

LA COMPETENCIA SOCIO-EMOCIONAL PARA EL FOMENTO DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN ELE

Abdou Khadre BOP
Enseignant-Chercheur

Assistant titulaire

Département de Langue Espagnole et Civilisations Hispaniques
Université Gaston Berger de Saint-Louis du Sénégal

abdou-khadre.bop@ugb.edu.sn

Resumen

Este estudio busca identificar competencias socio-emocionales para promover el aprendizaje autónomo en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) a través de técnicas didácticas, trabajo colaborativo y entornos extracurriculares que empaticen el proceso didáctico. Se utiliza el análisis documental y un enfoque cualitativo para fundamentar teórica y metodológicamente el estudio. Mediante la reflexividad orientativa docente, se enfocan las implicaciones didácticas con base en estrategias socio-emocionales didácticas como la escritura creativa del binomio fantástico y el juego del «*Génies en herbe*».

Palabras clave: aprendizaje autónomo, competencia socio-emocional, ELE, estrategias socio-emocionales, técnicas didácticas.

Résumé

Cette étude vise à identifier des compétences socio-émotionnelles pour promouvoir l'apprentissage autonome dans l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (ELE) à travers des techniques didactiques, le travail collaboratif et des environnements extracurriculaires qui empathisent le processus didactique. L'analyse documentaire et l'approche qualitative sont utilisées pour fonder théoriquement et méthodologiquement l'étude. Grâce à la réflexivité orientative enseignante, les implications didactiques sont envisagées sur la base de stratégies didactiques socio-émotionnelles telles que l'écriture créative du binôme fantastique et le jeu du « *Génies en herbe* ».

Mots-clefs : apprentissage autonome, compétence socio-émotionnelle, ELE, stratégies socio-émotionnelles, techniques didactiques.

Abstract

This study aims to identify socio-emotional competences to promote autonomous learning in the teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL) through didactic techniques, collaborative work, and extracurricular environments that empathize the teaching process. Document analysis and a qualitative approach are employed to theoretically and methodologically underpin the study. Through teacher-oriented reflexivity, the didactic implications are focused on socio-emotional teaching strategies such as creative writing with the fantastic binomial and the game of « *Génies en herbe* ».

Keywords: autonomous learning, socio-emotional competence, SFL, socio-emotional strategies, didactical techniques.

Introducción

Este estudio se justifica por la necesidad de 'sociodidactizar' las prácticas docentes que tienden a centrarse más en los contenidos académicos. En este orden de ideas, el objetivo principal es de identificar competencia(s) socio-emocional(es) que favorezca(n) el aprendizaje autónomo de ELE en Secundaria en el contexto escolar senegalés y contextos similares, y se desglosa en los objetivos específicos siguientes:

- Fomentar la empatía para favorecer la construcción del aprendizaje autónomo en ELE en las prácticas docentes;
- Destacar técnicas didácticas para 'afectivizar' el aprendizaje autónomo del alumnado;
- Promover el trabajo colaborativo con la autonomía socio-afectiva e
- Identificar entornos extracurriculares para implementarlo.

De acuerdo a los mencionados objetivos, la indagación busca aportar respuestas a la problemática siguiente:

¿Qué estrategia(s) socio-emocional(es) para fomentar el aprendizaje autónomo en ELE?

1. Aproximación teórica y metodológica

La dinámica de la competencia socio-emocional en la construcción del aprendizaje autónomo en ELE se realiza por el examen de los métodos de enseñanza de las lenguas extranjeras y las estrategias de aprendizaje a ellos vinculados y un enfoque metodológico cualitativo.

1.1. Aproximación teórica

A continuación, revisemos estos métodos para situar el papel del aprendizaje en ellos.

1.1.1. Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

Los métodos para la enseñanza de lenguas son un tema de interés y reflexión. Respecto del método de gramática-traducción, M. J. C. Sánchez y M. J. B. Vigo (2022, p. 383) recalcan que Johann Valentin Meidinger (1756-1822) es uno de los primeros que modelizó ese método tras lo cual Johann Christian Fick (1763-1821) y Johann Seidenstücker (1765-1817) hicieron lo mismo. De acuerdo con Puren (2021, p. 58), el método de gramática-traducción se refiere a un tipo específico que adquiere el método tradicional en la segunda mitad del siglo XIX.

Pues, el enfoque de gramática-traducción enfatiza la memorización y traducción de textos literarios, el desarrollo de la competencia lectoescrita mediante un aprendizaje deductivo. En contraste, el enfoque directo (M. D. Berlitz, 1888) estimula el aprendizaje inductivo de la lengua extranjera con destrezas orales. Asimismo, el enfoque audio-oral de CH. C. Fries (1955, 1948, 1940) y el enfoque situacional favorecen un aprendizaje inductivo y repetitivo, insistiendo en la repetición y la imitación de modelos estructurales conductistas (M. A. M.

Sánchez Martín, 2009, p. 64). A finales de los 60, G. Lozanov (1978) inventa el método de la sugestopedia, destacando el interés de la relajación en el aprendizaje, mientras que J. J. Asher (1969a, 1969b, 1966) teoriza el método de la respuesta física total. En los 80, surge el enfoque natural (S. Krashen y T. D. Terrel, 1983) que marca la diferencia entre adquisición y aprendizaje, y los enfoques nocionales funcionales (años 1970-1980) que se focalizan en la competencia comunicativa. En la década de los 90, el enfoque por tareas (P. Melero Abadía, 2004; S. Estaire, 1990; C. M. Molero Perea, 2004; y E. Martín Peris, 2004) prioriza el uso pragmático del lenguaje mediante actividades comunicativas reales dentro del aula.

Dichos métodos pasan por alto el aprendizaje autónomo y el aprendizaje socio-emocional. Por tanto, se busca profundizar el fomento de las destrezas socio-emocionales para más eficacia en variados entornos socio-académicos además del aula de ELE que se reduce a consideraciones académicas y metodológicas artificiales que silencian la socialización del proceso didáctico las más de las veces.

1.1.2. Teorías del aprendizaje centradas en el aula de ELE

Las teorías del aprendizaje permiten percatarse de la adquisición de lenguas como el ELE y maximizar la calidad docente y el mejoramiento discente. Hay varias teorías del aprendizaje como la reestructuración perceptual o la *Gestalt* (K. Koffka, 1935; W. Köhler, 1925; M. Wertheimer, 1924), el constructivismo genético (J. Piaget, 1969, 1968 a, 1968 b, 1973), el socioconstructivismo (L. S. Vygotsky, 2012, 1996, 1995, 1988), el aprendizaje significativo (D. P. Ausubel, 1968, 1963), el aprendizaje por descubrimiento (J. S. Bruner, 1961), el aprendizaje cognitivo y social (A. Bandura, 1979), etc.

En este estudio, se sigue la teoría socioconstructivista vygotskyana porque reúne características interaccionistas sociales ajustables a las habilidades socio-emocionales por lo que L. S. Vygotsky (1996, p. 25) subraya que el hombre es un ser social y cultural cuya actividad mental se forma a través de interacciones sociales y el aprendizaje. Su desarrollo mental se entiende como un proceso sociogenético que abarca varias etapas: filogénesis, sociogénesis, ontogénesis y microgénesis. La actividad cerebral, mediada por instrumentos y signos, interioriza significados sociales, siendo el lenguaje el principal mediador en la formación de funciones psicológicas superiores. Este lenguaje se manifiesta en diversas formas de expresión, como la oral, gestual, escrita, artística, musical y matemática.

En este orden de ideas, el aprendiente de ELE se mueve en entornos socio-académicos y socio-emocionales donde se socializa construyéndose cognitivamente con cierta interacción en dichos entornos socioculturales de tal modo que el aprendizaje le lleve a una verdadera zona de desarrollo potencial con la mediación docente que guía hacia la zona de desarrollo real, prueba de la consecución de la competencia lingüística en nuestro caso. Esta co-construcción sociocultural se realiza activándose las estrategias socio-emocionales para un aprendizaje autónomo de ELE eficaz.

1.1.3. El aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo, la autonomía en el aprendizaje, la toma de conciencia como metacognición o el aprender a aprender corresponde a la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio proceso de aprendizaje según el Centro Virtual del Instituto Cervantes (1997-2024). Para el Consejo de Europa (1988), consiste en la voluntad y la capacidad de toma de decisiones de aprendizaje para ser responsable de ellas. En cuanto a M. L. Crispín Bernardo et al (2011, p. 49), lo enfocan como autorregulación y toma de conciencia de los procesos cognitivos y socio-afectivos. Por lo que se refiere a Y. V. Reyes, O. N. Torres e Y. R. Rodríguez (2018, p. 2), el aprendizaje autónomo consiste en auto-diagnosticar metas y seleccionar estrategias para alcanzar los objetivos de aprendizaje. A. Pinedo Guzmán (2017) lo considera una retroalimentación afectiva entre docente y discente mientras que J. Perdomo Toro, Á. M Rico González & N. C. Huepa Salcedo (2011) lo asimilan a la socialización familiar como prácticas socio-afectivas. En C. Gueye (2012), consiste en las tácticas estratégicas de motivación socio-afectiva del profesorado. Por su parte, E. Morón Olivares y C. Martínez Aguilar (2009) lo definen como la actitud y el trabajo del alumno que funcionan como un espejo de la actitud y el trabajo del docente. Por fin, B. Gros (2015, pp. 59-60) lo relaciona con «los dispositivos digitales que facilitan la ubicuidad y acompañan constituyendo artefactos cognitivos y emocionales de gran relevancia para el aprendizaje», pues, «[...] 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». A este respecto, «la persona aprende a través de la internalización del conocimiento socialmente construido».

En síntesis, la mayoría de estas perspectivas teóricas del aprendizaje autónomo se adosa a la teoría del socioconstructivismo vygotskyano. Se intuye que el aprendizaje autónomo se construye no solo con la dimensión cognitiva sino que también se realiza con la dimensión socio-emocional que es el eslabón débil en nuestras prácticas docentes. De ahí que resulte necesario llevar al aula de ELE las competencias socio-emocionales para socializar y 'afectivizar' los procesos de enseñanza y aprendizaje que garanticen una adquisición autónoma del ELE.

1.1.4. Del enfoque de las inteligencias múltiples al enfoque de la inteligencia emocional

La teoría de las inteligencias múltiples ayuda a abordar el aprendizaje socio-emocional con miras a construir el aprendizaje autónomo.

1.1.4.1. El enfoque de las inteligencias múltiples

La definición del concepto de inteligencia permite comprender mejor el enfoque de las inteligencias múltiples.

La inteligencia es ser capaz de entender y comprender con vistas a razonar ideas para solucionar problemas, aprender de las experiencias y pensar crítica y abstractamente en diferentes campos. Según Aristóteles, «es la capacidad del alma para pensar y razonar»; en R. Descartes (2000), «la inteligencia es una capacidad innata del espíritu que permite juzgar correctamente y distinguir lo verdadero de lo falso» mientras que en A. Binet (1908) «la inteligencia es la capacidad de juzgar bien, razonar bien y comprender bien». Las definiciones filosóficas o psicológicas

de la inteligencia convergen hacia las características de la misma que estriban en el pensamiento crítico, la memoria, la creatividad, el razonamiento abstracto, la resolución de problemas, la flexibilidad mental, la curiosidad, la capacidad de aprendizaje (véase la figura 2).

Figura 2. Representación mental de la inteligencia



Elaboración personal

En sintonía, la teoría de las inteligencias múltiples de H. Gardner (1993, 1987, 1983) es un marco epistémico que facilita comprender las dotaciones cognitivas del sujeto aprendiente. Sitúa con clarividencia el lugar del aprendizaje de idiomas extranjeros con la inteligencia lingüística que necesita también de las demás inteligencias para un buen aprovechamiento docente y discente a fin de socializar socioafectivamente el proceso didáctico. La teoría de Gardner se adapta al aula de ELE y se resume en la siguiente tabla.

Figura 3. Las Inteligencias múltiples en el Aula

INTELIGENCIA	CARACTERÍSTICAS	CÓMO SE PIENSA	PREFERENCIAS
Lingüística	Capacidad para utilizar las palabras y el lenguaje de forma eficaz, ya sea oralmente o por escrito	Con palabras	Leer, escribir, explicar historias, etc.
Lógico-matemática	Capacidad para utilizar los números y el razonamiento de forma adecuada	Razonando	Resolver problemas, calcular, experimentar, etc.
Espacial	Capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar usando este modelo	En imágenes	Dibujar, visualizar, diseñar, etc.
Cinético-corporal	Capacidad para resolver problemas o para elaborar productos utilizando el cuerpo	A través de sensaciones corporales	Correr, bailar, tocar, etc.
Musical	Capacidad para producir y valorar las formas de expresión musical	A través de ritmos y melodías	Cantar, silbar, escuchar, etc.
Interpersonal	Capacidad para entender a otras personas	Comunicándose con otras personas	Organizar, liderar, colaborar, etc.
Intrapersonal	Capacidad para entender la propia vida interior para desenvolverse eficazmente en la vida	Atendiendo a sus necesidades y sentimientos	Reflexionar, planificar, etc.
Naturalista	Capacidad para ser sensible hacia diversos fenómenos naturales	A través de la naturaleza	Cuidar el planeta, criar animales, investigar la naturaleza, etc.

Fuente: <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2013/05/05/inteligencias-multiples-en-el-aula/>

En este orden de ideas, el docente de ELE considera a la vez el factor múltiple de la inteligencia y el enfoque que mejor orienten la adquisición de la lengua con la integración de las inteligencias múltiples para que se forjen aprendientes autónomos, empáticos y colaborativos siempre y cuando se centralicen las estrategias socio-emocionales en el alumnado de ELE (en nuestro caso) cuyo estilo de aprendizaje permite evitar que *la letra con sangre entre*. El enfoque de las inteligencias múltiples debe facilitar una enseñanza y aprendizaje responsable y flexible con un mayor protagonismo discente con vistas a que *la letra con inteligencia entre*. Es una premisa para construir el aprendizaje autónomo de ELE mediante el enfoque de la inteligencia artificial generativa (IAG) que puede impulsar el aprendizaje conectivista de lenguas extranjeras a través de la teoría del aprendizaje conectivista o el conectivismo (G. Siemens, 2004) con los nodos o fuentes de aprendizajes y los entornos de adquisición de lenguas extranjeras que tienden a ser más virtuales con una mera necesidad de depender al cien por cien de un docente. De allí que se construya el aprendizaje autónomo del ELE en nuestro caso. Esta construcción del aprendizaje autónomo necesita del enfoque de la inteligencia emocional.

1.1.4.2. El enfoque de la inteligencia emocional

El enfoque de la inteligencia emocional se arraiga en «Emotional intelligence» de P. Salovey y J. D. Mayer (1990), un marco teórico pionero de lo que se convierte más tarde en el «Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning» (CASEL, 1994) que considera que «todos los niños y adultos como estudiantes conscientes de sí mismos, responsables, comprometidos y de por vida, trabajan juntos para lograr sus objetivos y crear un mundo más inclusivo y justo. ¿Cómo? Mediante un compromiso con SEL».

D. Goleman (1995) como teórico del SEL profundizó el marco epistémico de P. Salovey y J. D. Mayer con su enfoque de la inteligencia emocional que considera más importante que el coeficiente intelectual. Según D. Goleman (1995, p. 19), la dicotomía entre lo emocional y lo racional se refleja en la diferencia entre el «corazón» y la «cabeza». La certeza emocional es más profunda que la racional. A mayor intensidad del sentimiento, mayor dominio de la mente emocional y menor eficacia de la mente racional.

En didáctica de ELE, el docente debe prever este desequilibrio entre la inteligencia emocional y la inteligencia racional y trabajar las estrategias socio-emocionales para impulsar un aprendizaje lo más autónomo posible, aunque el mismo se beneficia óptimamente del aprendizaje socio-emocional relegado las más de las veces a un segundo rango en las prácticas docentes mientras que un profesor de ELE socio-afectivo y un alumnado socio-afectivo crean entornos de aprendizaje empáticos y motivadores. El enfoque de la inteligencia emocional de D. Goleman (1995) parece ofrecer las garantías de este tipo de aprendizaje socio-emocional para que pueda construirse el aprendizaje autónomo adosado a la autorregulación, la conciencia de uno mismo, la habilidad social, la empatía y la automotivación.

En sintonía con estas características destacadas, D. Goleman (1995, p. 19) recalca que la mente emocional y la mente racional colaboran, equilibrándose para guiarnos. La emoción influye en la racionalidad, mientras que esta última ajusta las percepciones emocionales, creando una interacción que permite una mejor comprensión del mundo.

En estrecha relación con esta perspectiva, D. Goleman, (1998) define la inteligencia emocional como «la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de las personas con las que nos relacionamos, para automotivarnos y para manejar bien nuestras emociones y aquellas que tienen que ver con nuestras interacciones».

El docente de ELE debe armarse de esta inteligencia emocional en sus interacciones didácticas para no solo impartir los inputs o aductos, sino que también para *lubrificarlos* y empatizarlos con una cierta dinámica socio-emocional porque estamos convencidos de que el profesor de ELE tiene que considerarse un «coach» con sus tácticas didácticas para guiar a los alumnos que concretan las estrategias y técnicas socio-emocionales a través de un aprendizaje que integre las dimensiones de la autonomía, la empatía, el trabajo colaborativo, etc.

A imagen de D. Goleman, A. R. Bisquerra y N. P. Escoda, N. P. (2007, p. 64) desarrollan con la misma perspectiva las competencias socio-afectivas en torno a los factores de la motivación, la auto-confianza, el auto-control, la paciencia, la auto-crítica, la autonomía, el control del estrés, la asertividad, la responsabilidad, la capacidad de toma de decisiones, la empatía, la prevención y solución de conflictos, el espíritu de equipo y el altruismo. En cuanto a C. Romagnoli e I. Cortese (2015, p. 5), centran la *socioemocionalidad* en las estrategias habilitadoras intelectuales, socializadoras y socio-afectivas subrayando:

La capacidad de expresar afecto, aceptación incondicional y responsividad es un muy buen pronóstico de desarrollo socio-emocional y académico en los niños. La ausencia de conflicto y violencia intrafamiliar genera ambientes emocionalmente adecuados para el aprendizaje, niños con estados emocionales facilitadores del aprovechamiento escolar.

Los mencionados teóricos abundan en el mismo sentido que D. Goleman cuyo aporte al SEL («Social Emotional Learning») o el aprendizaje social y emocional es muy significativo porque favorece las estrategias actitudinales para una buena conducción del aprendizaje autónomo de ELE en nuestro caso ya que el padre de la inteligencia emocional afirma contundentemente: «Da igual lo brillante que es tu estrategia, es necesario contar con las personas para implementarla» (D. Goleman, 1995).

En resumidas cuentas, los métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras desde el más tradicional hasta los más actuales han restado siempre importancia a los factores socio-emocionales o socio-afectivos. Desde una perspectiva epistémica que integra el papel de la inteligencia en el planteamiento de un aprendizaje autónomo eficaz, se ha intentado atisbar el aporte del enfoque de las inteligencias múltiples en consonancia con la aproximación a la inteligencia emocional para favorecer unos condicionantes que dinamicen la socioemocionalidad o la socioafectividad a favor de un alumnado de ELE responsable, autónomo, motivado, empático, etc. En este orden de ideas, este estudio, lejos de ser exhaustivo, constituye un esbozo y un acercamiento al aprendizaje social y emocional como factor socioconstructivista del aprendizaje autónomo en ELE. A continuación, se expone el enfoque metodológico de este estudio.

1.2. Aproximación metodológica

La aproximación teórica como andamiaje fundamenta el aprendizaje autónomo en ELE en sintonía con las dimensiones de los métodos de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjeras, las inteligencias múltiple y emocional, el socioconstructivismo vygotksyano. En esta perspectiva, se utiliza en este estudio un enfoque metodológico cualitativo descriptivo basado en un análisis documental que pasa revista las dimensiones teóricas planteadas con miras a que se enfoque una plasmación didáctica de las reflexiones teóricas que mejor concreta la construcción del aprendizaje autónomo de ELE sustentado por la competencia socio-emocional en una perspectiva socioconstructivista. Dicha plasmación didáctica está encaminada a destacar el fomento de la empatía con técnicas y actividades didácticas para 'afectivizar' el proceso de la enseñanza y aprendizaje que promueve el trabajo colaborativo no solo en el aula de ELE, sino también en entornos extracurriculares como los círculos hispánicos.

2. Reflexividad orientativa e implicación didáctica

En sintonía con la aproximación teórica y metodológica, se pretende enfocar una adaptación didáctica que ponga el énfasis en la construcción del aprendizaje autónomo con base en las estrategias socioconstructivista y socio-emocional sustentadas por las inteligencias múltiple y emocional.

En este orden de ideas, las orientaciones e implicaciones didácticas convergen hacia un diseño de una adaptación didáctica flexible transferible al aula de ELE en cualquier nivel de secundaria en el contexto escolar senegalés (Bachillerato). Variadas técnicas y actividades didácticas pueden practicarse para construir el aprendizaje autónomo con base en la competencia socio-emocional, pero optamos exclusivamente por el taller de escritura creativa del binomio fantástico y el juego del «*Génies en herbe*».

2.1. El taller de escritura creativa del binomio fantástico

Según recalca A. K. Bop (2019, p. 63), «escribir es una reescritura de lecturas. Escribir es una interpretación de lecturas. Escribir es una exaltación de lirismos ajenos y propios. Escribir es repetir. Escribir es transcribir culturas en textos. Escribir es traducir, trasladar y transponer experiencias en textos». Desde esta perspectiva, la escritura creativa constituye una actividad pedagógica potencialmente rentable en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras como el español.

Pero, la escritura es hija de la lectura y como bien lo subraya J. L. Borges citado en A. K. Bop (2019, p. 63) «Nadie escribe desde la nada, nadie escribe si no es mezclando lo que leyó, La escritura es escritura de lecturas y no de invenciones originales» (p. 63). En este sentido, trabajar la competencia lectoescrita en ELE tiene la ventaja de preparar al alumnado a la lectura como fuente en la que bebe para ser capaz de escribir y producir textos coherentes, cohesivos y adecuados lingüísticamente con una cierta dosis socio-emocional.

La técnica de escritura creativa como el binomio fantástico utilizada con cierta dinámica socioconstructivista en el sentido de construir conocimiento, de responsabilizar al alumnado para gestionar su aprendizaje de modo autónomo, de

‘afectivizar’ el proceso didáctico con las estrategias socio-emocionales como la autoconsciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y la socialización, favorece la construcción de un aprendizaje inteligente, autónomo, socio-emocional y académicamente rentable.

A este respecto, la postura de G. Rodari (2008, pp. 14-15) parece ser muy ilustrativa:

Una historia sólo puede nacer de un «binomio fantástico». [...] Es necesaria una cierta distancia entre las dos palabras, que una sea suficientemente extraña a la otra, y su unión discretamente insólita, para que la imaginación se ponga en movimiento, buscándoles un parentesco, una situación (fantástica) en que los dos elementos extraños puedan convivir. Por este motivo es mejor escoger el «binomio fantástico» con la ayuda de la «casualidad».

La producción del alumnado cuando está entrenado con el binomio fantástico genera historias surrealistas, fantásticas y divertidas que proceden de la mente emocional mientras que la mente racional interviene para una regulación de las estructuras sintáctica, semántica y pragmática en el proceso de composición.

Por reflexividad y experiencia docente, se nota que cuando se practica el binomio fantástico en el aula de ELE, se activan óptimamente las estrategias del aprendizaje autónomo con lo que el docente hace de mediador, guía y ayuda a co-construir conocimientos. El ejemplo de los binomios fantásticos como *moto / terremoto*, *perro / móvil* y *altavoces / peces* que trabajé con mis alumnos de ELE de Grado 2 (2024) ilustra la riqueza académica de la producción de los aprendientes con textos fantásticos y divertidos que producen sorpresa, alegría y emoción.

El diseño de este tipo de escritura creativa debe realizarse con flexibilidad, inteligencias múltiples (lingüística, intrapersonal, interpersonal, espacial, etc.), socioconstructivismo, socioemocionalidad, etc. para autonomizar, involucrar y centrar al alumno en todo el proceso didáctico.

El compartir las producciones textuales del binomio fantástico entre los aprendientes empatiza, socializa e involucra al alumnado con socioafectividad especialmente si las mismas son objeto de una invitación a lecturas intensivas placenteras por parte de los discentes para dar sentido y descodificar lo inesperado, lo fantástico y lo creativo que son los textos generados. Y esto para evitar que se obligue o se mande contundentemente a los aprendientes a leer sin que se sientan a gusto. En otros términos, se debe leer como lo recomienda D. Cassany (2024):

[...] Voy a presentar algunos principios generales sobre la mediación de la lectura o cómo conseguir que los niños, los adolescentes y los jóvenes se animen a leer y desarrollen una buena comprensión y unos buenos hábitos de lectura. [...] Me gusta mucho esta frase de Jorge Luis Borges que nos recuerda que el verbo leer como el verbo amar o el verbo soñar no soporta el modo imperativo o sea no tendremos éxito si obligamos a los alumnos a leer si exigimos a nuestros hijos que se pongan a leer si insistimos por fuerza.

Por tanto, si el alumnado crea sus textos a través de la técnica del binomio fantástico y sin ser forzado para leerlos sino que los lee con mucho gusto, entonces participa de la construcción inteligente, socio-emocional, socializadora y autónoma de su conocimiento con pensamiento crítico y empatía colectiva.

Así pues, es deseable que dicha técnica didáctica del binomio fantástico se desarrolle en el aula de ELE cuando salir del contexto intramuros con el juego del «*Génies en herbe*» en espacios abiertos como el espacio del Círculo Hispánico, favorece también la camaradería, la empatía y la socialización discente.

2.2. El juego del «*Génies en herbe*»

«*Génies en herbe*» es un juego pedagógico de procedencia canadiense que opone dos equipos de cuatro competidores que deben contestar, las más de las veces con rapidez pulsando un botón-respuesta, a variadas preguntas de cultura general. El competidor que se dedica al «*Génies en herbe*» se llama «*herbogéniste*». Según P. M. Diop (2012, p. 130), «Este juego, muy utilizado en los contextos educativos francófonos, puede ser objeto de una explotación didáctica en clase de lengua extranjera debido a sus potencialidades y a la relevancia pedagógica de las secuencias que lo componen»¹.

Desde una óptica socioconstructivista, el «*Génies en herbe*» reúne a la vez el potencial pedagógico para la construcción del aprendizaje autónomo y el carácter del trabajo colaborativo con las preguntas por equipo: una verdadera oportunidad para socializarse aprendiendo, una verdadera oportunidad para trabajar la competencia socio-emocional sustentada por las inteligencias múltiple y emocional por lo que se trata del aprender deleitando.

Diseñar este tipo de actividad didáctica por parte del docente requiere cierta socioafectividad, una empatía notable y mucha flexibilidad con lo que cabe dominar las técnicas didácticas encaminadas a programar con sutileza el cuestionario del «*Génies en herbe*» con un énfasis en la inteligencia empática docente y discente para evitar que el juego sea una competencia entre los aprendientes. Se recomienda no asignar calificaciones a las preguntas, aunque se puede prever premiar al equipo vencedor y alentar al equipo derrotado con cierta construcción socializadora que estriba en la buena explotación de los enfoques socioconstructivistas y de las inteligencias múltiple y emocional.

Conclusión

En resumidas cuentas, mediante un análisis documental crítico, se ha logrado identificar competencia(s) socio-emocional(es) a partir del enfoque de la inteligencia emocional (D. Goleman) en sintonía con la teoría socioconstructivista vygotskyana para impulsar el aprendizaje autónomo de ELE en Secundaria en un contexto escolar como el senegalés.

A la pregunta-problemática de investigación ¿Qué estrategia(s) socio-emocional(es) para fomentar el aprendizaje autónomo en ELE?, se aporta una batería de respuestas tocantes a fomentar la empatía docente y discente para una construcción eficaz del aprendizaje autónomo en ELE; destacar las técnicas didácticas para 'afectivizar' el aprendizaje autónomo del alumnado; promover el trabajo colaborativo con la autonomía socio-afectiva e identificar entornos extracurriculares para implementarlo.

¹ **Texto original** : « Ce jeu très pratiqué dans les contextes éducatifs francophones peut faire l'objet d'une exploitation didactique en classe de langue étrangère du fait de ses potentialités et de la portée pédagogique des séquences qui le composent » (P. M. Diop, 2012, p. 130).

Con base en la reflexividad docente para atisbar las implicaciones didácticas de este estudio, se ha sugerido una adaptación didáctica que estriba en el taller de escritura creativa del binomio fantástico, una actividad didáctica *in situ* que debe de favorecer un aprendizaje autónomo de ELE con la mente emocional sin restar importancia a la mente racional y en el juego del «*Génies en herbe*» como propuesta didáctica extramuros a desarrollar en el espacio del Círculo Hispánico con lo que promueve el aprendizaje colaborativo y emocional, empatizando y socializando el alumnado con las diferentes rúbricas de esta actividad lúdica que 'afectiviza'.

Este estudio, lejos de ser exhaustivo, puede plantearse en el futuro con base en cuestionarios dirigidos al profesorado y al alumnado de ELE para recoger datos empíricos que puedan facilitar más validez, objetividad y fiabilidad científica con miras a poner en tela de juicio los criterios de las inteligencias múltiple y emocional, el aprendizaje socioconstructivista, el aprendizaje colaborativo para percatarse verdaderamente, a través de análisis cualitativo y cuantitativo, del alcance de las estrategias socio-emocionales en la construcción del aprendizaje autónomo en ELE a través de las competencias socio-emocionales para forjar a discentes que optimicen su aprendizaje con las dos mentes: la emocional y la racional para que *la letra con emoción entre*.

Referencias bibliográficas

ABADÍA Pilar Melero, 2004, «De los programas nocional-funcionales a la enseñanza comunicativa», VV. AA., Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE), pp. 689-714.

ASHER James J, 1969a, «The total physical response approach to second language Learning», *The Modern Language Journal*, 53, pp. 3-17.

-----1969b, «The total physical response technique of learning», *Journal of Special Education*, 3, pp. 253-262.

-----1966, «The learning strategy of the total physical response» *The Modern Language Journal*, 50, pp. 79-84

AUSUBEL David Paul, 1968, *Educational Psychology: A Cognitive View*, New York, Holt, Rinehart and Winston.

-----1963, *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, New York, Grune and Stratton.

BANDURA Albert, 1979, *Teoría del aprendizaje cognitivo social*, Bogotá, Colombia, Trillas.

BERLITZ Maximilian Delphinus, 1888, «The Berlitz method for teaching modern language: English part (Vol. 1)», *Siegfried Cronbach*, Vol. 3, No. 3.

BINET Alfred, 1908, «Le développement de l'intelligence chez les enfants», *L'Année Psychologique*, 14, pp. 1-94.

BISQUERRA ALZINA Rafael & PÉREZ ESCODA Núria, 2007, «Las competencias emocionales», *Educación XX1*, 2007, 10, pp. 61-82.

BOP Abdou Khadre, 2019, *Entre montes y calores*, Madrid, Difundia Ediciones.

BRUNER Jérôme Seymour. (1961). «The act of discovery», *Harvard educational Review*, 31, pp. 21-32.

C.A.S.E.L, 1994-2024, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, disponible en <https://casel.org/about-us/>, consultado el 05 de agosto de 2024.

CASSANY Daniel, 2024, «Leer 2: mediar la lectura», disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=SrZB1k75oiI>, consultado el 10 de agosto de 2024.

CONSEJO DE EUROPA, 1988, *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*, Bruxelles, Edition complète, Volume 1, Niveaux, contenus et portée.

CRISPÍN BERNARDO María Luisa et al, 2011, *Aprendizaje autónomo: orientaciones para la docencia*, Ciudad de México, Universidad Iberoamericana.

DESCARTES René, 2000, *Discours de la méthode. Présentation, notes, dossier, bibliographie et chronologie par Laurence Renault*, Paris, Flammarion.

DIOP Papa Mamour, 2012, «Analyse et traitement didactique des erreurs en classe d'espagnol langue étrangère à partir de productions écrites d'élèves de l'enseignement moyen au Sénégal», *Liens Nouvelle Série*, 15, pp. 117-138.

ESTAIRE Sheila, 1990, «La programación de unidades didácticas a través de tareas», *Cable*, 5, pp. 28-39.

FRIES Charles C, 1955, «American Linguistics and the teaching of English», *Language Learning* 6(1), pp. 1-22.

FRIES Charles C, 1948, «As we see it», *Language Learning*, 1(1), pp. 12-16.
-----, 1940, *American English Grammar: the grammatical Structure of present-day American English with special Reference to social Differences or Class, Dialects*, New York - London, D. Appleton-Century C°.

GARDNER Howard E, 1993, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences (10th anniversary ed.)*, New York, Basic Books.

-----, 1983, *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York, Basic Books.

GROS Begoña, 2015, «La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes», *Education in the knowledge society*, 16(1), pp. 58-68,
disponible en

<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/100784/1/651735.pdf>, consultado el 02 de agosto de 2024.

GUÈYE Cheikh, 2012, *El español en Senegal: estrategias de enseñanza para fomentar la motivación, la creatividad y el aprendizaje autónomo de los discentes en Secundaria*, Doctoral dissertation, Universidad de La Laguna, disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=142371>, consultado el 15 de agosto 2024.

INSTITUTO CERVANTES, 1997-2024, «Diccionario de términos clave ELE», Disponible en http://cvc.cervantes.es:http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/autonomia.htm, consultado el 20 de agosto de 2024.

KOFFKA Kurt, 1935, «Principles of Gestalt Psychology», disponible en <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/ge/koffka.htm>, consultado el 04 de agosto de 2024.

KÖHLER Werner, 1925, «La mentalidad de los simios», disponible en <http://www.kirjasto.sci.fi/kohler.htm>, consultado el 04 de agosto de 2024.

KRASHEN Stephen & TERREL Tracy D, 1983, *The natural approach: language acquisition in the classroom*, Hayward, Alemany Press.

LOZANOV Georgi, 1978, *Suggestology and Outlines of Suggestopedya*, Nueva York, Gordon and Breach.

MARTÍN PERIS Ernesto, 2004, «¿Qué significa trabajar con tareas comunicativas?», redELE, Revista Electrónica de Didáctica ELE, 0, disponible en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3, consultado el 07 de agosto de 2024.

MOLERO PEREA Clara María (2004). «Diferentes enfoques de los manuales en la clase ELE», en ASELE. Actas XV, 2004.

MORÓN OLIVARES Eva & MARTÍNEZ AGUILAR Consuelo, 2009, «¿Alumnos implicados?» Profesores implicados: logros y dificultades en la formación de alumnos autónomos, Congreso Internacional UNIVEST Girona, noviembre del 2009, pp. 1-12, disponible en <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/2009/140.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, consultado el 04/07/2024.

PERDOMO TORO Jhonatan, RICO GONZÁLEZ Ángela Milena & HUEPA SALCEDO Nury Catherine, 2011, «The Role that Socioaffective Practices Play in Third Graders' Autonomous Learning», Profile Issues in Teachers Professional Development, 13(2), pp. 163-179, disponible en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1051497.pdf>, consultado el 15 de Agosto de 2024.

- PIAGET Jean, 1969, *Psicología y Pedagogía*, Barcelona, Ariel.
-----, 1968a, *Psicología de la Inteligencia*, Buenos Aires, Proteo.
-----, 1968b, *Los estadios del desarrollo intelectual del niño y del Adolescente*, La Habana, Editorial Revolucionaria.
-----, 1973, *La representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata.
- PINEDO GUZMÁN Anabel, 2017, «El docente como precursor de aulas socio-afectivas a través de actividades de retroalimentación afectiva: Una propuesta para fomentar el aprendizaje autónomo en alumnos de bachillerato», *Avances en liderazgo y mejora de la educación*, pp. 321-325, disponible en https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/679606/075_docente_pinedo_CILME_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y, consultado el 3 de agosto 2024.
- PUREN Christian, 1988, *Histoire des Méthodologies de l'enseignement des Langues*, Paris, Nathan.
- REYES Yamila Velázquez, TORRES Osmany Nieves & RODRÍGUEZ Yunior Rodríguez, 2018, «Un aprendizaje autónomo de lenguas extranjeras basado en el uso de las estrategias de aprendizaje», *Opuntia Brava*, 10(3), pp. 75-84, disponible en <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/540>, consultado el 03 de agosto de 2024.
- RODARI Gianni, 2008, *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*, disponible en Libros Tauro en <http://www.LibrosTauro.com.ar>, consultado el 12 de agosto de 2024.
- ROMAGNOLI Claudia & CORTESE Isidora, 2015, «¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?», Santiago de Chile Centro de Recursos Valoras.
- ROMAGNOLI Claudia, MENA Isidora & VALDÉS Ana María, 2019, «¿Qué son las habilidades socio-afectivas y ética?», Chile, Educarchile, Ministerio de Educación.
- SALOVEY Peter, MAYER & John D, 1990, «Emotional intelligence», *Imagination, cognition and personality*, 9(3), pp. 185-211.
- SÁNCHEZ María José Corvo & VIGO María Jesús Barsanti, 2022, «¿Enseñar a traducir para enseñar una lengua extranjera? A propósito del método de gramática y traducción», in *La traducción y sus meandros: diversas aproximaciones en el par de lenguas alemán-español*, pp. 379-391, Universidad de Salamanca, Ediciones.
- SÁNCHEZ MARTÍN Miguel Ángel, 2009, «Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras», Tejuelo, *Didáctica de la Lengua y la Literatura, Educación*, 5, pp. 54-70.
- SIEMENS George, 2004, «Una teoría de aprendizaje para la era digital», disponible en <http://www.downes.ca/post/33034>, consultado el 11 de agosto de 2024.

VYGOTSKY Lev Semyonovich, 2012, *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press

-----, 1996, *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*, São Paulo, Martins Fontes.

-----, 1995, *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona, Paidós.

-----, 1988, «El desarrollo de los procesos psicológicos superiores», Cap. 6, *Interacción entre Aprendizaje y Desarrollo*, México, Ed. Grijalbo.

WERTHEIMER Max, 1924, «Gestalt theory», disponible en <http://www.gestalttheory.net/archive/wert1.html#fn1>, consultado el 02 de agosto de 2024.

Anexo: Diseño de la maqueta de un partido de «Génies en herbe»

SECUENCIAS	CONSIGNAS	PREGUNTAS															
1. Noticias	Pregunta por equipo, con consulta, sin respuesta.	2 preguntas															
2. Preguntas de apertura	El primero en levantar un dedo para responder.	10 preguntas															
3. Cine	El primero en levantar el dedo con derecho a réplica de la persona de enfrente.	5 preguntas															
4. Idioma	Preguntas por equipo, individuales, con derecho a respuesta del otro lado.	4 preguntas Equipo A y Equipo B															
5. Ganad y llevádselas	La primera pregunta vale 5 puntos, el equipo que la contesta se lleva las demás. Si ningún equipo lo encuentra, las preguntas se vuelven colectivas.	6 preguntas															
6. Preguntas rápidas	El primero en levantar un dedo, con derecho a réplica.	10 preguntas															
7. Asociación	Pregunta por equipo con consulta.	3 preguntas por Equipo A y Equipo B															
8. Deporte	El primero en levantar un dedo, con derecho a réplica.	5 preguntas															
9. Preguntas por equipo	Preguntas por equipo, con consulta, con respuesta.	5 preguntas Equipo A y Equipo B															
10. ¿Quién soy/qué soy?	El primero en levantar un dedo, con derecho a réplica.	10 preguntas															
11. Identificación	Índice 1. = 40 puntos; Índice 2. = 30 puntos; Índice 3. = 20 puntos; Índice 4. = 10 puntos.	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Número</th> <th>Índices</th> <th>Respuesta</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>2</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>3</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Número	Índices	Respuesta	1			2			3			4		
Número	Índices	Respuesta															
1																	
2																	
3																	
4																	
12. Música	El primero en levantar un dedo, con derecho a réplica.	5 preguntas															
13. Preguntas rápidas	El primero en levantar un dedo, con derecho a réplica.	10 preguntas															