

Aprendizaje Autónomo: Perspectivas desde la metacognición, la autorregulación y la motivación para la educación moderna

Laura Galvis García

Ronald Arenas Rodríguez

Resumen

El presente artículo presenta un análisis reflexivo acerca del aprendizaje autónomo y la incidencia que las categorías de metacognición, autorregulación y motivación tienen en su constitución, para comprender los nuevos requerimientos educativos, los cuales en la modernidad consideran al aprendizaje como un elemento fundamental para desarrollar el capital individual y cultural en el saber acumulado de las sociedades. De esta manera, se establece un panorama claro acerca de diferentes aspectos que se relacionan con la autonomía en el aprendizaje y las perspectivas desde las cuales han sido estudiadas cada una de las categorías implicadas. Así, se genera un análisis acerca de su desarrollo y las estrategias aplicadas para obtener resultados relevantes que permitan identificar los elementos estratégicos de exploración y aplicación en los escenarios educativos.

Palabras claves: Aprendizaje, autonomía, metacognición, autorregulación, motivación.

Autonomous Learning: Perspectives from metacognition, self-regulation and motivation for modern education

Abstract

This article presents a reflective analysis about autonomous learning and the incidence that the categories of metacognition, self-regulation and motivation have in its constitution, to understand the new educational requirements, which in modern times consider learning as a fundamental element to develop the individual and cultural capital in the accumulated knowledge of societies. In this way, a clear panorama is established about different aspects that are related to autonomy in learning and the perspectives from which each of the categories involved have been studied. Thus, an analysis is generated about its development and the strategies applied to obtain relevant results that allow identifying the strategic elements of exploration and application in educational settings.

Keywords: Learning, autonomy, metacognition, self-regulation, motivation.

Presentación

Se considera que el aprendizaje es un proceso complejo, en el cual el estudiante participa de manera activa, aporta con experiencias y conocimientos previos para construir su propio conocimiento, y utiliza las estrategias para su propio aprendizaje; de esta manera, se produce un cambio importante: la interacción del profesor y el estudiante para la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, el objetivo fundamental de la educación es el desarrollo de la comprensión conceptual de las destrezas y estrategias cognitivas, que tienen un peso mayor que la adquisición de información, lo cual recupera el valor de “aprender a aprender” en la posibilidad de transferir de una situación a otra, aquello que se aprende.

Se establece así, una nueva mirada frente a la educación y la relación entre sus actores en diferentes ámbitos, lo que revela nuevas reflexiones y prácticas que aportan a la formación de los educandos, pero también a que los docentes reflexionen acerca de su labor y de cómo fomentan el aprendizaje en los primeros, a través de conocer los conceptos implicados en el desarrollo del aprendizaje autónomo desde las categorías de metacognición, autorregulación y motivación, las cuales son reconocidas por la comunidad científica y los resultados de las investigaciones, como cruciales para desarrollar aprendizajes autónomos en los educandos .

Para lograr el cometido propuesto se estableció un proceso de revisión documental, en el cual se retomó información de bases de datos especializadas como: Dialnet, Redalyc, Scielo, Base, Redib, Eric, Latindex y Scopus, a través de las cuales se obtuvo información

de publicaciones actuales donde se estudia el tema tratado a partir de diferentes perspectivas y sirven como base conceptual para el análisis propuesto.

Reflexión

La Autonomía en el Aprendizaje

La necesidad de desarrollar la capacidad de aprender cambia radicalmente la naturaleza de la relación entre el profesor y el alumno, le permite dar una nueva mirada a la optimización del proceso educativo para repensar los métodos existentes de enseñar disciplinas. Según (Diaz, 2002):

La tarea de enseñar a estudiar y enseñar a aprender sigue siendo reclamos cruciales en el mundo de la información. La labor profesional está llamada a ser cada vez más tutorial, en el mejor sentido de la expresión; es el profesor como mentor de los caminos del saber y muy especialmente del corazón, del mejoramiento humano de la contribución a ser mejores personas. Ninguna tecnología podrá sustituir nunca esa función que demanda saber orientarse en el complejo universo del ser humano. (p.3)

Lo anterior expuesto implica una clara orientación del trabajo autónomo por parte del docente. Pero pocos profesores tienen experiencia en esta área. Se hace necesario comenzar con elementos individuales de autonomía, que ya existen en el proceso educativo tradicional, pero están limitados por un período corto de tiempo y un tipo específico de actividad, moviéndose gradualmente hacia un mayor grado de autonomía.

Para Holec (1979), la autonomía es “la habilidad de hacerse cargo de su propio aprendizaje” (p.15). Así lo señala Littlewood (como se citó en Pastrana, 2016):

Podemos definir a una persona autónoma como una quien tiene una capacidad para tomar y llevar a cabo las decisiones que gobiernan sus acciones. Esta capacidad depende de dos principales componentes: Habilidad y disposición. Así, una persona puede tener la habilidad para tomar decisiones independientes, pero no sentir disposición para hacerlo. Por el contrario, una persona puede estar dispuesta a ejercer decisiones independientes, pero no tener la habilidad para hacerlo. (p.58)

El anterior argumento permite analizar las características de los estudiantes frente a su posición en la toma de decisiones difiriendo sus interpretaciones en las capacidades actitudinales y la forma inherente para la lograrlo. En cuanto a las características del sujeto autónomo, Breen & Manns (1997) describen las cualidades que debe poseer un estudiante relacionadas con la autonomía en el aprendizaje:

1. La posición del aprendiz
2. Deseo de aprender
3. Un fuerte sentido del “Yo
4. Capacidad metacognitiva
5. Manejo de cambio
6. Independencia
7. Un compromiso estratégico con el aprendizaje
8. Una capacidad para negociar. (p. 135)

Debe de tenerse en cuenta que el trabajo autónomo en condiciones educativas es solo relativamente autónomo. Los estudiantes experimentan un impacto de aprendizaje indirecto que se extiende incluso al nivel creativo del trabajo independiente. El docente

selecciona y prepara material para el trabajo autónomo, designa el propósito del trabajo, indica una fuente de información adecuada que los estudiantes pueden utilizar mientras trabajan de forma autónoma, equipa a los estudiantes con las herramientas necesarias, gracias a las cuales el trabajo independiente / autónomo avanza con éxito y la metodología de los estudiantes se forma gradualmente. Al mismo tiempo, el propio profesor permanece, por así decirlo, detrás de una "cortina", que permite a los estudiantes sentirse como verdaderos sujetos de aprendizaje. La parte de responsabilidad del maestro aumenta en consecuencia, no solo se ocupa del lado teórico del aprendizaje, como se señaló anteriormente, sino también de la toma de decisiones relacionadas con la situación cambiante y rápida en el aula.

Para los educadores es importante conocer las razones que fundamenten la autonomía en la educación. Como lo señala López (2011):

Por un lado, es de suponer que el estudiante necesita ser equipado con las herramientas necesarias que le permitan continuar con su proceso de aprendizaje por mismo, es decir, sin la clásica total dependencia del profesor. Además de esto, desarrollar autonomía en el aprendiz permite que éste construya una alta motivación involucrarse en la planeación, implementación y evaluación de su propio proceso de aprendizaje; asimismo, se logra establecer la relación entre el conocimiento previo y la nueva información; este es un elemento esencial para el aprendizaje que solo puede ser desarrollado exitosamente por el aprendiz mismo. (p.14)

Por lo tanto, la principal tarea del profesor, es asegurar la máxima actividad de los estudiantes en todas las etapas de la lección, ya sea la fase de preparación, la fase de trabajo

libre o la fase de reflexión. El docente asume el papel de facilitar el proceso de aprendizaje, ayudando al alumno en lugar de recetarle. Él es un asesor; al entablar una relación de cooperación, el docente no se centra en las funciones del alumno como alumno (según las cuales debe aprender y contestar deberes, realizar un ejercicio, leer un texto, etc.), sino en su personalidad y perspectivas de desarrollo.

El trabajo autónomo, como el trabajo en colaboración con un profesor, se puede realizar de diversas formas organizativas: individualmente, por parejas, en grupos. Cada una de estas formas está diseñada para crear y desarrollar en conjunto las habilidades organizativas, informativas, cognitivas y comunicativas de los estudiantes, cuyo dominio asegurará el avance de los estudiantes en el dominio del idioma en unidad con el desarrollo de su metodología. Esto también debería incluir la elección de formas organizativas para realizar un tipo específico de tareas independientes. La tarea adquiere naturalmente una forma individual que debe proporcionarse y prepararse bajo la guía de un maestro en el aula. El trabajo independiente en el aula se puede realizar en todas las formas organizativas: individualmente, en parejas, en grupos, mientras que la asistencia mutua de los estudiantes se manifiesta claramente.

La imagen de un sistema establecido de puntos de vista sobre el mundo y su lugar en este mundo, es muy importante en para el desarrollo de la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es posible una persona que toma decisiones serias libremente, se asocie con una persona independiente y socialmente madura que tiene lograr diversos grados de autonomía bajo la influencia de una variedad de factores, como la personalidad del estudiante, los objetivos, la política institucional y el contexto cultural. Además, un

alumno puede tener un alto grado de autonomía en un tipo de actividad de aprendizaje y no en otro.

Metacognición y aprendizaje autónomo

El término metacognición se introdujo por primera vez por John Flavell en el texto *Metacognitive aspects of problem solving* del libro *The nature of intelligence*, publicado en 1976. El autor partió del estudio de los conceptos originales de conciencia reflexiva planteados por Piaget y Vigotsky, para definirla como el conocimiento de uno mismo concerniente a los propios procesos y productos cognitivos, incluyendo la sensibilidad individual y la necesidad de utilizarla para organizar el pensamiento. Flavell (1976) señala que el pensar sobre el pensar, corresponde al conocimiento que un individuo tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos y sobre los aspectos que influyen en dicho proceso: ambiente, tarea y habilidades para resolver esa tarea.

No obstante, con anterioridad a Flavell ya existía una preocupación por este tipo de procesos. Por ejemplo, en Aristóteles, Descartes, Dewey y en James, hay una clara alusión a la importancia de los procesos cognitivos internos como acción que guía el conocimiento y el aprendizaje. (Martí, 1995; Nelson & Narens, 1994)

Retomando lo manifestado por Flavell (1976), se puede afirmar que la educación debe estar centrada en el estudiante para que este pueda impactar de forma protagónica y positiva en el contexto. De ahí la importancia de considerar que los procesos cognitivos se deben estimular y desarrollar en los sujetos en el momento de orientar un proceso educativo

teniendo en cuenta aspectos como: la cognición sobre la cognición, el pensar sobre el pensamiento, para lograr procesos de aprendizajes más significativos, de mayor importancia y que perduren a lo largo del tiempo, apuntando así a una educación de calidad y con sentido integral.

En este sentido, es importante considerar para efectos de los procesos educativos las referencias a las que hace alusión el desarrollo del conocimiento metacognitivo, tal como lo proponen Osses y Jaramillo (2008):

El conocimiento metacognitivo se refiere: a) al conocimiento de la persona. En este caso, se trata del conocimiento que tenemos de nosotros mismos como aprendices, de nuestras potencialidades y limitaciones cognitivas y de otras características personales que pueden afectar el rendimiento en una tarea; b) conocimiento de la tarea. Hace alusión al conocimiento que poseemos sobre los objetivos de la tarea y aquellas características de ésta, que influyen sobre su mayor o menor dificultad, conocimiento muy importante, pues ayuda al aprendiz a elegir la estrategia apropiada; c) conocimiento de las estrategias. El aprendiz debe saber cuál es el repertorio de estrategias alternativas que le permitirán llevar a cabo una tarea, cómo se aplicarán y las condiciones bajo las cuales las diferentes estrategias resultarán más efectivas. (p. 191)

Las investigaciones sobre metacognición sostienen que esta es un proceso cognitivo que abarca principalmente la regulación de otros procesos cognitivos, por lo tanto, impacta en el desarrollo vital de una persona transformando no sólo la forma de enfrentarse a algún

tipo de desafío académico, sino que de igual forma se establece como una preparación para resolver las situaciones de la vida real.

En cuanto a las diferentes propuestas conceptuales sobre la metacognición, si bien hay diferencias entre ellas, todas mantienen la idea de regulación de la cognición como acción que permite evaluar el funcionamiento de una determinada tarea u objetivo. Con respecto a las diferencias estas se producen, principalmente, por la aplicabilidad que se le da a este proceso, ya que, por un lado, se plantea como estrategia para lograr determinado fin y por otro, sería una habilidad que en ocasiones pudiese estar automatizada; igualmente, para algunos autores, el término reconoce no sólo el propio conocimiento, sino el compromiso que en éste tienen las emociones y la motivación hacia el aprendizaje. (Osse y Jaramillo, 2008)

Igualmente, la metacognición pondera los procesos que se ejercen sobre los procesos cognitivos naturales, esto implica reconocer y ponderar los desempeños, la habilidad de ejercer control sobre estos y la forma natural para regular el camino cognitivo. Es importante tener en cuenta que para establecer una relación metacognitiva con el aprendizaje y los contenidos es primordial establecer estrategias que faciliten la consecución de los objetivos de aprendizaje.

Para Marroquín (como se citó en Córdoba y Marroquín, 2018), el principal aporte de la metacognición en los procesos educativos, está centrado en cómo ésta puede contribuir al desarrollo del pensamiento y la actividad crítica y autónoma, con relación a

la autoevaluación que hace el individuo sobre su propio proceso de conocimiento, y como responsable de la revisión del producto de ese aprendizaje, de tal forma que puede implementar de manera autónoma acciones o estrategias para mejorar la calidad de los resultados. “La recursividad en el contexto es esencial, con el apoyo de la aplicación de diferentes estrategias y herramientas, y la retroalimentación que permite percibir sus fortalezas y limitaciones, corregir y alcanzar las metas” (p. 15).

Autorregulación y aprendizaje autónomo

La noción de autonomía se puede entender en el contexto del aprendizaje como resultado de un proceso de *autorregulación*. El concepto de autorregulación tiene un papel importante en la vida contemporánea, dado que se convierte en un patrón de habilidades de uso cotidiano en el entorno académico. Así lo propone Martínez (como se citó en Crispin, 2011):

El aprendizaje autónomo es un proceso donde el estudiante autorregula su aprendizaje y toma conciencia de sus propios procesos cognitivos y socio-afectivos. Esta toma de conciencia es lo que se llama metacognición. El esfuerzo pedagógico en este caso está orientado hacia la formación de sujetos centrados en resolver aspectos concretos de su propio aprendizaje, y no sólo en resolver una tarea determinada, es decir, orientar al estudiante a que se cuestione, revise, planifique, controle y evalúe su propia acción de aprendizaje. El proceso de enseñanza tiene como objetivo desarrollar conductas de tipo meta- cognitivo, es decir, potenciar

niveles altos de comprensión y de control del aprendizaje por parte de los alumnos.
(p. 74)

Entre los modelos más citados en la literatura de autorregulación se encuentran los de Pintrich (2000) y de Zimmerman (2000). La autorregulación desde la perspectiva de Pintrich queda definida de la siguiente manera: “el aprendizaje autorregulado es un proceso activo y constructivo en el cuál los aprendices establecen metas para su aprendizaje y después tratan de monitorizar, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y restringidos por sus metas y rasgos contextuales de su ambiente” (p.453).

Por otra parte, Zimmerman (2000) plantea que la autorregulación se considera como un conjunto de habilidades de automanejo de contingencias ambientales, pero también incluye el conocimiento y el sentido de control personal para ejecutar estas habilidades en contextos relevantes. La define como “aquellos pensamientos, sentimientos y acciones que se planean y se adaptan cíclicamente para el cumplimiento de metas personales” (p. 14). El modelo de Zimmerman asume que las personas se autorregulan para cumplir metas, y que existen diferencias en el desempeño, que puede ser efectivo o inefectivo. “Esto puede deberse a la cantidad y calidad de los procesos autorregulatorios” (Peñalosa et al., 2006, p. 4).

Zimmerman (2000) plantea en su modelo tres fases cíclicas para concebir a la autorregulación: premeditación, desempeño o control voluntario y auto reflexión, las cuales se describen a continuación:

Fase de planificación. En este primer momento del proceso de autorregulación se implican aspectos como la motivación, el interés, las emociones y la voluntad, además de

otros de carácter externo como el planteamiento de una meta, el criterio de evaluación, el ambiente de trabajo, el tipo de actividad y la relación docente – estudiante. “Esta fase está condicionada por la percepción de autoeficacia, entendida como las creencias que el estudiante tiene de sus capacidades para alcanzar los objetivos de aprendizaje” (Grisales, 2018, p. 113).

Como lo mencionan Panadero y Tapia (2014)

En esta fase el alumno realiza dos tipos de actividades: por una parte, analiza las características de la tarea lo que le permite hacerse una idea inicial de lo que debe hacer y, por otra, analiza el valor que la tarea tiene para sí mismo, análisis que el grado de motivación y esfuerzo que va a emplear y, por tanto, el grado en que va a prestar mayor o menor atención al proceso de realización de la tarea, autorregulándolo. (p.451)

Por lo tanto, el análisis de la tarea implica descomponerla en sus elementos constitutivos y a partir de allí construir estrategias basadas en el conocimiento previo de estos elementos. Este análisis puede dividirse en dos partes: establecimiento de metas y planeación estratégica. La primera parte hace referencia a especificar los resultados que se esperan lograr. La segunda se refiere a elegir o construir métodos para el aprendizaje, esto es estrategias que sean apropiadas para la tarea y el contexto ambiental en el que debe desarrollarse. En resumen, “el análisis de la tarea ayuda a la planeación que es crucial para los procesos de autorregulación. Sin embargo, la implementación del plan depende de las motivaciones del estudiante para alcanzar las metas propuestas” (Panadero y Tapia, 2014, p. 453).

Fase de ejecución. En momento de la autorregulación se efectúan estrategias para desarrollar un plan consciente y organizado, para lo cual es necesario identificar el estilo de aprendizaje, las habilidades y los métodos que facilitan de forma individual la apropiación de conceptos e ideas. “El estudiante analiza la efectividad de las estrategias empleadas y examina su desempeño para descubrir errores y reorientar las acciones que le permitan alcanzar las metas. Preguntas como ¿Qué estoy haciendo? y ¿Cómo lo estoy haciendo? orientan esta fase” (Grisales, 2018, p. 114).

Posteriormente, es imprescindible determinar los factores externos que intervienen en la elaboración de la tarea, como lo son la gestión del tiempo, el seguimiento a la actividad planteada, los estímulos propios, el trabajo cooperativo y el reconocimiento a los aportes particulares para el éxito en la finalización de dicho trabajo. Teniendo en cuenta lo anterior y según lo expuesto por Panadero y Tapia (2014), “Durante la ejecución es importante que el alumno mantenga la concentración y utilice las estrategias de aprendizaje adecuadas por dos motivos. Primero para que no disminuyan su interés y motivación y, segundo, para alcanzar los objetivos de aprendizaje” (p.455).

Fase de autorreflexión. Para culminar con el ciclo del aprendizaje autorregulado según Zimmerman (2000), es de vital importancia reflexionar sobre las etapas del proceso y los logros alcanzados a lo largo del mismo. Es decir, el estudiante debe valorar las fortalezas y reconocer las limitaciones con el fin de potenciar su rendimiento y desempeño en tareas posteriores. Así mismo, es necesario determinar los obstáculos que influyen en la búsqueda

de alternativas claras y eficientes que dan respuesta al objetivo inicial. De acuerdo con lo planteado por Díaz (citado por Grisales, 2018)

Esta fase corresponde a la revisión y análisis de los resultados con base en los dos momentos anteriores: el estudiante analiza la relación entre los objetivos o metas y su correspondencia con los logros. Se asume, por tanto, que la Autorregulación del Aprendizaje no solo es la ejecución y acción de tareas de aprendizaje, sino que además comprende el aprender a aprender como capacidad de reflexionar en la forma en que se aprende y el actuar en consecuencia, autorregulando el propio de , mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieran y adapten a nuevas situaciones. (p.115)

Con respecto a la producción de conocimiento, Valle et al. (2010), investigaron las diferencias en rendimiento académico según los niveles de estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación; los resultados mostraron que a mayor uso de estrategias cognitivas y de autorregulación, mejor es el rendimiento académico en las áreas curriculares evaluadas (matemáticas, lengua española, lengua inglesa, ciencias sociales, ciencias naturales y música).

Así mismo, Trías y Huertas (2009), en un estudio de intervención que indagó sobre la autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos, hallaron que los estudiantes de su grupo control exhibieron conductas de autorregulación y a su vez alcanzaron niveles significativamente superiores en la comprensión de textos, beneficiando especialmente a

los estudiantes con menor rendimiento escolar. Por otra parte, Bernal et al. (2017) investigaron las correlaciones entre las variables: motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado, cuyos resultados mostraron que no existe una correlación significativa entre motivación y rendimiento académico, pero sí entre motivación y autorregulación del aprendizaje.

Motivación y aprendizaje autónomo

El término motivación se refiere al deseo de invertir tiempo y esfuerzo en una actividad en particular, incluso cuando implica dificultades o fracasos. Para Bisquerra (como se citó en Blanco, 2012, p. 42) “La motivación es un constructo teórico hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas”.

Maeher y Midgley (1996) abordaron tres dimensiones de la motivación: la dirección, es decir, la elección de una actividad u otra y la perseverancia en ella incluso ante las dificultades; intensidad corresponde al nivel de inversión, generalmente, el conductual (alto o bajo) y la calidad, es decir, la naturaleza de los procesos motivacionales emocionales y cognitivos.

En estas definiciones se distingue entre la intensidad, es decir, el grado de deseo de invertir o el grado de inversión en una determinada actividad y el aspecto cualitativo, que se puede describir utilizando el concepto de Autodeterminación. Cuanto más se percibe que la

actividad surge de uno mismo, se basa en las tendencias, el interés, las creencias o los objetivos personales, y más se siente la persona que se identifica con la actividad, y la razón es su sentido de autenticidad. El nivel de autodirección disminuye a medida que la persona percibe la actividad como basada en la coerción externa o interna.

La referencia a la dimensión de la calidad se relaciona con diferentes tipos de motivación, que se clasifican según el nivel de autodirección del individuo. La primera distinción es entre los conceptos de a-motivación y motivación interna pura.

En casos extremos, se puede encontrar en clase con estudiantes que expresan una desmotivación o falta de autodirección (Deci y Ryan, 2000). Esta es una situación en la que el alumno no actúa en absoluto o actúa sin intención, sin un sentido de deseo o voluntad de invertir, incluso cuando es recompensado. La desmotivación puede resultar de una falta de reconocimiento del significado o valor de la actividad, un sentimiento de incapacidad, una incapacidad para alcanzar un producto esperado o una acumulación de experiencias negativas que perjudican el sentido de capacidad y deseo.

En el aula también se encuentran alumnos que expresan motivación interior. Se trata de una actividad que se realiza con el fin de lograr la satisfacción o el disfrute interno que implica la actividad en sí y no con el propósito de recibir recompensas externas. La motivación interna es inherente, se realiza con un alto nivel de auto intención y no es producto del proceso de internalización. Por ejemplo, un estudiante al que siempre le ha gustado bailar o siempre le han gustado las matemáticas. El papel del profesor en este contexto es mantener esta motivación interior, con la que el alumno llega a la escuela.

Otros tipos de motivación se pueden clasificar en una secuencia de proceso de internalización. La internalización se refiere a un proceso activo en el que las creencias, actitudes, valores, comportamientos e incluso demandas, que originalmente fueron impulsadas por motivaciones externas, se convierten en una parte integradora del yo. Estos tipos de motivación van desde la motivación externa hasta la motivación integradora interna. Así lo proponen Deci y Ryan (2000, p.235)

Motivación externa: la acción se realiza por presión externa, como la esperanza de una recompensa material o el deseo de evitar el castigo. Emociones acompañantes: coacción, falta de sentido, miedo e ira y, a veces, esperanza. Este tipo de motivación es típico de situaciones en las que los profesores utilizan métodos de diseño conductual, recompensas o recompensas como motivadores.

Motivación de motivación: la acción se realiza por presión interior, como el deseo de ganar amor, aprecio o evitar el rechazo, sentimientos de culpa o vergüenza o esforzándose por preservar la autoestima. Este tipo de motivación va acompañado de emociones negativas. El estudiante comienza a internalizar demandas o valores externos, pero aún experimenta una sensación de coerción.

Motivación cognitiva: la acción se realiza sin identificación con el valor o comportamiento, reconociendo la importancia de la acción o entendiendo su conexión con las metas personales. Este tipo de motivación implica un mayor nivel de autodirección. Emociones acompañantes: sensación de satisfacción y elección.

Motivación interna integradora: la acción se realiza con un alto nivel de auto intención y el individuo la percibe como compatible con su identidad y relativamente importante para otras acciones. Es un proceso de internalización completa de la motivación externa. Emociones acompañantes: satisfacción, interés, placer y sentido de elección (como en un estado de motivación intrínseca).

En la literatura de investigación motivacional, también se utilizan los términos "motivación autónoma" y "motivación forzada". Aprender de la motivación autónoma implica sentimientos de interés o placer o de comprender la importancia o el valor de la actividad (una combinación de motivación cognitiva y motivación intrínseca). Aprender de la motivación forzada implica una inversión (a menudo) hecha de un sentido de coerción y falta de sentido (una combinación de motivación externa y motivación motivacional). Los educadores estarán de acuerdo en que es importante que los estudiantes pasen su tiempo en la escuela experimentando sentimientos de significado, interés, disfrute y bienestar mental, es decir, actuar por motivación autónoma.

Según la teoría de la autodirección, una persona tiene tres necesidades psicológicas básicas y universales: la necesidad de conexión y pertenencia, la necesidad de capacidad y la necesidad de autonomía. La satisfacción de estas tres necesidades contribuye al desarrollo óptimo, la motivación intrínseca, la inversión y el ajuste emocional y social (Decade, 2001; Deci y Ryan, 2000). El grado en que el estudiante percibe la tarea de aprendizaje como capaz de satisfacer sus necesidades, influye en su motivación y le lleva a

una implicación profunda, mientras que la supresión de necesidades perjudica o reduce la calidad de la motivación.

La necesidad de conexión y pertenencia es el deseo de mantener relaciones cercanas, seguras y satisfactorias con los demás en el entorno social, ser parte de una comunidad, sentirse digno de amor y estar protegido física y psicológicamente.

Para apoyar la relación y la pertenencia es importante que el docente conozca bien a sus alumnos y además fortalezca el conocimiento entre ellos, les muestre cariño, les dedique tiempo y recursos, les brinde ayuda cuando sea necesario, fortalezca la empatía y la valoración de la clase.

La necesidad de un sentido de competencia es la aspiración de la persona a experimentarse a sí misma como capaz de realizar planes, aspiraciones y metas, que no siempre son fáciles de lograr, y sentir un sentido de eficiencia.

Para apoyar la capacidad, es importante que el maestro presente a los estudiantes desafíos óptimos (ni demasiado difíciles ni demasiado fáciles), les envíe un mensaje de creencia en su capacidad para tener éxito, trabaje con un plan de trabajo claro, los estudiantes reconocerán, darán los alumnos retroalimentación de forma inmediata, específica y no comparativa y aprenden estrategias de aprendizaje. El maestro ayudará a los estudiantes a lidiar con las dificultades, transmitirá el mensaje de que el fracaso o el error es parte del proceso de aprendizaje y enfatizará la habilidad como algo cambiante en lugar de permanente.

La necesidad de autonomía es la necesidad de autodirección, autoexpresión auténtica, sentido y libertad de elección. En un nivel profundo, es la necesidad de sentir que las principales acciones en la vida coinciden con las necesidades, inclinaciones y valores, la necesidad de la persona de realizar habilidades y tendencias y formular y explorar activamente metas, actitudes, valores y planes; es decir, para formular su identidad (Deci y Ryan, 2000; Reeve y Assor, 2011).

Para apoyar la autonomía es importante que el docente evite la coacción y el control, permita la elección, participe con los estudiantes en los procesos de aprendizaje, despierte interés, aclare el valor o relevancia del material estudiado, fomente la libre expresión e incluso la expresión de emociones negativas, fomenta la iniciativa personal, reconoce los sentimientos y el punto de vista de los estudiantes, y utilizará un lenguaje informativo en lugar de un lenguaje escrito y coercitivo. Un maestro de autonomía opresivo es el que presiona a los estudiantes para que piensen, sientan y actúen de cierta manera, impone demandas sin explicación y utiliza factores de motivación externos, y no permite que los estudiantes trabajen a su propio ritmo. Inhibe la libertad de expresión y evalúa de manera crítica y pública. (Reeve, 2006)

Los estudios han demostrado que los estudiantes que estudiaron con maestros que apoyaban la autonomía, la capacidad y la pertenencia, en comparación con los estudiantes cuyos maestros expresaron control, experimentaron una variedad de resultados positivos, por ejemplo, inversión en el aprendizaje, mayor motivación intrínseca, emociones positivas, alto rendimiento, perseverancia escolar, y más. Los refuerzos materiales y las

recompensas perjudican la motivación intrínseca (Deci y Ryan, 2000). En Israel, se ha encontrado que el apoyo a la autonomía y el sentido de satisfacción de las necesidades han influido en la inversión en el aprendizaje y las emociones positivas (Assor, et al. 2002), la reducción de la violencia y un aumento en el nivel de consideración (Kaplan y Assor, 2012; Feinberg, et al. 2008). La supresión de la autonomía por parte de los profesores predijo sentimientos de ira y ansiedad, que a su vez aumentaron la no motivación y la motivación externa (Assor, et al. 2005).

La teoría de la autodirección se puede aplicar mediante la enseñanza de apoyo en el aula. Para ello, es importante que el docente recuerde cómo apoyar cada una de las necesidades y crear un clima óptimo para el aprendizaje en el aula. Esta teoría sirve como base para el desarrollo escolar como una comunidad solidaria, que apoya las necesidades y promueve la consideración y la empatía.

Conclusiones y recomendaciones

La autonomía en el aprendizaje se da a partir de diversos aspectos que van más allá de la relación entre el educando, el docente y las actividades académicas que se proyectan en el entorno educativo, implican elementos cognoscitivos, emocionales y relacionales que son más característicos en la educación media, cuando los individuos ingresan o están en la adolescencia y empiezan a formar su propia identidad a partir de lo que observan y viven en sus hogares, en la escuela y con sus amigos. Así, en algunos casos un bajo desarrollo de la autonomía en el aprendizaje no depende de las capacidades del individuo sino a los conflictos que enfrentan y el modo en que lo hacen.

A partir de los conceptos vertidos en este artículo, es posible afirmar que la metacognición es un camino viable para lograr un desarrollo más pleno de la autonomía de los estudiantes, reflejándose éste, entre otros aspectos, en un aprendizaje que trasciende el ámbito escolar para proyectarse en la vida de los estudiantes, en un “aprender a aprender”. A fin de potenciar el desarrollo de la metacognición, es necesario formar alumnos más conscientes y autónomos en sus aprendizajes, sin olvidar el aspecto motivacional y el contexto apropiado, en el desarrollo de las estrategias de aprendizaje.

En esta dirección, es preciso destacar el papel decisivo que juegan los profesores en el proceso. En efecto, para formar alumnos metacognitivos es necesario contar con educadores metacognitivos. En pos del cumplimiento de esta meta, los docentes deben adecuar sus prácticas pedagógicas en el aula, siendo conscientes de sus potencialidades y limitaciones, planificando, controlando y evaluando, en primer lugar, sus propias actuaciones docentes. Esta reflexión sobre su propio quehacer educativo es, quizás, el camino más prometedor para que los profesores lleguen a regular de una manera eficaz sus estrategias de enseñanza, y puedan aproximarse al objetivo de “enseñar a aprender” a sus estudiantes, orientando el proceso educativo hacia una autonomía que favorezca la transferencia de sus aprendizajes a la cotidianidad de su vida.

Referencias

- Assor, A., Kaplan, H. y Roth, G. (2002). La elección es buena, pero la relevancia es excelente: las conductas de los maestros que mejoran y suprimen la autonomía predicen la participación de los estudiantes en el trabajo escolar. *British Journal of Educational Psychology*, 72 (2), 261-278.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, y Roth, G. (2005). Controlar directamente los comportamientos de los profesores como predictores de una mala motivación y compromiso en niñas y niños: el papel de la ira y la ansiedad. *Aprendizaje e instrucción*, 15, 397-413.
- Bernal, M., Flórez, E y Salazar, D. (2017). *Motivación, autorregulación para el aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de séptimo grado de una Institución Educativa del municipio de Aranzazu (Caldas) adscrita al Programa Ondas de Colciencias* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales-CINDE. Manizales, Colombia.
- <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2528/Tesis%20Edilma%20Florez-Monica%20Bernal%20y%20Doralba%20Salazar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Blanco, M. G. (2012). *El aprendizaje autorregulado y sus relaciones con la autoeficacia y el la motivación intrínseca: un estudio realizado con estudiantes de pedagogías de una universidad tradicional chilena*. (Tesis de maestría). Chile.

http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2036/1/Blanco_Barrenechea_Maria.pdf

Crispin, M. L. (2011). *Aprendizaje Autónomo*. Universidad Iberoamericana.

Córdoba, D. y Marroquín, M. (2018). Mejoramiento del rendimiento académico con la aplicación de estrategias metacognitivas para el aprendizaje significativo.

UNIMAR, 36(1), 15-30. <https://doi.org/10.31948/unimar.36-1.1>

Décade, A. (2001). Cultivar la motivación interna para aprender en la escuela. Halajá en la práctica. *Educación del pensamiento*, vol. 20, 167-190.

Deci, E. L. y Ryan, M. (2000). El qué y el porqué de la búsqueda de objetivos: necesidades humanas y autodeterminación del comportamiento. *Investigación psicológica*, 11, 227-268.

Díaz, H. (2002). Enseñanza de la Historia *Selección de lectura*. Puebla y educación.

Feinberg, E., Kaplan, H., Ashur, A. y Kenneth-Maimon, Y. (2008). Crecimiento personal en una comunidad solidaria, un programa para reducir la violencia y promover la consideración de una manera que apoye la autonomía. *Journal for Study and Research in Education*, 46, 61-21. .

Flavell, J. (1979) Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, Vol. 34, 10, 906-911. <https://content.apa.org/record/1980-09388-001>

Grisales, M.C. (2018). *¿Qué es y para qué la autorregulación del aprendizaje?* En: D. Villada, M. C. Grisales, D. A., Prada, J. E. Ocampo, M. L. García y M. Villada.

Autorregulación e investigación: habilidades en trayecto. Manizales: Universidad de Manizales, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Grupo de investigación: Educación y Pedagogía: saberes, imaginario e intersubjetividades.

Holec, H. (1979). Autonomy and foreign language learning.

Kaplan, H. y Assor, A. (2012). Mejora del diálogo yo-tú que apoya la autonomía en las escuelas: conceptualización y efectos socioemocionales de un programa de intervención. *Psicología social de la educación*. 15, 251-269.

López, N. (2011). Desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes de idiomas en la escuela secundaria. Cali, Valle: Universidad del Valle.

Maehr, ML y Midgley, C. (1996). *Transformando las culturas escolares*. Boulder, CO: Westview Press.

Martí, E. (1995). Metacognición: entre la fascinación y el desencanto. *Infancia y aprendizaje*. 72, 9-32.

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=9745683&pid=S0718-0934200000480000800031&lng=es

Nelson, T. & Narens, L. (1994) "Why investigate Metacognition?" en Metcalfe, J. y Shimamura A. (Eds.) *Metacognition: Knowing about Knowing* Massachusetts: MIT Press, 1-23.

http://www.imbs.uci.edu/~lnarens/1994/Nelson&Narens_Book%20Chapter_1994.pdf

- Noreña, D. M. (2019). Estrategias de autorregulación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia.
http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/15067/1/NorenaDiana_2020_EstrategiasAutorregulacionIngles.pdf
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: Un camino para aprender. *Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 1: 187-197.
file:///D:/Documents/Downloads/METACOGNICION_UN_CAMINO_PARA_APRENDER_A_APRENDER.pdf
- Panadero, E. Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30 (2), 450-62.
[file:///D:/Documents/Downloads/Como_autorregulan_nuestros_alumnos_Revi%20\(1\).pdf](file:///D:/Documents/Downloads/Como_autorregulan_nuestros_alumnos_Revi%20(1).pdf)
- Pastrana, J. (2016). Desarrollo del aprendizaje autónomo de los estudiantes del programa Licenciatura en Inglés. *Revista Erasmus Semilleros de Investigación*, 56-67.
- Peñalosa, E., Landa, P. y Vega, C. Z. (2006). Aprendizaje autorregulado: Una revisión conceptual. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala* Vol. 9 No. 2
<https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol9num2/vol9n2art1.pdf>

- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, Academic Press, 451-502.
- Reeve, J. (2006). Docentes como facilitadores: qué hacen los docentes que apoyan la autonomía y por qué se benefician sus alumnos. *Diario de la escuela primaria*, 106, 225-236.
- Reeve, J. y Assor, A. (2011). ¿Las instituciones sociales suprimen necesariamente la necesidad de autonomía de los individuos? La posibilidad de las escuelas como contextos promotores de la autonomía en todo el mundo.
- Trías, D. y Huertas, J. (2009). Autorregulación del Aprendizaje y comprensión de textos: Estudio de intervención. *Ciencias Psicológicas*, 3(1): 7-15.
<https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545419002.pdf>
- Valle, A., Rodríguez, S., Nuñez, J. C., Cabanach, R. González-Pienda, J. A., Rosário, P. (2010). Motivación y Aprendizaje Autorregulado. *Revista Interamerican Journal of Psychology*, Vol.44, Núm 1, 86-97.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boakerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, Academic Press, 13-39