



De hecho, la aportación del PEL está relacionada con la concepción que tengamos del aprendizaje. Hoy en día hay una idea mayoritariamente compartida respecto al tipo de aprendizaje que se quiere fomentar: un aprendizaje activo, creativo, participativo y, sobre todo, significativo. Si éste es el objetivo, entonces tenemos que pensar en detalle qué significa para los maestros propiciar un aprendizaje de este tipo. Es importante plantearse esta pregunta porque, para entender qué aporta exactamente el PEL, tenemos que entender que en todo aprendizaje que contiene las características apuntadas hay un componente de autonomía importante. Y el PEL es precisamente un instrumento que ayuda al aprendiente a volverse autónomo. ¿Qué significa *aprendizaje autónomo*? Pues significa un aprendizaje activo, con toma de conciencia, que prepara el camino para la autorregulación (capacidad para aprender a partir de una ayuda externa inicial e ir sabiendo gradualmente cómo controlar el propio proceso de aprendizaje).

Eso es lo que aporta el PEL al maestro/a: una herramienta que puede utilizar si entiende el aprendizaje como un proceso en el que la mediación se erige como la idea principal y ésta la entendemos como una ayuda para que el alumno/a vaya controlando gradualmente y con eficacia el propio aprendizaje y se vuelva autónomo. El PEL no es una moda nueva. Lo que pasa es que, en los últimos años, se ha avanzado mucho en la investigación sobre los procesos de adquisición-aprendizaje de lenguas y eso ha hecho que aparezcan herramientas o instrumentos didácticos más sofisticados. Por tanto, si ya se parte de una concepción que tiene en cuenta la autonomía del aprendizaje como eje importante de la enseñanza, entonces seguro que se puede aprovechar todo lo se está haciendo en clase.

En los apartados correspondientes a este bloque de preguntas, os presentamos una visión global de las concepciones actuales de aprendizaje, así como su base conceptual, y explicitamos los diferentes niveles de conciencia que son necesarios fomentar para que el aprendiente se vuelva autónomo y que son los que también encontramos en el PEL.



Concepciones generales del aprendizaje

Coll (1993: 66) presenta, de manera resumida, las tres concepciones de enseñanza-aprendizaje más extendidas entre el profesorado:

- A. El aprendizaje escolar consiste en conocer las respuestas correctas a las preguntas que formula el profesor/a. La enseñanza facilita al alumnado el refuerzo que le hace falta para conseguir dar estas respuestas.
- B. El aprendizaje escolar consiste en adquirir los conocimientos relevantes de una cultura. En este caso, la enseñanza procura al alumnado la información que necesita.
- C. El aprendizaje escolar consiste en construir conocimientos. Los alumnos y las alumnas son los que elaboran, mediante la actividad personal, los conocimientos culturales. Por todo eso, la enseñanza consiste en prestar al alumnado la ayuda que necesita para ir construyéndolos.

Si analizamos la descripción de las tres concepciones anteriores, veremos que la segunda y la tercera tienen puntos de unión, mientras que la primera quizás queda más alejada de las otras. Desde la primera óptica, el aprendizaje se ve “como adquisición de respuestas adecuadas gracias a un proceso, mecánico, de refuerzos positivos o negativos” (Coll, 1993: 67). En general, si se parte de esta concepción, se considera al alumnado como un receptor pasivo de refuerzos. Los estudios más actuales sobre adquisición-aprendizaje de lenguas, así como la misma experiencia del aula, hacen desestimar plenamente esta primera concepción, también en el ámbito de las lenguas extranjeras. Efectivamente, a partir de los resultados de la investigación en procesos de adquisición-aprendizaje de segundas lenguas y lenguas extranjeras, se considera que este proceso no consiste en “reproducir sin cambios la información que llega al alumnado por diferentes medios”, sino que se trata de un proceso gradual de construcción personal, según el cual es el mismo aprendiente quien construye significados nuevos, (tal y como alegan los defensores de la teoría constructivista del aprendizaje: Coll, 1993).



Así es como se ve el aprendiente en las concepciones que aparecen en B y en C. Desde estas concepciones, se considera al aprendiente de lenguas extranjeras como un individuo cognitivamente activo que, en el intento de llegar a controlar la lengua nueva, activa una serie de mecanismos mentales gracias a los cuales es capaz de adquirir conocimiento nuevo a partir de la aplicación de estrategias diversas, entre las que destaca la activación de su conocimiento lingüístico previo. Este conocimiento engloba tanto la experiencia social como el conocimiento del mundo y también las propias capacidades de uso de la lengua, que provienen del conocimiento en la lengua materna (o lenguas primeras y segundas). Por ejemplo, cuando un alumno/a de primera tiene que denominar una flor o hablar de los colores del Arco Iris en la lengua extranjera que está aprendiendo, está claro que él o ella se basará en el concepto de *flor* y de *Arco Iris* que ya conoce y que tiene interiorizado. En este sentido, el maestro/a no tendrá que introducir ningún concepto nuevo, solamente una denominación para un concepto, una cosa, que ya conoce. Lo mismo pasa cuando se trabajan los cuentos en la clase de lengua extranjera: al leer un cuento, por ejemplo, en inglés, el niño o la niña activa inmediatamente los esquemas mentales que relaciona con este género textual y que ya conoce en su lengua. Estos ejemplos pretenden mostrar que, en el aprendizaje de lenguas extranjeras, nunca partimos de un alumnado como si fuera una *tábula rasa*, sino de unos niños y de unas niñas que ya tienen interiorizados muchos conocimientos lingüísticos.

Esta concepción del aprendizaje es la que aparece ampliamente documentada y fundamentada en el Marco Común Europeo de Referencia.

La aportación de la teoría sociocultural

A las concepciones del proceso de aprendizaje presentadas en el apartado anterior, querríamos añadir una perspectiva más: la que ofrece la visión socioconstructivista, que se basa en los principios de la llamada “teoría sociocultural del aprendizaje” (Vygotsky, 1978; Lantolf, 2002).

Esta perspectiva entiende que el aprendiente construye significados y conocimientos nuevos a través de la interacción con su entorno. Desde el constructivismo, se



considera el aprendizaje como un proceso activo del alumno/a en el que éste construye, enriquece y diversifica sus conocimientos respecto a los diversos contenidos, a partir del significado y del sentido que les atribuye (Coll, 1993). El socioconstructivismo apunta la idea de que el desarrollo cognitivo (o sea, el aprendizaje) no tiene lugar sólo por un mecanismo biológico innato, sino que es, sobre todo, fruto de un proceso mediado socialmente. Una de las contribuciones más significativas de Vygotsky, y consecuentemente de la teoría sociocultural, es precisamente el hecho de que describe la actividad humana como un fenómeno mediado por signos y herramientas. Según Vygotsky, a través del uso de diversas herramientas, las personas regulan y transforman su entorno y, al mismo tiempo, se transforman también ellas mismas. En definitiva, en tanto que se transforman, aprenden y evolucionan o se desarrollan.

El lenguaje es, para Vygotsky, el sistema de signos principal para el desarrollo psicológico humano. Éste mide, por un lado, la relación con los demás y, por otro lado, también la relación con uno mismo. Desde este punto de vista, el lenguaje es, primero, una herramienta compartida con otros participantes, en el transcurso de actividades sociales y, después, se convierte en una herramienta de diálogo interior. En un principio, el lenguaje tiene una función esencialmente comunicativa o cultural y de regulación de la relación con el mundo externo, que sirve para que el individuo pueda compartir el conocimiento. Pero el lenguaje no constituye solamente una representación externa de las ideas, ni la expresión en voz alta de las ideas que ya existen en la mente y que están esperando tomar forma en las palabras. Vygotsky apunta que, mientras uno habla o escribe, va configurando sus ideas y va construyendo conocimiento. Así, el lenguaje, más allá de su función comunicativa, tiene una función privada, egocéntrica, de organización y de realización de la actividad mental y de regulación de la propia acción.

En este proceso, juegan un papel relevante instrumentos externos que ayuden al hecho de que el aprendiente vaya tomando conciencia de cómo aprende y cómo puede aprender mejor. Estos instrumentos de mediación son muy diversos: pueden ser el mismo maestro/a y la actividades que diseña, el libro de texto, otros alumnos y/ o el PEL. El aspecto importante es que tengan como objetivo fomentar de forma



gradual el componente más esencial de la autonomía, que es el control sobre el propio proceso de aprendizaje. Este aspecto de la autonomía está contemplado en la mayoría de los currículos actuales.

El Portfolio de Lenguas se tiene que entender como un instrumento de mediación que sirve para fomentar procesos de autorregulación, pero no podemos pensar que el sólo hecho de incorporarlo asegura el buen uso del mismo. La experiencia nos ha demostrado que, en cualquier proceso de introducción de este tipo de instrumentos, la actuación, la manera de hacer del docente, es primordial. Por eso es básico entender la importancia de comenzar con la incorporación de metodologías interactivas, basadas en los parámetros de aprender a aprender y centradas consecuentemente, en el aprendiente.

Como decíamos, el Portfolio no se puede concebir como un instrumento aislado sino que se tiene que entender como un medio para alcanzar unos objetivos que se basan en los supuestos de la teoría sociocultural de aprendizaje que hemos expuesto. En conjunto, persigue tres objetivos globales:

- Fomentar una interacción que ayude al aprendiente a tomar conciencia del aprendizaje. Se trata de una interacción consigo mismo y con los otros y en la cual, por regla general, la primera precede a la segunda. Por medio del diálogo con los otros, el aprendiente toma conciencia de su aprendizaje e inicia un diálogo interno con él mismo que le ayuda a autorregularse. En este último caso, se trata de entender la interacción como “verbalización de la voz interior”, que muy a menudo llevamos a cabo de una manera intuitiva en el momento de enfrentarnos a tareas de aprendizaje: “¿cómo deber ser eso?”, “¿16 y 16 son?”, “no tengo ni idea de por dónde comenzar”, etc. La base es la toma de conciencia sobre lo que hace en el proceso de aprendizaje y cómo lo hace.
- Transferir gradualmente el control y la conciencia de cada actividad educativa a los alumnos sin, por ello, perder la perspectiva externa que pueda aportar el maestro o los otros aprendientes. Se trata de hacer más simétrica la relación



entre maestro/a y alumno/a, de tal manera que los dos participen con responsabilidad en el proceso de aprendizaje.

- Fomentar en la evaluación la confluencia significativa de diferentes perspectivas y en diferentes momentos, para que así se obtengan numerosas instantáneas del proceso dinámico que implica el aprendizaje de una lengua extranjera.

El uso del Portfolio como instrumento de mediación que ayuda a tomar conciencia sobre el propio aprendizaje tiene que activar, necesariamente, tres ámbitos de concienciación que, desde nuestro punto de vista, tienen que estar siempre presentes si se quiere incorporar esta clase de instrumentos. Estos ámbitos son:

- a) La conciencia del alumno/a de su identidad como aprendiente de lenguas (¿Qué lenguas hablo?, ¿cuál o cuáles me gusta más hablar y por qué?, ¿qué lenguas se hablan en mi entorno más próximo?, ¿cómo hablan los otros mi lengua?).
- b) La conciencia del alumno/a sobre los caminos o los medios más adecuados para llevar a cabo un control de su propio proceso de aprendizaje:
 - Sobre las tareas de aprendizaje que debe llevar a cabo: ¿para qué me sirve la tarea que estamos haciendo?, ¿me gusta o no?, ¿por qué sí o por qué no?
 - Sobre su nivel de competencia (en cada una de las habilidades) y en fases diversas de su proceso de aprendizaje, más concretamente, la evidencia del progreso. Al final de una secuencia didáctica: ¿qué sé hacer ahora que no hacía antes?, ¿en qué he mejorado exactamente?, ¿los otros también lo ven como yo? Les muestro una pequeña redacción de hace dos meses y otra que acabo de hacer, las dos sobre el mismo tema y comento con ellos en qué he mejorado por ejemplo, he usado un vocabulario más variado y rico en la segunda redacción, es más larga, es más interesante porque no repito siempre la misma estructura, etc.