

**EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA MEDIANTE LAS TÉCNICAS DE  
APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL PROCESO AÚLICO CONSTRUCTIVISTA DEL  
ECUADOR**

**Autores:** Lic. Elsa Pérez Ramírez<sup>1</sup>, Ing. Franklin Mario Barros Morales<sup>2</sup>, Lic. Alexandra Pinza Andrade<sup>3</sup>.

**Institución:** Universidad Estatal de Guayaquil.

**Correos electrónicos:** [elsaperami@hotmail.com](mailto:elsaperami@hotmail.com);  
[franklinbarros1962@hotmail.com](mailto:franklinbarros1962@hotmail.com); [alexandramirepin@hotmail.com](mailto:alexandramirepin@hotmail.com)

# **EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA MEDIANTE LAS TÉCNICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO EN EL PROCESO AÚLICO CONSTRUCTIVISTA DEL ECUADOR**

## **RESUMEN**

El Aprendizaje Cooperativo, enfoque de trabajo en grupos estructurados utilizado en todos los niveles educativos, concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje como un fenómeno eminentemente social. La Autonomía, por otro lado, es la capacidad de controlar el propio aprendizaje y, por lo tanto, un proceso individual. Este artículo persigue reforzar los vínculos que unen las técnicas de Aprendizaje Cooperativo y la Autonomía, alegando que aquellas pueden llegar a desarrollar esta última gracias a los siguientes factores presentes en su puesta en marcha: la reducción de la ansiedad, el aumento de la motivación y la atención a los estilos de aprendizaje.

## **INTRODUCCIÓN**

Asumimos en la presente investigación científica los importantes presupuestos teóricos de Holec (1981, citado en Zoghi y Nezhad, 2012:22) define la Autonomía como la habilidad de hacerse cargo del aprendizaje de uno mismo, y añade que esta habilidad no es innata sino que debe ser adquirida, bien por medios naturales, o bien a través de la educación formal. Aoki (2000) hace referencia a tres componentes de la autonomía en este contexto formal. Por un lado, el estudiante debe elegir qué, cómo y por qué aprender. En segundo lugar, debe llevar a cabo un plan y, por último, debe evaluar el resultado de su aprendizaje.

La Autonomía en contextos educativos es mencionada en la recomendación 2066/962/ EC, del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006, en la definición de las competencias clave para el aprendizaje para toda la vida, puesto que resulta una pieza básica (ver el enlace de la red de competencias clave en el ámbito educativo: <http://keyconet.eun.org/key-competences>). Posteriormente, estas ocho competencias europeas han sido reformuladas en siete en la LOMCE (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la educación primaria), sustituyendo a las anteriores ocho competencias básicas. De estas competencias clave, las que nos interesan destacar en el presente artículo por su relación con la autonomía son: ‘sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor’ y ‘aprender a aprender’.

El documento Competencias Clave del Aprendizaje Permanente (2007:11) define la competencia del ‘sentido de la iniciativa y espíritu empresarial’ como “la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la

innovación y la asunción de riesgos, así como la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos” y relaciona dicha competencia con la gestión proactiva de proyectos, con la representación y negociación efectiva así como con la habilidad para trabajar tanto individualmente como de manera colaborativa dentro de un equipo.

En cuanto a la competencia de aprender a aprender, este mismo documento destaca la necesidad de adquirir ciertas capacidades básicas como la lectura, la escritura, el cálculo y las Tecnologías de la Sociedad y la Información (TSI) de modo que los aprendices asienten unas bases para acceder a nuevas capacidades y conocimientos. Para ello, explica también:

De las personas se espera que sean autónomas y autodisciplinadas en el aprendizaje, pero también que sean capaces de trabajar en equipo, de sacar partido de su participación en un grupo heterogéneo y de compartir lo que hayan aprendido. Las personas deben ser capaces de organizar su propio proceso de aprendizaje, de evaluar su propio trabajo y, llegado el caso, de procurarse asesoramiento, información y apoyo. (Competencias Clave del Aprendizaje Permanente, 2007:8).

Las citas anteriores hacen referencia al trabajo en equipo (negociación efectiva, sacar partido de su participación en un grupo heterogéneo, compartir lo que hayan aprendido), lo que nos conduce al segundo punto de interés de nuestro artículo: el Aprendizaje Cooperativo, enfoque metodológico caracterizado por el hecho de que los procesos de aprendizaje han de producirse necesariamente de manera social, ya que al menos debe haber dos individuos en interacción, y ha de darse además una relación de interdependencia (Johnson et al., 1994:9).

## **DESARROLLO**

Sin embargo, existe un elemento fundamental en el Aprendizaje Cooperativo para llegar a la autonomía: la responsabilidad individual. Junto con la responsabilidad individual, los elementos que contribuyen a que el Aprendizaje Cooperativo funcione eficazmente son: la interdependencia positiva, la interacción cara a cara estimuladora, las técnicas interpersonales y de equipo y la evaluación grupal. (Johnson et al., 1994:8-10). Es interesante observar la relación que se establece entre el desarrollo de la responsabilidad individual y su influencia en la implicación y organización de las actividades colectivas. Citando a Johnson et al., (1994:36):

La responsabilidad individual es la clave para garantizar que todos los miembros del grupo se fortalezcan al aprender cooperativamente. El propósito de los grupos cooperativos,

después de todo, es hacer de cada alumno un individuo más fuerte. Durante el aprendizaje cooperativo, los alumnos aprenden conocimientos, destrezas, estrategias o procedimientos dentro de un grupo, y luego los aplican por sí solos para demostrar su dominio personal del material aprendido. Los alumnos aprenden juntos cómo desempeñarse aun mejor individualmente.

Se deduce, pues, que del fomento de la responsabilidad individual que requiere el Aprendizaje Cooperativo depende en gran medida la posterior autonomía y autorregulación que conseguirán los estudiantes. (Holec, 1981, citado en Xu, 2012:2). Como afirma García (2005:109): “la autonomía es un objetivo educativo prioritario en todos los niveles [...] que debe plasmarse por medio de la asunción de responsabilidad por parte de los alumnos.”

Wang (2011:274) sostiene que, al tomar responsabilidad, los estudiantes deben hacerse cargo de obligaciones que, tradicionalmente, ha desempeñado el profesorado, tales como diseñar los objetivos de aprendizaje, seleccionar la metodología o evaluar el resultado. Esta mayor implicación de los estudiantes supone a su vez una actitud de madurez y asertividad, constancia, interés y esfuerzo encaminados al logro de ciertas metas y objetivos, actitudes que se adquieren y/o potencian a través de las técnicas del Aprendizaje Cooperativo. El docente va liberando a los estudiantes para que vayan tomando una responsabilidad progresiva de su propio aprendizaje. En palabras de Moreno y Martínez (2007:52):

[...] en el ámbito educativo suelen considerarse que son autónomas aquellas tareas del aprendiz consistentes en resolver ejercicios por sí mismos, plantear nuevos problemas, discutir en grupo algún tema, realizar investigaciones y cualquier actividad realizada fuera del horario de clase o sin el concurso del profesor.

Autores como Zogui y Nezhad (2012:23) sostienen que es el propio sistema educativo el que obstaculiza el desarrollo de una conducta autónoma de los discentes, en la que el docente dispone y organiza la formación de los estudiantes sin contar con sus intereses e iniciativas (Zogui y Nezhad, 2012:23). Se precisa, por tanto, de educadores que desarrollen un marco ideal en cuanto a la visión de la educación como liberación y empoderamiento, esto es, un cambio en nuestro modelo educativo en el que el profesorado sea transformador más que reproductor respecto a la manera de enseñar y aprender (Vieira et al., 2004:218).

En esta misma línea, Ruiz (1997:187-188) resuelve que:

[...] bajo una perspectiva autodirigida, el rol del educador va a ser más completo, y en un principio más complejo que el existente en los métodos tradicionales, ya que va a requerir el conocimiento no sólo lingüístico del idioma en cuestión sino también la posesión de habilidades comunicativas y metodológicas. Así pues, el rol del orientador va a ser mucho

más creativo y variado. En ocasiones deberá aprender él mismo a enseñar, deberá “entrenarse” para que la relación con el alumno se vea fortalecida.

Un segundo factor que obstaculiza el desarrollo de la autonomía en el aula es la ausencia de involucración del alumnado de todos los niveles en su propio proceso de aprendizaje (Balcikanli, 2010:98-99). Picón (2012:157), en su estudio sobre el fomento de la autonomía en el alumnado en educación secundaria, sostiene que una de las técnicas más efectivas para lograrlo es a través del desarrollo del pensamiento crítico y la implicación del alumnado en la evaluación de su aprendizaje. Por tanto, somos los educadores quienes tenemos que transformar la docencia y abrirla a los estudiantes, fomentando una actitud de responsabilidad y de empoderamiento del propio proceso de transformación o aprendizaje. Es responsabilidad de los docentes y las instituciones apoyar la práctica de la autonomía de los discentes (Aoki, 2000).

El presente artículo tiene como objetivo fundamental reforzar el vínculo existente entre las técnicas de Aprendizaje Cooperativo y el desarrollo de la autonomía en el aula. La reducción de la ansiedad del estudiante, mediante la creación de una atmósfera de aprendizaje positiva; la motivación del alumnado gracias a su mayor implicación en las tareas de clase y la atención a los diferentes estilos de aprendizaje son los puntos sobre los que se puede construir la autonomía desde la socialización y que van a ser analizados en los siguientes apartados.

El aprendizaje en la actualidad con Autonomía supone, en la mayoría de los casos, un desafío para aquellos estudiantes que han venido presentando dificultades en su aprendizaje. Tal y como Canfield y Wells (1994, citados en Arnold y Douglas, 2000:30) señalan:

[...] es probable que el alumno que ha tenido un rendimiento excelente en el pasado se arriesgue a volver a tener éxito, si no lo consigue su autoestima puede “permitírselo”. Un alumno en el que predominan los fracasos será reacio a volver a arriesgarse por temor al fracaso. Su auto-concepto reducido no puede permitírselo.

Por este motivo, aquellos discentes que no se encuentren cómodos con el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden reducir el nivel de ansiedad en los grupos cooperativos al compartir la responsabilidad del aprendizaje y al intercambiar impresiones con sus iguales. La ansiedad que en ocasiones padecen los aprendices de un aula debe ser considerada por los docentes en tanto que dicha sensación supone un desgaste, dada la intensidad cognitiva que se emplea en el aprendizaje de un aula. (Ahmed y Zafar, 2010:200).

El estudio realizado por Tsiplakides (2009:41) concluye que la falta de participación por parte del alumnado en actividades orales no se debe a que los aprendices no valoren el aprendizaje del inglés, a razones de pereza o a la falta de interés, sino a un bajo autoconcepto en el uso del aula con un adecuado Constructivismo. Por ello, una de las propuestas que realiza este autor para reducir los niveles de ansiedad y aumentar la implicación y autonomía del alumnado es el trabajo en un proyecto donde el estudiante tenga un rol y una responsabilidad. Asimismo, añade que “crear una comunidad de aprendizaje proporciona un ambiente de motivación óptima” (Alderman, 2004, citado en Tsiplakides, 2009:41) y “una atmósfera de colaboración” (Gregersen, 2003, citado en Tsiplakides, 2009:41).

Autores como Denegrí et al., (2007:33) apuntan que el aumento del autoconcepto se produce en las dimensiones físicas, familiares, personales y sociales al trabajar de forma cooperativa regularmente. Por tanto, el docente debe ser un guía en la implementación del Aprendizaje Cooperativo, un facilitador de los aprendizajes a través de tareas motivadoras y de ambientes de cooperación en aras de crear en el alumnado una sensación de seguridad y autocontrol de modo que pueda sentirse relajado e implicado en los procesos de aprendizaje.

En el trabajo realizado por Trujillo (2002:158), se indica que “se ha demostrado con multitud de estudios la efectividad del Aprendizaje Cooperativo en relación con los logros académicos y el desarrollo afectivo, cognitivo y social del individuo” y en un estudio posterior de Vera (2009:6) sobre las consecuencias positivas del Aprendizaje Cooperativo, indica que algunas de ellas son el aumento de la autoestima, la responsabilidad compartida y la oportunidad de crear espacios donde superar las dificultades que alguien pueda tener en un ambiente de compañerismo y confianza.

En palabras de Otero (2009:17): “el aprendizaje cooperativo contribuye a reducir la ansiedad en la medida que fomenta la autoestima de los alumnos y la confianza en sí mismos”. Por tanto, los estados afectivos y emocionales negativos que pudiera experimentar un estudiante y que actúan en detrimento de su autonomía, como son la ansiedad, la tensión, el estrés o el miedo a la participación pública en el aula con autonomía en el proceso docente educativo, propios de personas con un bajo autoconcepto o personas introvertidas, pueden verse neutralizados gracias al Aprendizaje Cooperativo, donde los círculos de colaboración recrean un clima de participación inevitable pero de apoyo y empatía hacia el resto de sus integrantes. Una atmósfera de aprendizaje adecuada es el primer paso para el desarrollo de la autonomía en el alumnado (Aoki, 2000).

La motivación destaca por ser la responsable de fomentar y afianzar en el estudiante ciertos hábitos o conductas; en este caso, la autonomía. Tal y como señalan Saravia y Bernaus (2008:164) “la actitud y la motivación son esenciales porque sin motivación no hay aprendizaje y porque la actitud apoya dicha motivación.” Existen numerosos estudios centrados en los tipos de motivación que un sujeto puede experimentar, así como los incentivos o reforzadores encargados de iniciar dichos hábitos. (Deciet al., 1991; Dörnyei, 1994).

En general, al hablar de motivación se establece la dicotomía entre motivación intrínseca (cuando los motivos que conducen al estudiante hacia el aprendizaje son inherentes) y motivación extrínseca (cuando el motivo que impulsa el aprendizaje es ajeno al propio aprendizaje, y viene determinado por incentivos o reforzadores positivos o negativos). Sin embargo, el objeto de estudio que nos proponemos requiere de una mayor especificación a la hora de analizar los tipos de motivación que puede experimentar el alumnado con respecto al aprendizaje de un aula Constructivista con una verdadera y adecuada Autonomía.

La Psicología Cognitiva establece que la motivación intrínseca parece favorecer la autonomía en el aprendizaje, contribuyendo a fomentar un juicio independiente, mientras que la motivación extrínseca desprende una excesiva dependencia del docente a la hora de solucionar los problemas (Martínez, 2001:241). En este sentido, se suma la aportación de Otero (2009:19), cuando especifica que “el aprendizaje cooperativo tiende hacia una motivación intrínseca, basada en la satisfacción y el gozo de incrementar los conocimientos y la competencia propios, de beneficiar a los otros, etc.”

La motivación a comprometerse nace del hecho de que el éxito de cada uno está ligado al éxito de los demás o de que la dificultad individual puede ser atenuada por la ayuda que se recibe del resto. Aunque puede ser una motivación extrínseca, no pasa de ser inicial o secundaria. Progresivamente la calidad de la relación entre los miembros, la ayuda recíproca, la estima mutua, el éxito, determina una motivación intrínseca y convergente de todos los alumnos.

Con respecto a los incentivos que se pueden dar en el Aprendizaje Cooperativo destacan, por un lado, los incentivos externos (los externos directos y vicarios) y por otro, los incentivos internos autoproducidos o autogenerados. Los incentivos externos directos son los más indicados para estimular la participación en actividades que no despiertan por sí solas el interés del alumnado y que incluso llegaría a rechazar.

Sin embargo, es conveniente administrar correctamente el uso de este tipo de incentivos, ya que algunos estudios demuestran algunas consecuencias negativas derivadas de su recurrencia frecuente, tal y como advierte Kohn (1990, citado en Arnold y Douglas, 2000:31): “en situaciones experimentales se ha demostrado que los sujetos manifestaban una reducción de la eficacia y el placer respecto a una tarea intrínsecamente interesante cuando se introducía una recompensa extrínseca” y en el mismo sentido Martínez (2001:243) advierte que “los refuerzos extrínsecos pueden reducir la motivación intrínseca o la motivación de logro”.

Por su parte, los reforzadores vicarios son aquellos que recaen en el modelo, y proporcionan información al observador sobre los efectos beneficiosos o, por el contrario, perjudiciales de las conductas a imitar. En palabras de Rivas (2008:62):

[...] en lo relativo a los incentivos vicarios hay que señalar su peculiaridad en este tipo de aprendizaje, tal que, cuando se observa que la conducta de otra persona es recompensada, se propende a imitarla. Esto es, las consecuencias de la conducta del sujeto-modelo son de índole sustitutiva o vicaria para el aprendiz.

Finalmente, los incentivos internos, intrínsecos o autogenerados por el aprendiz, aunque más difíciles de lograr, poseen una notoria potencia en la regulación, dirección de la propia conducta y persistencia en el esfuerzo (Rivas, 2008:62). Riviere (1992:8) añade que el desarrollo de los mecanismos de autorrefuerzo y autoevaluación proporciona un sistema motivacional muy poderoso y que posibilita la realización, durante períodos largos de tiempo, de tareas difíciles o tediosas cuyas consecuencias externas pueden ser muy a largo plazo. La necesidad de desarrollar en los aprendices el incentivo autoproducido la establece Ruiz (2010:5) al afirmar que: “Las conductas autorreguladas tienden a mantenerse más que las reguladas desde instancias externas y, además, incrementan la percepción de capacidad personal de control sobre el medio. Por ello, los profesores deberían incrementar el tratar de desarrollar las capacidades de autoevaluación y autorrecompensa en sus alumnos y fomentar situaciones en que estos establecen por sí mismos los criterios para valorar sus rendimientos y actitudes.

## **CONCLUSIONES**

Esta ponencia ha tenido como objetivo fortalecer los vínculos entre las técnicas de Aprendizaje Cooperativo y la Autonomía del alumnado, dos campos que no siempre se ven interconectados. A lo largo del artículo, se han puesto de manifiesto los tres factores presentes en el Aprendizaje Cooperativo y que resultan fundamentales para desarrollar esta

autonomía en el aula en todos los niveles: la reducción de la ansiedad, el aumento de la motivación, así como la atención a los estilos de aprendizaje.

La implementación del Aprendizaje Cooperativo y Constructivista como nuevo enfoque dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ayuda a los estudiantes a reducir los niveles de ansiedad a la hora de interactuar, además de mejorar su autoconcepto, la comprensión de sus puntos fuertes y débiles, sus estilos de aprendizaje y por ende, la motivación intrínseca y la actitud del educando hacia la propia tarea de aprendizaje.

Así pues, podría entenderse de esta reflexión teórica que, a través de las tareas cooperativas se motiva a los estudiantes, y, a su vez, es la propia motivación la que hace al alumnado más autónomo en tanto que llega a alcanzar un nivel pleno de competencia y satisfacción por los objetivos logrados.

### **REFERENTES BIBLIOGRÁFICOS**

Aoki, N. (2000). "La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno", en J. Arnold, (ed.). *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 159-172.

Arnold, J. y Douglas, H. (2000). "Mapa del Terreno", en J. Arnold (ed.). *La Dimensión Afectiva en el Aprendizaje de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press, 30-32.

Balcikanli C. (2010). "Learner autonomy in language learning: Student teachers beliefs", in *Australian Journal of Teacher Education*, 35, 1: 90-103.

Barbero, E., Flores P., Jiménez, M., Martínez, J.A., Moreno, M. y Ruiz, E. (2001). "Towards Learner Autonomy", in *GRETA. A Journal for Teachers of English*, 9, 1: 28-48.

Basta, J. (2011). "The Role of the Communicative Approach and Cooperative Learning in Higher Education", in *Facta Universitatis*, 9, 2: 125-143.

A. Zabala. *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó, 163-183. *Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente. Un Marco de Referencia Europeo (2007)*. Luxemburgo: Co- munitades Europeas.

Cuadrado, I., Fernández, I., Monroy, F.A. y Montaña, A. (2013). "Estilos de aprendizaje del alumnado de psicopedagogía y su implicación en el uso de las TIC y aprendizaje colaborativo", en *RED. Revista de Educación a Distancia*, 35: 1-19.

Deci, E.L, Vallerand, R.J, Pelletier, L.G., y Ryan, R. M. (1991). "Motivation and education: the self-determination perspective", in *Educational Psychologist*, 26, 3-4: 325-548.

García, M.E. y Cruz, M.L. (2013). "Factores motivacionales extrínsecos e intrínsecos en el aula de inglés: Análisis empírico", en *Porta Linguarum*, 19: 275-297

García Mata, J. (2005). "Aprendizaje en grupo y desarrollo de la autonomía individual en la formación de futuros profesores de lengua extranjera", en *Porta Linguarum*, 4: 109-120.

Rivas Navarro, M. (2008). *Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo*. Documento de Trabajo. Comunidad de Madrid: Consejería de Educación.

Riviere, A. (1992). *La Teoría Social del Aprendizaje. Implicaciones Educativas*. Madrid: Alianza.