

2.2. Delimitaciones del concepto de aprendizaje

La connotación que tiene el concepto de aprendizaje de la lengua es, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas Aprendizaje, Enseñanza Evaluación (MCERL), el *“proceso por el cual se consigue la capacidad lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional.”* (Consejo de Europa, 2002, p. 187).

Otros teóricos se han aproximado al concepto y desde esta óptica, el aprendizaje está enfocado como proceso modificador de una actividad (intelectual) para responder a una situación anterior de ignorancia por ejemplo según Relloso (2007). Feldman (2005) no se aleja de esta aproximación y conceptúa el aprendizaje como cambio de comportamiento de la persona por la generación de experiencias y la modificación de conductas perdurables con prácticas.

Para Rojas (2001) que abunda en el mismo sentido, consiste el aprendizaje en un cambio potencial actitudinal caracterizado por estímulos externos generadores de nuevos conocimientos o estímulos desarrolladores de habilidades y destrezas o productores de cambios provenientes de nuevas praxis.

Sigo esas líneas teóricas y entiendo por aprendizaje lo consecutivo a un cambio actitudinal por adquirir nuevos conocimientos o experiencias. Al cabo de un proceso de aprendizaje, debe haber modificación de conducta o adquisición de nuevos conocimientos.

A la luz de estas delimitaciones del concepto de aprendizaje, enfoco una reflexión sobre las categorías de aprendizaje.

2.3. Tipología de aprendizajes

Adaptarse a los cambios cotidianos, requiere aprender diariamente, es decir, seguir adquiriendo conocimientos, destrezas, valores y buenos modales para hacer frente a las mutaciones. El proceso de aprendizaje es continuo y se actualiza siempre.

Pues, la psicología ha aportado mucho a este campo con numerosos estudiosos (Watson et al., 1976) que han generado válidos y valiosos conocimientos tocantes a lo que es el aprendizaje y al cómo de su construcción.

Esos conocimientos han posibilitado saber más acerca del funcionamiento de la mente o la memoria a la hora de aprender y construir conocimiento.

En este sentido, existe en cierta medida, unos tipos de aprendizaje que informan sobre cómo aprenden unos y otros. Y que ayudan a contemplar mejor el concepto de aprendizaje autónomo.

Aprendizaje implícito

Es un proceso de aprendizaje inconsciente y no intencionalmente tocante al objeto de aprendizaje. Estriba en ejecutar de modo automático una conducta motora. Al caminar o hablar no nos damos cuenta y allí va el sentido de este tipo de aprendizaje.

Aprendizaje explícito

Es lo inverso del aprendizaje implícito; el sujeto aprendiente es consciente y tiene una cierta intención hacia lo que aprende. Nuestro conocimiento del mundo es fruta del aprendizaje explícito. Este tipo de aprendizaje necesita de la activación de los lóbulos prefrontales de nuestro cerebro.

Aprendizaje asociativo

El máximo teórico de este tipo de aprendizaje es Pavlov (Gutiérrez, 2005). Es una clase de aprendizaje por la asociación de dos estímulos o un estímulo y un comportamiento.

Aprendizaje no asociativo

Contrariamente al tipo asociativo, el aprendizaje no asociativo consiste en cambiar de respuesta ante un estímulo continuo y repetido. Se lo asocia al concepto de la habituación y la sensibilización por lo que ante la conducta del sujeto aprendiente tiende hacia una cierta habituación ante el estímulo.

Aprendizaje significativo

Ausubel (1968) es uno de los teóricos pioneros de este tipo de aprendizaje que se construye a partir del conocimiento previo del aprendiente (la Zona de Desarrollo Actual, ZDA). De corte constructivista, el aprendizaje significado privilegia una aproximación a la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), esto es el hecho de vincular el próximo conocimiento con el actual.

Aprendizaje cooperativo

Es un tipo de aprendizaje en grupo donde cada aprendiente aprende del y con el otro de forma conjunta. El docente, en el aprendizaje cooperativo forma los grupos, guía las actividades de clases, define los roles y las funciones.

Aprendizaje colaborativo

Se parece al precedente siendo la diferencia el grado de libertad en la constitución y el funcionamiento de los grupos por lo que los aprendientes se resuelven a abordar la problemática propuesta por el docente.

Aprendizaje emocional

Aprender desde una perspectiva emocional quiere decir aprender a ser consciente de sus emociones, gestionarlas eficientemente. Contribuye mental y psicológicamente al bienestar del aprendiente, favorece las relaciones interpersonales, el desarrollo personal y el empoderamiento.

Aprendizaje observacional

Como lo indica su nombre, el aprendiente observa al modelo (del que aprende) para aprender. Está basado en un contexto social concreto.

Aprendizaje experiencial

Es el aprendizaje por la propia experiencia a partir de los errores y por ende es una cierta toma de consciencia y una actitud de autorreflexión.

Aprendizaje por descubrimiento

Es de tipo activo porque se aprende los contenidos involucrándose activamente, descubriendo, enlazando y categorizando los conceptos para ajustarlos a su sistema cognitivo Bruner (2011) es uno de sus máximos teóricos.

Aprendizaje memorístico

Es mecánico y repetitivo; a ciegas, el aprendiente aprende, fija y memoriza los conceptos sin que tenga una comprensión de los mismos por lo que ni tiene actitud auto-reflexiva y autocrítica para procesar su significación.

Aprendizaje receptivo

En este tipo de aprendizaje, el sujeto recibe e internaliza los conceptos transmitidos por el docente. Se opone al aprendizaje por descubrimiento por la pasividad del aprendiente y la imposición del docente. Solo necesita comprender los conceptos para poder reproducirlos.

A estos aprendizajes se añade el aprendizaje autónomo. De hecho, la atribución del concepto modificador *autónomo* a la idea de *aprendizaje* da como resultante el aprendizaje autónomo cuya explicación se detalla a continuación.

2.4. El concepto de aprendizaje autónomo

Por el concepto de autonomía en el aprendizaje, o el aprendizaje autónomo o bien la noción del aprender a aprender, hay que comprender

... la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje. [...] Su ejercicio implica la determinación del aprendiente de ser responsable y de tomar decisiones personales sobre su aprendizaje, así como la voluntad de participar, junto con el docente, en la negociación de los siguientes aspectos: la identificación de las propias necesidades de aprendizaje y la definición de sus objetivos; la planificación de las clases; la selección de los contenidos y el establecimiento de su secuenciación; la selección de los materiales didácticos adecuados; el entrenamiento en el uso de técnicas y estrategias varias, pero muy especialmente las de aprendizaje y las metacognitivas;

y, finalmente, la realización de la autoevaluación. (Instituto Cervantes, 1997-2022)¹⁷.

En otros términos, para el Consejo de Europa (1988), la autonomía en el aprendizaje puede resumirse en *“la volonté et la capacité de prendre des décisions et d’en assurer la responsabilité”*¹⁸ (Conseil de l’Europe, 1988). Esto significa que el aprendiente debe tener el deseo volitivo manifiesta de tomar decisiones tocantes a su aprendizaje y debe ser responsable de ello.

Otros teóricos han estudiado también el concepto de la autonomía en el aprendizaje. Estudiosos como Crispín et al. (2011, p. 49)¹⁹ han enfocado la autonomía como *“un proceso de autorregulación del aprendizaje y de toma de conciencia de los procesos cognitivos y socioafectivos”* por parte de los aprendientes.

Para Tainta-Sánchez (2003, p. 192), citando a Durán (2001, p. 24), “el mejor regalo que, como profesores, podemos hacerles a nuestros alumnos es enseñarles a ser autónomos, a que aprendan por sí mismos”.

Desde la óptica del docente que goza de autonomía, se puede contemplar el aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras en los siguientes términos:

...un estudiante autónomo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras es aquel que concientiza la necesidad de lograr un balance en la atención a la corrección y la fluidez y se esfuerza por encontrar las vías para lograrlo. Para ello se establece metas, a partir de su autodiagnóstico, y selecciona las estrategias más

¹⁷ Se trata del Instituto Cervantes. La cita está disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm

¹⁸ Traduzco: La voluntad y la capacidad de toma de decisiones con vistas a ser responsables de ellas.

¹⁹ Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México.

pertinentes para su desarrollo, lo que lo lleva a un proceso de monitoreo constante que le permite ir evaluando sus logros y necesidades e ir proyectando aprendizajes sucesivos. (Reyes et al., 2018, p. 2).

Pinedo Guzmán (2017) se acerca al concepto del aprendizaje autónomo desde la perspectiva de la retroalimentación afectiva entre docentes y discentes para cimentar un aprendizaje significativo que autonomice o empodere a los involucrados. A este respecto, subraya:

El docente como promotor creativo-afectivo, debe considerar que para el alumno es un referente de pautas de comportamiento, por ello, de la congruencia entre su pensar, decir y actuar, determinará la imagen que proyecta a los alumnos, he aquí donde la autorreflexión juega un papel relevante... (Pinedo Guzmán, 2017, p. 322).

Perdomo Toro, et al. (2011) conceptúan el aprendizaje autónomo a la luz de las prácticas socioafectivas explicando cómo la socialización con los padres y las madres capacita y concientiza a los niños a tener una mirada autocrítica en su proceso de aprendizaje.

Para Guèye (2012), las tácticas estratégicas de motivación y actuación del profesorado de ELE en Senegal determinan las causas relevantes en el éxito o fracaso de los alumnos en los institutos. Revela que el profesorado de ELE que motiva al alumnado inculcándole confianza, reconocimiento y respeto consigue mejores resultados convirtiéndose en agente social, mediador, promotor del aprendizaje, “amigo”, innovador, etc. para zanjar o prevenir problemas derivados de la diversidad del alumnado de zonas distintas, distintos estilos de aprendizaje, lenguas diferentes y culturas o subculturas diferentes. Guèye (2012) describe las diferentes estrategias del profesorado de ELE que deben ser motivadoras,

creativas, dinámicas y encaminadas al aprendizaje autónomo para el alumnado.

Morón Olivares & Martínez Aguilar (2009) demuestran cómo la imagen y la personalidad del docente construyen de la autonomía en el alumnado:

El constante intercambio de ideas, recursos, dudas, reflexiones..., nos ha permitido avanzar de una manera sólida que se ha reflejado con claridad en el comportamiento de nuestros alumnos. Dado que partimos de la idea de que el profesor es una pieza clave en este proceso, nos atreveríamos a afirmar que la actitud y el trabajo del alumno a menudo son un espejo de la actitud y el trabajo del docente. (Morón Olivares & Martínez Aguilar, 2009, p. 3).

Gros (2015) opina que los entornos de aprendizaje son redes espaciales físico-virtuales que posibilitan el aprendizaje por todas partes y siempre. Afirma que “los dispositivos digitales facilitan la ubicuidad, nos acompañan, forman parte de nosotros y constituyen artefactos cognitivos y emocionales de gran relevancia para el aprendizaje.” Gros (2015, p. 59) y añade: “[...] el conocimiento no solo se construye de forma individual en la mente del sujeto, sino que hay una construcción dinámica y cambiante de origen social y cultural. La persona aprende a través de la internalización del conocimiento socialmente construido.” (Gros, 2015, p. 60).

Cuando los alumnos tienen conciencia de su aprendizaje, alcanzan etapas superiores. Psicopedagógicamente, se orientan hacia la “*autoformación*” para resolver aspectos concretos de su aprendizaje. Esta toma de conciencia es la *metacognición*: un paradigma importantísimo para regular el aprendizaje que se fortalece por la(s) competencia(s) estratégica(s).

2.4.1. El aprendizaje autónomo en sintonía con la competencia estratégica

Se entiende por competencia estratégica la habilidad y la capacidad de saber utilizar herramientas o recursos verbales o no para que sea efectiva la comunicación o se compensen fallos comunicativos inherentes a lagunas en el conocimiento de la lengua o a errores extralingüísticos que son factores limitativos de la eficiencia comunicativa.

La competencia estratégica es uno de los componentes de la competencia comunicativa cuya clasificación es discutible en muchos teóricos.

M. Canale (1995) especifica cuatro tipos de componentes dentro de la competencia comunicativa: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica. La postura de J. van Ek (1993) no se aleja a la de Canale por lo que prefiere el concepto de la *capacidad* para aludir al significado convencional de las expresiones y a la taxonomía de Canale, añade la competencia sociocultural y la competencia social.

La competencia estratégica se desglosa en las estrategias de evitación y de compensación.

Aunque el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2004) no tiene mencionada la competencia estratégica en el uso lingüístico, la enseñanza, aprendizaje o evaluación, cabe tenerla muy presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje con lo que existen estrategias “extradidácticas” como la socioafectiva o la dinamizadora grupal.

En este orden de ideas el aprendizaje autónomo debe permitir moldear estas últimas que se cifien en la competencia estratégica para que se optimicen más las capacidades de alcance de una competencia integral que posibilite una rentabilidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4.2. El aprendizaje autónomo en sintonía con la competencia socioafectiva

El espacio escolar es un condensado o una miniatura o muestra de la sociedad que nos toca en suerte; por tanto, como prolongamiento de la misma, los eventos sociales no están exentos en él. Desde dicha perspectiva, las estrategias de resolución de conflictos y mediación pacíficamente en el área escolar, el mantenimiento de un clima social tejido por buenas relaciones interpersonales con involucración de todos los agentes escolares desde administradores hasta discentes, la comunicación declarativa de sentimientos, emociones e ilusiones, la toma consciente de decisiones y responsabilidades, la evitación de actitudes arriesgadas son destrezas y habilidades centradas en la socioafectividad con miras a regular, desarrollar y organizar la manera cómo deben llevarse miembros de una determinada familia, actores de un determinado espacio escolar, agentes sociales, etc.

Hay que reconocer que estas estrategias habilitadoras no son innatas, se adquieren y se desarrollan por aprendizaje siguiendo una evolución que va concomitantemente con el desarrollo del ser humano desde la infancia hasta la edad mayor. Como las estrategias habilitadoras intelectuales, las habilitadoras socioafectivas necesitan un cierto estímulo seguido para que alcancen una determinada madurez según Romagnoli, Mena y Valdés (2007).

Para Romagnoli & Cortese,

La capacidad de expresar afecto, aceptación incondicional y responsividad es un muy buen pronóstico de desarrollo socioemocional y académico en los niños... En la misma línea, también se ha investigado que la ausencia de conflicto y violencia intrafamiliar, contribuye a generar ambientes emocionalmente adecua-

dos para el aprendizaje, lo que a su vez crea en los niños estados emocionales que facilitan el aprovechamiento de las oportunidades que les presenta su ambiente. (Romagnoli & Cortese 2015, p. 5).

El aprendizaje autónomo no debe limitarse a las competencias cognitivas o intelectuales. Debe haber una sintonía eficaz del mismo con las competencias socioafectivas que, estimuladas, fomentan un proceso de enseñanza-aprendizaje con previsiones de resultados positivos.

La competencia socioafectiva que asimilamos también al concepto de inteligencia emocional consiste en “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de las personas con las que nos relacionamos, para auto motivarnos y para manejar bien nuestras emociones y aquellas que tienen que ver con nuestras interacciones” (Goleman, 1998).

Las competencias socioafectivas o socioemocionales tienen dos vertientes: la social y la personal desglosables en rasgos como: la motivación, la autoconfianza, el autocontrol, la paciencia, la autocrítica, la autonomía, el control del estrés, la asertividad, la responsabilidad, la capacidad de toma de decisiones, la empatía, la capacidad de prevención y solución de conflictos, el espíritu de equipo, el altruismo. (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007, p. 64).

Aprendiendo autónomamente desde la perspectiva de las estrategias socioemocionales es así pues un valor añadido en el proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para los docentes, los discentes, así como para los familiares de los alumnos.

En este siglo XXI, con un avance fulgurante del flujo de las informaciones y del conocimiento, aprender un idioma nativo o extranjero no debe limitarse a las competencias cognitivas.

Debe haber un modelaje de inteligencias múltiples para forjar el aprendizaje autónomo en consonancia con la competencia

socioafectiva y la intelectual en el sentido de que para Gardner (1987):

Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida. (Gardner, 1987).

Solo así se puede plantear un abordaje de distintos problemas y cuestionamientos vinculados por ejemplo con la educación en general y la enseñanza-aprendizaje especialmente.

Saber utilizar su inteligencia intrapersonal con vistas a identificar sus emociones pasando posteriormente a su análisis, descripción, designación, y evaluación es una capacidad socioafectiva que pueda ayudar a la toma de decisiones en el marco del aprendizaje autónomo.

También saber hacerse con la inteligencia interpersonal llegando a ser capaz de relacionarse de modo conveniente ayuda a adquirir habilidades sociales fomentadoras del proceso de enseñanza-aprendizaje (Sánchez, 2001).

Es muy necesario desarrollar las competencias socioafectivas en el ámbito personal / familiar y a nivel escolar en orden a fortalecer, robustecer y mejorar las interacciones entre diferentes actores para que sea eficaz y eficiente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4.3. El aprendizaje autónomo en sintonía con el trabajo cooperativo

Los alumnos aprenden y por lo tanto los docentes enseñan. El aprendizaje se vincula con la involucración entera, efectiva y activa del alumnado que se siente concernido y reconocido mientras trabaja en equipo cooperativamente.

Cooperar trabajando o trabajar cooperando en equipo de forma autónoma consiste pues en la consecución de objetivos comunes. Desde la perspectiva del aprendizaje cooperativo, los alumnos encaminan sus deseos en la obtención de resultados para el equipo y para cada miembro del mismo.

Aprender cooperativamente equivale entonces a aferrarse a quehaceres didácticos con grupos reducidos para optimizar el aprendizaje colectivo y el individual. No es competitivo, tampoco individualista.

El aprendizaje cooperativo se caracteriza por tres tipos de grupos de aprendizaje según Johnson & Holubec²⁰:

Los grupos formales de aprendizaje cooperativo funcionan durante un período que va de una hora a varias semanas de clase... Cualquier tarea, de cualquier materia y dentro de cualquier programa de estudios, puede organizarse en forma coope-

²⁰ Cuando se emplean grupos formales de aprendizaje cooperativo, el docente debe: (a) especificar los objetivos de la clase, (b) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza, (c) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos, (d) supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos, y (e) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo. Los grupos formales de aprendizaje cooperativo garantizan la participación activa de los alumnos en las tareas intelectuales de organizar el material, explicarlo, resumirlo e integrarlo a las estructuras conceptuales existentes.

rativa. Cualquier requisito del curso puede ser reformulado para adecuarlo al aprendizaje cooperativo formal... Los grupos informales de aprendizaje cooperativo operan durante unos pocos minutos hasta una hora de clase. El docente puede utilizarlos durante una actividad de enseñanza directa...(cortamos la cita para adaptarlo a nuestro estudio), suele consistir en una charla de tres a cinco minutos entre los alumnos antes y después de una clase, o en diálogos de dos a tres minutos entre pares de estudiantes durante el transcurso de una clase magistral. Los grupos de base cooperativos²¹ tienen un funcionamiento de largo plazo (por lo menos de casi un año) y son grupos de aprendizaje heterogéneos, con miembros permanentes, cuyo principal objetivo es posibilitar que sus integrantes se brinden unos a otros el apoyo, la ayuda, el aliento y el respaldo que cada uno de ellos necesita para tener un buen rendimiento escolar. (Johnson, R. T., & Holubec, E. J., 1999, pp. 5-6).

El uso práctico reiterado de los grupos formales, los informales y los de base por el docente y para los aprendientes permite una mejor estructuración de contextos de aprendizaje cooperativo con una cierta automaticidad y una cierta replicabilidad en el transcurso de las actividades docentes.

²¹ Los grupos de base permiten que los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que los motivarán a esforzarse en sus tareas, a progresar en el cumplimiento de sus obligaciones escolares (como asistir a clase, completar todas las tareas asignadas, aprender) y a tener un buen desarrollo cognitivo y social.

Referencia bibliográfica

Fragmento obtenido de Bop, A. K. (2023). *Una perspectiva sociodidáctica: la competencia socioafectiva en ELE*. Sevilla: Universo de Letras. (pp. 38-51).