creado en 2009, que cuenta con la participación de tres docentes del Instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo y de un sociólogo egresado de la Universidad Santo Tomás.

particularidades— se traduzcan, de acuerdo con la naturaleza de la investigación en el aula, en propuestas que contribuyan al enriquecimiento de los procesos de aprendizaje de estudiantes y profesores.

DE LA REGULACIÓN EXTERNA A LA AUTODETERMINACIÓN: EL MAESTRO COMO CATALIZADOR

El estudio de la motivación al aprender una segunda lengua (L2) o lengua extranjera cuenta con una historia que supera las 4 décadas. Es, de hecho, una de las áreas más exhaustivamente examinadas en el campo de la adquisición de lengua extranjera, con innumerables libros y literalmente cientos de artículos y capítulos de investigación escritos a este respecto. Sin embargo, aun a pesar de esta riqueza en teorías y hallazgos investigativos, es sorprendente cuán discontinuo e inconsistente es nuestro conocimiento sobre el tema (Dörnyei, 2003a: 1).

Una vez emprendido el recorrido por el arduo camino que es el educarse, el docente-investigador bien puede encontrarse por los pasillos con profesores de aquellos que nunca se cuestionan sobre las razones por las cuales sus estudiantes se ven o no motivados a estudiar para su materia fuera del salón de clase, como también con aquellos desesperanzados colegas que a pesar de sus múltiples esfuerzos (horas de preparación de clase, búsqueda de herramientas adicionales, incorporación de materiales audiovisuales) no logran una respuesta entusiasta de sus estudiantes ni dentro ni fuera del aula.

Cierta claridad a este respecto podría estar dada por el hecho de que a pesar de que son tres los enfoques principales desde los que la autodeterminación puede ser abordada (*why, what and how theories*, desde la pers-

pectiva de Reeve, Ryan, Deci y Jang, 2008), en el marco de la institución escolarizada es mucho más frecuente encontrarse con maestros preocupados por el *cómo* que encontrarse con algunos interesados en el *qué* y/o en el *por qué* de las experiencias autodeterminadas. Tal vez sea ésta la razón por la que la presente reflexión gira alrededor del último de estos aspectos y se enfoca en las razones por las que los estudiantes tienen ciertos comportamientos, así como en las condiciones que hacen que dichas razones se desplacen del terreno de “lo que se tiene que hacer” al de “lo que se quiere hacer” (Reeve et ál., 2008).

En esta búsqueda de respuestas a la pregunta por el *por qué* surge la teoría que ilumina el presente ejercicio investigativo, a saber: la Teoría de la Auto-Determinación (TAD) o Self-Determination Theory (SDT) de Richard Ryan y Edward Deci, profesores e investigadores del Departamento de Psicología Clínica y Social de la Universidad de Rochester, Nueva York, Estados Unidos. Investigadores que se han dedicado en extenso, en las últimas décadas, al estudio del tema de la motivación humana, proponiendo analizar la misma a partir del contraste entre la motivación extrínseca (ME) y la motivación intrínseca (MI), es decir, entre los procesos causados por las condiciones socio-contextuales y aquellos cuyo *locus* de causalidad es el sujeto mismo, evidenciando que estos últimos procesos se encuentran estrechamente ligados con el desarrollo psicológico saludable del individuo.

Como resultado del contraste aquí señalado, estos investigadores estadounidenses concluyen que la diferencia entre un ser humano proactivo y comprometido y uno pasivo y alienado se encuentra directamente

determinada por la triada motivación intrínseca-autorregulación-bienestar, tres componentes sicológicos de gran importancia en campos como la educación (Ryan y Deci, 2000).

Según Dörnyei, lo anterior se constituye en “uno de los enfoques más influyentes en si-cología motivacional en los últimos años” (2003b: 7) y sirve de base para la investigación en el aula acerca de los factores que debilitan o mejoran los procesos psicológicos anteriormente mencionados. De igual manera, el enfoque mencionado contribuye no sólo al conocimiento formal de las causas de ciertos comportamientos de los estudiantes, sino que posibilita, además, el diseño de ambientes que optimicen su desarrollo, desenvolvimiento y bienestar.

He aquí la principal contribución de la TAD a los docentes-investigadores, quienes al hacerse conscientes de que características tales como la curiosidad, la vitalidad y/o la automotivación de los educandos pueden ser disminuidas e, incluso, destruidas por completo, se abren a la posibilidad no sólo de investigar las causas por las que esto sucede, sino también de diseñar propuestas metodológicas que incentiven el interés permanente y el compromiso personal de quienes acuden a las aulas con el fin de aprender algo.

En coherencia con lo hasta el momento expuesto, el camino que conduce de la regulación externa a la automotivación es, en realidad, una ruta en la que la motivación del estudiante se desplaza de una regulación totalmente externa –que no es lo mismo que ausencia de motivación¹¹– a una motivación

de carácter totalmente interno. Lo que esto quiere decir es que la autodeterminación y la autorregulación son procesos posibles sólo en quien desde un principio ha decidido realizar una actividad determinada movido por cualquier tipo de causa externa, logrando ubicar posteriormente dentro de sí mismo la razón por la cual continúa llevando esta actividad a cabo.

De modo que aquel estudiante universitario que al ingresar a su carrera se aproxima a la lengua extranjera concibiéndola como componente obligatorio del programa académico que cursa (regulación externa), pero que con el tiempo se convierte en un estudiante que entiende la importancia del idioma para su futuro desempeño profesional (regulación por introyección) y que al terminar su carrera se empeña en aprender el idioma con miras a mejorar sus condiciones laborales y/o académicas (regulación por identificación), no dejará de percibir el *locus* de causalidad como externo, en tanto no descubra motivos propios para aprender que le permitan integrar la causa –inicialmente externa– en sus razones internas, esto es, hasta el punto en que se halle a sí mismo estudiando el idioma (formal o informalmente) movido sólo por satisfacción.

En esta misma línea, sólo un docente-investigador que se cuide de adoptar propuestas

alguna. Esta distinción resulta de suprema importancia, pues es frecuente que a la motivación externa se le confunda con ausencia de motivación. Un buen ejemplo de esto es la expresión “los estudiantes de la USTA no se encuentran motivados a aprender inglés”, pues si bien los estudiantes no muestran motivaciones internas para estudiar el idioma, esto no significa que no tengan motivaciones de carácter externo. En el caso de nuestro proyecto se puede decir que “no hubo estudiantes situados en la categoría denominada motivación no-auto-determinada, evidenciando que a pesar de los prejuicios que teníamos respecto de la estructura motivacional de nuestros estudiantes, podríamos descartar la presunción de falta de interés en el aprendizaje por parte de ellos” (Muñoz, C. y Amórtegui, M., 2011: 3).

11 La ausencia de motivación, como su nombre lo indica, es una categoría que representa el nivel en el que se encuentran aquellas actividades por las que el individuo no se ve estimulado de manera

que dicen tener como propósito el aprendizaje “autónomo” de los estudiantes, pero que en realidad han sido construidas a espaldas de los intereses y necesidades de estos, podrá llevar a cabo la compleja tarea de acompañarlos en la búsqueda de razones internas para aprender la lengua. Sólo el investigador con los ojos bien abiertos podrá hacer hallazgos significativos en un terreno como el de la motivación, pues es ésta un constructo polifacético cuyos componentes particulares se activan de formas muy diferentes en cada situación y cuyos alcances se encuentran directamente determinados por la complejidad de la existencia humana (Dörnyei, 2003a).

Dicho de otro modo: la curiosidad del docente y su *autonomía* para investigar sobre los tipos de motivación que se ponen en evidencia en cada momento de los procesos de aprendizaje y sobre los factores contextuales por los que se explican tales variaciones brindarán al maestro la oportunidad de convertir toda recompensa externa tangible, amenaza, plazo, evaluación abrumadora u objetivo impuesto en una experiencia más significativa para el estudiante.

Lo anterior se explica porque un mayor sentido de *autonomía* no es posible bajo el mando de un directivo controlador, sino de la mano de un docente que esté dispuesto a liberar a sus educandos de evaluaciones degradantes, a establecer una comunicación basada en una retroalimentación positiva del desempeño y a catalizar la multiplicidad de emociones que se dan en el desarrollo de una actividad determinada, posibilitando así el surgimiento de reacciones automotivadas.

En síntesis, para que un estudiante desarrolle algún grado de internalización positiva

de la regulación en el sistema escolar, la única posibilidad es que se encuentre acompañado por maestros que, más allá de controlarlo, le brinden la seguridad para tomar la iniciativa, alimenten su curiosidad y le permitan plantearse retos, los cuales no necesariamente deben coincidir con los objetivos del plan de estudios. Esto implica entender que “en la escuela hay muchas cosas en las que los padres y profesores quieren que los estudiantes se interesen y aprendan, [pero] que los estudiantes no encuentran interesantes” (Reeve et ál., 2008: 227).

Lo que hasta aquí ha sido expuesto no pretende desconocer la dificultad a la que nos enfrentamos día al día los maestros cuando se trata de mediar entre los objetivos establecidos institucionalmente y los intereses de los estudiantes; mucho menos se trata de subestimar la complejidad propia de encontrarnos sumergidos en un contexto en el que el estudiante promedio pareciera preferir ser dirigido y controlado por otros.

Si observamos lo que sucede en muchos salones de inglés, el estudiante bien puede hacerse expectativas como ésta: ‘El profesor escoge el libro de texto y otros materiales; el profesor decide sobre el programa; el profesor planea las clases; el profesor dirige las actividades; el profesor corrige y evalúa mi trabajo. Por lo tanto, el profesor es responsable del éxito de mi aprendizaje. Mi papel es permitir que el profesor indique y controle cuidadosamente los pasos de mi [proceso de] aprendizaje’.

Si nosotros no intentamos contrarrestar el posible efecto de comunicar este tipo de mensaje, entonces podríamos estar impidiendo que nuestros estudiantes desarrollen perspectivas más comunicativas y responsables (Hedge, 2000: 84).

Por el contrario, entendemos las dificultades y sabemos lo frecuente que es encontrarse con estudiantes dependientes en las aulas de clase. Así, precisamente porque conocemos la problemática es que nos permitimos resaltar la importancia de la inmediatez de la práctica docente como salida a la encrucijada y del valor que pequeñas decisiones puede tener en los procesos de aprendizaje. De igual manera, creemos imprescindible extender los muros del aula más allá del salón de clase, para que sean cada vez más los espacios en los que los objetivos, los roles y las acciones dejen de establecerse siempre desde los mismos parámetros: planes de estudio, programas curriculares, estándares, entre otros.

DE LA PROBLEMÁTICA A LA PROPUESTA: POSIBILIDADES DEL AULA

Aunque los profesores no pueden brindar de manera directa a sus estudiantes una experiencia de autonomía, pueden proporcionar las condiciones interpersonales que sirvan de soporte a la experiencia de autonomía de los estudiantes (Reeve et ál., 2008: 230).

A continuación nos permitiremos abandonar por un momento el territorio de la motivación y de los procesos inter-orgánicos¹² del lenguaje, que evidencian el hecho de que los seres humanos llegan a depender estrechamente del sistema social para la decodificación de los significados y que “el lenguaje sólo surge a la existencia cuando funciona en algún medio” (Halliday, 1986: 42).

En este sentido, nos encontramos convencidos de que los hallazgos sobre los aspectos de tipo psicológico que llevan a los individuos a involucrarse en mayor o menor medida en sus procesos de aprendizaje de lenguas serían un simple conjunto de datos ante los ojos del docente, de no ser por la posibilidad de complementarlos con aquellos estudios que, desde una perspectiva inter-orgánica del lenguaje, evidencian el hecho de que los seres humanos llegan a depender estrechamente del sistema social para la decodificación de los significados, en tanto “el lenguaje sólo surge a la existencia cuando funciona en algún medio” (Halliday, 1986: 42).

Se trata de recuperar el concepto de “texto” como unidad básica del procesamiento semántico, codificado en oraciones e inserto en un sistema semántico del lenguaje y en un sistema particular de significado. Esto con el fin de poder pensar el aula como un contexto de situación o un sistema semántico particular y diseñar, de este modo, un espacio en el que se tenga en cuenta que: 1) variedades de la lengua, tales como el *registro* (variación según uso), se encuentran fuertemente determinadas por lo que el sujeto está haciendo en el momento en el que el texto es producido (Halliday, 1985); 2) existe una amplia diferencia entre el entrenamiento del estudiante para un aprendizaje efectivo en el salón de clase y el entrenamiento para el aprendizaje autodirigido en contextos diferentes al salón de clase (Leaver, Ehrman y Shekhtman, 2005).

En resumen, la propuesta de aula que aquí se presenta parte de un enfoque funcional y sociológico del lenguaje, cuyo interés principal son los procesos sociales que confluyen en el aprendizaje de las lenguas, en

¹² Halliday (1986) presenta en su obra *El lenguaje como semiótica social* una propuesta teórica de dos caras que no se oponen, sino que se complementan, a saber, la perspectiva intra-orgánica y la perspectiva inter-orgánica del lenguaje.

tanto éstas son formas de interacción. De este modo se busca contribuir con el diseño de actividades que promuevan el aprendizaje autodirigido en espacios alternativos al aula de clase.

En este sentido, aceptamos que la producción de los estudiantes depende fundamentalmente de lo que están haciendo, y con ello nos permitimos examinar las posibilidades para transformar el contexto de situación, que para el caso de la institución escolarizada es casi siempre la clase de lengua. De tal suerte, la experiencia de autonomía proporcionada ha de motivar al estudiante a tomar la determinación de contribuir a su proceso de desarrollo de lengua en espacios no convencionales.

Así, lo que aquí se propone no es una investigación sobre la instrucción en estrategias cognitivas y metacognitivas que optimicen los logros de los estudiantes dentro de un plan de estudios –tema de gran relevancia para investigación en desarrollo de lengua, pero sobre el cual no nos proponemos profundizar en este momento–, sino una transformación consciente de los recursos, los roles y los espacios en los que generalmente se convoca a los estudiantes a aprender una lengua.

Lo que se intenta es resaltar el rol que tiene el maestro *auténtico* a la hora de diseñar ambientes educacionales en los que los tres componentes fundamentales de una estructura de situación –como la clase de lenguas– se transformen hasta el punto de crear un sistema semántico totalmente diferente. De esta manera, se busca hacer posible el incremento del número de experiencias en las que a partir de las preferencias de los estu-

diantes¹³, se diseñen actividades en las que se subvientan el *campo*, el *tenor* y el *modo* de la situación en curso.

Ahora bien, sólo la autonomía del docente-investigador puede llevarlo a construir espacios que, aun dentro de la escuela, no respondan a requerimientos externos, sino que por el contrario promuevan y valoren los intereses y los objetivos de los estudiantes, para que a partir de ellos se propongan opciones innovadoras, en contraste con las típicas decisiones de organización y distribución de las prácticas escolarizadas.

En este orden de ideas, lo primero que se requiere es la transformación del *campo*, esto es, que la actividad social en curso deje de ser una clase cuyo propósito evidente sea el aprendizaje de la lengua y se convierta, más bien, en una ocasión en la que cualquier asunto –festividad, concurso, intercambio cultural, viaje, etcétera– sirva como pretexto para interactuar con otros. Lo anterior también es importante para que las decisiones relacionadas con la cantidad y la calidad de los objetos, las personas, las actividades, los lugares y los tiempos no se encuentren sujetadas al aprendizaje del código.

“La selección de opciones en los sistemas experienciales [...] suele estar determinada por la naturaleza de la actividad en curso” (Halliday, 1986: 187), y ello significa para el docente la oportunidad de brindar al estudiante un espacio en el que pueda

13 Al respecto, Muñoz, C. y Amórtegui, M. dicen: “Encontramos que los hombres prefirieron las películas de acción a las películas animadas, mientras que las mujeres dijeron preferir las revistas por encima de las caricaturas, pero en el desarrollo de los grupos focales ambos grupos prefirieron las películas animadas y las caricaturas, haciendo visible el hecho de que, más allá del género [o el formato], preferían aquellas que les permitieran aprender inglés en un ambiente motivador” (2011: 5).

intercambiar significados tranquilamente, al tiempo que el *locus* de causalidad se asocia con asuntos cada vez más internos, tales como la diversión, el disfrute y el entretenimiento.

El siguiente aspecto a tener en cuenta será el de las relaciones involucradas en este tipo de espacio, las cuales, para el caso del aula transformada, tienen que basarse necesariamente en niveles de formalidad tales que posibiliten al *tenor* o a los *tenores* involucrados definir su rol, basados en los papeles discursivos a desempeñar –no en su comportamiento–. Lo anterior resulta de vital importancia en la transformación del aula de lenguas, pues nos recuerda que en términos de producción y comprensión textual lo fundamental no es quién es el experto y quién no o quién es el profesor y quién es el estudiante; lo que en realidad cuenta, en términos de comunicación, es quién pregunta, quién responde, quién propone, quién se opone, y así sucesivamente.

Un ejemplo interesante surgió de algunos estudios recientes sobre el discurso en el aula, que demostraron que en la relación maestro-alumno el papel del maestro se combina típicamente con el del interrogador y el del alumno con el de respondedor y no a la inversa: pese a nuestro concepto de la educación, no es quien aprende quien hace las preguntas (Halliday, 1986: 189).

El último elemento a ser transformado son los sistemas de *modo*, cuyos ejemplos son el tema, la intensidad, la frecuencia, el *médium* (hablado o escrito), los recursos, la información, entre otros. Dichas selecciones son fundamentales si se tiene en cuenta que son las que operativizan los componentes ideacional (*campo*) e interpersonal (*tenor*), y

que son el punto que con frecuencia abre el abismo entre lo que el docente quiere lograr (producción de significado) y lo que sucede finalmente en el aula de clase. Evitar tal distanciamiento sólo es posible en la medida en que el docente-investigador se cuestione permanentemente acerca de la pertinencia de las selecciones hechas a la hora de promover la interacción y el intercambio de significados, asuntos primordiales del aula de lenguas.

¿Y AL FINAL DEL RECORRIDO?: DESCUBRIMOS QUE APENAS HEMOS EMPEZADO A CAMINAR

Nadie nos ha dicho que no podemos salirnos de las fronteras que nosotros mismos fabricamos
(Parra, 2004: 72)

No podríamos terminar sin reconocer el riesgo que hemos corrido con el enfoque propuesto en el texto que presentamos como resultado de la investigación. Sabemos bien que ya en otras ocasiones el asunto ha parecido tal vez demasiado teórico a los ojos de quienes esperaban un poco más de información sobre los datos recolectados y sobre las conclusiones que surgieron a partir de estos¹⁴. No obstante, resultaba muy complicado para nosotros presentar las cifras sin habernos preocupado antes por aclarar el marco en el que propusimos el correspondiente diseño metodológico.

¹⁴ Tal fue la impresión general que parecieron llevarse los asistentes del "Primer Encuentro de Experiencias Investigativas en torno a la Enseñanza de las Lenguas", realizado en noviembre de 2010 en la Universidad Santo Tomás, en el que la principal inquietud cuando se preguntó por su percepción sobre la ponencia "La transformación del aula para la motivación. Contribuciones para la autodeterminación en el aprendizaje de lenguas" giraba en torno a los aspectos prácticos de la investigación presentada en esa ocasión por quien escribe este texto.

Por ello, hemos intentado realizar una propuesta que por un lado reconociera la importancia que tienen las decisiones del tipo de “permitir a los estudiantes elegir sus propios temas y actividades de trabajo extra-clase” (Hedge, 2000: 76), cuando de desarrollar procesos autodeterminados y/o autorregulados se trata; por el otro lado, que resaltara la importancia que tiene la capacidad crítica del docente a la hora de reflexionar sobre los procesos *autónomos* de sus estudiantes.

En este sentido debemos admitir que si algo nos ha dejado este proceso de búsqueda es la necesidad de investigar más sobre la realidad de la práctica docente y menos sobre lo que anhelamos que ésta sea. Conclusión de acuerdo con la cual resulta imposible ignorar el hecho de que la educación para la *autonomía* se encuentra lejos de aparecer entre las prioridades de los sistemas escolarizados. Tal vez la única posibilidad de que esto cambie resulta de la aceptación de que la misma hace parte de la educación general del individuo y, en esta medida, no es un constructo que se desarrolle en los estudiantes en un contexto tan específico como la clase de lenguas ni en la cual podemos entrenar al estudiante como si se tratara de un simple objetivo a ser evaluado al terminar un período académico.

Algunos pedagogos dentro de las sociedades democráticas se han cuestionado si esta meta [la autonomía] ha sido o puede ser alcanzada por medio de un proceso en el que el papel del docente ha sido tradicionalmente instruir, transmitir, regular y evaluar, [en tanto] el del estudiante ha sido recibir y absorber (Hedge, 2000: 83).

Ahora bien, lo anterior no implica desconocer que existen ciertas unidades del plan de estudios a ser respetadas dentro del sistema escolarizado; tampoco pretende formular una propuesta apasionada desconectada de la realidad. Simplemente busca recordarnos la importancia que tiene que el maestro se dé a la tarea de “despertar el placer de aprender” (Gadamer, 2000: 33) en sus estudiantes, al mismo tiempo que se dedique a “enmendar sus propias carencias [y a] saber a través de su propia actividad” (Gadamer, 2000: 40).

Este es el camino por el cual se ha intentado avanzar con este texto, a partir del cual se espera nutrir la práctica docente de aquellos maestros que, como nosotros, deseen aprovechar su capacidad crítica para algo más que recalcar las falencias de sus estudiantes y se atrevan a reconocer que ¡hay tanto por aprender!¹⁵

15 Esta última frase hace referencia, evidentemente, a la manera como el filósofo y filólogo alemán Hans-Georg Gadamer, a sus 99 años de edad y tras haber recibido innumerables reconocimientos, abre su conferencia afirmando que entre las pocas cosas que su experiencia le permite decir se encuentra el hecho de que “es tanto lo que quisiera aprender de ustedes [los interlocutores]” (2000).

REFERENCIAS

- Cortés Moreno, M. (2000). *Guía del profesor de idiomas*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Dörnyei, Z. (2003a). Introduction. En Dörnyei, Z. (Ed.) *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dörnyei, Z. (2003b). *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning: Advances in Theory Research, and Applications*. En Dörnyei, Z. (Ed.) *Attitudes, Orientations, and Motivations in Language Learning*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Gadamer, H.-G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Halliday, M. (1986). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Leaver, B., Ehrman, M. y Shekhtman, B. (2005). *Achieving Success in Second Language Acquisition*. Nueva York: Cambridge.
- Muñoz, C. y Amórtegui, M. (2011, 18 al 21 de mayo). Fostering Students' Motivation in EFL. Through Active Classroom Research. *Seventh International Congress of Qualitative Inquiry*. Urbana-Champaign (Estados Unidos).
- Parra, Ó. (2004). La gestión es cosa de niños. *Hallazgos*, 2, 63-76.
- Parra, Ó. (2005). Gestión, investigación y narrativa: la investigación es un cuento de hadas. *Hallazgos*, 4, 13-28.
- Reeve, J. Ryan, R. Deci, E. y Jang, H. (2008). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. En Schunk, D. y Zimmerman, B. (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning*. Nueva York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R. y Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. *American Psychologist*, 55, 68-78. Recuperado de <http://www.psychexchange.co.uk/resource/1545/>
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. United Kingdom: Cambridge University Press.