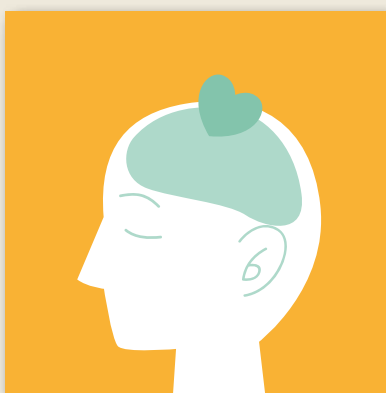
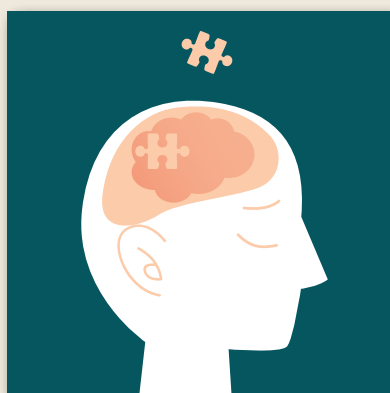
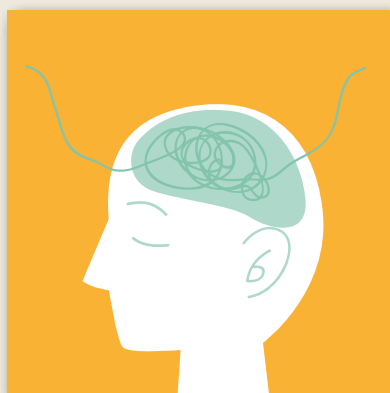


Francisco Conejo Carrasco

DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de calidad al alcance de todos

Francisco Conejo Carrasco

DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

*Un camino hacia la autonomía
del aprendizaje en el estudiante*

Corporación Universitaria Minuto de Dios
- UNMINUTO 2022

Conejo Carrasco, Francisco

De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje : Un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante / Francisco Conejo Carrasco. Bogotá : Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, 2022.

ISBN: 978-958-763-593-5

161p.: il.

1. Metacognición -- Investigaciones 2. Inteligencia emocional -- Estudio de casos
3. Aprendizaje -- Colombia 4. Desarrollo de la inteligencia -- Colombia 5. Relaciones sociales -- Colombia
6. Emociones.

CDD: 153.9 C65i BRGH

Registro Catálogo Uniminuto No. 104499

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib104499>



Presidente del Consejo de Fundadores

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

P. Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora General Académica

Stephanie Lavaux

Director de Investigaciones - PCIS

Tomás Durán Becerra

Subdirectora Centro Editorial - PCIS

Rocio del Pilar Montoya Chacón

Rector UNIMINUTO Bogotá Virtual y Distancia

Javier Alonso Arango Pardo

Vicerrectora Académica UNIMINUTO Bogotá Virtual y Distancia

Amparo Cubillos Florez

Director de Investigación UNIMINUTO Bogotá Virtual y Distancia

Camilo José Peña Lapeira

Coordinación de Publicaciones

UNIMINUTO Bogotá Virtual y Distancia

José David Jaramillo Airó

DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A LA AUTORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE

Un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante

Autores

Francisco Conejo Carrasco

Corrección de estilo

Xpress SAS

Diseño, diagramación

Mauricio Salamanca

ISBN: 978-958-763-593-5

DOI: <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-593-5>

Imagen: Freepik.com

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B - 70

Bogotá D. C. - Colombia

Septiembre 2022

* Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Todos los documentos publicados en De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje. Un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante fueron seleccionados de acuerdo con los criterios de calidad editorial establecidos en la Institución. El libro está protegido por el Registro de propiedad intelectual. Se autoriza su reproducción total o parcial en cualquier medio, incluido electrónico, con la condición de ser citada clara y completamente la fuente, siempre y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales, tal como se precisa en la Licencia Creative Commons Atribución - No comercial - Sin Derivar que acoge UNIMINUTO.

A mi hija, Ana Sofía, luz eterna de mi vida
A mi hermana Magdalena, amor constante de mi espíritu

Contenido

Agradecimientos.....	9
Presentación	11
Autor	15
Introducción.....	17
Resumen	21
<hr/>	
Capítulo 1	
Introducción a la autorregulación del aprendizaje	23
<hr/>	
Capítulo 2	
Inteligencia emocional.....	37
<hr/>	
Capítulo 3	
Autorregulación del aprendizaje	65
<hr/>	
Capítulo 4	
Aprendizaje autónomo	119
Índice tablas y figuras.....	135
Referencias	137

Agradecimientos

Este libro no habría podido salir a la luz sin la colaboración de la Dra. Astrid Viviana Rodríguez Sierra, directora del programa Maestría en Educación de Uniminuto Virtual y a Distancia, gracias a su acompañamiento y apoyo en la gestión de esta obra, sin los cuáles difícilmente habría podido publicarse.

A la Dra. Marelén Castillo Torres y al rector Dr. Álvaro Campo Cabal por sus sabios consejos y amistad, al igual que la confianza depositada en mí para sacar adelante esta iniciativa, la cual genera un precedente vital para la conceptualización de la autorregulación del aprendizaje.

Especiales agradecimientos también al Dr. Fernando Poveda, director de Investigaciones de Uniminuto Virtual y a Distancia quien siempre apoyó el proyecto y acompañó en sus dificultades con un espíritu de ayuda en todo momento, orientando de manera pertinente y eficaz la finalización de este manuscrito.

A mis inseparables compañeros Jenny Mahecha y Elquin Mejía, quienes con su trabajo y esfuerzo se comprometieron con esta idea y aportaron todo su saber en la búsqueda de nuevos elementos y paradigmas que nos ayuden en la mejora de la calidad educativa de nuestras aulas. Sin ellos tampoco habría podido ser posible esta compilación de conocimiento y experiencia aplicada.

A la comunidad educativa Corporación Universitaria Minuto de Dios —Uniminuto—, a sus administrativos, profesores y estudiantes que participaron de alguna manera en el proceso de publicación de este

libro. Junto a todos ellos pudimos aportar un granito de arena a esta magna obra, la del Minuto de Dios, que lleva iluminando por décadas la vida de los colombianos a través de oportunidades para su crecimiento personal y profesional, con un amplio sentido de la responsabilidad social y el impacto en las comunidades para su transformación social. Esperamos que las palabras que siguen a continuación motiven a los lectores a trabajar por los demás, nuestros estudiantes, para una mejora de sus condiciones y un cambio en sus hábitos que permitan nuevas posibilidades en un aspecto vital de su proyecto de vida: su educación.

Presentación

En un mundo cada vez más complejo, donde las relaciones sociales están dominadas por la inmediatez y la globalización, surgen dificultades y problemáticas que implican necesidades de solución en el ámbito de la comunicación y el relacionamiento. Estos elementos no se enseñan en las escuelas, colegios y universidades, pero están presentes en cualquier proceso de contratación laboral, donde se interroga sobre la capacidad de trabajar bajo presión, el trabajo colaborativo, el liderazgo y el manejo de equipos, la comunicación asertiva o la capacidad de aprendizaje. Todos estos elementos tienen un eje común: la metacognición y el desarrollo de una inteligencia emocional.

Por otra parte, estos elementos también se encuentran en nuestra realidad del día a día al convivir en familia, pareja y sociedad como ciudadanos. Escenarios más importantes que el laboral, situaciones a las que seguramente no nos han preparado y cuestionado durante los procesos formativos y que afloran, durante y posteriormente, a través de distintas problemáticas de gran interés público, como la falta de sentido de vida y el suicidio, la violencia de género, el acoso escolar, la homofobia o la xenofobia del diferente a nosotros.

Todos estos problemas parten de una falta de desarrollo de la inteligencia emocional, de la ausencia de mecanismos de control interno o de procesos de reflexión en la planificación de metas a mediano y largo plazo, desarrollando motivaciones intrínsecas. Ámbitos que poco a poco están cobrando mayor fuerza en los currículos escolares y que

pretenden generar una sensibilización de las comunidades educativas en estos temas de importancia.

Estas reflexiones, históricamente han estado presentes en las elucubraciones filosóficas desde tiempos antiguos. El dominio del ser y el autoconocimiento, han sido y son ejes fundamentales de nuestra cultura a través de una búsqueda de la verdad sin final a la vista. Esta suerte de tránsito hacia una mejor calidad de vida ha estado presente desde la Antigüedad con el helenismo, la escolástica medieval, en el Renacimiento y los movimientos ilustrados de la Modernidad, hasta el existencialismo contemporáneo.

Tampoco se puede dejar de lado la dilatada experiencia de diferentes religiones en este ámbito de la autorreflexión y la metacognición, como parte integral de la espiritualidad del creyente. ¿Acaso, en este sentido, el acto de confesarse con el sacerdote no es un diálogo interno de la persona, una reflexión sobre su vida y actos? Tiempo para pensar y tomar mejores decisiones para el futuro y nuestra relación con los otros.

Por todos estos motivos, el conocimiento sobre lo que significa históricamente la inteligencia emocional y cómo esta ha ido evolucionando a lo largo del tiempo hasta nuestros días, es fundamental para poder aterrizar este plano a un escenario también importante de nuestras vidas: la educación. Poder no sólo entender, sino articular estrategias para la mejora de la autorregulación del aprendizaje es también el motivo de este libro.

Y es que la educación tampoco ha sido ajena a estas ideas. En las últimas décadas, los pedagogos y educadores han puesto su mirada en los estudiantes, en lo que piensan y lo que sucede dentro de ellos y su cabeza durante el proceso formativo. Más allá de metodologías, didácticas y el rol del profesor, nos interesa que los estudiantes puedan asumir como protagonistas su proceso de aprendizaje, sean conscientes de sus objetivos y metas como primer paso hacia un logro de las expectativas,

a través de la planificación y diseño de un proyecto que contenga las herramientas, pensamientos iniciales, tiempos, personas o lugares para que pueda ser factible.

Además, no sólo con una buena planificación inicial podemos lograr éxitos, también debemos generar espacios de monitoreo, autoobservación, reflexión y análisis de lo que está sucediendo. Por eso es por lo que llamamos autorregulación a toda la gestión, desde dentro, tomando decisiones de mejora, correcciones, modificaciones o interpretando lo que se está haciendo bien para seguir haciéndolo. Aquí reside gran parte del éxito cuando alcanzamos las metas y objetivos propuestos.

Por último, y no menos importante, todo proyecto o proceso tiene un final donde también generamos procesos de autorreflexión que dejan aprendizajes, para bien o para mal. Es aquí donde se habla de autoeficacia como concepto que asume un rol de futuro para otras “aventuras”. Esta percepción personal cobra una importante relevancia a la hora de afrontar estos nuevos desafíos, proyectando a nuestros estudiantes, donde no todos parten desde un punto neutral. Unos lo harán desde la confianza y elementos de apoyo experiencial y otros con temores, dudas e incertidumbres.

D. Luis Carro Sancristóbal

Profesor titular del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación y Trabajo Social de la Universidad de Valladolid (España), director del Grupo de Investigación Q-ESE y director del Observatorio de Validación de Competencias Profesionales (OBSERVAL).

Autor

FRANCISCO CONEJO CARRASCO

Licenciado en Historia con énfasis en Historia Moderna, Contemporánea y de América, Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por la Universidad de Valladolid (España); Magister en Educación por la Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto (Colombia). Doctorando en Ciencias de la Educación por la Universidad de Cuauhtémoc (Aguascalientes, México). Investigador Asociado reconocido por MINCIENCIAS-Colombia. Integrante del grupo de investigación GIUVD, categorizado en B por MINCIENCIAS (Convocatoria 894/2020). Coordinador académico de la Maestría en Paz, Desarrollo y Ciudadanía, Profesor Asociado 1 de la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Ha publicado artículos científicos sobre psicopedagogía en el ámbito de la autorregulación del aprendizaje, así como varias ponencias nacionales e internacionales sobre la temática.

CORREO:

Francisco.conejo@uniminuto.edu

ORCID:

<https://orcid.org/0000-0002-3490-1937>

GOOGLE SCHOLAR:

<https://scholar.google.com.co/citations?user=RW17xOIAAAAJ&hl=es>

CvLac:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001612112

Introducción

Con la llegada de una pandemia global que ha afectado de manera disruptiva las dinámicas de enseñanza de nuestra sociedad de una manera nunca imaginada, se ha procedido a una “virtualización” de los procesos con ayuda de las tecnologías telemáticas, en los mejores casos. No hay que olvidar el número de estudiantes que quedaron excluidos de estas nuevas dinámicas o afectados por no tener la infraestructura, conexión y equipos pertinentes. Este desconocido escenario dio una mayor autonomía a los estudiantes que tuvieron que adaptarse también a las nuevas dinámicas y herramientas digitales.

En este sentido, las clases presenciales dieron lugar a sesiones sincrónicas donde el docente en muchas ocasiones quedaba relegado por las herramientas TIC y no podía ejercer un control sobre el aula, ahora digital. Es en este contexto donde cobra importancia una buena organización del trabajo y del aprendizaje, con una situación que, en los menos casos, estuvieron apoyados por familiares que también se encontraron en situación de cuarentena prolongada. Pero en la mayoría, postergados a la búsqueda de estrategias y técnicas que permitiesen seguir en el proceso formativo a distancia.

Por ello, durante el desarrollo de este libro se pretende generar una revisión documental sobre el propio concepto de la autorregulación del aprendizaje y los diversos elementos que componen, desde la inteligencia emocional, las distintas fases de este fenómeno metacognitivo.

La relevancia de este manuscrito radica en que se compilan toda una serie de ideas que inician en la propia inteligencia emocional, siguen hasta el proceso de autorregulación del aprendizaje y atienden el subsecuente impacto en el trabajo autónomo del estudiante. Aspectos de rigurosa actualidad que pueden ayudar a los maestros y docentes a entender cómo nuestros estudiantes planifican, organizan, ejecutan, acompañan y reflexionan sobre sus procesos de aprendizaje. Tema este que, en muchas ocasiones, no se tiene en cuenta a la hora de generar procesos de enseñanza-aprendizaje y que, como se verá, tienen un especial impacto en los distintos ambientes de aprendizaje.

Por todo esto, se inicia un breve recorrido a modo de introducción sobre la autorregulación del aprendizaje que nos ayudará a entender las distintas dinámicas y actualidad de este fenómeno metacognitivo en su sentido de pertinencia para el mundo educativo. Un área científica que se ha abierto camino a través de distintas publicaciones y demandas educativas que, cada vez más, necesitan entender cómo abordan los estudiantes sus procesos formativos.

En el capítulo 2 se abordará la inteligencia emocional a lo largo de la historia como antecedente de las reflexiones e interrogantes que la esfera metacognitiva ha tenido siempre en el área de la educación. De estas ideas surgirá un elemento significativo como los son las competencias emocionales, tan necesarias en el panorama educativo y profesional hoy en día.

Por su parte, en el capítulo 3 se generará el escenario propicio para entender la articulación de todas las teorías y corrientes filosóficas y educativas que han permeado el concepto de la autorregulación del aprendizaje. Diferentes miradas para un mismo fin, distintos enfoques que nos permiten tener una mirada holística del constructo, sin olvidar el papel de los docentes en estos procesos y el escenario de la educación superior como campo de trabajo en la promoción de estas habilidades.

Finalmente, se cerrará esta síntesis teórica con un apunte en el capítulo 4 sobre el trabajo autónomo de los estudiantes como elemento indispensable en las nuevas metodologías y procesos de aprendizaje actuales.

Por último, espero que este libro sea una inspiración para buscar y centrar esfuerzos en el principal objeto del proceso de enseñanza-aprendizaje: el estudiante; focalizando en él parte de las investigaciones, tan necesarias, para entender qué sucede detrás de toda la estructura preparada y planificada por los entes públicos, los centros educativos, los currículos y las prácticas docentes de nuestros salones de clases, tanto presenciales como virtuales.

Resumen

Este libro se configura como un apoyo a las cátedras sobre inteligencia emocional y autorregulación del aprendizaje, profundamente imbuidas en el aprendizaje autónomo. El objetivo del libro es poder transmitir los distintos avances sobre estos campos de conocimiento y contribuir al desarrollo de un marco teórico que apoye futuros procesos de investigación dentro del programa de la Maestría en Educación y también la consulta externa para otros procesos que estén interesados en la materia. Por lo tanto, dentro del alcance del mismo también se encuentra la propia sublínea de investigación: “Autorregulación del aprendizaje”, la cual ya ha desarrollado múltiples proyectos de investigación y publicaciones sustanciales para el programa. Como campo de conocimiento situado en torno a la metacognición podrá ser referenciado desde la psicología y las ciencias de la educación, a través de los tres ejes fundamentales de libro: inteligencia emocional, autorregulación del aprendizaje y aprendizaje autónomo.

Palabras clave: Inteligencia emocional; Aprendizaje Autónomo; Metacognición; Autorregulación del aprendizaje; Proceso de aprendizaje.

Cómo citar: Conejo-Carrasco, F. (2022) *De la inteligencia emocional a la autorregulación del aprendizaje. Un camino hacia la autonomía del aprendizaje en el estudiante*. Editorial Uniminuto. <https://doi.org/10.26620/uniminuto/978-958-763-593-5>

Capítulo 1

Introducción a la autorregulación del aprendizaje

En los últimos años el estudio sobre la autorregulación del aprendizaje ha tenido un aumento progresivo de publicaciones e interés por parte de investigadores en psicopedagogía, debido al cambio de paradigma que traslada el protagonismo de la escena educativa, de los medios y el docente hacia los estudiantes. Esto último con el fin de proveer a los alumnos de herramientas que les permitan un mayor y mejor aprendizaje en su proceso educativo.

Inclusive la *American Psychological Association* (APA, 2015) introdujo dentro de su estudio sobre los 20 principios psicológicos fundamentales para la nueva educación, el fenómeno metacognitivo de la autorregulación del aprendizaje como principio número 7: “*Students’ self-regulation assists learning, and self-regulatory skills can be taught*” (p. 13), dando a entender la importancia de enseñar estas habilidades de organización, atención, motivación, planificación, autocontrol y estrategias de memoria, que facilitarían el mejoramiento del rendimiento académico y no dejarlo supeditado a un desarrollo temporal por inercia o madurez, sino con estrategias de instrucción, modelado, apoyo y seguimiento, organización y estructuración curricular (APA, 2015).

Este contexto desarrolla, como se ha dicho anteriormente, un giro de 180° del protagonismo educativo, que ahora se va trasladando hacia cómo piensan y aprenden nuestros estudiantes. Esto no exime del

interés del profesor para mejorar la experiencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus clases. Para fomentar la autorregulación de los estudiantes en sus clases, esta debe ser respaldada por una mejora en la exposición de objetivos y tareas de su práctica, una distribución del tiempo empleado en las sesiones para mejorar estas habilidades, planear y reflexionar sobre las necesidades de los estudiantes a corto y largo plazo, así como la mejora de los métodos al planificar las tareas en divisiones más pequeñas que expliquen el éxito en cada momento parcial (*bitesize*). Consideraciones que también involucran al docente en el proceso autorregulatorio de cada estudiante, poniéndolo en atención y con un papel significativo dentro de un proceso personal y metacognitivo de la persona, lo que quiere decir que la autorregulación se puede y debe enseñar al alumnado (APA, 2015).

Para despertar y reconocer el fenómeno autorregulatorio en los estudiantes, Martínez, Nocito & Ciesielkiewicz (2015) complementan unas estrategias didácticas basadas en las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC), más concretamente a través del uso y gestión de un *blog* en internet. Estos medios promueven los niveles de autoeficacia, la autoevaluación por parte del estudiante y las estrategias para la autorreflexión de su propio proceso en escenarios académicos de educación superior. Este uso giró en torno a tres ejes de acción: fomentar los hábitos organizados de trabajo y regularizarlos en el tiempo a través de periodos de tiempo con autonomía y poder de toma de decisiones por parte del estudiante; la reflexión sobre las temáticas trabajadas en el salón y, por último, habilitar un diálogo entre pares (estudiantes) para promover la reflexión en distintos momentos del proceso y conformar una comunidad de aprendizaje. Los autores reflejan que una profundización con métodos cuantitativos y cualitativos puede arrojar datos muy útiles para la convergencia de las TIC con los modelos autorregulatorios.

Consecuentemente, una apropiación y puesta en práctica consciente por parte del profesorado, como se puso en práctica en el anterior estudio, favorece la respuesta a la necesidad de analizar y explicar estrategias metacognitivas en clase y ayudar a los estudiantes a adquirirlas y aplicarlas. Como resultado último, ayudaría a los estudiantes a mejorar el material del curso y promover el aprendizaje autorregulado (Sainz, Montero, Bol & Carbornero, 2012).

Añadido a esto, el estudiante autorregulado cuenta con unas características propias que, como explica el estudio de Stoeger, Fleischmann & Obergriesser (2015), ponen en evidencia una correlación con los alumnos de altas capacidades y rendimiento con los estudiantes autorregulados y sus capacidades, no obstante, con un buen entrenamiento y práctica, hasta los alumnos con dificultades de aprendizaje pueden mejorar su bajo rendimiento.

En el estudio de Torrano & Soria (2016), “Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria”, se pone de manifiesto este hecho. Allí se dan unas recomendaciones para mejorar la autorregulación en estudiantes de educación media en España, para ello analizaron la situación de autorregulación desde tres grandes categorías:

1. Orientación hacia metas académicas (divididas en dos subcategorías: metas de aprendizaje y metas de rendimiento que, a su vez, se dividen en dos procesos: reconocer competencias o evitar reconocer su incompetencia).
2. Autoeficacia académica (percepciones de los propios estudiantes sobre su proceso).
3. Uso de estrategias *Self-handicapping* (pretextos y excusas para justificar un mal rendimiento o resultado).

El análisis de estas categorías arrojó una discusión de resultados donde se evidencia que los estudiantes de educación secundaria obligatoria sí

tienen la disposición y motivación para aprender, pero asisten como meros espectadores pasivos sin toma de decisiones en su proceso educativo, con un bajo desempeño en la elaboración y organización de la información, trasladando un bajo trabajo autónomo sin un sentido personal del aprendizaje (Torrano & Soria, 2016).

Dentro de las investigaciones desarrolladas se destaca un problema de uso con los conceptos que engloba el fenómeno. Esto supone que muchas veces no hay claridad en la comunidad científica sobre el uso que se les debe dar a estos, incluso el propio concepto de autorregulación del aprendizaje es sustituido en bastantes casos como autodirección del aprendizaje. No es fácil que haya una homogeneización sobre el uso conceptual a corto plazo, por lo que hay que buscar medios que permitan encuentros a nivel internacional entre los investigadores y que ayuden a socializar los avances en este campo.

Lo que sí está claro para la comunidad académica es que el debate sobre si el proceso de enseñanza-aprendizaje es inducido desde fuera o contextual, en contraposición a un proceso interno y personal, ha estado presente desde hace bastante tiempo en los ámbitos de investigación educativa. Nos podemos remontar, incluso, a las concepciones platónicas sobre la mayéutica socrática, donde el mediador —actualmente el docente—, se define como una figura que puede ser desprendida del proceso con el tiempo. Es sólo un agente circunstancial y el verdadero peso recae en el aprendiz. Sin embargo, otras líneas de pensamiento, como la conductista, e incluso las nuevas tendencias tecnológicas, ven al profesor como un elemento indispensable que tiene mucha responsabilidad en el éxito o fracaso del proceso de enseñanza-aprendizaje (Quintana, 1988).

Actualmente el debate va ganando cada vez más adeptos sobre la primera concepción, como bien muestra el incremento del número de investigación sobre autorregulación del aprendizaje en los últimos años

y así lo recoge el estudio de Tsai *et al.*, (2013), donde se recogen las investigaciones sobre la materia desde el año 2003 al 2012, categorizando los estudios por subtemáticas y resultados obtenidos. También en esta dirección se encuentra la revisión de Rosário *et al.* (2014) sobre las publicaciones en la base de datos Scielo, donde también se apunta hacia la confusión generada por la introducción de nuevos términos independientes que muchas veces tienen el mismo significado, provocando la confusión y dificultad a la hora de organizar la información.

La nueva tendencia sobre el aprendizaje basado en competencias trasladada a una visión donde el conocimiento y la teoría deben evidenciarse en una práctica y praxis más directa. Esto provoca que la atención se centre en cómo lo que se ha aprendido puede ponerse en situación, siendo este traslado y transferencia, hoy, un espacio abierto de estudio donde los fenómenos metacognitivos ocupan un lugar central poco investigado.

Todo ello máxime en el contexto actual, en el que se vive con una sobreexposición a la información que genera una desconexión, cada vez más latente, entre profesor y estudiante, declinando progresivamente las habilidades enciclopédicas, de memorización y capacidad conceptual, por habilidades de selección de la información, crítica de la misma y aplicación directa en los contextos más cercanos. Esto se demuestra en la obra de Fuentes *et al.* (2015) donde evidencian que la brecha digital se está ampliando en contextos de enseñanza, en vez de disminuir.

Ante este panorama, algunos docentes se han comprometido con esta realidad y han intentado promoverla en su práctica pedagógica dentro de sus salones. Panadero & Alonso-Tapia (2014b) clarifican en este punto que la autorregulación del aprendizaje es una habilidad que se puede entrenar y mejorar a través de las distintas fases que los alumnos estructuran en sus experiencias de aprendizaje. De ello surgen variadas estrategias y diseños metodológicos que se organizan en torno a estas

ideas como el propuesto por Dignath & Büttner (2008) o el de Hattie *et al.* (1996) que proponen una enseñanza directa de estrategias para el aprendizaje en los estudiantes. Retomando la idea anteriormente expuesta consideran qué herramientas pueden conocer para procesar y controlar la información (conocimiento declarativo), cómo pueden ponerla en práctica de una forma más eficaz (conocimiento procedimental) y, por último, por qué deben utilizar unas u otras (conocimiento condicional). El objetivo último es dar a conocer las estrategias, pero dejar en última instancia la autonomía propia a los alumnos para que puedan desarrollarla adaptándola a su contexto interno y externo. De este modo una integración de este tipo de conocimiento y habilidades dentro del currículo se torna necesaria y obligada para poder desarrollar una nueva pedagogía de la enseñanza y aprendizaje, tal como lo afirman Pozo & Monereo (2010).

Ante estas afirmaciones también se contraponen otro aspecto importante en el proceso, sin motivación no puede haber un desarrollo de los procesos autorregulatorios en el aprendizaje, se volvería a lanzar una flecha fuera de la diana, por muy buen arco que se tuviese. Solo conocer las estrategias no es suficiente para el desarrollo íntegro de la autorregulación.

Otra propuesta para las estrategias se concentra en el modelado. Sobre este aspecto hay varios caminos también, siendo uno de ellos el ejemplo del profesor. Como es bien sabido el docente suele ser un ejemplo en sí para sus estudiantes, yendo más allá de lo puramente instrumental y académico. Si la propuesta se enfoca en un profesor que gestiona y ordena el proceso, realiza un control directo en la práctica y reflexiona abiertamente junto con sus estudiantes sobre lo hecho, podemos asumir un modelado hacia nuestros estudiantes, incluso llevado a cabo por otros expertos o incluso pares como ejemplo para los alumnos, o lo que Schunk & Zimmerman, llamaron el *peer model* (2007). Es claro que la

imitación es un buen recurso para hacer llegar la noción y estrategias de autorregulación, aunque se entiende que cuando un estudiante ya desarrolla y controla estas habilidades, va a necesitar cada vez menos un elemento ejemplarizante para seguir desarrollándolas.

Aquí es donde se genera otra tendencia para la transmisión de estrategias de aprendizaje sobre la autorregulación. Hattie (2011) propone un modelo mixto en el cual se integre la transmisión del conocimiento sobre la autorregulación y una fase autónoma del estudiante para su desarrollo. El punto en común sería el proceso de *feedback* implícito y posterior a todo el modelo.

Estrategias de enseñanza-aprendizaje actuales como la enseñanza recíproca —*flipped calssroom*— o el *scaffolding*, utilizan este mismo proceso de transferencia del conocimiento con bastantes casos de éxito (Tourón *et al.*, 2014; Barzilai & Blau, 2014). Se trata de eliminar el rol docente progresivamente, para ser solo un orientador del proceso, trasladando esa responsabilidad a los estudiantes que llegan inclusive a impartir las clases y resolver problemáticas propuestas por el facilitador —ya no docente—. En esta sintonía se encuentra el *flipped learning*, que es una apuesta por la resolución de problemas, organizando un aprendizaje colaborativo desde distintas estrategias, como los debates, actividades grupales o el desarrollo de entornos y ambientes de aprendizaje colaborativos (Martin & Santiago, 2016).

Hasta aquí el centro de las investigaciones se enmarca en los procesos propios metacognitivos del estudiante, pero también se le debe dar espacio al apoyo social para entender en el proceso en su globalidad. La investigación de Järvelä (2015) revela que también el apoyo social juega un papel destacado, sobre todo al inicio de esta estrategia de aprendizaje. Introduce el concepto de coregulación, el cual se da a nivel grupal, y que es también un factor a considerar dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje recogiendo las tesis de Winne *et al.* (2013),

quienes empiezan a reconocer que los estudios de autorregulación del aprendizaje estaban muy enfocados en lo cognitivo, abriendo más posibilidades a otros elementos como la motivación, la emoción y la metacognición, espacios de estudios innovadores en los últimos años dentro de la académica pedagógica. Es interesante destacar aquí que los grupos con una autorregulación colectiva se destacan en la co-construcción de conocimiento a través de “estrategias de supervisión, evaluación, establecimiento de metas, motivación y toma de decisiones metacognitivas, orquestado todo al servicio de un resultado co-construido” conjuntamente (Järvelä, 2015, p. 288).

En este sentido, los estudios sobre autorregulación colaborativa han arrojado diversos componentes de estudio interpersonales (Volet *et al.*, 2009) o como enfatiza el estudio de caso desarrollado por Näykki, Järvelä, Kirschner & Järvenoja (2014) donde se indagó sobre un curso de formación de docente, y como alumnos, ante una situación difícil de aprendizaje se derivó un conflicto socioemocional dentro de los mismos participantes. Se constituyó una autorregulación grupal ante las tareas donde influyeron aspectos como la experiencia personal de cada individuo, la propia dinámica de grupo con factores emocionales y motivacionales, además de la propia dificultad de las actividades a desarrollar.

Con el tiempo debería ir perdiendo protagonismo el papel docente en función de la autonomía del estudiante, su capacidad de autoobservación y resultado de autoeficacia. Este andamiaje (*scaffolding*) debe realizarse en etapas bien claras, pasando de un control inicial amplio hasta formas de autorregulación más autónomas y más frecuentes, hacia el final del proceso, que empoderen la práctica autorreflexiva.

Esta etapa final debe reconocer una transferencia de estrategias autorreguladoras que el alumno debe y puede poner en práctica sin problemas. Solo así se conseguirá un proceso íntegro y eficaz para desarrollar mediaciones que sirvan para mejorar el aprendizaje:

Figura 1. Proceso de autorregulación del aprendizaje

Fuente: Elaboración propia a partir de Torrano, Fuentes & Soria, 2017.

Parte del éxito en el proceso de transferencia de estrategias debe enfocarse a tareas que sean específicas, no grandes actividades o desarrollos amplios como proyectos; deben ser contextualizadas al espacio y el entorno del estudiante, además de ser significativas en la mayor medida de lo posible. Estos lineamientos son dilucidados por Balduzzi (2015) quien traslada la idea de que la *expertise* del alumno debe orientarse hacia lo metacognitivo como una: “comprensión sobre las diferentes actividades que los alumnos tienen que hacer y deberán manejar” (p. 160), siendo un elemento fundamental para la metodología didáctica

de los episodios de aprendizaje situado. En su aplicación con jóvenes de 18-19 años, Balduzzi, 2015, divide la experiencia en tres momentos:

- Momento anticipatorio
- Momento operativo
- Proceso *debriefing* o metacognitivo.

En esta última fase, se encomienda al docente realizar una socialización de la experiencia, no solo en el aspecto académico, sino sobre el crecimiento personal del alumno, es aquí, con otras palabras, donde se está realizando la autorregulación del aprendizaje de una manera social entre todos los estudiantes, como una autorregulación colectiva entre pares iguales.

Otros investigadores también han hecho propuestas para clarificar las pautas en el diseño del programa o método de transferencia. Así se encuentran investigaciones como la de Taub *et al.* (2014), en donde se realiza una revisión de las estrategias que pueden acompañar la autorregulación del aprendizaje en contextos de hipermedia, destacando el conocimiento previo como parte fundamental de la diferenciación entre grupos de estudio. en estos casos la investigación arroja resultados de una mayor participación en proceso de autorregulación del aprendizaje, como el uso del autojuicio por parte de los estudiantes, quienes visitan más páginas de la web que son relevantes para alcanzar sus submetas o se involucraron más en las estrategias que los estudiantes con bajo conocimiento previo.

Por otro lado, el estudio de García-Ros & Pérez González de la Universidad del País Vasco (2011): “Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad”, donde, a través de las categorías de estudio: (i) rendimiento en primer-tercer año y (ii) permanencia en los estudios, rescatan su relación con las variables sociodemográficas y educativas anteriores al ingreso en la educación superior. Durante el seguimiento por 4 años de

los estudiantes (N=218), se destaca la gestión del tiempo y la percepción de autoeficacia como elementos importantes para el rendimiento académico de los estudiantes de primer año, mientras que la gestión del tiempo es un factor preponderante para el segundo año, evidenciando las tesis de Kitsantas *et al.* (2008) sobre estos comportamientos en el rendimiento académico.

Siguiendo estas ideas Monge-López, Bonilla & Aguilar-Freyan (2017) desarrollaron un estudio sobre estrategias de autorregulación en estudiantes universitarios (N=282) a través de un inventario de estas. También encontraron, como en el estudio anterior, una correlación entre las variables y las condiciones sociodemográficas, sexo y estructura familiar. Dentro de estas variables, la de género obtuvo resultados interesantes en cuanto a la diferenciación de una adquisición bastante mayor por parte del género femenino en referencia al masculino, así como lo han confirmado otros estudios como los de Lee (2002) o Matthews, Marulis & Williford (2014). Esta controversia ha sido estudiada también en contexto de temprana edad, no encontrando una diferencia significativa en las capacidades y habilidades autorregulatorias entre los dos géneros en cuanto a la correlación con el rendimiento académico, trasladando esta evolución con el tiempo hacia esferas más culturales y contextuales entre ambos géneros, como así lo destaca la investigación de Wanless *et al.* (2013) que se realizó en un contexto internacional con niños y niñas en edades tempranas.

Sobre el trabajo autónomo hay bastante literatura reciente, destacando el esfuerzo para poder medir este fenómeno, cada vez más presente en las aulas como método de trabajo para conseguir un proceso de enseñanza-aprendizaje más efectivo. Este es el caso del estudio de López-Aguado (2010): “Diseño y análisis del cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (CETA) para estudiantes universitarios”. En este artículo se propone un instrumento para poder medir las estrategias

de trabajo autónomo y su grado de desarrollo. Cuenta con 6 categorías agrupadas en: “ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de pruebas y participación” (p. 77).

En este estudio metodológico se destaca la relación entre motivación y las estrategias de aprendizaje, introduciendo áreas como expectativas, valor y afecto, dentro de su desempeño académico y de aprendizaje, haciendo una diferenciación entre géneros, y siguiendo la línea de otras investigaciones como las de Cano (2000) o la de Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras & Vicente (2006) sobre esta diferenciación entre mujeres y hombres.

En la actualidad se desarrollan nuevos contextos de educación en metodologías diversas como la presencialidad, la metodología a distancia y la virtualizada completamente. Estas metodologías colocan, cada vez más, su énfasis en el desarrollo del trabajo autónomo del alumno, sobre todo en etapas superiores como la universidad. Prueba de ello, es la investigación de Remesal *et al.* (2017), donde se desganan factores como la limitación en la toma de decisiones por parte de los estudiantes, que se desglosan en otros acontecimientos como el número de intentos de práctica y la disponibilidad.

Sumado a esto, la evaluación en ambientes TIC se ha perfilado como un elemento a tener muy en cuenta, ya que se están reproduciendo metodologías tradicionales y estáticas de la misma manera en espacios virtualizados o *blended* (Coll, Mauri & Rochera, 2012). La virtualización de espacios de formación ha hecho aumentar la capacidad autónoma de los estudiantes, pero eso no basta para desarrollar las competencias formativas, puesto que la buena elección y utilización de los recursos se convierte en una capacidad principal, dentro del “aprender a aprender”.

Esto queda expuesto en la investigación de Medina, Rico & Rosado (2012): “Aprendizaje autónomo en los AVA. Un estudio de caso”, donde los autores reflexionan sobre la autonomía del aprendizaje en contextos virtuales. Investigar sobre las causas, estrategias, consecuencias y

evaluación permanente del alumnado en un proceso de autorregulación, es fundamental para desarrollar el aprendizaje autónomo.

Más aún si cabe, dentro de metodologías a distancia donde se debe procurar unas condiciones que fomenten el aprendizaje independiente, la autonomía del alumno y sus procesos autorregulatorios. Añadido a esto, una correcta propuesta metodológica en los entornos virtuales que esté direccionada hacia este objetivo será un apoyo fundamental en el éxito del proceso.

Dentro de esta línea de pensamiento, la educación virtual se destaca por la mediación. El docente deja su papel de transmisor para cederle el protagonismo a los recursos -generalmente implementados y orientados por él mismo-. Este es un aspecto a tener en cuenta, debido a que el estudiante no solo debe obtener la información y atesorarla, sino que también debe aprender a seleccionar, analizar y gestionar dicha información. El conocimiento se elabora de una forma independiente y mediada a la vez, pero se trasladan las claves del aprendizaje al propio proceso que debe realizar el alumno con base en decisiones que determinarán el alcance de los objetivos propuestos.

La comunidad internacional se ha fijado en este nuevo esquema de aprendizaje, e incluso la OCDE (2002, citado por Gamboa, García & Beltrán, 2013) comprende unas competencias que deben adquirir los estudiantes: “pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo en equipo, manejo adecuado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), capacidad para hacer tareas y solucionar problemas, respeto por el otro, entre otras” (pp. 110-111). Habilidades, muchas de ellas, vinculadas estrechamente con las metodologías *blended* y virtuales, imprescindibles para desempeñarse como ciudadano ante los retos del siglo XXI.

Sin embargo, uno de los efectos más temidos por estas nuevas metodologías de aprendizaje es el aislamiento del estudiante, para que esto no

ocurra, Flores y Menéndez (2017) centran su atención en la gestión del conocimiento, que debe verse reflejada en el rendimiento académico, en donde se determinan tres claves: diagnóstico, interacción y resultados de las tareas. Elementos que se observaron en la investigación y que arrojaron datos positivos en cuanto a la relación entre aprendizaje y trabajo autónomo con el rendimiento académico.

Al igual que con la autorregulación del aprendizaje, el trabajo autónomo tiene estrategias que permiten una mejor disposición y organización para su puesta en práctica. La investigación de Espinoza-Freire, Serrano & Brito (2017): “El trabajo autónomo en estudiante de docencia de la Universidad Técnica de Machala”, divide a los estudiantes en 4 estadios, a saber: activo, reflexivo, teórico y pragmático; condicionados a unos estilos de aprendizaje distintos que requieren de unas necesidades dispares. A modo de conclusiones se estableció que el progreso en este tipo de aprendizaje elimina o reduce las transmisiones pasivas de conocimiento y que no reconoce una formación integral para el estudiante. No se encontraron diferencias significativas en cuanto a los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, por lo que hay que tenerlas en cuenta a la hora de planificar y desarrollar las prácticas educativas de los docentes. También se estimó que las estrategias menos utilizadas fueron las de aprendizaje colaborativo y los trabajos grupales, que no terminan de convencer a la población estudiantil como fuente de aprendizaje y conocimiento.

Todo esto puede dar pistas sobre los requerimientos para fomentar un buen uso del aprendizaje autónomo y cómo entroncarlo con las estrategias de enseñanza-aprendizaje, incluso algunos de los últimos pasos dados en pedagogía y didáctica es sustituir completamente las formas de enseñanza por nuevas metodologías que den un giro de 180° a los contextos educativos; ejemplo de ello son las aulas invertidas o *flipped classroom*, metodología que se encuentra en desarrollo y abarca un área interesante de la innovación educativa actual.

Capítulo 2

Inteligencia emocional

La expresión de la vida emocional y motivaciones de la mente se ha descrito como uno de los grandes logros en la historia del pensamiento humano, pero es posible que haya sido uno de los grandes desastres. En su búsqueda de explicación interna, apoyada en el falso sentido de causa asociada a los sentimentalismos se ha oscurecido los antecedentes ambientales que habrían conducido a un análisis más efectivo

(Skinner, 1997, p. 153)

2.1. Antecedentes históricos y filosóficos de las emociones

Para iniciar este apartado sobre las implicaciones de las emociones y sentimientos en la educación, se debe comenzar por dar una respuesta sobre qué han supuesto las emociones para la vida del ser humano. Este tema es tan largo y profuso como la propia historia —incluso prehistoria— del hombre, por cuanto siempre ha existido la necesidad de observar, conocer, entender y ver los efectos de estas en la incidencia de la vida. Por ello, los grandes pensadores y filósofos han puesto múltiples veces su mira en las emociones (Del lat. *emotio*, *-ōnis*) y que la R.A.E. (Real Academia Española de la Lengua) define en una de sus acepciones como: 1. f. Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática; entendiéndose como conmoción somática la realización física de las emociones. Esto abre un

amplio abanico sobre la incidencia -positiva o negativa- de las emociones en nuestro quehacer diario y que, como veremos posteriormente, tiene una relación directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje educativos.

El estudio de las emociones es conocido actualmente como neurociencia afectiva (Pankseep, 1992), sin embargo, el intento de comprenderlas y estudiarlas es mucho más antiguo. Ya desde los filósofos presocráticos en la antigua Grecia se ha buscado la armonía de los mismos y cómo se deben cultivar. La primera gran manifestación por las emociones la encontramos en Platón dentro de sus Diálogos VI, donde contrasta las ideas de Sócrates con las de Protarco sobre el dolor y el placer (Platón, trad. en 1992). Ya Sócrates nos advertía: “Conócete a ti mismo” como ejercicio de asunción de todo lo que conlleva al ser humano, incluidas sus emociones. Sin la propia consciencia del ser humano, no seríamos capaces de entender el mundo que nos rodea.

Más tarde, Aristóteles desentrañará de una manera más profunda en su obra “Retórica”, la idea de que cuando un sujeto es cautivo del dolor o la alegría, es significado de la gran importancia que ese evento o hecho ha tenido para su vida. Estos avisos nos permiten poner los medios precisos para solventar o darle la importancia que la situación requiera. Teniendo en cuenta esto último, surge una contradicción a lo planteado por Platón -la dualidad del alma en un sentido racional e irracional-, acercando a la unidad del alma en cuanto a que las emociones representan expectativas y creencias, y siendo por esto último “considerado como el precursor de las teorías cognitivas de la emoción” (M. Arnold en Casado & Colomo, 2006, p. 2-3).

Estas ideas clásicas son recogidas como funcionalistas, pero los estoicos no vieron más allá de significación funcional en ellas mismas. Las oponen a la razón como una forma de perturbación, clasificándolas entre lo

que no hay que realizar, ya que son asociadas a la ignorancia. Dividen a las emociones en 4 tipos:

- Anhelos de bienes futuros
- Alegría por los bienes presentes
- Temor a los males futuros
- Aflicción de los males presentes.

Esta clasificación contrapone a las emociones (anhelo, alegría y temor) tres estados del hombre sabio (voluntad, alegría y precaución, respectivamente). Lo que nos hace ver una actuación sobria del hombre racional, en contra de sentimientos desaforados que no permiten el raciocinio. Para el estoico las emociones no tienen sentido, son un mal camino de actuación y carecen de opinión en sí mismas (Casado & Colomo, 2006).

Durante la Edad Media, las emociones también tuvieron su importancia dentro la concepción cristiana del mundo y de la vida. Ante todo, cobró valor la voluntad como concepto unido intrínsecamente al mensaje cristiano. El filósofo numídico, San Agustín de Hipona, revela en su libro “Ciudad de Dios”:

La voluntad se halla en todos los movimientos del alma (...) ¿qué son la codicia y la alegría sino consciente voluntad por las cosas deseadas? ¿Y qué otra cosa sino la voluntad que rechaza las cosas no queridas, el miedo y la tristeza? (...) la voluntad humana ora atraída ora rechazante, se cambia y se transforma en esta o en aquella emoción (Trad. en 1983).

Estas palabras nos inducen que el Bien supremo es la buena voluntad, siendo sinónimo de caridad. Este es el precio de la felicidad para San Agustín, ya que el “amor bueno” es caridad, un amor ordenado y hacia Dios. Es por esto que en otro texto del citado libro se expresa: *amemus et emimus* (Sermo Latnbot 5, PLS 11 776. Cf., en la col. 777: *bona voluntas*

sit et emis). La felicidad en Dios es la posesión del espíritu que puede darnos dicha, felicidad en la que solo Dios puede hacernos buenos (Pegueroles, 1994).

Por otra parte, Santo Tomás restablece el concepto de las emociones vinculado a los cambios repentinos relacionados con la recepción de signos en el alma por hechos o acciones. Si bien retoma las ideas clásicas griegas, lo novedoso es que el filósofo y teólogo medieval, introduce en su obra “Suma Teológica” el apetito del alma en relación con las emociones (Casado & Colomo, 2006). Nos relata que las emociones pertenecen a la parte concupiscible del alma, tanto para el bien como para el mal; por ejemplo, la alegría, tristeza, amor u odio.

Tomás de Aquino (como se citó en Robles, 1957) insiste en que “los cambios orgánicos o resonancias somáticas constituyen un factor esencial de la vivencia emocional” (p.10). Esto significa que lo concupiscible aleja el mal o atrae el bien, siendo la anticipación la clave en rechazar el mal (lo difícil) y atraer el bien responsablemente (también difícil), la virtud primigenia como prevención anticipada, por encima de las emociones.

Estos planteamientos también fueron seguidos por los filósofos naturistas de los siglos XVI y XVII, reconociendo una función biológica de las emociones que nacen de una situación comprometida que, a cuerpo y espíritu, los sacan de su posición y los vician. Bernardino Telesio, nacido en Cosenza (Italia) asume estos prefectos situando al espíritu cerca del cerebro, pero regado por todo el cuerpo. El espíritu tiene la función de las sensaciones (emociones) donde las cosas externas influyen directamente en el cuerpo, creando sujetos inestables. El alma es una obra creada por Dios que dualiza a la persona en dos ambientes diferentes de raciocinio y sentimiento. Esta alma tiene la doble capacidad de sentir y pensar, intentando dar una respuesta al origen y acción de las emociones.

Estos planteamientos naturistas se ven reflejados también en Hobbes, quien determina que las emociones se organizan en cuatro facultades

fundamentales del ser humano: la razón, la experiencia, la fuerza y física y, por último, pero no menos importante, las emociones. Para Hobbes, en su *Leviatán* las emociones se relacionan con “principios invisibles del movimiento del cuerpo humano”. Estas emociones controlan en su integralidad, la conducta del hombre, fortaleciendo la moción vital.

En este sentido, la ruptura más radical sobre las emociones la realiza David Hume, quien las sitúa al mismo nivel de investigación que los fenómenos exactos de las ciencias. Propende que las emociones pueden y deben ser observadas y medidas en cuanto a sus efectos y orígenes, tipologías, comportamiento, etc. Es el primer filósofo que propone estudiarlas para poder regularlas. Introduce una concepción cognitiva para entender algunos fenómenos emocionales.

De modo similar a los planteamientos de Hobbes y los naturistas, Descartes plantea una visión dualista de las emociones y el cuerpo. Siendo sustancias diferentes, clasifica a las emociones en seis tipologías distintas de las que se componen o derivan todas las demás: alegría, tristeza, odio, amor, asombro y deseo. Es curioso que en esta clasificación no introduce el temor o la esperanza, que antes sí estaban incluidas. Coloca en un punto privilegiado al asombro, al que potencia como motor de otras emociones, originando y derivando otras (Casado & Colomo, 2006).

Sin embargo, en contradicción de las ideas de Descartes, Spinoza eleva a las emociones a la altura del cuerpo, conformando dos espacios de la misma realidad. Pone como objeto de estudio el deseo (*appetitus*), que observa como fundamental porque reside a la vez en el cuerpo y la mente, en contraposición a las emociones derivadas del esfuerzo que solo actúan en la mente. De este modo rechaza los preceptos de los estoicos y la funcionalidad de la mente, al igual que Leibniz.

Para Spinoza, las emociones siguen “desde la misma necesidad y virtud (poder) de la naturaleza como otras cosas particulares” no pudiendo

ser dominadas por el hombre. Esto representa también un gran cambio en la filosofía occidental del momento, elevando el protagonismo a las causas que son el origen de las mismas (Scharfstein, trad. por Giraldo-Hoyos, 2011).

Siguiendo el recorrido cronológico del concepto, encontramos otro punto de inflexión por parte de Kant, quien entiende dos tipos de pasiones: la “pasión” (*Leidenschaft*) y las “emociones”, diferenciándolas a través de la intensidad de cada una. Así pues, la emoción: “es la sensación en la que la satisfacción es sólo suscitada por una interrupción momentánea y por la fortísima transferencia que le sigue”, no pudiendo controlarla y siendo irreflexiva. Ejemplo de esto es la ira, que puede nacer de una indignación y que tiene un efecto de acción delimitado tendiendo a desaparecer con el tiempo. La razón se encarga después de controlar esa emoción y transformarla en otro tipo de “sentimentalismo”. Por otra parte, la “pasión” es permanente y duradera, capturando a la razón y sometiénola por tiempo indefinido (Gilbert, 2014).

Como los planteamientos kantianos, Schopenhauer encuentra en la noción de dolor el eje principal de sus ideas. Vivir significa querer, querer es desear, y el mismo deseo se entiende como la ausencia de lo que se desea. Esto provoca deficiencia y dolor. Obtener los deseos conlleva a la creación de otros nuevos, siendo un círculo interminable, determinado por el dolor. Encuentra en el placer como un punto finito, momentáneo, que cesa el dolor, pero no infinitamente. En las propias palabras de Schopenhauer:

Querer es esencialmente sufrir, como vivir es querer, toda vida es por esencia dolor... Cuanto más elevado es el ser, más sufre... La vida del hombre no es más que una lucha por la existencia. Con la certidumbre de resultar vencido... La vida es una cacería incesante, donde los seres, unas veces cazadores y otras cazados, se disputan las piltrafas de

una horrible presa. Es una historia natural del dolor, que se resume así: querer sin motivo, sufrir siempre, luchar de continuo, y después morir... Y así sucesivamente por los siglos de los siglos, hasta que nuestro planeta se haga trizas. (Schopenhauer, 2009, p.34)

Posteriormente Hegel preconiza la distinción entre “emoción”, “sentimiento” y “pasión”, división que todavía no se ha replanteado dentro de la psicología. Eleva la categoría de sentimiento a lo universal, mientras que las emociones y las pasiones son tratadas como accidentes temporales, “contenido accidental, subjetivo, particular”. Especializa una categoría de “sentimientos particulares” que se vincula con el egoísmo propio del hombre y que solo sirven para el beneficio personal. En este sentido, el filósofo Scheller realiza un análisis de la emoción al mismo nivel que lo intelectual, no siendo subordinado y de menor valor en la vida humana. Scheller diferencia entre los estados emocionales y las funciones emocionales, siendo estas últimas la parte activa y visible del desarrollo de las emociones (Casado & Colomo, 2006).

Un gran aporte a este campo lo realiza Charles Darwin en su libro: *La expresión de las emociones en los animales y el hombre* (1873), quien se preocupa por los comportamientos y conductas, en su obra más psicológica. Pese a tratarse de una investigación sobre las emociones, el sustento de las ideas no deja de estar sujeto a las teorías evolucionistas, llegando inclusive a desarrollar conceptos lamarkianos de transmisión de las conductas genéticamente entre generaciones, haciendo parte de la selección natural.

Tanto los reflejos como los instintos son para Darwin la expresión natural de las emociones, resaltando que son producto de expresión involuntaria sin un aprendizaje mediador. En concordancia con esto podemos rastrear, como ejemplifica Darwin en su libro, la acción de enseñar los dientes como respuesta innata de ira, y que el autor supedita a una herencia que

hoy en día, está formulada bajo patrones de programas genéticos que dan respuesta emocional ante una situación (Chóliz, 1995).

No obstante, también aclara Darwin, que el aprendizaje puede mediar en la respuesta emocional en determinadas ocasiones. Debe prevalecer el adiestramiento y el entrenamiento para poder dominar ciertas expresividades y subyugar lo innato en nuestras acciones.

Heidegger, en consonancia con los filósofos existencialistas, afirma que la única emoción suscrita directamente al ser humano es la angustia, sin negar las demás emociones. Este argumento corresponde igualmente a los planteamientos de Sartre, para quien el mundo es aprehendido por las emociones, poniendo a la percepción como filtro de esas realidades comprendidas por las emociones. Para este autor, un desmayo ante un peligro, por ejemplo, es la negación del mismo, es querer huir del problema. Como expresa Sartre en *Bosquejo de una teoría de las emociones* (1939):

Denominaremos emoción a la caída brusca de la conciencia en lo mágico (...). Por lo tanto, no es necesario ver en la emoción un desorden pasajero del espíritu, que vendría a perturbar desde fuera la vida psíquica. Al contrario, se trata del retorno de la conciencia a la actitud mágica, una de las grandes actitudes que le son esenciales (...). La emoción no es un accidente, es un modo de existencia de la conciencia, una de las maneras por las que comprende su ser en el mundo.

Con esto, el autor quiere demostrar que el ser humano intenta transformar el mundo a través de sus acciones, como se puntualiza dentro de los conceptos *sartreianos* “en forma mágica” para manipularlo, creando una realidad alterna que no fue concebida desde la razón y sí desde lo irreflexivo (Vásquez, 2013).

Finalmente, como se puede observar, a lo largo del tiempo ha existido una dualidad razón-emoción que contrapone experiencias impredecibles con juicios sensatos y reflexionados; para la filosofía occidental siguen siendo opuestas llegando incluso a subordinarse las emociones al raciocinio. Cabe anotar que, actualmente, actualmente se presentan intentos de alejarse de estas concepciones clásicas desde teorías cognitivas, que dan más autonomía a la esfera de los sentimientos y emociones, pero que no se desligan completamente de una función racional, por pequeña que sea, en el proceso emotivo.

Existen también, otras perspectivas que sí rompen totalmente con la ascendencia racional de las emociones, resaltando que algunas acciones afectivas se tienen fuera del lugar de la consciencia, liberando estos fenómenos de cualquier carga cognitiva (Zajonc, 1984). Esta teoría de la primacía afectiva enfoca a una división entre sistemas separados e independientes, no estando exenta de críticas y debates en el ámbito científico como el de Lazarus, quien en 1980 sustenta que las emociones tienen su sustento en el pensamiento, en sus propias palabras: “Se concluye que el afecto y la cognición están bajo el control de sistemas separados y parcialmente independientes y pueden influirse cada uno en una variedad de formas, y ambos constituyen recursos de efectos en procesar información.” (Lazarus, como se citó en León, 2014, p. 151).

A modo de conclusión, en este recorrido podemos observar que hay tres espectros de conocimiento de las emociones que se han dado durante este tiempo: fisiológico, verbal y conductual, siendo estas tres tendencias las que han copado las explicaciones sobre las emociones (Aguado, 2005).

2.2 La inteligencia emocional (IE) en la actualidad

Cuando hablamos de inteligencia emocional, no hay una representatividad suficientemente amplia debido al poco peso científico que ha tenido a lo largo de la historia de la educación. Es hasta hace pocas décadas

cuando docentes e investigadores han empezado a estudiar, trabajar y observar sus beneficios en el rendimiento académico y crecimiento personal de los seres humanos.

Es ahora cuando se comienza a relacionar emociones y razón en busca de unas respuestas más integradoras dentro de la investigación educativa. El estudio de los estados de ánimo puede contribuir a explicar los comportamientos humanos de una manera más acertada y global (Fernández-Abascal y Jiménez-Sánchez, 2000).

Tanto los centros educativos como las políticas de educación deben responsabilizarse, cada vez con mayor fuerza, por la formación de los jóvenes de una manera integral. No solo en cuanto a las aptitudes y conocimientos académicos básicos, sino también enfrentándose con un conjunto de problemas sociales y personales dentro de su desarrollo.

Un paso previo a la inteligencia emocional (en adelante IE), han sido las ideas de Howard Gardner en torno a las inteligencias múltiples. En 1983, con su libro *Frames of Mind*, establece 7 tipos diferentes de inteligencias: espacial, lógico-matemática, musical, interpersonal, intrapersonal, verbal y cinestética. Todavía hoy en día encontramos centros educativos que ponen el énfasis en las inteligencias lógico-matemática y verbal, apartando o minimizando las demás del espacio de aprendizaje. Reconocer las emociones, regularlas y aprender a manejarlas positivamente para motivarse, es un gran reto esencial del desarrollo y crecimiento personal que está infravalorado en nuestros sistemas educativos actuales.

En las inteligencias intrapersonal e interpersonal juegan factores claves en el desarrollo de lo expuesto anteriormente. Por una parte, la inteligencia interpersonal se establece como la habilidad y capacidad de reconocer e interpretar las emociones y estados de ánimo de las demás personas, la capacidad de comunicación con los otros. La empatía juega un papel fundamental en este proceso, contiene la importancia de desarrollar esta habilidad —el entender motivaciones de los demás,

intencionalidades externas, etc.—, y también juega un papel primordial en el buen estado de salud de la dimensión social del ser humano. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal se vincula al conocimiento interno de nuestras emociones y el control de estas para beneficio de nuestras relaciones y sentimientos. Un correcto manejo de esta inteligencia nos permite evaluar y dirigir nuestra conducta de manera clara e interpretativa, entender y corregir actitudes propias, así como trabajar por uno mismo (Trianes & García, 2002).

Con parte de estos mimbres, la IE fue preconcebida por Peter Salovey y John Mayer. Los padres de la IE, la definieron como la capacidad de una persona de controlar y regular los sentimientos de sí mismo, así como utilizarlos para establecer una guía del pensamiento y encauzar nuestras acciones con base en unos objetivos.

Esta se ha subdividido en dos tipologías de modelos distintas: mixto y de habilidad. Mientras el modelo mixto se encarga de las competencias socioemocionales, los rasgos estables de la personalidad, las habilidades cognitivas y las motivaciones de la persona, en un espectro más amplio del concepto, el modelo de habilidad es una visión más restrictiva que propende por el conocimiento de las emociones, su uso y relación con nuestra forma de pensar.

En lo que se refiere a la visión del modelo de habilidad, que apoyan Salovey & Mayer (1997), se remite a un funcionalismo, donde la inteligencia se adapta a las circunstancias para superar los problemas (Sternberg & Kaufman, 1998). Esta adaptabilidad supone un trabajo directo con las emociones a través de cuatro habilidades básicas: percibir, valorar y expresar con exactitud las emociones; inducir y generar sentimientos que beneficien el pensamiento; comprender y conocer las emociones y, finalmente, controlar y gestionar las emociones para el desarrollo personal (Salovey & Mayer, 1997).

Hay que mencionar, además, que Daniel Goleman (1998) es quien estructura y difunde la IE comercialmente en los campos académicos, en torno a cinco dimensiones básicas, subyacentes a la inteligencia emocional: 1) Conciencia de uno mismo, 2) Autorregulación, 3) Motivación, 4) Empatía y 5) Habilidades sociales.

Años más tarde, reconfigurará estas dimensiones en un espectro más complejo, por medio de 5 dimensiones, divididas a su vez en 25 competencias, las cuales enunció como: 1) autoconciencia, 2) automanejo, 3) conciencia social y 4) manejo de las relaciones. Se aclara que en una última revisión se han comprimido las dimensiones a cuatro, con una subdivisión de 20 competencias (Boyatsis, Goleman & Rhee, 2000).

Haciendo un breve recorrido histórico en los antecedentes de la investigación dentro del campo de la educación emocional, fue durante el desarrollo de la psicología cognitiva -y la ruptura con el conductismo y el positivismo lógico-, cuando desdeñaron lo emocional y afectivo por no poder ser sistematizado y medible. Fue con Carl Rogers, durante los años 50, que se comenzó a evidenciar un interés por las emociones y su observación. La subjetividad aparece con el constructivismo y la psicología cultural que establecen un área de trabajo enfocada a las problemáticas de los sentimientos y su relación con las conductas.

En este sentido, desde la década de los 80, en la esfera anglosajona, se propicia un énfasis en la educación emocional, promoviendo investigaciones y estudios en diversos ámbitos como la empresa, la terapia y la educación (Trianes & García, 2002).

Es el caso de los estudios de Goldstein *et al.* (1980) donde trabajan sobre las emociones de los adolescentes en contextos educativos, a través de diversas herramientas como el modelamiento, representación de papeles (*Role playing*) y la generalización del adiestramiento. Insuficientes por cuenta propia, pero imprescindibles en un contexto de trabajo con las emociones y del sistema de aprendizaje estructurado. Los resultados

arrojaron una mejora en las habilidades sociales y el autocontrol de los jóvenes.

También hay que apuntar como importante para el desarrollo de esta área, el surgimiento de la neurociencia, la cual abrió caminos para el estudio de las emociones desde un punto más biológico y médico. A su vez, el mundo de la educación también se ha apropiado de estas tendencias para mejorar la calidad educativa en aspectos que no eran tenidos en cuenta y que repercuten en el bienestar y en la convivencia de la comunidad educativa.

Otros enfoques de la inteligencia emocional son los propuestos por Bar-On (1997); Furnhan & Petrides (2003) o el del grupo de investigación de Nova Southeastern University, Shutte et al. (1998). En la actualidad se desarrollan numerosos trabajos bajo este enfoque.

Para ello la IE trabaja en torno a los sentimientos, ayudando a una mejor comprensión y expresión de los propios, además de codificar los ajenos para un mejor desempeño en las realidades sociales de las personas. Como nos señalan sobre las emociones, Bisquerra & Pérez (2007, p. 27): “la emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”.

Alrededor de todo este constructo teórico se ha venido desarrollando un debate dentro de la psicología en torno a la IE. Autores como Heldung & Sternberg (2000); Saarni (2000) o Davis et al. (1998) ponen en duda la existencia del propio concepto como fenómeno. Lo que está fuera de lugar a dudas, es la importancia de adquirir dichas competencias emocionales (Elias, Tobias & Friedlander, 1999) para mejorar en la aplicación del aprendizaje y el desarrollo de las capacidades emocionales que son factores en este proceso como bien indica Bisquerra (2007), y que pueden desarrollar competencias entre el ambiente y la persona.

Este último punto es fundamental para entender la importante aplicación directa que tiene sobre la educación. Bisquerra (2007) entiende que el desarrollo de las competencias emocionales debe ser constante, que influya en el Desarrollo Humano Integral de las personas para que les sirva en su proceso vital. La educación debe ser entendida como un medio que capacite a las personas y las ayude en su vida, en sentido amplio, no para cualificar en un determinado trabajo en el mercado laboral.

2.3 Competencias emocionales

Es ineludible tener claro que la IE y las competencias emocionales no son el mismo concepto, si bien están relacionados muchas veces a manera de sinónimos en la producción intelectual, y creando confusión en las argumentaciones sobre el estudio de las emociones en diversos campos de acción.

Cuando hablamos de competencia, surgen múltiples acepciones como resultado de una amplia gama de visiones en torno a la idea del concepto. Esto ya fue prevenido por Prieto (citado en Bisquerra, 2007), quien asume hasta 6 concepciones diferentes del mismo término de competencia, pero que relaciona directamente con la noción de desarrollo y que, además, vincula con “los procesos psicológicos que hacen que la experiencia sea formativa” (Prieto, 2000, p. 5).

Si bien, como se ha dicho anteriormente, existen múltiples significados para el concepto de competencia, la mayoría se centran en competencias profesionales. No es la intención hacer aquí una relatoría detallada y en profundidad del propio significado, sino dejar las más significativas, extraídas del trabajo de Rafael Bisquerra (2007):

Tabla 1. *Diferentes conceptualizaciones del término competencia*

1."Conjunto de conocimientos, destrezas y aptitudes necesarias para ejercer una profesión, resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y ser capaz de colaborar con el entorno profesional y en la organización del trabajo" (Bunk, 1994, p.9)
2."La competencia resulta de un saber actuar. Pero para que ella se construya es necesario poder y querer actuar" (Le Boterf, 1994, p.13)
3."Comportamientos observables en la realidad cotidiana del trabajo e igualmente, en situaciones test. Ponen en práctica, de forma integrada, aptitudes, rasgos de personalidad y conocimientos adquiridos"(Lévy-Leboyer, 1997, p.54)
4."Saber combinatorio (...) cada competencia es el producto de una combinación de recursos. Para construir sus competencias el profesional utiliza un doble equipamiento: el equipamiento incorporado a su persona (saberes, saberes hacer, cualidades, experiencia, ...) y el equipamiento de sus experiencias (medios, red relacional, red de información). Las competencias producidas con sus recursos se encarnan en actividades y conductas profesionales adaptadas a contextos singulares"(Le Boterf, 1991, p.48)
5."Conjunto de conocimientos, procedimientos y aptitudes combinados, coordinados e integrados en la acción, adquiridos a través de la experiencia (formativa y no formativa -profesional-) que permite al individuo resolver problemas específicos de forma autónoma y flexible en contextos singulares"(Tejada, 1999, p.29)
6."Competencia es un saber actuar validado. Saber movilizar, saber combinar, saber transferir recursos (conocimientos, capacidades...) individuales y de red en una situación profesional compleja y vistas a una finalidad"(Le Boterf, 2001, p.93)
7. "La capacidad de desarrollar con eficacia una actividad de trabajo movilizando los conocimientos, habilidades, destrezas y comprensión necesarios para conseguir los objetivos que tal actividad supone. El trabajo competente incluye la movilización de atributos de los trabajadores como base para facilitar su capacidad para solucionar situaciones contingentes y problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo" (Valverde, 2001, p.30)
8. "La competencia discrimina el saber necesario para afrontar determinadas situaciones y ser capaz de enfrentarse a las mismas. Es decir, saber movilizar conocimientos y cualidades, para hacer frente a los problemas derivados del ejercicio de la profesión." (Echeverría, 2005, p.17)

Fuente: Bisquerra (2007, p.2).

De este compendio se puede observar que el concepto de competencia viene determinado por la integralidad en el quehacer de la propia persona. El objetivo es que el ser humano pueda tener las habilidades

suficientes para poder afrontar y resolver problemas en su quehacer diario. El conocimiento se debe sumar a la capacidad, no debemos quedarnos en la teoría, sino ser autosuficientes para encontrar soluciones a las dificultades que se presenten.

De acuerdo con esto, se abre un amplio espectro en tipologías de competencias. De aquí se han derivado numerosos estudios y clasificaciones como las de los siguientes autores: Le Boterf (1991) Lévy-Leboyer (1997), Rubió y Cruells (1999) y Stroobants (1999), entre otros. A grandes rasgos podemos reunir a las competencias en dos magnas áreas: competencias técnico-profesionales y competencias socio-personales.

Las primeras se refieren a las destrezas desarrolladas en espacios laborales y de especialización, hablamos de esa experticia en un ámbito laboral, que cada vez demanda mayores conocimientos que puedan ser aplicados en el trabajo. También son llamadas funcionales (Bisquerra, 2007), debido a que el sector empresarial se está especializando cada vez más y surgen nuevos retos que requieren ser respondidos a través de profesionales con competencias nuevas.

Las otras competencias, llamadas socio-personales, aunque no hay una unanimidad extendida sobre su titulación (habilidades para la vida, competencias relacionales, competencias interpersonales, competencias participativas, etc.), son aquellas que determinan nuestra relación con el entorno y que cada vez toman mayor influencia e importancia en los espacios profesionales anteriormente citados.

Algunas de estas competencias socio-personales que apunta Bisquerra (2007, p. 4) son:

Figura 2. Competencias socio-personales

Competencias socio-personales
<ul style="list-style-type: none">• Motivación• Autoconfianza• Autocontrol• Paciencia• Autocrítica• Autonomía• Control de estrés• Asertividad• Responsabilidad• Capacidad de toma de decisiones• Empatía• Capacidad de prevención y solución de conflictos• Espíritu de equipo• Altruismo• Otras....

Fuente: Tomado de Bisquerra, 2007, p.4

Es importante señalar que hay una amplia gama de competencias socio-personales, además de las expuestas, pero este ejemplo nos sirve para evidenciar que dichas competencias, además de su importancia para la vida personal, son cada vez más demandadas también en el plano profesional y laboral.

Algunos ejemplos de ello pueden ser los trabajos de Goleman, Boyatzis & McKnee (2002) que detallan cómo el liderazgo debe ser un elemento abordado por la IE de manera clara. En su estudio afirman que el liderazgo resonante trae múltiples beneficios al espacio laboral, mejorando los sentimientos de los empleados y también regenerando las relaciones sociales. En este sentido también apuntan los estudios de Peña, Parra-Meroño & Beltrán (2014) quienes señalan que el liderazgo resonante

en estudiantes con trabajo parcial es percibido con más fuerza en su contexto educativo.

Las competencias socioemocionales propuestas en Graczyk et al. (2000), Payton et al. (2000) y CASEL (2006), se pueden resumir en los siguientes términos para ayudarnos a la interiorización del espíritu de estas competencias:

1. Toma de conciencia de los sentimientos: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos. Esta habilidad resulta determinante en las relaciones sociales ya que promueve la empatía y mejora la capacidad de entendimiento entre las diferentes personas.
2. Manejo de los sentimientos: capacidad para regular los propios sentimientos. Siendo el control de los mismos, clave en situaciones con un alto grado de estrés, y así evitar situaciones complejas que puedan desembocar en acontecimientos no deseados por el sujeto.
3. Tener en cuenta la perspectiva: capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás como primer paso para desarrollar una buena argumentación en un debate o una situación en la que se tenga que elegir. Es parte indispensable de la educación crítica.
4. Análisis de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales. Dicha reflexión nos permite también tomar mejores decisiones y respaldar nuestros argumentos en cualquier contexto.
5. Sentido constructivo del yo (*self*): sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios. El sentido de motivación debe estar presente en cualquier toma de decisión y al plantear unos objetivos para alcanzar unas metas. Aquí juega un papel fundamental en el concepto de Autorregulación.

6. Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos, siendo uno de los mayores retos en nuestros contextos educativos. El sentido de responsabilidad es una competencia que se debe trabajar estratégicamente en las aulas de educación media y superior.
7. Cuidado: intención de ser bueno, justo, caritativo y solidario. Fomentar una ética social con respecto a las realidades de nuestro entorno.
8. Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales, así como valorar los derechos de todas las personas. Este rasgo tiene mucha actualidad con todo el trabajo en relación con actitudes y hechos de *bullying*, o acoso escolar.
9. Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión, así como evaluar riesgos, barreras y recursos. Esta competencia es una falencia encontrada en nuestros alumnos a la hora de proponerse unas metas en cualquier área, siendo nulo el análisis de las posibles dificultades futuras ante un reto.
10. Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar metas positivas y realistas. Proponiendo un cronograma, estructuración del tiempo y recursos que se adapten a las circunstancias.
11. Solución de problemas: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas, como parte del proceso de maduración y experiencia.
12. Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión., eliminando situaciones donde no se escucha al emisor, sino que se está pensando en lo que se va a argumentar como respuesta al problema.

13. **Comunicación expresiva:** capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos. Esta competencia es también parte de una regulación en la transmisión y recepción de información en cualquier contexto y que debe suponer también una actitud activa y de colaboración.
14. **Cooperación:** capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo. Indispensable para cualquier propósito en equipo, en un mundo cada vez más interdisciplinar en la resolución de problemas.
15. **Negociación:** capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás como punto de diálogo en el que se debe asumir y replicar en consonancia, uniendo diversas perspectivas bajo un bien común.
16. **Negativa:** capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado. Situación que también se está dando en bastantes ámbitos y que acarrea conflictos, tanto externos como internos.
17. **Buscar ayuda:** capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados, siendo una insolvencia sobre todo en asuntos de liderazgo y cooperación.

Si trasladamos estos conceptos al campo educativo, se observará cómo un alumnado con una buena inteligencia emocional —motivado, resolviendo conflictos, siendo empático—, desarrollará un proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera más fácil e integral, combinando una sinergia entre estas competencias y los contenidos académicos (Bisquerra, 2007).

2.4.1 Competencias emocionales personales

Como hemos mencionado anteriormente, dentro de la competencia socio-personal tenemos dos grandes esferas de actuación, recopilando las enseñanzas de las inteligencias múltiples, de Gardner (1983): la intrapersonal y la interpersonal.

Lo que nos centra aquí son las competencias emocionales personales como procesos que ayuden en una mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Tener un control personal sobre las emociones, nos permite tener consciencia de nosotros mismos, nuestros propios estados internos, además de recursos e intuiciones para afrontar nuevos desafíos. Es un amplio espectro intrapersonal, en el que la ciencia ha ido observando y estructurando para conocer y describir las influencias de diversos elementos en nuestras realidades, y su influencia sobre las mismas.

En este sentido también se han hecho esfuerzos en poder clasificar estas competencias emocionales personales o intrapersonales. Bar-On (1997) se destacó en su intento de clasificar y ordenar dichas competencias a través de una herramienta o instrumento de medición denominado *EQ-i (The Emotional Quotient Inventory)*. Dentro de los componentes intrapersonales, el autor incluye diferentes habilidades que De Souza (2002, p. 35) resume en:

- La consciencia de las propias emociones hace referencia a la habilidad para reconocer los propios sentimientos, diferenciarlos e identificar los elementos que han causado estas emociones.
- La asertividad es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos y defender los propios derechos de forma no destructiva.
- La consideración hacia uno mismo es la habilidad para respetar y aceptarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos

percibidos en el interior como posibilidades y limitaciones. Este componente se asocia al sentimiento de seguridad y confianza, al autoconcepto y la autoestima y al sentido de identidad.

- La autoactualización es la habilidad para percibir el potencial de las propias
- capacidades. Esta habilidad se relaciona con la capacidad para desarrollar actividades con ilusión y supone el esfuerzo para lograr objetivos a largo plazo.
- La independencia es la habilidad para autodirigir y autocontrolar los propios pensamientos y acciones y para no tener dependencias emocionales.

Todas estas observaciones se encaminan a un reconocimiento propio de los potenciales y fenómenos que ocurren adentro del ser. Una comprensión integral de estos mismos, análisis y observación de los diferentes comportamientos y emociones que pueden regular diferentes procesos de aprendizaje.

2.5 La educación emocional en las aulas

Como hemos descrito anteriormente, la educación emocional tiene un papel relevante en el mundo educativo formal. En los últimos años han sido numerosos los trabajos que, desde el área de las Ciencias de la Educación y la Pedagogía, han puesto la mira en los fenómenos de la educación emocional y su efecto en profesores, alumnos y la comunidad educativa.

Anteriormente en los procesos de enseñanza-aprendizaje solo se valoraba la parte racional del proceso, enfocando los currículos, didácticas y evaluaciones a la racionalidad, sin tener en cuenta los aspectos emocionales de dicho proceso. Esto ha sido así, debido a que durante la modernidad se separaron razón y emoción del mismo imaginario, siendo la razón el

centro de lo investigado y las emociones como parte de la subjetividad, fuera de control y sistematización (Sastre & Moreno, 2002).

Existe una necesidad de dar respuesta a actitudes y formas de actuar dentro de nuestras aulas. Hay muchos niños y jóvenes que no saben relacionarse de una forma adecuada con su entorno, lo cual también afecta directamente a su rendimiento y proceso de aprendizaje. Son comunes también los casos de *bullying* o acoso escolar, *mobbing* en su vertiente laboral docente. Interactuar de una forma sana y correspondida en el contexto escolar es fundamental para el desarrollo, tanto a nivel cognitivo como social, de las personas que comparten dicho espacio, por un tiempo representativo en su vida.

Consecuentemente, tener unas buenas competencias emocionales por parte del alumnado puede resolver problemas de baja autoestima, ser introvertido y no participar de las clases, temor a ser señalado y expuesto a los demás, demasiada autoexigencia en sus procesos académicos, frustración y miedo a enfrentarse a las dificultades, etc. Si conseguimos mejorar estas habilidades, el estudiante podrá asumir de una manera más segura los retos que el contexto educativo le proponga (Abarca, 2002).

Un ejemplo de esto lo encontramos en alumnos con altas capacidades cognitivas, al reto de tener una educación preparada para dar respuesta a sus necesidades cognitivas que alimenten su curiosidad y aprendizaje, se suma otro que no ha sido bien resuelto todavía. Estos alumnos tienen en general un perfil bajo en competencias emocionales, lo que redundará en un posible fracaso al salir de la educación formal al mundo laboral exterior. Es en este punto donde se observa una visión pesimista de fracaso por parte de estos estudiantes, que eran brillantes dentro del sistema académico que se les propuso, pero que no estaban preparados para desenvolverse en la vida. Podemos asumir que para tener éxito fuera de los contextos escolares hay que cultivar también un aprendizaje de las emociones (Castro, 2005).

Cada vez más, los centros educativos están enfocando sus miradas hacia el desarrollo de estas competencias en sus salones de clase. No es fácil integrar un correcto desarrollo de este aprendizaje en nuestros alumnos, como se ha argumentado, existen múltiples factores emocionales que dificultan el normal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es imperativo poder desarrollar dentro de los currículos y docencia la implementación de herramientas, estrategias y proyectos que logren enfatizar en el desarrollo de dichas competencias, ocultas y desterradas en su amplia mayoría dentro de los sistemas educativos actuales. Como bien cita Bisquerra en su página web sobre educación y competencia emocional:

En este desarrollo pueden distinguirse como mínimo dos grandes aspectos: el desarrollo cognitivo y el desarrollo emocional. El rol tradicional del profesor, centrado en la transmisión de conocimientos, está cambiando. La obsolescencia del conocimiento y las nuevas tecnologías conllevan a que la persona adquiere conocimientos en el momento que los necesita. En este marco, la dimensión de apoyo emocional del profesorado en el proceso de aprendizaje pasa a ser esencial. En el siglo XXI probablemente se pase de rol tradicional del profesor instructor centrado en la materia a un educador que orienta el aprendizaje del estudiante, al cual presta apoyo emocional. (Bisquerra, s.f.)

De aquí se vislumbra la necesidad de un profesorado comprometido y preparado con el desarrollo de las competencias emocionales, con un rol, claramente especificado, en la orientación del alumno y apoyo en sus procesos emocionales. Tener un profesorado formado en las concepciones y apoyado por la institución de manera clara y responsable, es una meta a la que se está empezando a apuntar, sin embargo, todavía pesa la noción de que la educación es sólo un proceso de transmisión

cognitiva de conocimiento, para superar evaluaciones que concluyan en la obtención de un título.

Dicho de otra manera, los contextos educativos todavía no están preparados para asumir un papel integrador que se preocupe y dé respuesta a las necesidades en todos los ámbitos del alumnado y la comunidad educativa. A lo anterior hay que añadir que una buena complementación de los aspectos cognitivos con los emocionales prepara a las personas para enfrentarse a los retos que la vida cotidiana y acceder a un bienestar personal y social (Bisquerra, 1999, en De Souza, 2002).

Aun así, se pueden encontrar experiencias muy positivas en el desarrollo de las emociones en contextos escolares. Un ejemplo de ello es el *Self-Science Program*, creado por Karen Stone-McCown et al. (1998), el cual desempeña desde el propio currículo una serie de clases para el reconocimiento por parte de los alumnos de la consciencia del yo. Este ejemplo curricular de *Self-Science* fue aplicado en The Nueva School (Hillborough), San Francisco-California, enfatizando en el pensamiento, la sensación y la educación; conectando a los alumnos con un ambiente integral donde pudieron desarrollar otras habilidades relacionadas con la inteligencia emocional.

Durante el proceso, la investigadora Stone-McCown, experimentó con qué pasaría si se diera igual énfasis a la educación emocional con la educación intelectual, acompañado de un refuerzo de la comunidad educativa. Por ser una prueba piloto, se apoyaron en intelectuales innovadores como Abraham Maslow, Anna Freud o Erik Erikson, quienes incorporaron ideas desde las teorías psicológicas y de aprendizaje de los niños. Esto permitió observar todo lo relacionado con los pensamientos, sensaciones y acciones de los alumnos, lo que implicó unas estrategias de actuación para que consiguieran tener más seguridad en sus tomas de decisión, ser consecuentes sobre sí mismos y mejorar sus decisiones

con base en el conocimiento propio de sus emociones, de una manera independiente e interdependiente (Jensen, 2001).

En este sentido, también se encuentra la investigación de James Comer que desarrolló en 1968, dentro del *New Heaven School* (Connecticut), utilizando el *School Development Program* (SDP) y centrado en jóvenes de minorías étnicas. Como modelo incluyó tres mecanismos de apoyo: una programación del colegio y directiva de trabajo; estudiantes y equipo de apoyo y, por último, un equipo familiar de apoyo (Comer, 1980). Con esta estrategia se desempeñaron líneas de actuación en consenso, colaboración, decisiones y resolución de conflictos en las tres áreas de trabajo. Actualmente más de 1150 colegios, 35 colegios distritales y 25 Estados de EE.UU., han implementado este modelo que ha traído mejoras comprobadas en resultados, asistencia y comportamiento (Lunenburg, 2011), siendo un modelo de éxito en la renovación pedagógica de Estados Unidos.

Otro ejemplo, es la organización CASEL (*Collaborative For the Advancemet of Social and Emotional Learning*), originaria de la Facultad de Psicología de la Universidad de Illinois (Chicago, EE.UU.), que propugnan por establecer un modelo (SEL) *Social and Emotional Learning*. El SEL está basado en la aplicación de conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender y manejar las emociones; establecer y lograr las metas fijadas; sentir y mostrar empatía por los otros; establecer y mantener relaciones positivas hacia los demás y hacerse responsables de las tomas de decisión. Este programa se aplicó desde etapas de educación infantil hasta la secundaria, realizando un esfuerzo por lograr avances científicos en este campo y proyectarse a políticas educativas (CASEL Guide, 2013).

Igualmente se han realizado experiencias en España, desde la Universidad de Barcelona y bajo la coordinación del Dr. Rafael Bisquerra, se creó en 1997 el GROUP (*Grup de Cercera en Orientació Psicopedagògica*)

del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. En dicho grupo de investigación se desarrollaron cursos de educación emocional, orientación, información y formación con la educación emocional y el diseño y evaluación de programas en educación emocional. El GROPE se ha dedicado a contribuir al marco teórico de la educación emocional, apostando por diversas actividades formativas, creación de recursos didácticos como videojuegos educativos que promuevan las competencias emocionales —*gamification*— (GROPE, s.f.)

En los últimos años han tenido entre otros proyectos de investigación:

- Creación y experimentación de materiales de educación emocional en la educación secundaria.
- Investigación internacional sobre educación emocional con la Universidad Central de Venezuela y la Universidad de Carabobo (Venezuela).
- Evaluación de programas de educación emocional en educación primaria.
- La inteligencia emocional en personas sin empleo.
- Elaboración de un cuestionario para la evaluación de competencias emocionales en el ciclo medio y superior de primaria.

Lo que nos muestra que este grupo de investigación se ha centrado en programas, evaluación de proyectos o la puesta en práctica de recursos didácticos, todo ello orientado, a la educación emocional.

También desde la Universidad Autónoma de Barcelona se ha conformado un grupo de investigación interdisciplinar e interdepartamental (DPE, *Desenvolupament Personal i Educació*) que se reafirma en su espíritu de investigación sobre las emociones. Entre sus proyectos de investigación se encuentran:

- Perfil emocional del docente en Catalunya: Estudio realizado por J. M. Asensio, (Dept. de Pedagogía Sistemàtica i Social/UAB).

- Educación emocional en la escuela: Construcción de competencias lingüísticas y la relación con la inteligencia emocional: Investigación realizada por Josepa Gómez Bruguera.
- Educación Emocional. Programa para profesores: Investigación realizada por Ferrán Salmurri y Trinxet con la colaboración de Neus Blanxer y Soler.
- La educación universitaria de los profesionales de educación, psicología: La evolución de la ilusión y el compromiso profesional de los estudiantes pre-graduados en psicología, magisterio y educación social (De Souza, 2002, p.44).

Dentro de la educación superior también se abre el debate entre IE y competencias emocionales. Debate no exento de argumentos a favor y en contra que enriquecen nuestro marco teórico, aunque en los últimos años, los defensores de conceptualizaciones diferentes han profundizado más en las características de cada concepto.

Tanto la Ocede (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico) como la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) estiman que las necesidades del mundo en el plano educativo y laboral, exigen personas con un alto grado de inteligencia emocional, sobre todo a los egresados universitarios que se enfrentan al campo laboral, incluso como lo enuncia la propia OCDE (2011): “los cambios ocurridos tanto en las empresas como en la economía están poniendo un creciente énfasis en los elementos de la inteligencia emocional”.

Capítulo 3

Autorregulación del aprendizaje

El caos no es un foso, es una escalera. Muchos intentan subirla y fracasan. Nunca podrán hacerlo de nuevo. La caída los destroza. Pero otros, si se les deja subir, se aferrarán al reino, o a los dioses, o al amor. Espejismos. Solo la escalera es real. El ascenso es todo lo que hay. (Lord Petyr Baelish – Canción de Hielo y Fuego)

El concepto de autorregulación ha sido trabajado intensamente durante los últimos años por autores de diversas áreas científicas y desde distintas percepciones. Poco a poco se va cambiando el paradigma tradicional de educación, donde prima el aprendizaje cognitivo, por otra educación basada en los aspectos sociales y emocionales. Tan importante como adquirir conocimientos, es poder desarrollarse como persona autónoma y social, siendo las relaciones interpersonales el medio genuino para poner en práctica en la vida todo lo aprendido.

Por consiguiente, la autorregulación ha sido trabajada preferencialmente desde la psicología, pero no ha estado exenta de otros análisis desde diferentes áreas de conocimiento, en lo que algunos autores han expresado como una necesidad de diálogo para definir y estructurar verdaderamente el concepto (Boekaerts *et al.*, 2005). En este sentido no hay una apuesta uniforme para delimitar los constructos y lineamientos de la autorregulación, no obstante, existe un compromiso de visión compleja del fenómeno que se desenvuelve dentro de la psicología en diferentes

áreas como: investigación cognitiva, resolución de problemas, toma de decisiones, metacognición, cambios conceptuales, motivación y voluntad. Todo ello ha repercutido también en tres grandes campos de acción de la autorregulación: educación, salud y trabajo; los cuales han sido investigados desde la psicología y la autorregulación, de manera separada.

La autorregulación en el trabajo, llamada industrial/organizacional, está teniendo un despegue rápido en su influencia, ya que las empresas cada vez buscan más procesos de autonomía entre sus trabajadores, espíritu empresarial e iniciativa personal. La autorregulación es un buen ajuste para responder a las demandas de este sector, y así evitar las estructuras hieráticas, burocracia que impida los procesos internos o abusos de autoritarismo en las jerarquías (Woods, 2005).

Este concepto, dentro de la educación emocional, no ha sido ajeno a estas tendencias y se define como: “Todo aquello que hacemos de manera consciente para dirigirnos al logro de un propósito, implica un proceso interno llamado autorregulación” (Trianes, 1996, p.175). Por otra parte, Zimmerman (2000, p. 14) nos presenta la autorregulación como un “proceso formando por pensamientos auto-generados (sic), emociones y acciones que están planificadas y adaptadas cíclicamente para lograr la obtención de los objetivos personales”.

Es importante destacar que la persona posee mecanismos de autoevaluación de sus acciones, siendo parte de sus criterios internos y analizando cómo ha sido el proceso hasta lograr, o no, el objetivo propuesto. Los sentimientos y pensamientos que guían nuestra conducta son orientados sistemáticamente para la consecución de lo proyectado. Es por ello que la autorregulación en el aprendizaje es fundamental para los procesos educativos, ya que permite al alumno concentrar esfuerzos y dirigir sus objetivos hacia la meta propuesta. La autonomía favorece la capacidad de aprender a aprender.

Para el análisis del concepto, Boekaerts & Corno (2005), proponen una división de la Autorregulación en estímulos derivados de arriba hacia abajo (*top-down*), y los generados de abajo hacia arriba (*bottom-up*). Esta mirada está asociada a un modelo cognitivo de la Autorregulación que tiene funciones de monitorear los pros y contras de opciones en sus objetivos, conformando variables de actuación e implicando la voluntad (Butler & Winne, 1995; Winne & Hadwin, 1998; Winne, 2001).

3.1 Teorías de la autorregulación del aprendizaje

En el plano de la autorregulación, Zimmerman (2001) divide a esta en 7 grandes teorías que han dado sus aportes al proceso autorregulatorio: operante, fenomenológica, procesamiento de la información, sociocognitiva, volitiva, vygotskiana y constructivista. Para entender las diversas teorías y sus implicaciones, hay que responder a cinco grandes preguntas que orientan la Autorregulación:

- 1) ¿Cuál es el origen de la motivación para autorregularse?;
- 2) ¿Cómo se toma conciencia de la autorregulación?;
- 3) ¿Cuáles son los procesos autorregulatorios fundamentales?;
- 4) ¿Cómo influye el entorno social y físico en la autorregulación? y, por último,
- 5) ¿Cómo se adquiere la capacidad autorregulatoria? (Panadero y Alonso-Tapia, 2014, p. 11).

Es importante destacar que ninguna teoría responde completamente al fenómeno de autorregulación sin el compromiso de las otras teorías, lo cual nos da un marco grande de referencia que debemos analizar dentro de los procesos descritos. Estas cinco preguntas orientadoras sobre el proceso nos pueden ayudar a discernir qué teoría es más eficaz y tiene más efecto sobre el aprendizaje, centrándonos sobre las estrategias que utilizan para lograr sus objetivos propuestos. Un buen manejo de esta concepción ayuda a mejorar el rendimiento escolar, apuntando a la

voluntad y las motivaciones. Lo que nos traslada a la primera pregunta planteada: ¿Cuál es el origen de la motivación para autorregularse?

3.1.1 Teoría del acondicionamiento operante

Sobre este último punto, cada teoría tiene una dirección. Por ejemplo, la teoría del acondicionamiento operante, que fue manifestada inicialmente por el filósofo Edward Thorndike (1874-1949) dentro del condicionamiento instrumental en el estudio de las formas de actuar, de tal manera que el éxito es debido a una repetición de conductas en las que tienden a repetirse las positivas, mientras las negativas son propicias a no volver a producirse. Es la llamada Ley del efecto. De esta manera se presenta el fin del objetivo o meta, como estimulante del proceso. Las variables sobre el plazo de finalización, la cercanía o no del objetivo, o la posible anticipación de la recompensa, marcan la motivación del estudiante y sus estrategias de aprendizaje.

En consonancia con las ideas de Thorndike, el psicólogo del siglo XX, Burrush Frederic Skinner, expresó en sus investigaciones que las conductas ante el acondicionamiento presentar respuestas propias, llamadas idiosincráticas, que están vinculadas al refuerzo. Sin embargo, la propuesta no es un procedimiento de acondicionamiento operante, sino un acondicionamiento clásico.

Este tipo de investigaciones se abrieron paso a distintas áreas como la conducta de los fumadores, el control del peso o el rendimiento académico de los estudiantes. Todos ellos vinculados a las motivaciones, objetivos y deseos, además de las estrategias utilizadas para lograr las metas. La observación y el registro de conductas fueron las primeras implementaciones para describir los procesos de autorregulación, poniendo de relieve las teorías conductistas.

Quedan muchos interrogantes como la no inclusión de otros factores en el proceso autorregulatorio, o determinar cuáles son los estimulantes propicios para cada ocasión y cómo reforzarlos para mejorar el proceso.

Esta percepción abre la puerta a otra pregunta, ¿cómo se considera que el sujeto llega a ser consciente del modo en que organiza y dirige su conducta? Proceso importante que, desde la teoría del acondicionamiento operante, se responde como un fenómeno que no se puede analizar ya que no es posible observarlo.

Cuando nos acercamos a la parte activa y operativa del autoconcepto en un momento concreto, estaría compuesto como una lista de representaciones intrínsecas al autoconcepto general y que son reveladas por características particulares del contexto que el sujeto debe responder (Núñez, 1992; Núñez & González-Pienda, 1994). Estos autores exponen que el autoconcepto operativo es, en realidad, el protagonista en el hecho específico de relación directa con la percepción, interpretación, evaluación y la elección de decisiones en el momento oportuno. Esto nos traslada una inestabilidad e inseguridad, que el autoconcepto operativo provoca en el autoconcepto general, aunque este último tiende a permanecer invariable, en palabras de Valle *et al.* (1996, p. 19): “Tales cambios no suelen suponer una excesiva discrepancia para el autoconcepto general, éste tiende a permanecer estable”.

En consonancia con lo anterior, dado que la toma de conciencia no es un fenómeno observable, no rivaliza de una forma directa como observan Mace, Belfiore & Hutchinson (2001), quienes propenden una teoría basada en la fenomenología. Estos representan un bucle de retroalimentación en términos de procesos de percepción encubiertos, tales como la autoestima y el autoconcepto, en contraposición a las teorías operantes que prefieren descripciones explícitas en términos de autoreforzamiento, autoregistro o estímulos de autoaprendizaje (Zimmerman, 1990).

Los teóricos *operantes* determinan que las acciones de los sujetos van encaminadas a elegir entre alternativas para resolver el problema, y el valor de los estímulos reforzadores que obtienen los sujetos, cuando se cumplen los objetivos propuestos. Para estas teorías conductistas el aprendizaje genera un cambio indeleble, en el que la práctica se antepone como una interacción recíproca entre el contexto y el individuo. Este *feedback* favorece las destrezas específicas a través del ensayo-error (Sarmiento, 2007).

Un aspecto relevante de estos procesos interdependientes es que no pueden ser entendidos aparte de los demás. Las percepciones de los estudiantes sobre autoeficacia son a la vez motivo de aprendizaje, pero también el resultado del mismo proceso (Schunk, 1984; Schunk, 1989). Los estudiantes autorregulados no son solo reactivos a sus resultados de aprendizaje, más bien buscan de forma proactiva sus oportunidades de aprender.

Desde la psicología conductista se han subcategorizado procesos dentro de la autorregulación como: autoobservación, autoinstrucción, autoevaluación y autorrefuerzo. En este aspecto, la autoobservación es un medio para aprender a discriminar su conducta a través de las consecuencias externas y ambientales. Requiere que la persona, en primer lugar, determine qué respuestas van a ser controladas y dimensionen su respuesta - por ejemplo, la duración, frecuencia, intensidad, etc.-. En este caso, la observación genera cambios temporales, cambios que se pueden entrenar para mejorar el proceso (efecto de reactividad, como alteración de su comportamiento al ser observado por él mismo). Dentro de la autorregulación en el aprendizaje, Mace & Kratochwill (1988, p.505) entienden un proceso interno para aplicar en contextos educativos:

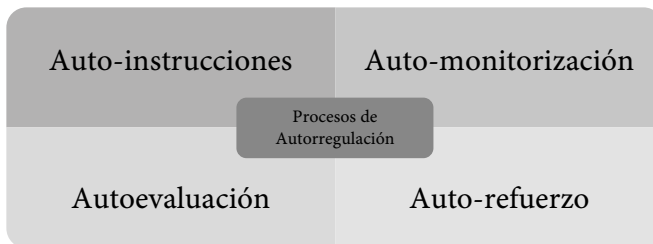
1. Proporciona definiciones claras y sencillas de las conductas objetivo de la autoobservación.
2. Da instrucciones claras y sencillas de cómo autoobservarse.

3. Haz una demostración del procedimiento de autoobservación con formas de registro e instrumentos reales.
4. Proporciona instrucciones escritas y/o gráficas de la autoobservación del alumno.
5. Pregunta al alumno si tiene dudas y pídele que repita el objetivo y las instrucciones.
6. Verifica la adquisición de las habilidades de autoobservación en situaciones análogas a la conducta objetivo.
7. Especifica cuáles serán los criterios que indicarán que se ha realizado una autoobservación precisa.
8. Otorga refuerzo material y/o social.

Si observamos detenidamente las prescripciones aportadas, todos los subprocesos de la autoobservación van encaminados a ser propuestos desde un agente externo, y no como proceso autónomo del alumno, en este caso. Esto concuerda con la visión del conductismo del sujeto como elemento pasivo del fenómeno. Como veremos más adelante, en la descripción de otras teorías, el protagonismo de las conductas y autonomía del proceso se va trasladando a otros agentes.

Siguiendo con las preguntas orientadoras, la teoría operante-conductista tiene como elementos fundamentales en el proceso autorregulatorio 4 procesos definidos por Kanfer (1977):

Figura 3. *Procesos de autorregulación de Kanfer (1977)*



Fuente: Elaboración propia.

Estos procesos deben ser entendidos en conjunto, pero también por separado, como el efecto de las autoinstrucciones que se considera pertinente debido a que el sujeto debe ser capaz de dirigir sus actos para realizar su autorregulación. La automonitorización permite revisar el cómo se está trabajando y analizar las diversas estrategias. Por otra parte, la autoevaluación, elemento fundamental como hemos analizado anteriormente, está retroalimentando constantemente el ideal de actuación con los verdaderos estímulos que está realizando la conducta. Mientras, el autorrefuerzo juega un papel motivador a través de mensajes hacia el sujeto que le ayuden en los momentos difíciles de la autorregulación.

La crítica al *operativismo* reside en que estos procesos de estímulo-respuesta no explican del todo la autorregulación, quedando por fuera otros contextos que sí afectan directamente al fenómeno, como por ejemplo los aspectos internos del individuo o las percepciones personales que obtiene después de un trabajo, limitando la interpretación de todo el conjunto.

Sin embargo, todo el aporte teórico que se ha desarrollado desde la teoría acondicionamiento operante ha sido asimilado por otras teorías para reforzar su conceptualización.

¿Qué papel juega el entorno social y físico en la autorregulación del alumno? El conductismo operante visualiza dos niveles de acción externa: 1) Situaciones donde el alumno debe resolver en consonancia con lo que está ocurriendo en el exterior. 2) Entorno social (familia, docentes, compañeros) que afectan de una manera directa en un aprendizaje subalterno y como modelos de influencia.

Ante estos niveles, la teoría operante reflexiona ante la importancia del primer nivel como espacio donde verdaderamente se da la autorregulación (Zimmerman, 2001). “Para los operantes los procesos internos se definen en términos de su manifestación en el comportamiento y la

“consecuencia” de éste en el entorno, que influye de forma recursiva en el sujeto” (Panadero & Alonso-Tapia, 2014, p. 17).

Esto nos lleva a considerar que la importancia radica en el comportamiento del sujeto que emplaza a una actuación cíclica de influencia en la autorregulación, siguiendo un patrón de estímulo-respuesta-consecuencia, que vuelve a revertir en el comportamiento de la persona.

Debido a esta situación, debemos cuestionarnos también por la adquisición y origen de la capacidad de autorregular el comportamiento en el estudiante. Desde esta teoría se responde que la capacidad de autorregular sigue los mismos parámetros de la psicología del aprendizaje, en este caso la Ley del efecto, la cual dictamina que, si una forma de actuar es positiva, esta tenderá a repetirse, mientras que, si es negativa, se evitará volver a cometerla. Todo ello, expuesto a los posibles modelamientos, antes señalados, del contexto externo (Kanfer & Goldstein, 1991).

3.1.2 Teoría fenomenológica

La teoría fenomenológica evidencia un proceso intrínseco en la propia persona, destacando un diálogo interno con su propio ser para alcanzar una mejora sustancial de sus competencias. Panadero & Alonso-Tapia (2014) lo definen como una “necesidad de auto-actualizarse”, como una nueva *beta* en nuestro *software* de aprendizaje. Es un sentido de renovación para llegar a ese estado al que queremos llegar. Con respecto a esta idea, Moretti y Higgins (1999a) profundizan en esa búsqueda de nuestro “yo real” con el “yo ideal” que siempre se mantiene en el horizonte. Reducir esa brecha es la verdadera motivación de autorregular pensamientos, emociones y cogniciones. El objetivo último de esta motivación es lograr alcanzar una congruencia entre los dos “yo” y reducir los síntomas de discrepancia, no lograr reducir esa distancia hace surgir sentimientos de decepción y desánimo.

De manera análoga, el concepto del “yo real” se enlaza con el autoconcepto mismo de una persona que genera metas, aspiraciones y motivos, siendo un eje dinámico que se referencia al presente y futuro (Markus, 1983; Cross & Markus, 1994). Esto se ve reflejado en espacios como el trabajo, la felicidad, la competencia, etc. Este concepto se introduce como *possible selves* (Markus & Nurius, 1986) analizando la relación entre la motivación y el autoconcepto de uno mismo, para provocar cambios que nos lleven al estado deseado con propiedades afectivas y emocionales que pueden determinar el cambio a través de la dominación de la propia conducta.

Teorías fenomenológicas de aprendizaje autorregulado, por ejemplo, las de McCombs (1986, 1989), ven en el estudiante una motivación por un sentido global de la autoestima o autoactualización. Existe un peligro de mala interpretación al tomar conciencia de lo que ha vivido, por ello McCombs recomienda a los profesores que acerquen a los estudiantes acciones de autoevaluación y automonitorización para que el alumno pueda tener herramientas de comprensión que objetivasen lo máximo posible, el proceso y su toma de conciencia.

Sin embargo, esta teoría fundamenta y explica la motivación de la persona en circunstancias adversas que conduce a una autorregulación, pero ¿cómo podríamos explicar la autorregulación en otros contextos, donde hay que solventar otras dificultades? Situaciones en las que una persona busca ser competente, pero algo falla en el proceso.

No hay que olvidar que nuestras representaciones mentales de nosotros mismos y las de los otros se desarrollan dentro de un contexto interpersonal. Con el tiempo, las experiencias de nosotros y las que compartimos con los demás, se unen para conformar una estructura interna que será determinante en nuestras experiencias psicológicas entre nosotros y los demás; esto aparte de influir directamente en las estrategias que abordamos para nuestras relaciones. Por lo tanto, nuestras representaciones

y las de los demás están íntimamente conectadas, tanto en su plano estructural, como de desarrollo (Moretti & Higgins, 1999b).

Para la teoría fenomenológica, el objetivo central de la autorregulación es “el mantenimiento de la auto-valía y la auto-identidad” (Panadero & Alonso-Tapia, 2014, p. 15), describiendo un proceso intrínseco que marcará las pautas de la autorregulación para lograr alcanzar las metas propuestas por la persona.

Todo ello va en consonancia con mantener la idea de competencia por parte del sujeto, tomando elementos de la teoría sociocognitiva: planificación, establecimiento de metas, uso de estrategias, monitorización, procesamiento, codificación y recuperación de datos y la autoevaluación (McCombs, 2001).

Siguiendo esto, el objetivo se centra en mantener la auto-valía y la auto-identidad dentro del contexto anteriormente explicado. Como hemos citado antes, la autoevaluación juega un papel clave en la fenomenología, donde se hace hincapié en los requisitos de la tarea y la sensación de competencia al acabar la actividad u objetivo.

Aun así, esta teoría deja grandes interrogantes respecto a los factores extrínsecos del proceso de autorregulación, se evade lo externo que no tiene ninguna implicación dentro de estos planteamientos. Así mismo también surgen ciertas dudas acerca de los objetivos a largo plazo y cómo esta teoría actúa en la conformación de las motivaciones y el interés. Es importante por supuesto la autovalía y la auto-identidad, sin embargo, la teoría cognitiva resuelve esto conformando los dos elementos en un sólo concepto -autoeficacia- que responde con más procesos para describir y analizar la autorregulación (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

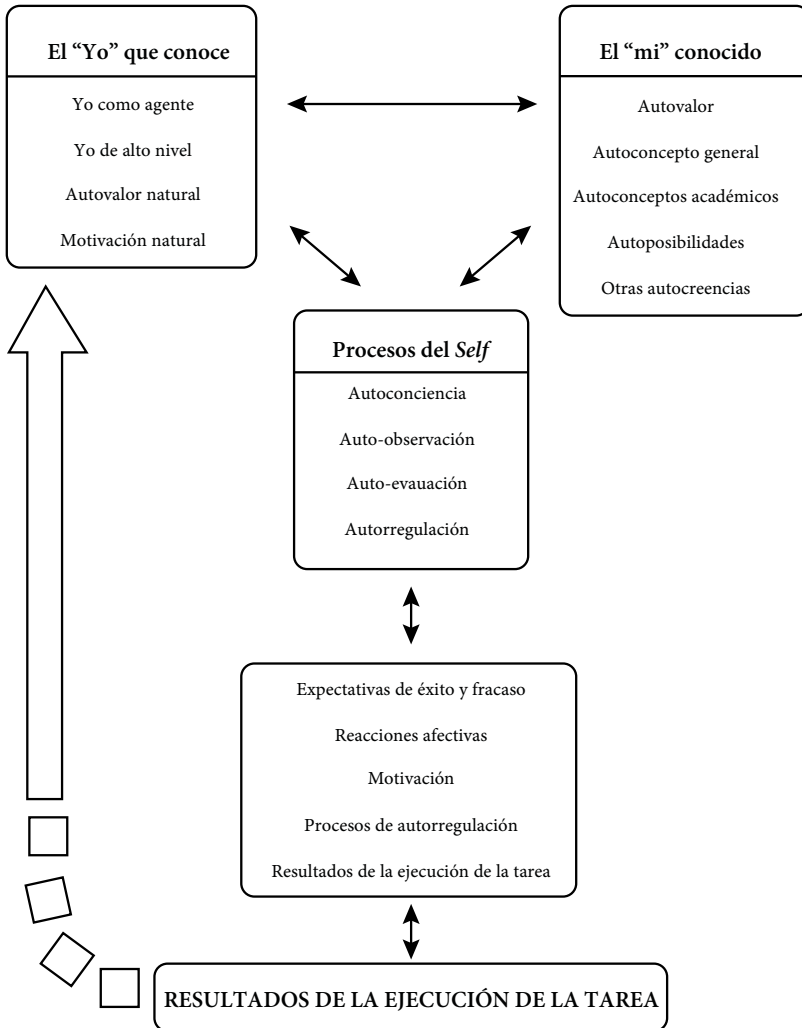
Siguiendo la lógica de los procesos planteados al principio, debemos interrogarnos acerca del papel que juega el entorno social y físico en la autorregulación. Desde el punto de vista fenomenológico no se acentúa

la relación directa con el contexto y el medio, en torno a la autorregulación. El único nexo en común es el momento donde el sujeto relaciona, y encuentra diferenciación, con situaciones a su vivencia y perspectiva personal. Un ejemplo relevante ocurre con alumnos que recién ingresan a una carrera universitaria como la ingeniería. Aunque sus resultados en matemáticas durante el bachillerato fueron buenos, en algunos casos, al encontrarse directamente con la realidad de su formación en ingeniería, obtienen malos resultados en los primeros parciales, lo que los lleva a replantearse si de verdad son competentes. Esta es una posible muestra sobre cómo el contexto puede ser influyente en la teoría fenomenológica.

Como debilidades a esta interpretación del contexto externo, se abren muchas falencias explicativas de la influencia externa. No complementa de forma integral el verdadero papel del entorno social y físico y su relación con la autorregulación (McCombs, 2001).

Por último, la teoría fenomenológica debe responder al origen de la adquisición de la autorregulación en procesos de aprendizaje. Como respuesta se enfatiza en la capacidad del alumno de entender su auto-percepción - qué quiere, qué espera, cómo trabaja, etc.- que le permitirá tener una conciencia de autovalía que deberá mantener a través de estrategias de aprendizaje .

Figura 4. Modelo del papel del auto-sistema en el aprendizaje regulado



Fuente: McCombs, 2001, p. 85

Otros autores también transmiten que la autorregulación “se desarrolla con el avance del ‘yo’, es decir con la internacionalización de los estándares externos y el desarrollo del autocontrol y la competencia” (Conell & Ryan, 1984). Este criterio de autopercepción, como elemento principal

de la teoría fenomenológica, lleva como adjunto el entorno físico y social, siendo objetivo del docente reforzar la confianza del estudiante en su proceso educativo de aprendizaje.

3.1.3 Teoría del procesamiento de la información

Para la teoría del procesamiento de la información, de acuerdo con Johnson-Laird (1988), la motivación para desarrollar la autorregulación no es tan importante para su evaluación. Este mismo investigador que midió la influencia de los ordenadores en los procesos de aprendizaje, matiza:

Antes de la informática existía una clara distinción entre cerebro y mente: uno era el órgano físico, la otra una fantasmal no-entidad poco respetable como tema de investigación. (Los adultos podían hablar sobre ella en privado mientras entendieran que no existía realmente.) Después de la informática, no puede existir más escepticismo: una máquina puede ser controlada por un «programa» de instrucciones simbólicas, y no hay nada fantasmal en un programa ordenador. Quizás la mente se encuentra en el cerebro de la misma forma que el programa se encuentra en el ordenador. Puede existir una ciencia de la mente (pp. 7-8).

Este paralelismo entre ordenadores y personas es un buen ejemplo sobre la importancia que esa “alma” tiene para las personas, donde se ubican los sentimientos y emociones. Entonces, ¿cómo puede la autorregulación ser un factor clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de una teoría sobre el procesamiento de la información?

Para despejar esta duda, los teóricos entienden que los reajustes que se hacen durante la autorregulación se dan en consonancia con la atención que la persona preste en cada momento, siendo una actividad

automatizada. Debido a esto, los investigadores se han centrado en el propio proceso, realizando estudios sobre las diferencias y similitudes en torno a la experticia de las personas analizadas. Son un apoyo para la propia autorregulación, puesto que fijan el buen proceso en la interiorización del propio concepto, observarlo en las personas expertas en autorregulación y asimilarlo para reproducirlo en su contexto.

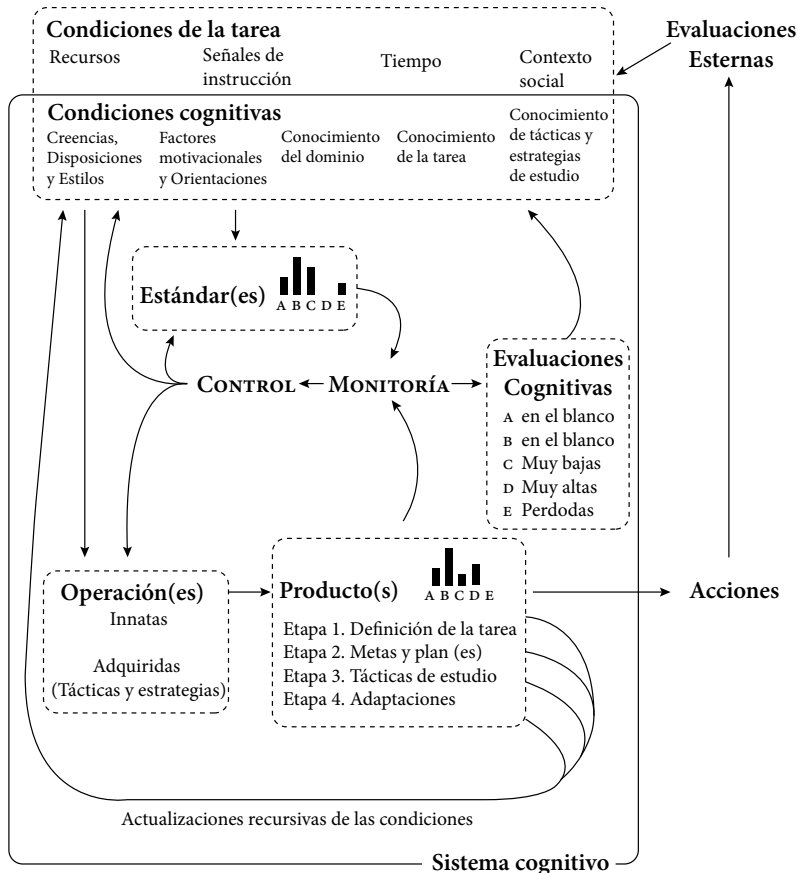
Consecuentemente también esta teoría ha sido estudiada y puesta a prueba, añadiendo otras variables o constructos para su interpretación. Por ejemplo, la motivación a través de la autoeficacia, ampliamente estudiada por Carver & Sheier (1990), en las que proponen dos capas de control para gestionar dos aspectos diferentes de comportamiento en tiempo y espacio, transformando preocupaciones simultáneas con muchos objetivos diferentes en un flujo de acciones que cambian repetidamente de un objetivo a otro en el tiempo.

Una de estas dos capas de control se concentra en una buena gestión de las prioridades como núcleo fundamental de la autorregulación, sugiriendo que la emoción se origine en relación con un objetivo que está fuera de la conciencia. Esto induce a las personas a interrumpir lo que están haciendo y dar a ese objetivo una prioridad más alta de la que tenían. En este camino, el abordaje de los sentimientos negativos tiene un espacio importante en el proceso; casos donde el objetivo o meta no está focalizado y exige una mayor demanda de la persona, entrando inclusive en la consciencia, y desplazando al objetivo focalizado (Simon, 1967).

Para Winne & Hadwin (2008) este proceso de autorregulación también enmarca ciertos contextos externos, e incluso definen también la priorización dentro de la propia autoevaluación de la autorregulación. Las operaciones se reflejan en los productos y las estrategias de actuación.

Estos mismos autores proponen un modelo de SRL (*Self-Regulation Learning*) en el que reflejan lo expresado anteriormente:

Figura 5. Modelo de SRL de Winne & Hadwin.



Fuente: Tomado de Winne, Jamieson-Noel y Muis, 2001, p. 124.

En este gráfico se puede observar cómo la teoría del procesamiento de la información tiene su influencia directa en el desarrollo de la autorregulación, destacando los propios procesos y la fijación de una meta en el foco de las emociones del sujeto. Se infiere que la persona tiene una representación cognitiva de los objetivos, utilizando la memoria a largo plazo como información almacenada y que es inherentemente idiosincrática en un grado. En consonancia con lo anterior, se pone de relieve el concepto de expectativa (Butler & Winne, 1995).

Además, si la persona no encuentra una orientación o guía en el proceso para alcanzar el objetivo, no va a intentarlo porque no está “programado” con el *software*. Una de las críticas a esta idea, es que no se explicita de dónde viene esa motivación inicial, cuáles son los incentivos.

Como explica Winne (2001) la automonitorización es el elemento clave para entender la teoría del procesamiento de información, esta estructura en un esquema de autoconocimiento del propio proceso, ser consciente de las estrategias, el tiempo, la propia formación ante la posibilidad de alcanzar el objetivo, los medios de los que se dispone y el contexto en el que se va a desarrollar el proceso. Todo ello confluye en un espacio abstracto, donde el sujeto, si tiene todo el esquema claro, tendrá más posibilidades de alcanzar dicho objetivo, ya que, como hemos dicho antes, la automonitorización es clave en el proceso.

Automatizar la monitorización en los deseos de alcanzar el objetivo, es la demanda que los investigadores de la teoría del procesamiento de la información tratan de responder en sus estudios. En estos mismos, describen cómo los “expertos” han automatizado dicho proceso y obtienen resultados de éxito, modificando aspectos según los problemas presentados, logrando seguir el curso hacia el objetivo propuesto.

Por el contrario, los sujetos “novatos” no consiguen visualizar el propio proceso, existiendo carencias y vacíos. Con un monitoreo no automatizado, gastarán más recursos en focalizarse y eso repercutirá ante los posibles problemas que se puedan presentar y no podrán modificar dicho esquema.

Algunos estudios de estos fenómenos son los de Kostons, Van Gog & Pass (2009), quienes evidencian las diferencias entre expertos y novatos, gracias a la automatización del monitoreo personal. Alumnos de secundaria fueron estudiados en la adquisición de autoevaluaciones y habilidades de selección de tareas, jugando un papel importante en el proceso de autorregulación.

Otros estudios son los de Panadero et al. (2013) que muestran cómo un ejercicio de rúbricas para automonitorización del aprendizaje fue expuesto a un grupo de profesores en formación que realizaron materiales multimedia. Los resultados mostraron que los estudiantes que tenían un mejor dominio de las rúbricas, secuencia de comandos y control, obtuvieron un mejor nivel de aprendizaje autorregulado, mientras los que no ejercieron un control de dichos procesos fueron propensos a situaciones de autorregulación negativa. Se comprobó la preferencia de los alumnos por matrices de valoración para focalizar su proceso de aprendizaje. En otro estudio de Panadero et al. (2012) comparan dos rúbricas de autoevaluación diferentes y *scripts*, con dos variables sobre el tipo de instrucciones y los comentarios. Las matrices de autoevaluación mostraron un mejor aprendizaje en general, de los alumnos del grupo, sin embargo, la conclusión no evidenció una mejor interacción con las rúbricas y secuencias de comandos en el entrenamiento de la autorregulación.

Para los procesos principales de la autorregulación, esta teoría se fija en una entrada de la información a través de memoria sensorial que conduciría a una memoria a corto plazo, para al final perdurar en la memoria a largo plazo, que es la que reorganiza la información en cuanto a su vinculación con otra información ya existente y retentiva dentro del cerebro. Este estado metacognitivo realiza un control de su propia memoria, su comprensión y otras empresas cognitivas, por lo que el proceso de autorregulación interactúa para afectar los resultados de cualquier tipo de empresa intelectual almacenada (Flavell, 1979).

A partir de esto, la teoría del procesamiento de la información plantea una evolución con el modelo de Winne & Hadwin (1998), en el que sí se contempla a la planificación como elemento que responde al proceso de autorregulación, siendo un modelo de ciclo recursivo que se retroalimenta a partir de la propia concepción del monitoreo en el proceso.

Sin embargo, surgen otras cuestiones a raíz de estos planteamientos, no resueltas como ¿qué ocurre con las emociones en cuanto al propio proceso de autorregulación, o qué papel juega la motivación dentro del esquema de planificación? (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Dentro de la teoría del procesamiento de la información, el entorno y el ambiente, juega un papel pasivo en la teoría clásica, siendo importante solo si juega un papel de procesamiento para la persona. Por contra, en las teorías más modernas se percibe el ambiente o contexto como elemento a tener en cuenta. La presencia de otras personas durante el proceso podría ser un elemento de decisión para este. Por ejemplo, un compañero en el aula de clase que se perciba como buen estudiante, responsable y juicioso, puede provocarnos la idea de sentarnos cerca de él para asumir una postura beneficiosa en nuestro rol de autorregulación. En definitiva, puede ser un factor a tener en consideración como posible fenómeno dentro del propio esquema (Winne, 2011).

No obstante, la relevancia de este factor no es determinante para la explicación de esta teoría, no contemplando, por ejemplo, el modelado como posible estímulo externo al alumno, o cómo los alumnos pueden adquirir experiencias de autorregulación a través de otros compañeros y la observación. Estos son elementos no explicados desde esta teoría que quedan sueltos.

Por último, hay que interrogar a esta teoría sobre el origen de la adquisición del fenómeno de la autorregulación por parte de los sujetos, en el que hay dos nociones como respuesta. La primera se orienta a la ampliación del proceso cognitivo por parte de la persona, a través del proceso de automatización antes señalado. Esto forma parte de una liberación cognitiva que puede asumir nuevos roles de estrategia. Las críticas señalan que esta respuesta no es una teoría, sino más bien una condición, pues queda en el aire cómo se pasa de una automatización del proceso a la autorregulación.

Una segunda respuesta es que, ante unos recursos cognitivos finitos, hay que procesar la información de una manera práctica y contenedora. A este aspecto se refiere a tres posibilidades: reducir la demanda cognitiva de la actividad, esquematizar la información de forma automática y difundir información en el entorno de actividad. Se responde que la autorregulación ocurriría en una cuarta fase, durante la autorreflexión del sujeto sobre el proceso, lo que llevaría a cambiar esquemas de trabajo para futuras actividades que impliquen la consecución del objetivo. Para entender esto último, se propone un esquema “si-entonces-luego” (*If-then-Else*) que propende un modelo autorreflexivo donde la persona evalúa lo realizado y corrige posibles elementos que dificulten el proceso de enseñanza-aprendizaje (Winne, 2001).

Como bien describen Panadero & Alonso-Tapia (2014) quedan dudas acerca del proceso, ya que solo se menciona el momento de reflexión como agente de autorregulación en la teoría del procesamiento de información. También en este sentido, apunta a que la autorregulación sólo ocurre al terminar la propia actividad, planteando dudas sobre el propio proceso, ya que ¿acaso no se puede alcanzar la autorregulación en medio del proceso?, o inclusive ¿no se pueden cambiar los esquemas mentales durante el propio proceso? son interrogantes que todavía faltan por aclarar.

3.1.4 Teoría sociocognitiva

Para los teóricos sociocognitivos hay tres ejes principales en la autorregulación: los objetivos personales, la autoeficacia y las expectativas de los resultados. Estos consideran que la autorregulación sucede cuando la persona tiene el interés por alcanzar la meta, llegando a asumir que hay lagunas que no están encaminadas al aprendizaje verdadero de los alumnos, y que son negativas al proceso (Panadero y Alonso-Tapia, 2014).

El desarrollo humano no es monolítico, varía en sus orígenes psicobiológicos y en las condiciones experimentales para mejorar y mantener el proceso de autorregulación. La diversidad en las prácticas sociales produce cambios sustanciales en las diferencias individuales, en las capacidades que se cultivan y en las que permanecen subdesarrolladas (Bandura, 1986).

Las expectativas de autoeficacia y resultado inciden en la percepción de capacidad de la propia persona. Esto se basa en un modelo de causalidad para la teoría sociocognitiva, que adelanta la contradicción con modelos de causalidad unidireccional determinista. Aquí se especifica que el comportamiento se describe como un ente formado y conformado por influencias ambientales o disposiciones internas, lo que alienta una explicación triple basada en la causalidad recíproca: el comportamiento, la cognición y otros factores personales, y por último las influencias ambientales. Todo para interactuar como un operativo en influencias bidireccionales del propio ente.

Este mecanismo crea expectativas que hacen que la motivación aumente, creando más posibilidades de éxito. “El origen de la motivación para autorregularse en una actividad está en la interacción entre las metas personales, las expectativas de autoeficacia y las expectativas de resultado” (Panadero & Alonso-Tapia, 2014, p. 13).

Dentro de este marco hay que tener en cuenta que el estudiante tiene dificultades cuando realiza su aprendizaje en soledad, empobreciendo la construcción del conocimiento. Más aún, ante áreas que exigen una mayor concentración por su problemática (Bruce & Saye, 2001). De aquí se desprende que para la teoría sociocognitiva es fundamental la propia consciencia del sujeto, dando importancia a la última fase, la fase autorreflexiva, como elemento clave en el proceso autorregulatorio. Según Schunk (2001), esta fase se caracteriza por fenómenos como los estados autoperceptivos, autoeficacia, autojuicio y la autorreacción, esta

última clave para entender las situaciones donde el sujeto cambia las estrategias o modifica los medios para conseguir alcanzar el objetivo de aprendizaje.

Para esta autorreflexión se incluyen los conocimientos sobre los comportamientos de uno, por ejemplo, si se ha utilizado eficazmente su tiempo o esfuerzo suficientemente. La reacción y reflexión contextual se refieren a evaluaciones de demandas de la tarea y los factores contextuales. Una buena autorregulación requiere que los alumnos evalúen si serán capaces de realizar la tarea, si el ambiente es propicio para el aprendizaje, y qué posibles cambios son necesarios para mejorarlo (Schunk, 2005).

Esta complejidad del contexto se observa en muchos estudios realizados por Pintrich y sus colegas (por ejemplo, Pintrich & De Groot, 1990; Pintrich, Roeser, & De Groot, 1994). Una mirada social, la instrucción, y los factores contextuales pueden afectar al funcionamiento de las estrategias de autorregulación. Como Pintrich & Zusho (2002) anotan: “La autorregulación no es sólo proporcionada o limitada por la cognición y la motivación personal, sino también privilegiada, animada, o desalentada por los factores contextuales” (p. 279).

Un claro ejemplo de esta complejidad se ve en la búsqueda de ayuda, que es una importante estrategia de autorregulación (Newman y Schwager, 1992). Todos los estudiantes necesitan ayuda, a veces, para entender el material y cuando confundido acerca de qué hacer. Buscar la ayuda de otros (por ejemplo, maestros, compañeros, padres) parece ser una respuesta natural; sin embargo, grandes diferencias individuales se producen en los estudiantes frecuencia, la cantidad y el tipo de búsqueda de ayuda. Estas diferencias sugieren una compleja interacción entre factores sociales y motivacionales.

Todo ello vincula al proceso de autorregulación del aprendizaje con un sentido primario de consciencia del proceso, sin perder de vista el

contexto externo-social que también influye en la autorregulación. Para la parte cognitiva-personal, los teóricos sociocognitivos se apoyan en herramientas como los autorregistros, que son medios de observación personal para registrar y así poder evaluar su proceso de aprendizaje. Como se puede observar finalmente, la teoría sociocognitiva recoge varios elementos de otras teorías para integrarlos en una explicación más global del fenómeno autorregulatorio.

Para conformar esto, en una etapa inicial la teoría sociocognitiva, se estructura en tres subprocesos fundamentales: autoobservaciones, autojuicios y autorreacciones (Zimmerman, 2001). Principalmente estas tres subcategorías se refieren a funciones que la persona modela en su proceso autorregulatorio, como un mecanismo de supervisión del aprendizaje.

La teoría cognitiva social evidencia experiencias de dominio como el principal eje del cambio de personalidad. El dominio dirigido es un poderoso vehículo para inculcar un sentido sólido de hacer, frente a la eficacia en las personas cuyo funcionamiento se ve seriamente afectado por una intensa aprensión y reacciones de autoprotección fóbica. Estas experiencias de dominio se estructuran en formas de construir habilidades para afrontar los problemas, y de inculcar creencias de que uno puede ejercer el control sobre las potenciales amenazas.

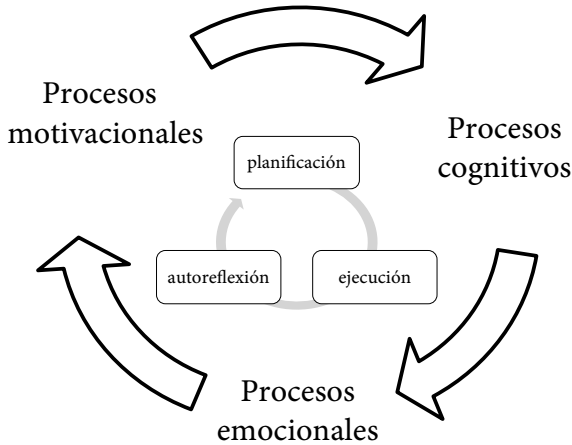
Es por esto que se requiere un fuerte sentido de la eficacia para permanecer orientado frente a la presión de las demandas de la situación, los fracasos y contratiempos, ya que todos ellos tienen repercusiones significativas en la tarea. De hecho, cuando las personas se enfrentan a las tareas de gestión para las demandas ambientales difíciles durante circunstancias estresantes, estarán acosados por las dudas sobre sí mismos y sobre su eficacia, cada vez más errática en su pensamiento analítico, reduciendo sus aspiraciones y provocando que la calidad de su rendimiento se deteriore. Por el contrario, aquellos que mantienen una sensación elástica de eficacia, se pusieron metas desafiantes y utilizaron

buenos pensamientos analíticos, que les valieron la pena en los logros de desempeño (Bandura, 1994).

Por el contrario, las personas con miedos e inseguridades intratables, por supuesto, no estarán a punto de hacer lo que temen. Uno debe, por lo tanto, crear un entorno para que las personas con miedo interno puedan llevar a cabo con éxito los objetivos, a pesar de sí mismos. Esto se logra mediante la participación de diversas ayudas para el dominio del rendimiento. Las actividades temidas son modeladas primero para mostrar a la gente cómo hacer frente a las amenazas y también, para evidenciar que sus peores temores no lo son tanto. Las tareas de choque se descomponen en tareas parciales, para que los pasos se puedan dominar fácilmente. Otra forma de promocionar la resistencia es utilizar el tiempo graduado. Las personas temerosas se niegan a realizar tareas complejas si van a tener que soportar el estrés durante mucho tiempo, pero van a arriesgarse si se realizan por un corto período de tiempo. Como su eficacia para hacer frente a la actividad, aumenta el tiempo que llevan a cabo, la actividad se extiende con ayudas de protección y la dosificación de la gravedad de las amenazas, ayudando también, a restaurar y desarrollar un sentido para hacer frente a los problemas en términos de autoeficacia (Bandura, 1994).

Posteriormente los procesos autorregulatorios han ido avanzando y se han propuestos otros conceptos para explicar la complejidad del fenómeno. Zimmerman los amplió en sus sucesivas investigaciones dentro de su modelo, siendo en la actualidad reestructurado en tres fases cíclicas como expone Pandero & Alonso-Tapia (2014, p. 6):

Figura 6. Esquema sociocognitivo sobre los procesos autorregulatorios.



Fuente: Elaboración propia a partir de Panadero & Alonso-Tapia (2014).

Entendiendo esto, se encuentra que esta teoría da un énfasis muy importante al contexto, al que define en dos ámbitos: la influencia del entorno en el alumno, sobre todo los llamados efectos ambientales, y, en segundo lugar, el modelado y aprendizaje vicario (Panadero & Alonso-Tapia, 2014) que se refiere a las influencias de otros sujetos y las distintas maneras de aprender que son aprehendidas por el sujeto inicial, siendo un aprendizaje subalterno de otro. En cuanto al modelado se representa como la influencia del docente sobre los sistemas de autorregulación de los alumnos, al poseer poder en la relación de enseñanza-aprendizaje e inclusive, como hemos mostrado anteriormente, la posibilidad de modificar las condiciones externas a través del cambio interno de pensamiento. En este sentido, las investigaciones de Bandura (1986, 1997) pudieron establecer estas inclusiones últimas de modelado y aprendizaje vicario.

Por último, el alumno adquiere la capacidad de autorregular su aprendizaje a través de cuatro fases bien definidas y en constante relación: observación, emulación, automatización y autorregulación (Panadero & Alonso-Tapia, 2014; Zimmerman & Kitsantas, 2005).

Además de esto, la importancia de las metas de aprendizaje es bastante decisivas en el modelo socio-cognoscitivo, particularmente porque se van analizando los pasos dados. Es así como las metas a corto plazo fomentan la autoeficacia y sirven como hitos que orientan poco a poco el proceso, utilizando habilidades en la planeación, organización, uso del tiempo, recursos de ayuda y la comprensión de los temas (Elliot, 2008; Elliot & Murayama, 2008; Elliot, Murayama & Pekrun, 2011).

Del mismo modo los teóricos cognitivistas, encuentran que las falencias en los procesos autorregulatorios son causadas por la mala planificación o un débil control de tareas, como resultado de no tener modelos o guías para manejar problemas personales, situaciones emocionales problemáticas, falta de concentración, etc. (Pintrich & García, 1991; Zimmerman, 2000; citados en Pool-Cibrian & Martínez Guerrero, 2013).

En definitiva, se considera a la persona como parte activa del proceso, con una buena motivación, una organización de los procesos mentales que pueden ser originados por emulación, ensayo o refuerzo positivo durante el proceso autorregulatorio.

3.1.5 Teoría volitiva

Esta teoría bebe de las nociones de los socio-cognitivistas, añadiendo algún enfoque más a lo asumido anteriormente. Fijan su mirada al mantenimiento como objetivo y deseo de la meta o fin mismo de la actividad (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Así lo reflejan los autores volitivos que explican los resultados de la generación de intenciones e impulsos, derivados de la motivación, que a su vez emana de la finalización de la tarea (Corno, 2001).

Igualmente, los teóricos volitivos asumen los conceptos cognitivistas, dando un énfasis especial a la propia motivación, y entendiendo que ambos aspectos no son suficientes para alcanzar los objetivos y resultados académicos positivos (Kuhl, 1984), exigiendo todo un mecanismo

de control y protección de la motivación como recurso principal para la autorregulación. Los hermanos Heckhausen (2008) comentan que solo desear las cosas no es suficiente para conseguirlas, solo es el primer paso para que el deseo sea transformado en un objetivo claro y alcanzable. Una vez decidido el objetivo, no hay garantías de una elección del camino apropiado para llevarlo a buen fin. Un ejemplo de esto son los buenos propósitos que se realizan al terminar el año y que se quieren lograr en el siguiente, muchas de las veces, esos deseos no se cumplen a largo plazo, y únicamente se pone empeño en los primeros días o meses.

La importancia para superar dichas dificultades viene del compromiso volitivo que debe ser vinculante y muy específica para no recaer en pensamientos generalistas y difusos. Esto ayudaría a iniciar la acción correspondiente y así llegar a la consecución de objetivos, superando distracciones y posibles obstáculos que se puedan presentar (Heckhausen, 2007).

Para comprender el compromiso volitivo, debemos desarrollar el propio concepto volitivo, el cual fue conceptualizado a principios del siglo XX por Narciss Ach (1905) como un aspecto separado de la voluntad: “De los dos lados del problema de la voluntad, el discurso actual se limita a una sola, a saber, la determinación que surge de una intención o decisión, mientras la primera parte, la formación de la intención, no se ha estudiado ampliamente” (traducido de Ach, 1905, p. 93), siendo así que la fuerza de una determinación, como tendencia, sería entonces medida mediante la evaluación del grado máximo de la práctica, para determinar que se fue capaz de superar el reto.

De estas concepciones Lewin, en 1926, transformó y apoyó el trabajo de Ach para integrar los efectos de la voluntad en una teoría de cuasi-necesidades (*Quasi needs*), en la que prima las tendencias de acción que están implicadas en la consecución de objetivos. Estas mismas originan la tensión que necesita el sistema motivacional del individuo para que siga funcionando en el deseo de realizar el objetivo, y así terminar en éxito.

Esta tensión sobre las necesidades que desarrolla Lewin depende de la relación de las necesidades fundamentales de la persona - por ejemplo, el éxito en un examen, la ayuda a un amigo, etc.). Las cuasi-necesidades están vinculadas fuertemente a las necesidades que subyacen y que son determinantes para la acción, mientras que las otras no tendrán un factor definitivo sobre el comportamiento fiable, incluso si la persona se esfuerza para atenerse a ellos (Heckhausen, 2007).

Asimismo, construyó un modelo determinante de la voluntad, el cual fue perdiendo el interés por los fenómenos volitivos y las concepciones teóricas relacionadas con la volición en Europa (Keckhausen, 1987). Con la rápida difusión del conductismo en la comunidad científica estadounidense de psicología, decrecieron los estudios sobre fenómenos relacionados con la voluntad, siendo omitidos como objeto de estudio. Más de medio siglo después los fenómenos sobre la voluntad fueron “redescubiertos” como temas importantes de estudio en la psicología.

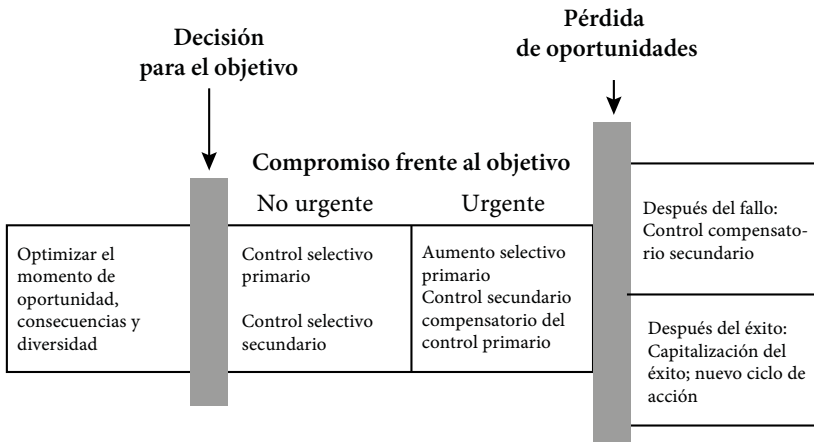
Para tal efecto, se volvieron a estudiar las diferencias importantes entre los estados motivacionales y volitivos de la mente. Fue Kuhl (1983, 1984, 1987) quién instó a sus colegas a estudiar por separado las dos fenómenos motivaciones, a los que se refirió como “la motivación de selección” y “la motivación de realización”.

Sobre la primera se han desarrollado investigaciones (Atkinson, 1957; McClelland *et al.*, 1953) que han permitido ver la relación entre la elección de metas y las acciones alternativas, sin embargo, lo que aún faltaba por aclarar es la cuestión sobre cómo los individuos focalizan la manera de darse cuenta de la meta elegida.

Para esto se hace énfasis en dos momentos muy puntuales del proceso autorregulatorio: Punto Rubicón y Punto de fecha límite - cuando se pierden las oportunidades de esforzarse para lograr la meta -. Estos dos puntos convergen como obstáculos críticos en el flujo de acción. El proceso empieza con una fase previa a la decisión de elección, en la cual los

individuos deben usar la heurística de elección para optimizar la meta (Heckhausen, 1999; Heckhausen & Schulz, 1993) como decisión inicial (¿Esta tarea es posible en este momento de mi vida?). El análisis de las consecuencias a largo plazo o las implicaciones en otros ámbitos de la vida (¿Hay conflicto de intereses con otras metas de mi vida?), y por último la autoevaluación sobre el grado de diversidad (¿Será este objetivo una inversión desmesurada que afecte demasiado a mi reserva?). Para ello Heckhausen (1999) propone el siguiente modelo:

Figura 7. Modelo acción-fase de autorregulación



Fuente: Adaptado de J. Heckhausen, 1999.

Para Jutta Heckhausen hay dos momentos claves durante el proceso de autorregulación. Ese “paso del Rubicón” cesariano, es el momento clave de avanzar sin vuelta a atrás, como siglos después hizo Cortés en las cosas veracruzanas al quemar sus naves, o Pizarro al trazar su famosa línea en la tierra incaica. Antes de ello, debemos organizar y visualizar las oportunidades y consecuencias de la tarea para alcanzar el objetivo y tener éxito. Hay otra fase de compromisos que deben priorizarse para tener un proceso autónomo y regulado. Para finalizar, esa fecha límite de no retorno se tiene que ver reforzada al final, sea exitosa la última

etapa o no. En ese punto de fracaso, se debe retroalimentar las causas para la no consecución de la meta y realizar controles conscientes. Si el final concluye en éxito, se deberá capitalizar el mismo y comenzar un nuevo ciclo de acción.

Como se puede observar, el modelo de Heckhausen (1999) y los teóricos volitivos, pone como eje central la motivación en todo el proceso, utilizando bases teóricas cognitivas de la propia consciencia para poder acceder a la regulación y materialización de los objetivos. Los controles intermedios a este camino deben ser obligatorios, inclusive si no se llega al éxito final para poder reconvertir las estrategias y condiciones que median en la autorregulación.

Un elemento de este modelo a tener en cuenta es que la teoría volitiva trabaja la motivación desde ese punto de no retorno (*Rubicon Goal*) que es el elemento que activa dicha motivación para el proceso autorregulatorio (Corno, 2001; de Sixte, 2005). En la comunidad científica este proceso se denomina “dimensión cálida” de la autorregulación, como: “La capacidad para comprometerse con las metas, para establecer una evaluación ajustada de la propia competencia o la regulación de las propias emociones y motivos parece jugar un importante papel el rendimiento académico” (Castellano, 2011, p.46). Sin embargo, otros autores sí afirman que la motivación empieza en la fase previa y anterior a la elección del objetivo (Wolters, 2003). Este mismo autor propone que aquellos que tienen objetivos más cercanos en el tiempo, poseen un dominio para no aplazar sus tareas. Esto tiene que ver con la motivación para aprender debido a la causa, siendo esta relación una aproximación entre la orientación intrínseca y extrínseca de las metas con el tiempo de desarrollo y la no dilación de las actividades, lo que evita así la procrastinación durante el proceso.

También para los teóricos volitivos la consciencia del sujeto sobre su proceso autorregulatorio es importante con relación a la motivación y la

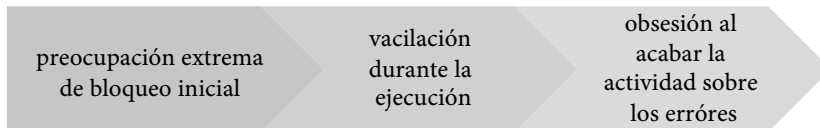
voluntad, pero no responde sobre el origen de la misma. Autores como Kuhl (2000) exponen la importancia del paso de la orientación al estado —negativa para el aprendizaje—, a la orientación a la acción —positiva— (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Esta transición es evidenciada como aspecto clave de la autorregulación, y media en ella tanto la voluntad como la motivación. Trasladar nuestros pensamientos a la acción, a lo concreto y práctico-, hace que dejemos de tener el objetivo como algo etéreo o difuso, estancado en el tiempo y sólo activo en nuestro pensamiento como deseo.

Este argumento es mediado por el tiempo, siendo un asunto relevante al estudio de la motivación en dos áreas cruciales: 1. Cómo se genera la motivación y 2. La forma en que se relaciona con el tiempo y se desarrolla aún más. Este enfoque dimensional en el tiempo es particularmente importante para la comprensión de dicha motivación de los estudiantes debido a que, en las actividades de aprendizaje prolongadas como evaluaciones continuas en idiomas, dosieres de actividades, o un Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), debe existir un dominio motivacional importante para mantener el ímpetu durante un espacio de tiempo considerable -incluso de años-, en contra de una serie de distracciones e influencias negativas. Para que esto no ocurra, la teoría volitiva presenta un modelo de estrategias taxonómicas que se enlacen con el proceso, con un aspecto específico, el control de la acción de los estudiantes y la automotivación (Dörnyei, 2000). Un control que se evidencia en los estudios de Kuhl, 2000, en los que se demuestra la compatibilidad del enfoque con la autorregulación del estudiante.

No obstante, este recorrido autorregulatorio, no está exento de dificultades en la transición hacia la orientación al estado, donde el estudiante toma consciencia de su gestión, pero que está dominado por posibles pensamientos y emociones, que pueden repercutir de forma negativa.

Es por ello que cuando se está transitando hacia a la orientación del estado se pasa por tres momentos bien definidos por los volitivistas:

Figura 8. Factores emocionales durante el proceso motivacional de la autorregulación



Fuente: Elaboración propia a partir de Panadero & Alonso-Tapia, 2014.

Para los procesos claves de la autorregulación, los estudios de Corno (2001) evidencian que los estudiantes se enfrentan a dificultades durante sus años académicos de trabajo escolar, mientras algunos parecen exhibir de forma natural hábitos de trabajo efectivos, otros luchan para comenzar y mantener la concentración, se distraen con una clase ruidosa o el ambiente de estudio. Para ellos, las actividades más placenteras, o asignaciones, duran demasiado tiempo y, por lo tanto, no se materializan allí los esfuerzos. Para estos casos, las estrategias volitivas pueden proporcionar el impulso de protección a su concentración que se puede necesitar para mantener una tensión autorreguladora (McCann & Turner, 2004).

Los procesos autorreguladores fundamentales para la teoría volitiva son, entre otros: el control de atención, las atribuciones y las autoinstrucciones. Todas estas estrategias se derivan del control de la cognición, emociones y motivación. Dichos procesos cubren los aspectos a *posteriori* de la elección “querer hacer”, pero no la etapa previa, siendo esta una teoría empapada por las nociones sociocognitivas, y estas a su vez, también influenciadas por las ideas volitivas en sus últimos años (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

En el caso del contexto ambiental, la teoría volitiva solo se centra en un primer horizonte, en el que el alumno es consciente del entorno para

poder cambiar los aspectos que pueden influir negativamente en su proceso (Corno, 2001). Sin embargo, no hay un mayor alcance en otros horizontes debido a que no se considera como principal la influencia externa en el proceso de autorregulación del aprendizaje; aspecto que no contempla la integralidad de lo que rodea al fenómeno regulador.

Otro factor a responder por la teoría volitiva es: ¿Cómo adquiere el alumno la capacidad de autorregular su aprendizaje? La respuesta se encuentra en la adquisición de las estrategias volitivas como factor determinante en el control de los aspectos motivacionales, cognitivos y emocionales.

Algunas de estas estrategias se encaminan a mejorar el manejo de la actividad cognitiva, regulación de los factores internos que no son cognitivos para el aprendizaje (González, 2005). McCann & García (1999) muestran tres estrategias generales:

- Pensamientos positivos para incrementar la confianza en relación con la tarea (auto-eficacia).
- Actividades para manejar el estrés.
- Reflexiones sobre las consecuencias negativas del fracaso para mejorar el esfuerzo y perseverar en la estrategia (incentivos con base negativa).

Es importante resaltar en el alumno, por ejemplo, sus habilidades y competencias a fin de que se observen las fortalezas para el trabajo desempeñado (autoeficacia), así como realizar algún método de relajación para mejorar la concentración durante el estudio, o repensar las posibles consecuencias de no realizar una tarea o no ajustarse al tiempo para rendir en una actividad (incentivos de base negativa) (Gaeta *et al.*, 2012).

Un ejemplo de estas ideas está en la Teoría de Orientación a Metas, la cual es una tendencia en investigación de los últimos años que estudia la motivación de los alumnos en el aprendizaje a través de propósitos que

guían a los estudiantes a desarrollar acciones de logros. Estos criterios son autoevaluados por los propios estudiantes a través de la ejecución, el éxito o fracaso del objetivo propuesto (Urđan, 2004). Añadido a esto también se habla de numerosas etiquetas, como por ejemplo los “objetivos de dominio”, “objetivos de aprendizaje”, “metas de tareas”, o los objetivos para demostrar la capacidad o para evitar la carencia de la misma (nombrado como diversas etiquetas: “objetivos de rendimiento”, “objetivo del ego” o “meta de habilidad”). Aunque todavía existen algunas diferencias entre el rendimiento teórico de la meta, en cuanto a la naturaleza exacta y el funcionamiento de estos dos tipos de objetivos, en su mayor parte, existe una considerable superposición conceptual entre las diferentes etiquetas. Aquí, se diferencian dos tipos de metas para que los estudiantes puedan lograr el éxito académico: metas de aprendizaje y metas de rendimiento (Kaplan & Midgley, 1999).

Para estos autores las metas de dominio se enfocan al individuo en la tarea manual y se refieren sobre todo al desarrollo de la competencia para aumentar la comprensión y el conocimiento. Las metas de desempeño se enfocan sobre el propio individuo y se refieren, ante todo, a cómo se juzga la capacidad y cómo se realiza en relación con los demás. Estas metas de rendimiento se asocian con diferentes patrones de cognición, afecto y comportamiento (Kaplan & Midgley, 2001).

3.1.6 Teoría vigotskiana

El origen de la autorregulación para la teoría vigotskiana no ha sido muy relevante para la explicación del concepto, aunque apunta a una toma de conciencia del niño por su conocimiento interior y la relación con el entorno. Después, otros autores como McCaslin & Hickey (2001) evolucionan los preceptos vigotskianos para introducir la motivación como factor de este proceso de aprendizaje, hablando de “corregulación”, y siendo esta última parte fundamental durante el aprendizaje

colaborativo, haciendo hincapié en la adquisición de la comprensión de problemas y tareas comunes a todos los integrantes. Esta regulación compartida se refiere al control y estructuración de la actividad compartida de un grupo de personas (Vauras *et al.*, citado en López, 2009).

Para llegar a esa autorregulación, McCaslin & Hickey (2001) entrelazan las teorías de la atribución de Weiner (1986) quien ve al sujeto como un sistema racional, que trabaja según el análisis científico sistémico, reformulando y validando hipótesis que guíen su camino y aprendizaje de su entorno. Con estos preceptos, desde la teoría de la atribución ingenua de Heider, se fue evolucionando hasta un marco más amplio, complejo y variado, que apoya estos procesos vigotskianos de la autorregulación, con un factor en el que el ser humano explica los hechos que le han ocurrido. Esto conduce a un sistema de pensamiento-emoción-acción, que en palabras de Vázquez & Manassero (1989) nos dicen que: “La idea fundamental de la teoría es esta: las atribuciones causales efectuadas por un individuo condicionan sus expectativas futuras y sus sentimientos, y ambos, expectativas y emociones, condicionan la acción” (p. 230).

Como segundo aporte, también se vincula la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), sobre las creencias de control y las expectativas del sujeto. En esta visión se divide en tres tipos distintos de expectativas: a) de situación-resultado, donde se reflejan en las consecuencias hechos externos fuera del control y actuar personal; b) de acción-resultado, que tienen como fin la continuación del resultado; y por último c) la autoeficacia que percibe el sujeto, como la propia seguridad de la persona en sus habilidades y capacidades para alcanzar los objetivos propuestos (Maté *et al.*, 2010).

Con estos insumos la autorregulación del alumno se va formando, asimilando las conductas sociales de su entorno y las directrices de comportamiento. Es desde este punto, donde el alumno va formando su espíritu de motivación para acceder al aprendizaje y la regulación propia

del mismo. Las creencias y pensamientos sociales se enfocan como un aspecto importante en este proceso para los vigotskianos, en especial todo lo social que rodea al éxito y el papel del fracaso en la sociedad.

Es por estos últimos motivos expuestos, que las personas que rodean este proceso tienen un papel crucial: padres, profesores y compañeros; se resalta que los primeros establecen la normatividad y exigencia en la educación del niño, lo cual posibilita tender a una autonomía, o no, en el aprendizaje (McCaslin & Murdock, 1991). Si los padres son estrictos o permisivos, esto influirá de una manera determinante en la conducta del alumno. Lo mismo ocurre con el rol que desempeñan los profesores, especialmente en su práctica metodológica, concluyente para despertar o no, los procesos autorregulatorios de los alumnos. Unas estrategias correctas, una forma activa de aprendizaje y la orientación adecuada para resolver tareas, son factores que pueden ayudar a mejorar este proceso en los alumnos.

Ejemplo de esto, fueron los estudios de los contextos sociales y educativos que rodean a los alumnos realizados por McCaslin & Good en 1996. Sus investigaciones proporcionan descripciones detalladas de la forma en que la regulación de los propios procesos de pensamiento de los estudiantes, se originó en la negociación de objetivos y normas entre los estudiantes, maestros y familias. Esto permitió que se originase una sinergia en pro de la mejora del aprendizaje y resultados propuestos, siendo una experiencia importante, ya que identifican la fuente de motivación como las relaciones que los estudiantes desarrollaron, incluyendo las relaciones con las actividades escolares y las relaciones con los otros participantes en el aprendizaje escolar. Por lo tanto, motivar a los alumnos en el aula significa ayudar a coordinar los objetivos implícitos en una gama de diferentes relaciones, reconocer que algunos de los objetivos pueden entrar en conflicto con otros objetivos. Esto implica que antes de buscar estrategias para motivar a los alumnos

individualmente, los profesores necesitan un estímulo para ayudar a los estudiantes a aprender a negociar metas dignas y viables para ellos y sus compañeros de clase. De este modo, los maestros necesitan reconocer la influencia de otros objetivos que podrían interferir con el aprendizaje en clase, pero que tienen un valor real para los estudiantes.

Todas estas líneas de actuación van generando una identidad en el niño. Según los vigotskianos al ser herederas de todas las relaciones contextuales externas, influyen de una forma capital en la conducta y manera de actuar del niño, de igual manera que el contexto cultural explica en gran manera la forma de ser y aprender de la persona. En este sentido la crítica a esta teoría derivaría, en primer lugar, de la no consideración de las expectativas iniciales del alumno en el proceso autorregulatorio y la consecución de objetivos, y, finalmente, que no tiene en cuenta el deseo personal de autoeficacia en las expectativas personales de motivación para autorregular el aprendizaje.

Dentro de estos pensamientos se desarrollaron múltiples investigaciones de aprendizaje adaptativo (McCaslin & Murdock, 1991) y enfocadas en co-reguladores del aprendizaje (McCaslin & Good, 1996). Para estos autores las descripciones detalladas en la forma en que la regulación actúa en sus propios procesos de pensamiento en los estudiantes originan la negociación de objetivos y normas entre los estudiantes, maestros y familias. De aquí derivaron nuevos estudios centrados en las relaciones que los estudiantes tenían con otros participantes del aula y otros contextos culturales (Järvelä & Salovaara, 2004; Nolen 2007; Turner & Meyer, 2000; Yowell & Smylie, 1999).

Ya en el siglo XXI, “la motivación en su contexto” se había convertido en una línea de investigación bastante importante entre los investigadores. Esto fue evidente, de manera particular, en el tratamiento de la motivación dentro de los libros de texto de la psicología educativa, manteniendo al mismo tiempo un amplio tratamiento por parte de

los investigadores, de las estrategias de motivación centrándose en los estudiantes individuales. Muchos de aquellos autores también señalaban que los maestros necesitan negociar, como lo hemos mencionado anteriormente, metas que sean realistas para reconocer que los propios estudiantes ayudan a crear y cambiar dichos objetivos.

Estos beneficios motivacionales de aprendizaje, con los demás, están bien documentados (Blumenfeld, Kempler & Krajcik, 2006), por el contrario, se conoce menos acerca de cómo surge la motivación y la sustentación de las actividades de aprendizaje colaborativo. Esta motivación en el aprendizaje se define generalmente como una unidad psicológica que conlleva a la participación cognitiva y en última instancia al rendimiento. La medida en que estas conceptualizaciones son suficientes para entender el papel de la motivación en actividades socialmente difíciles del aprendizaje colaborativo no ha sido todavía examinada completamente.

Para el aprendizaje colaborativo, no obstante, también se han aplicado estudios en la literatura educativa, asumiendo que estos grupos pueden hacer frente a múltiples tipos de desafíos sociales, que interfieren con el proceso social de aprendizaje y la finalización de las tareas. La investigación en contextos universitarios ha puesto de relieve que los problemas pueden ir desde la incompatibilidad percibida de las características de personalidad en los problemas que surgen durante las relaciones sociales. Durante una actividad de aprendizaje en grupo, por ejemplo, los problemas pueden surgir debido a diferencias en las metas respectivas, las prioridades y expectativas, o conflictos generados por la dinámica interpersonal, como los diferentes estilos de trabajo o comunicación, la tendencia de algunas personas a depender de otros para hacer sus participaciones en el trabajo, y la dinámica de poder entre los mismos miembros (Arvaja *et al.*, 2007). Los grupos que son culturalmente diversos pueden hacer frente a nuevos retos debido a las mayores diferencias

en las características de fondo. Estos pueden incluir el lenguaje y el estilo de comunicación familiar, así como las experiencias culturales-educativas anteriores, que asumen los estudiantes que no están preparados para salir de su zona de confort e interactuar con sus otros compañeros menos conocidos (Volet & Ang, 1998).

Es así como también los grupos e individuos se enfrentan a grandes desafíos generados por los procesos cognitivos necesarios en el aprendizaje colaborativo, también en la creación de una base común para la resolución de problemas compartidos; la negociación de las perspectivas múltiples y el manejo de los conceptos complejos. Por último, los retos también se pueden activar por circunstancias externas a la propia tarea. Por ejemplo, los miembros de un grupo pueden experimentar obstáculos prácticos que limitan su pleno compromiso y la participación. Estos limitantes suponen una presión emocional significativa en las personas para poder restaurar su bienestar, mantener la motivación y lograr objetivos personales y orientación para el grupo (Järvelä *et al.*, 2010).

Dentro de las posturas vygotskianas hay una conexión entre las ideas sobre la motivación generada por la identidad y los aspectos de deseo competente de la teoría fenomenológica, que asume la postura en la que el individuo tiene el deseo de ser eficaz dentro de los entornos sociales en los que convive, donde resuelve su propia identidad (Pandero & Alonso-Tapia, 2014).

La toma de conciencia del propio alumno sobre su proceso de autorregulación también evidencia una diversidad de miradas y fenómenos según el punto de vista de cada teoría; en este caso se fundamenta desde la interiorización del niño con el significado de las palabras. Este proceso comunicativo pone el énfasis en el entorno y la capacidad del sujeto de “hablarse a sí mismo” para regular su aprendizaje. Así se explica la evolución de la conciencia, sin tener en cuenta otros estímulos que también son necesarios en esta asimilación interna (McCaslin & Hickey, 2001).

En esta concepción surgen dudas en dicho proceso a través de las experiencias con adultos que han asimilado el proceso autorregulatorio de toma de conciencia, conocen el significado de las palabras, pero no alcanzan sus objetivos. Este muestra que es evidente que otros factores se conjugan para determinar el éxito o el fracaso, sin embargo, en el modelo de correulación de McCaslin & Hickey (2001), se tienen en cuenta otros procesos como cognitivos y metacognitivos de Zimmerman, y de la teoría de la volición. Considera como aspecto más relevante el habla privada como fuente de interiorización para comprender el entorno, y que se recogen a través de “protocolos en voz alta”. A este respecto, el fenómeno de habla privada se conforma como un prerrequisito que conforma una parte importante de la autorregulación (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Mientras que, en la teoría volitiva, se integraba la modificación del entorno para poder tener un mejor acceso y facultades para alcanzar el objetivo, la teoría vygotskiana asume un rol de segundo plano, donde la acción directa del entorno es capital para entender la autorregulación y gestionarla.

Esta influencia directa promueve que el alumno tenga que modificar aspectos para mejorar su proceso autorregulatorio. La mediación social es señalada como elemento importante a través del diálogo, y puede ser un elemento positivo en la construcción de conocimiento, tanto así que en los últimos años se ha hecho un especial énfasis en la gestión de los ambientes de aprendizaje dentro de la pedagogía educativa (Martínez Fernández, 2002).

En consecuencia, saber dominar bien el proceso de autorregulación y conocerse interiormente, es tan importante como las condiciones y clima externo donde se realiza la actividad. Para alcanzar una buena autorregulación, los teóricos vygotskianos plantean una función de adaptación al ambiente, pudiendo controlar las emociones para una

mayor competencia dentro del contexto. Para esto se requiere flexibilidad, en contraposición a las visiones que requieren un control estricto de las emociones y los impulsos. Estos últimos, necesitan un gran gasto de atención y energía, disminuyendo en el sujeto la atención de otras tareas necesarias en el proceso y dejando fuera de control el aspecto externo que influye en la autorregulación (Kopp, 1989).

En otro sentido, las capacidades de adaptación al medio, requieren de prácticas para manejar situaciones positivas como negativas que afecten a nuestros sentimientos, estando por encima de las visiones reduccionistas que solo ponían su atención en los sentimientos negativos para contrarrestarlos, y sugiriendo un entrenamiento para ser regular en las respuestas emocionales y conservar un modelo resistente a cambios personales que desvíen la atención de la consecución de los objetivos (Grolnick, McMenamy & Kurowski, 1999)

Para tal efecto, la mediación social se conjuga en el concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” (ZDP), definida por el propio Vigotsky como:

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (1979, p. 133)

El concepto de esta ZDP, ha ido evolucionando con el tiempo, ganando más adeptos la interpretación de una construcción conjunta (Newman, Griffin & Cole, 1991), no individual, de conocimiento. Esta visión colectiva contiene aportaciones de conocimientos previos de los alumnos, derivada también del diálogo e interacción de todos los participantes -incluido el docente- dentro del espacio de aprendizaje.

Especial énfasis en las ZDP, tiene el lenguaje, que actúa como agente transmisor del conocimiento y que enlaza como ese elemento,

mencionado antes, del aprendizaje a través de la adquisición de la interpretación de las palabras y que ayuda a la autorregulación como “habla privada”. Aquí confluye el sistema sociocultural participante, que fluye como un ambiente dinámico en los que se dialoga para negociar conceptos y comprensiones entre los sujetos y que, a la vez, no tiene una determinación lineal en el aprendizaje, pero sí una influencia universal entre todos los miembros (Hernández, 1999).

Para finalizar, se debe cuestionar a la teoría vygotskiana sobre cómo adquiere el alumno la capacidad autorregulatoria. Como se ha reiterado, la capacidad del habla privada favorece este proceso y es el origen del sentido de diversos procesos como los cognitivos, motivacionales, metacognitivos y los emocionales. Esto sugiere un proceso cíclico donde el habla privada actúa como estimulante para desencadenar la autorregulación y alcanzar el éxito, así mismo el aprendizaje es mediado por los adultos en este esquema. Como destaca Vygotski, el niño es

un ente social, activo, protagonista y producto de múltiples interrelaciones sociales en las que ha participado a lo largo de su vida. El infante es una persona que reconstruye el conocimiento, el cual primero se da en el plano interindividual y posteriormente en el plano intraindividual para usarlo de manera autónoma. En la interacción con los otros, en diversos ámbitos sociales es que el niño y la niña aprenden y se desarrollan integralmente (Vygotski, 1981, como se citó en Chaves, 2001, pp. 62-63).

3.1.7 Teoría constructivista

La última teoría reflejada para argumentar la autorregulación es la constructivista que refleja como origen de la motivación, el deseo del individuo de responder a las problemáticas que se le presentan y la necesidad

de recomponer su estabilidad después de un conflicto cognitivo (Paris, Bymes & Paris, 2001).

Para el aprendizaje constructivista, hay una base de construcción de significados. Para ello el alumno es considerado independiente y con autorregulación en su aprendizaje. Esta posición refiere a elementos como organización, interpretación o comprensión de la información, parte fundamentales del proceso autorregulatorio, ya que el estudiante “construye, procesa e interpreta y da sentido al significado que construye” (Bengoechea, 2006, p. 30).

Siguiendo estas palabras, nos encontramos con otra teoría que expone el deseo de autoeficacia en el sujeto, a través del cual pone de manifiesto el mecanismo autorregulatorio. Es esa duda o curiosidad la que mueve al sujeto a aprender y gestionar el conocimiento. Es un proceso natural, siempre y cuando haya una contradicción en la parte cognitiva, aunque no siempre es así, como por ejemplo en las actividades que están mediadas en gran parte por una recompensa y no existe un fin de aprendizaje mediado. Es el caso de algunos jugadores de fútbol que reciben primas por ganar un partido importante y no entienden el valor de la victoria, la gloria deportiva o las metas personales, en torno al sentimiento de pertenencia a un club.

En el caso de los alumnos, pueden existir múltiples factores que los lleven a lograr un objetivo de calificación —nota— eximiendo el resultado de aprendizaje en el proceso. Aquellos exámenes interminables memorísticos que daban acceso a una nota alta, pero que no dejaban un pozo de aprendizaje en el estudiante y quien, a los pocos días, olvidaba la información acumulada. En resumen, es una falencia que esta teoría no termina de explicar en su totalidad.

Para el constructivismo moderado, el modelo de aprendizaje debe responder al cómo adquirimos la información, con una existencia a la realidad objetiva para acercar al estudiante mediante la propia construcción

del conocimiento que, en otro sentido, también hace que el estudiante interactúe con el medio y lo reorganizar (Bengoechea, 2006).

Los investigadores de la teoría constructivista ponen en la calidad del aprendizaje el objetivo de sus investigaciones (Fernández March, 2002), centrándose en el aprendizaje significativo por parte de los estudiantes. En este sentido hay un papel importante del docente en el proceso autorregulador, pero son los alumnos los que deben realizar los procesos y llegar a regular el conocimiento (Pozo & Monereo, 2000). Es importante destacar en este punto que el significado es único e irrepetible, respaldado por las nociones previas abstractas que se tengan de los conceptos, y de la reconfiguración de la nueva información con la previa.

Además de esto, el proceso por el cual la persona llega a ser consciente de la autorregulación es explicado desde la teoría constructivista sin evidenciar el cómo se establece este fenómeno en distintas situaciones (Paris *et al.*, 2001). En comparación con la teoría vygotskiana, si bien asimila el mismo concepto de adquisición de conciencia, difiere en otros aspectos.

Desde la teoría constructivista se siguen los pasos de las teorías de Piaget en las que se realiza la graduación de la conciencia en diferentes fases, a través de etapas cognitivas, mejorando, controlando y reconociendo progresivamente sus actos y procesos para alcanzar las metas. Un ejemplo de ello es cuando el estudiante alcanza la competencia para realizar operaciones formales, en este momento toma conciencia de diferentes hipótesis e intenta comprobarlas para alcanzar la solución. El aprendizaje de ensayo-error, así como las implicaciones y consecuencias de la acción, se convierten en un eficaz estímulo del aprendizaje significativo. La experiencia que va adquiriendo servirá para afrontar nuevos problemas, con la ayuda de los conceptos previos.

También esta teoría tiene falencias con respecto al fenómeno de toma de conciencia en la etapa adulta, produciendo un vacío en las estrategias para mejorar los procesos autorregulatorios en la vida adulta y la de los

niños con competencias operacionales adquiridas (Panadero & Alonso-Tapia, 2014).

Por consiguiente, la teoría constructivista bebe de las fuentes de otras teorías como la sociocognitiva y la fenomenológica, evidenciando el control cognitivo y emocional en las estrategias de autorregulación y de la segunda, el concepto de identidad como parte del proceso (Paris & Paris, 2001).

Para los constructivistas el alumno es consciente de su autorregulación a través de acciones motivadas, es decir, meta-dirigidas y con comportamientos que se aplican a situaciones específicas y controladas. La autorregulación para Paris & Paris (2001) es la mezcla de la habilidad y la voluntad, inspirándose en la metacognición del mismo individuo, que es retroalimentada por el deseo y los sentimientos.

Sin embargo, se necesita una mayor profundidad sobre las motivaciones que afectan a los estudiantes. Como apuntan Paris & Paris: “¿Están motivados los estudiantes para mostrar su competencia, para impresionar a los demás, para adquirir buenas calificaciones, para ganar el respeto de los profesores y padres, o para evitar la vergüenza y el señalamiento? (2001, p. 96). En todo caso, estos factores pueden motivar a los estudiantes, pero tenemos que examinar en profundidad cómo las personas se motivan para regular el aprendizaje, por lo que los futuros estudios deberán centrarse en las características del desarrollo de la autorregulación, así como en las diferencias individuales.

Desde los constructivistas se considera que la autorregulación se compone desde 4 factores básicos (Paris *et al.*, 2001):

1. Sensación de auto-competencia
2. Agencialidad y control
3. Las tareas académicas
4. Las estrategias utilizadas

Estos factores son, en gran medida, los que regulan el aprendizaje del estudiante. A través de la sensación de autocompetencia, se puede rastrear la parte motivacional que afecta directamente al tipo de tareas académicas, las cuales también influyen en el proceso, así como las estrategias y el autocontrol, junto a la apropiación de las emociones.

Las estrategias se asumen como una parte importante del proceso, debido a que hay distintos medios para recabar la información, regularla, controlar nuestro tiempo e invertir en él las distintas estrategias para motivarse o gestionar las emociones. Al igual que los otros tres factores, los estudiantes realizan hipótesis y teorías acerca de cómo mejorar cada una de ellas ¿cuáles son?, ¿cómo se usan?, ¿cuándo y en qué situación?, son algunos de los interrogantes que deben mover a los alumnos, siendo las dos últimas preguntas parte de la esfera de la metacognición.

Es necesario puntualizar que el paradigma constructivista tiene unos horizontes bastante amplios, lo que conlleva en algunos momentos a confusiones y dudas, sin un modelo bien estructurado para entender la autorregulación. Este proceso está mejor explicado en otras teorías, como la sociocognitiva o la volitiva, expuestas anteriormente.

A modo de conclusión, podemos reunir las diferentes teorías según las categorías de explicación expuestas durante este capítulo, de la siguiente manera, según lo exponen Panadero & Alonso-Tapia (2014):

Tabla 2. Comparación de las teorías de autorregulación según sus procesos

Aspectos comunes de las teorías	Origen de la motivación para autorregularse	Conciencia de autorregulación	Procesos fundamentales	Cómo influye el entorno social y físico	Adquisición de la capacidad autorregulatoria
Operante	Estímulos reforzantes	No se reconoce, solo se acepta la reactividad al autorregistro	Automonitorización, autoinstrucción, autoevaluación y autorrefuerzo	A través de modelado y refuerzo	Se desarrolla la conducta y se debilita el estímulo asociado
Fenomenológica	Necesidad de autoactualización.	A través del autoconcepto.	Autovalía y autoidentidad	A través de las percepciones subjetivas del sujeto	Desarrollo de un autosistema
Procesamiento de la información	Históricamente no se enfatiza la motivación	A través de la automonitorización cognitiva	Almacenaje y transformación de la información	Cuando el entorno se transforma en información a procesar	Aumenta la capacidad del sistema para procesar información
Sociocognitiva	Autoeficacia, metas y expectativas de éxito	A través de la autoobservación y el autorregistro	Autoobservación, autojuicios y autoreacciones	Modelado y fomento de experiencias de dominio	A través de aprendizaje social en cuatro etapas
Volitiva	La motivación, basada en expectativas y valores, es un prerrequisito para la aparición de la volición	Cuando se está orientado a la acción en vez de al estado.	Estrategias para controlar la cognición. La motivación y las emociones	Cuando se utilizan estrategias volitivas para controlar los distractores del medio	Cuando se adquieren estrategias volitivas de control
Vygotskiana	No es relevante excepto por los efectos del entorno social	Cuando se aprende en la zona de desarrollo próximo	Habla egocéntrica y privada	Los niños internalizan el habla a partir del diálogo con los adultos	Aparición del habla privada
Constructivista	Resolución del conflicto cognitivo o la curiosidad	A través de monitorización metacognitiva	Construcción de esquemas, estrategias o teorías personales	El aprendizaje se produce por conflicto social o descubrimiento	El desarrollo permite al niño adquirir procesos autorregulatorios

Fuente: Panadero & Alonso-Tapia (2014).

3.1.8. A modo de conclusión sobre la autorregulación en el aprendizaje

Como se ha expuesto anteriormente la autorregulación del aprendizaje como fenómeno educativo, está teniendo un impulso dentro de las investigaciones científicas notables. Alrededor de este concepto encontramos múltiples miradas que tienen rasgos distintivos, pero también muchos puntos en común.

Para realizar una visión integradora del fenómeno de autorregulación debemos tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Origen de la motivación para la autorregulación según la percepción del alumno.
- Influencia del ambiente en la autorregulación de los alumnos.
- El papel de los docentes en la autorregulación de sus alumnos.
- Procesos de la autorregulación en los alumnos.
- Nivel de autoconciencia del alumno en torno a su autorregulación.
- Cómo se desarrolla la adquisición de la autorregulación en los alumnos.

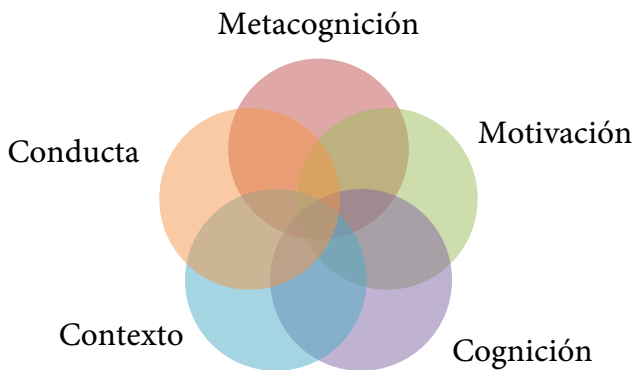
Finalmente, los aspectos tratados sobre la autorregulación son de vital importancia para valorar y entender realmente los procesos de enseñanza-aprendizaje que se realizan en la educación superior, un espacio de educación formal que conlleva bastantes factores complejos para entender los éxitos y fracasos académicos, entre ellos todo lo que involucra la autonomía universitaria y también los factores externos que aplican en dicho proceso educacional.

Es por lo anterior que no debemos dejar por fuera los aspectos volitivos, cognitivos, estructurales, metacognitivos y los factores externos que influyen dicho aprendizaje. Ante un espacio educativo con un alto índice de deserción, las universidades e instituciones de educación

superior deben afrontar nuevas estrategias de acompañamiento y cambios de paradigmas que eviten el fracaso escolar y ayuden a que los estudiantes puedan mejorar su capacidad de aprendizaje.

Con esa finalidad se han reunido diferentes aspectos de las teorías autorregulatorias expuestas para conformar los criterios anteriormente expuestos de la siguiente manera:

Figura 9. Factores que afectan a la autorregulación



Fuente: Elaboración propia).

A estos componentes que pueden responder al fenómeno autorregulatorio, se deben añadir cuestionamientos sobre si las metodologías de enseñanza-aprendizaje influyen directamente en la manera de regulación del aprendizaje por parte de los alumnos. Actualmente la educación del siglo XXI está experimentando un cambio de paradigmas en la manera de enseñar, pues a la tradicional metodología presencial - que también ha cambiado sustancialmente en su manera de enseñar -, se han añadido otras formas, como la metodología a distancia, con un modelo mixto de virtualidad y presencialidad. Esta última ahora enfocada a sesiones limitadas y específicas, de una manera orientadora y tutorial, y no para añadir conocimiento e información, ha generado una respuesta muy positiva de los alumnos que tienen problemas de horarios y tiempos

con la presencialidad. Siendo así que se presenta como una alternativa para la metodología presencial.

Sin embargo, a estas dos metodologías también se ha sumado otro modelo que tiene su énfasis en la virtualidad al 100%, dejando a la plataforma y medios digitales la capacidad de enseñanza-aprendizaje de los alumnos. Todo el contenido y el asesoramiento se realizan a través de una plataforma virtual que orienta y guía el proceso del alumno.

En consecuencia, estos tres modelos metodológicos deben ser tratados como variables para entender sus efectos en la autorregulación del aprendizaje. A través de esta tesis doctoral se propone un análisis de acuerdo a las similitudes y diferencias de estos modelos en una institución de educación superior colombiana.

3.2 El papel de los docentes en la autorregulación

A pesar de los datos de las investigaciones en autorregulación sobre un vínculo entre el aprendizaje autorregulado y los buenos logros de aprendizaje que están disponibles desde hace algún tiempo (Zimmerman & Bandura, 1994), el nivel de autodirección y habilidades de aprendizaje demostradas en las escuelas es insuficiente.

Uno de estos ejemplos es un informe de evaluación extensa encargado por el Consejo Nacional de Educación de Finlandia, Lipponen (2012), en el que se afirma que “Sobre la base de esta evaluación se desprende que los alumnos necesitan más experiencia y práctica con la auto-dirección y la competencia aprendiendo a aprender” (pp. 56-57).

Estas inquietudes también se han compartido en Holanda, donde se han realizado estudios sobre maestros y profesores holandeses con respecto a sus actitudes hacia la promoción del aprendizaje autorregulado (Dignath-van Ewijk & Van der Werf, 2012). En dicha investigación se destacan los resultados que indican que los maestros pueden ayudar a la

autorregulación mediante el impulso de ambientes de aprendizaje que se solapan a una línea constructivista del aprendizaje, pero que no fomenta mejoras en la competencia aprender a aprender de los estudiantes. Es por ello que se debe prestar una especial atención a que los profesores tengan: “la capacidad y la voluntad de apoyar el desarrollo de los alumnos para que tengan autorregulación en su trabajo” (Dignath-van Ewijk y van der Werf, 2012, p. 8).

Como se ha visto en algunas de las diferentes tendencias teóricas sobre la autorregulación, el papel del docente para asegurar un ambiente en su metodología de autorregulación por parte de los alumnos es clave. Las creencias de los docentes son parte fundamental de los procesos que pueden llevar al éxito académico, como expone Pajares (1992), las creencias influyen fuertemente en el comportamiento de uno mismo. Las estructuras de creencias son más emocionales y no estructuran el conocimiento, asumen el control en situaciones complejas o nuevas y cuando un razonamiento pertinente no está funcionando. La mayoría de los investigadores sobre las creencias de maestros y el conocimiento de los mismos, llegan a la conclusión de que las creencias de los maestros son los indicadores más fuertes sobre el comportamiento del profesor durante su labor docente. Un conocimiento similar de los profesores puede de esta manera conducir comportamientos diferentes en la enseñanza debido a sus creencias (Pajares, 1992; Kagan, 1992).

Siguiendo con el papel de los docentes, se ha evidenciado que tienen inseguridad a la hora de aplicar didácticas, experiencias y metodologías que incentiven el aprendizaje autorregulado de los alumnos. Perry, Hutchinson & Thauberger (2008) encuentran que los docentes inseguros reproducen prácticas de enseñanza familiares, en las que el docente transmite el conocimiento y el alumno lo recibe pasivamente.

En cuanto a la autoeficacia, el docente asume un papel fundamental para fortalecer este sentimiento, su formación y en la determinación de

las creencias con las que los alumnos siguen su proceso educativo. Estas actitudes afectan significativamente en escuelas en vías de desarrollo, teniendo en cuenta la importancia que los investigadores han puesto en los resultados obtenidos, que se relacionan con intervenciones de investigación sobre aprendizaje autorregulado (Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008).

Además de esto, las distintas fases de autocontrol ayudan a mejorar el aprendizaje, regulando la toma de conciencia de su propio estado de cognición, su motivación, las emociones, y el uso de tiempo y esfuerzo, así como las condiciones de la tarea y el contexto. En este sentido, el docente puede promover actividades que ayuden a este propósito como, por ejemplo, dinámicas relacionadas con la autoobservación de la comprensión (conocimiento metacognitivo). Estas habilidades se manifiestan cuando los estudiantes son conscientes de que no han entendido algo que acaban de leer o escuchar, cuando son conscientes de que están leyendo demasiado rápido para el tipo de texto que están analizando, o de los objetivos que se han fijado para ese análisis. También la observación activa de su comprensión de lectura, o hacerse a sí mismos preguntas para ver si lo han entendido, son otras actitudes que ayudan a la autoobservación (Pressley & Afflerbach, 1995).

Del mismo modo, la autoobservación abarca los procesos de los estudiantes, teniendo como objetivo estar al tanto de su patrón de motivación (si se sienten competentes para realizar tareas, ya sea lo que ellos valoran, o qué objetivos definir y hacia dónde dirigir su comportamiento académico); ser conscientes de su propia conducta (“tengo que dedicar más tiempo y esfuerzo con el fin de entender este capítulo”, “necesito a alguien para obtener ayuda”); así como las características de las tareas y del contexto en el aula (las reglas de clase, cómo se evaluará el desempeño, requisitos de las tareas, sistemas de compensación y de castigo, el comportamiento del profesor, etc.). Todo ello muestra los múltiples

factores que pueden intervenir en las experiencias de autorregulación (González & Torrano (2004).

Es aquí donde el docente, como explica la teoría sociocognitiva, puede tener un papel activo en la ayuda hacia la autorregulación del aprendizaje. Este puede promover metodologías, actividades y dinámicas que despierten la conciencia del alumno sobre su propio proceso, asumiendo un rol de capacitador para gestionar la autonomía de sus alumnos.

Acerca de las influencias del aprendizaje autorregulado, se han llevado a cabo estudios sobre comparación con grupos de control en metodologías de autorregulación. Un ejemplo de lo anterior, son los realizados en Israel por Kramarski (2009), con la participación de 64 profesores de matemáticas que fueron observados a lo largo de un mes.

Los resultados indicaron que los maestros con una metodología de autorregulación en sus alumnos superaron a los del programa sin dicha metodología, en diversas habilidades para resolver problemas (por ejemplo, la reflexión y explicaciones matemáticas conceptuales), además de la lección de planificación (por ejemplo, demandas de tarea y el enfoque de la enseñanza). A través de grabaciones de video sobre la forma de enseñar, indicaron que el maestro entrenado en metodología de autorregulación, demostró más variedad de prácticas de enseñanza que tenían como objetivo promover la comprensión y ayudar a los estudiantes nuevos; estudiantes que regularon su propio aprendizaje, en comparación con los del maestro no capacitado en tal objetivo (Kramarski, 2009).

3.3 Estudios sobre autorregulación del aprendizaje en educación superior

Los procesos de investigación sobre la capacidad de comprensión lectora y su construcción de conocimiento han sido un foco de interés por parte de los investigadores en educación superior (Sarmiento, Carrasco & Tello,

2009; Ponce & Carrasco, 2010). Muchas veces los propios alumnos no son conscientes de su capacidad autorreguladora, por lo tanto, no planifican su estudio y proceso de aprendizaje, pero sí emiten un juicio al final del proceso sobre la causalidad del éxito y, sobre todo, del posible fracaso en su aprendizaje (Zambrano, 2016). Estos datos propician que se requieran estrategias de acompañamiento y planteamientos de más autonomía hacia los alumnos de educación superior, fomentando las capacidades de autoobservación y autoeficacia, así como despertando los mecanismos de motivación para que mejoren la experiencia de aprendizaje.

Promover la generación y firme intención de las metas de los estudiantes es un paso previo y con sentido, que permite estructurar después un pensamiento autorregulatorio de las fases que conllevarán el esfuerzo por lograr el objetivo. Ese camino, no estará exento de dificultades que deben ser asumidas por los estudiantes en su planificación, identificando una relación positiva entre la autoeficacia percibida de los estudiantes y sus objetivos de aprendizaje, como evidencian Pool-Cibrián & Martínez-Guerrero (2013) en sus indagaciones sobre estudiantes universitarios y la autoeficacia percibida, a través de una metodología de senderos de factores. En esta investigación se concluyó que los alumnos piensan positivamente en una orientación hacia unas metas realistas, específicas y que les suponga un reto manejable, repensando los modelos de universidad para que se tengan en cuenta las falencias y posibles déficits de los estudiantes en su autorregulación (Pool-Cibrián y Martínez-Guerrero, 2013).

Capítulo 4

Aprendizaje autónomo

4.1 Definición del concepto

El aprendizaje autónomo se define como la capacidad de la persona para reconocer sus propias necesidades formativas, establecer metas y objetivos y alcanzar un aprendizaje efectivo, con un proceso independiente y con una serie de cualidades que lo permiten. Entre ellas podemos encontrar un alto grado de independencia a la hora de identificar, buscar y seleccionar información, también la disposición a implementar una constante autoevaluación de su proceso y a evidenciar, de manera práctica, sus aprendizajes; bien sea en el medio en el que desarrollan sus labores o como aprendizaje previo para seguir adquiriendo un mayor conocimiento, por medio de la aplicación de una teoría constructivista del aprendizaje.

Estas características se confrontan con las del aprendizaje colaborativo, que buscan modelos de aprendizaje en comunidad, promocionando actitudes de colaboración y cooperación, gestión del trabajo entre varios individuos, responsabilidad social y la creación de espacios transdisciplinarios de diálogo (Rodríguez e Ibarra, 2011). Sin embargo, pese a ser dos procesos opuestos, comparten puntos en común y son complementarios entre sí, posibilitando un marco integral de desarrollo humano.

Otros autores como Clemente Lobato, definen el aprendizaje autónomo como:

(La) modalidad de aprendizaje en la que el estudiante se responsabiliza de la organización de su trabajo y de la adquisición de las diferentes competencias según su propio ritmo, etc. Implica asumir la responsabilidad y el control del proceso personal de aprendizaje, y las decisiones sobre la planificación, realización y evaluación de la experiencia de aprendizaje (2006, pp. 191-192)

El desarrollo de la autonomía en los estudiantes también promueve competencias para el mundo laboral. Así lo percibe el Plan Bolonia, en Europa, que se centra en reducir las horas presenciales de las clases magistrales, en detrimento de otros espacios como seminarios y prácticas que fomenten un mayor trabajo autónomo por parte de los estudiantes universitarios. No todos los países europeos parten de la misma comprensión sobre el concepto de trabajo autónomo y mientras países como Reino Unido lo utilizan de una manera pragmática y funcional, otros, como Francia, parten de un origen epistemológico multidimensional que responde a una visión del ser humano particular. Esta visión parte de una concepción compleja de la persona y la encuadra en sistemas, estructurados en las dimensiones cognitiva, ética, comunicativa, estética, socio-política, estética y espiritual (Acodesi, 2003).

Para desarrollar estas áreas se requiere de un compromiso metacognitivo que estimule el actuar y participar de los posibles cambios para el crecimiento personal en cada una de las dimensiones. Por lo tanto, no solo hay que hablar de trabajo autónomo para un aprendizaje instrumental centrado en la adquisición de saberes, sino de una capacidad para el desarrollo integral de la persona.

Este propósito debe plantearse de una manera conceptual para el posterior buen desarrollo de dicha competencia. Por ejemplo, en palabras de Gómez, Rodríguez e Ibarra (2013) se define el concepto:

Desde la que concebimos la competencia como un atributo latente, conocimiento, actitud, habilidad, destreza y facultad para el desarrollo de una profesión, puesto de trabajo o actuación académica, ejecutando adecuada y correctamente las actividades y actuaciones laborales o académicas exigidas (p.24)

Es así como se asume el aprendizaje autónomo dentro de los nuevos cambios en el espacio universitario europeo, con un estudiante que decide elegir la información pertinente para su desarrollo.

4.2 Características del estudiante autónomo

El trabajo autónomo necesita de unas características propias de la persona para definirse como tal. Nerici (1990) expone que la persona autónoma tiene como más relevantes las siguientes características:

- Responsabilidad individual.
- Habilidades para la curiosidad y la autodisciplina.
- Aprender a innovar e investigar por sí mismo.
- Trabajar en equipo en forma cooperativa.
- Ser consciente de su propio estilo de aprendizaje.
- Ser responsable de su proceso de aprendizaje.
- Desarrollo de habilidades en: lectura, pensamiento crítico, análisis, síntesis, argumentar, interpretar, proponer, trabajar en forma autónoma y en equipo.
- Uso de recursos informáticos.
- Asesoría continua por parte de los docentes.
- Motivación continua.

Es importante destacar entre las características del listado, que el estudiante autónomo mantiene una asesoría continua por parte de los docentes, no

rehuyendo la ayuda para superar dificultades e inquietudes. Esto forma parte de sus estrategias y lo convierte en un individuo activo y responsable con su propio proceso. Por lo tanto, el docente también debe estar preparado para responder a las inquietudes de su alumnado y situarse como un mediador del aprendizaje y guía, ya no como el eje donde gira toda la enseñanza. También se observa que el aprendizaje autónomo se nutre del trabajo en equipo como espacio para el aprendizaje, no confundiendo la autonomía con la individualidad o el aislamiento.

Una de las autoras clásicas sobre autonomía, Constance Kamii, propone en sus documentos una transición de la heteronomía hacia la autonomía en procesos educativos, retomando las tesis de Piaget y clarificando que el fin último de la educación: “se alcanza la autonomía cuando la persona llega a ser capaz de pensar por sí misma con sentido crítico, teniendo en cuenta muchos puntos diferentes de vista, tanto en el ámbito moral como en el intelectual” (Kamii, 2014, p.19).

Este aspecto responde a una relación indisoluble entre autonomía y conciencia crítica de la realidad para poder llevarse a cabo, como evolución biológica predeterminada del hombre. Esto quiere decir que el sistema educativo no promueve esta transición, limitando el desarrollo humano de la persona y no participando de la autonomía académica que perjudica también una autonomía moral. Es así como los estudiantes deben encontrar sus propias respuestas a las preguntas que se plantean, convirtiéndose en un elemento fundamental de nuestros sistemas educativos.

En este orden de ideas el factor crítico se vuelve *per se* una de las características indiscutibles del estudiante autónomo, puesto que impulsa una mejor selección objetiva de las fuentes de información y un mapeo previo sobre la pertinencia de la información para las actividades y tareas que debe desempeñar. Poco a poco va reconociendo cuáles son los ítems fundamentales en la publicación y revisión de documentos

y cuáles, entre estos, tienen mayor calidad para utilizarlos como base informativa para su desempeño académico.

Por ende, la identificación de las fuentes permite que tenga varias miradas sobre una misma temática y enriquezca su labor al no ser guiada y orientada por unos documentos base que el docente o aula virtual le puedan dar, contentándose con una lectura de dichos documentos y recursos base para el desarrollo de actividades. Esta mirada múltiple de la información deriva de la proactividad, elemento clave en el desarrollo del trabajo autónomo.

Además, se debe tener en cuenta que en propuestas como el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se tiene como eje principal el desarrollo de la capacidad de autonomía del aprendizaje por parte del estudiante. Este “aprender a aprender” ha cambiado paradigmas de la enseñanza, pero todavía no ha tenido un especial impacto en el accionar de los estudiantes. En este sentido una herramienta muy valiosa es el Portafolio, que recoge una organización también metacognitiva del proceso y ayuda al estudiante a ser consciente de sus logros en cuanto a los aprendizajes propuestos (Jiménez Díaz, 2012), por lo que la “carpeta de aprendizaje del alumnado” como la han llamado autores como Colén *et al.* (2006) tienen como base generar nuevas visiones del aprendizaje, convertirse en un proceso de desarrollo, ayuda al docente a la evaluación de logros y aprendizajes, se requiere de una autoevaluación, propende una actitud cercana al aprendizaje por parte del estudiante a través de la motivación y ayuda al estudiante a realizar una autorreflexión del proceso (Klenowski, 2005).

Es así, que la importancia de estimular y generar competencias en los estudiantes que ayuden a la efectividad de metodologías y herramientas se convierte en un propósito de la educación en el siglo XXI, al plantear retos como la “caducidad” de la información dentro de la “saturación”

informativa que tenemos en la actualidad. Esta intoxicación como menciona Monereo (2001) genera retos en los procesos de enseñanza-aprendizaje del profesorado ya que los nuevos lenguajes y maneras de comunicar están afectando de manera positiva en la difusión del conocimiento como, especialmente, de manera negativa en la calidad de la información que nuestros estudiantes traen a las aulas desde las tecnologías de la información y la comunicación. Nunca hemos tenido tanta información a nuestro alcance, pero también es verdad que nunca en la historia del ser humano se ha generado tanta manipulación y el uso interesado de la misma.

En un reciente trabajo aplicado de Canova & Pecker (2019) se implementaron unos instrumentos de recolección de datos enfocados a las estrategias de ampliación, colaboración, conceptualización, planificación, preparación de exámenes y de participación. Todas ellas fundamentales para un buen aprendizaje autónomo por parte de cualquier estudiante. Los resultados arrojaron, sobre una muestra de 95 estudiantes, el amplio uso de internet por parte de los estudiantes para obtener más información de las temáticas, siendo muy relevante la consulta entre compañeros sobre las dudas del tema y estando por encima de la consulta de los recursos que proporciona el campus.

Esta última afirmación es bastante significativa, en cuanto a las diversas reflexiones que debemos generar dentro de la práctica docente. Si nuestros estudiantes llegan primero a la consulta con otros pares, antes que con los recursos que ponemos a su disposición, deberemos potenciar los escenarios comunicativos mediados y responsables para la aclaración de dudas sobre la sobrexposición de materiales en cualquier medio.

Por otra parte, prevalecen estrategias como resúmenes por encima de otras como mapas conceptuales, lo que debe generar una reflexión acerca de la eficacia del tiempo invertido y el modelo de aprendizaje de nuestros estudiantes. Se encontraron, además, muchas debilidades

en cuanto a la planificación, factor con menor respuesta. Por lo que se debe hacer hincapié en los espacios de organización previos y hábitos de estudio que podrían mejorar la responsabilidad y la distribución del tiempo de dedicación.

Por último, las estrategias de preparación de exámenes fueron las mejores evaluadas por parte de los estudiantes, ya que la calificación de pruebas determinará el rendimiento de ellos frente a su formación académica y éxito. Idea que debe también generar reflexiones sobre la evaluación formativa y el objetivo de aprendizaje, que queda reducido a los espacios calificativos, sin quizás poder evidenciar de manera contundente los aprendizajes de los estudiantes.

Y es que los aprendizajes se están centrando, desde las políticas educativas nacionales, como nuevo centro de la educación. A nivel Colombia se está generando toda una reciente propuesta curricular en la educación superior que ponga de manifiesto el logro de aprendizaje de cada estudiante y que se pueda evidenciar de una mejor forma en el perfil profesional que aborda cada programa académico.

Esto se pudo ver reflejado en una evaluación realizada a las universidades españolas en 2012 a través del Consejo de Evaluación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (Ceaces, 2012) que en el criterio eficiencia académica obtuvo como mayor debilidad de las IES españolas el: “bajo conocimiento de sus egresados que no se correspondían con los estándares del conocimiento de las disciplinas básicas del campo profesional” (García Espizonal et al., 2017, p. 75)

Por lo tanto, es necesario fortalecer los hábitos y conocimiento sobre las diversas estrategias para la mejora del aprendizaje en cada uno de los estudiantes. Aquí puede jugar un papel determinante el espacio de “tutorías” donde las sesiones se pueden configurar para el ejercicio de socialización, enseñanza, seguimiento y evaluación de estos procesos,

aunque la manera más utilizada es a partir de las materias de manera transversal e integrada.

4.3 Evaluación del aprendizaje autónomo

Uno de los aspectos clave del aprendizaje autónomo es su eje dentro del sistema de evaluación de la formación, tanto desde el aspecto institucional (evaluación oficiosa de la institución) como de las autoevaluaciones de cada estudiante.

No solo la evaluación de los aprendizajes se fundamenta en las nuevas corrientes de evaluación, sino que también está adquiriendo un carácter de relevancia la posibilidad de generar evaluaciones sobre las competencias de “aprender a aprender”. Estas tienen una correlación directa con el desempeño del estudiante, a mayor capacidad de gestión del aprendizaje autónomo, mayor rendimiento académico del estudiante. Este axioma verificado en múltiples estudios aplicados y realizados dentro de los escenarios educativos.

En uno de estos estudios, realizado por Lec (2020) se expone la relevancia del aprendizaje autónomo para el estudiante y se evalúa su impacto sobre 123 estudiantes encuestados y 6 docentes entrevistados. Se presentan como principales resultados el espacio de autoevaluación por parte del estudiante y las técnicas de observación y desempeño por parte de los docentes para evaluar la capacidad de aprendizaje autónomo, así como de resultados de aprendizaje.

Por otro lado, es necesario exponer también un estudio reciente dentro de las habilidades y competencias que las empresas demandan en la formación de profesionales antes de la COVID-19 y en la situación actual de pandemia:

Tabla 3. Competencias requeridas y demandadas pre COVID-19 y en 2021

Pre COVID-19	Actualidad
Servicio al cliente	Adaptación al cambio
Trabajo en equipo	Análisis de datos
Ventas	Liderazgo
Liderazgo	Creatividad e innovación
Resolución de problemas	Comunicación
Análisis de datos	Resolución de problemas
Creatividad e innovación	Inteligencia emocional
Diseño de experiencias de usuario	Diseño de experiencias de usuario

Fuente: Estudio sobre el impacto de la pandemia en la dimensión laboral de empresas y colaboradores en Latinoamérica (UBITS y Acámica, 2021).

Se observa en los resultados de este estudio una valoración de la adaptación al cambio y el uso de la IE, factor por el cual un perfil profesional que tenga capacidad autónoma de aprendizaje y se adapte a nuevas situaciones a través de la innovación será determinante para el éxito laboral. Esta situación debe plantear también interrogantes en la educación formal y cómo se están planteando los objetivos de formación en las instituciones educativas, desde la educación media hasta la superior.

De esta manera también lo plantean en su investigación Martínez Márquez *et al.* (2008) al enunciar las diversas dificultades para valorar el aprendizaje autónomo dentro de un contexto evaluativo, entrando en la discusión sobre el enfoque en el proceso o en el producto para determinar el impacto del mismo. También aseveran que la autoevaluación cumple un papel fundamental para referenciar el impacto del mismo, por lo que hay que poner especial atención sobre cómo se llevan a cabo los procesos de autoevaluación dentro de los ambientes de aprendizaje. Dentro de esta línea de pensamiento, el trabajo de Hamodi *et al.* (2015) sobre medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y

compartida del aprendizaje en educación superior, identifica la separación drástica entre evaluación y calificación, muchas veces confundida, y que están fundamentados, nuevamente, en la observación, diálogo directo con el profesor o en grupo a través de entrevistas, foros, debate y por último en los productos de estudiantes que involucran diarios, informes, portafolios, etc.

Estos recursos o instrumentos se han venido reforzando durante los últimos años, con una mayor incidencia en época de pandemia por la virtualización de la educación de manera obligada durante largos lapsos de tiempo. La siguiente investigación de Flores Rivera & Meléndez Tamayo (2017) ya clarificaba antes de la pandemia que el uso de TIC y la variación de la autonomía del aprendizaje estaban creciendo en los diversos ambientes de aprendizaje, tanto en la presencialidad como sistema de apoyo como en metodologías a distancia (tradicional y virtual) de manera oportuna.

Dentro de la indagación se identificaron elementos como bibliotecas virtuales, blogs, chats, foros, correo electrónico, redes sociales, plataformas SRL, que dieron justificación al concepto de trabajo autónomo como parte del crédito académico en la educación superior, en muchos casos con relación de una (1) hora de acompañamiento directo por dos (2) de trabajo autónomo.

Esto pone de manifiesto que la realimentación por *feedback* en espacios TIC de virtualidad genera un avance positivo del trabajo autónomo para la gestión del conocimiento. En el estudio anteriormente citado y otros, del orden del 71% de mejora en el rendimiento académico (Demetra, 2017; Instituto Tecnológico de Monterrey, 2014). En particular, esta serie de espacios, sobre todo comunicativos de intercambios sincrónicos y asincrónicos, pueden mejorar las habilidades de autonomía, e incluso procesos de investigación personal, de cada estudiante con un buen manejo de estos.

4.4. Aprendizaje autónomo para la resolución de problemas

Como se ha explicado anteriormente, una de las cualidades y competencias más demandadas en el sector laboral es la resolución de problemas. Esta competencia necesita de unas buenas dosis de identificación de problemáticas, conocimiento, planificación y gestión, pero ante todo de la creatividad e innovación, ya que se necesita de un amplio escenario de pensamiento y alternativas viables para poder aplicar una solución pertinente y eficaz a los problemas que se presentan.

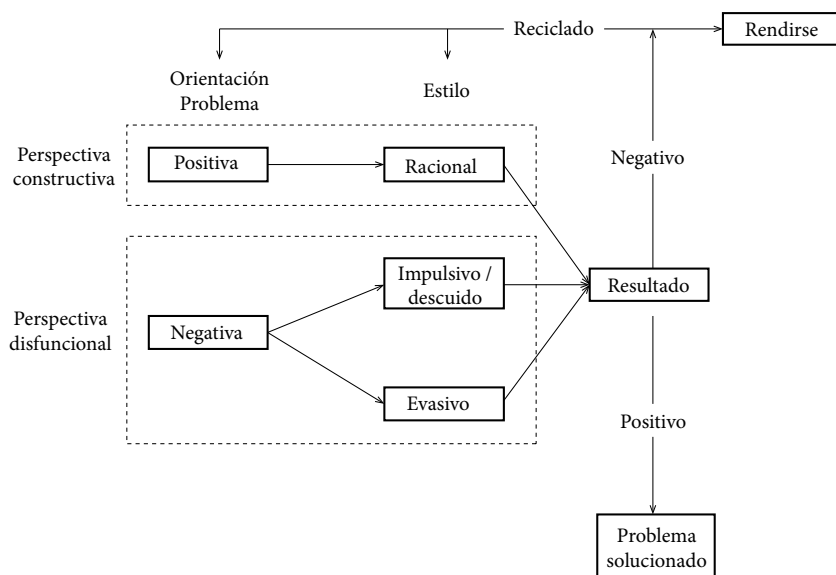
Dicho de otra manera, es la capacidad de pensar aplicadamente a un contexto, por lo que se convierte en una competencia difícil de resolver en un alumnado que está acostumbrado a replicar, memorizar sin aplicación o aplicar ciertos modelos sin reflexionar sobre otras posibilidades, poner en juego la creatividad, y definitivamente, innovar.

Una persona que tenga una buena competencia de resolución de problemas tendrá, paralelamente, una buena gestión de la autonomía del aprendizaje, ya que esta última se basa en la capacidad de identificar, buscar, emplear buenas fuentes de conocimiento y desarrollar mejor organización, en cuanto a un mayor vínculo con las metas propuestas. Todos estos elementos influyen y derivan también en una persona con mayor capacidad de resolver problemas, al haber realizado su aprendizaje en un contexto muy diferente a un estudiante que tenga una mala autogestión del conocimiento.

La mala noticia, como ya se ha advertido, es que los planes de estudio difícilmente explicitan este desarrollo competencial. Sí se habla constantemente de su utilidad y desarrollo, pero no se aborda de una manera pragmática en nuestros currículos y rutas de aprendizaje. La existencia de distintos modelos teóricos sobre su adquisición también ha perjudicado a la claridad y guía en su consecución y evidencias, como lo pueden ser las corrientes cognoscitivas, conductistas o gestaltistas (Holth, 2008).

Los modelos secuenciales son los que más han proliferado en la actualidad, estos se componen de mediciones y han sido validados con resultados robustos. Un claro ejemplo es el modelo de resolución de problemas de D’Zurilla, Nezu & Maydeu-Olivares 2004, comentado por Rodríguez, Rabazo & Naranjo, 2015), donde se hace una referencia explícita a los factores cognitivo-efectivo-conductual como una red que se expone a continuación:

Figura 10. Proceso de resolución de problemas basado en el modelo de D’Zurilla et al. (2002)



Fuente: Rodríguez, Rabazo y Naranjo (2015)

Es importante valorar elementos positivos como la orientación-problema y la perspectiva constructiva con un estilo racional, en un estado muy similar a las condiciones de un estudiante con un buen trabajo autónomo. Este estudiante estaría en capacidad de realizar una buena planificación racional, tener una buena eficiencia en el seguimiento del proceso con un alto grado de consciencia y mantener una actitud

positiva, en cuanto a la gestión del cambio en las diversas propuestas de mejora para el logro del éxito-solución del problema.

Además, desde el inicio, es fundamental lograr identificar cuál es la meta-objetivo y la contextualización del problema, por ejemplo, la relación entre ambos escenarios: ¿Cuáles son las herramientas óptimas para el proceso?, ¿qué factores incluye este proceso (problema-logro) ?, ¿de cuáles capacidades dispongo yo como estudiante para este proceso (problema-logro) ?, ¿cómo planifico el proceso de resolución de problema-logro? Son gestiones metacognitivas comunes en ambas capacidades y que requieren de las mismas habilidades, e incluso hábitos de acción, además de un manejo de estrategias variado.

La inteligencia emocional desempeña un rol interesante en las dinámicas anteriores, no podemos prescindir de los factores ambientales que rodean cualquiera de los procesos, tanto intrínsecos como extrínsecos. El desarrollo de la inteligencia interpersonal e intrapersonal, esta última metacognitiva, es un escenario que poco se trabaja dentro de los contextos escolares dejándolo a los ámbitos personales de cada estudiante.

Por ende, el concepto de manejo emocional de nuestros hábitos se constituye en patrones que deben ser emulados desde los roles docentes y el aspecto curricular, de nada sirve que estos otros actores no intervengan positivamente como facilitadores a través de dichos patrones. Así lo refleja el Pedagogical Patterns Project (2008) con tres categorías:

- Aprendizaje activo
- Aprendizaje experimental
- Enseñando desde diferentes perspectivas

A estos tres patrones, incluso, se podrían sumar el propio aprendizaje autónomo y el aprendizaje basado en problemas como elementos a tener en cuenta para la resolución de problemas (Zapata-Ros, 2011), ejemplo

de esto son las famosas Wikis que permiten la gestión de patrones de aprendizaje.

Como conclusión final, el aprendizaje autónomo se configura como una buena gestión de la autorregulación del aprendizaje, que tiene unas bases sólidas en el desarrollo de la IE como motor psicológico de la metacognición. Introducir estos aspectos y tenerlos en cuenta dentro de los procesos formativos se constituye como un reto inicial, pero generar evidencias de desarrollo y hacer un seguimiento eficaz de estas competencias y habilidades puede suponer la diferencia dentro de un ejercicio laboral en el futuro a mediano y largo plazo. Hoy vemos cómo los factores externos de nuestro mundo globalizado y una pandemia mundial, han puesto en jaque y en gestión del cambio a toda la comunidad educativa del planeta, donde los que mejor se han adaptado sin perder el horizonte de objetivos dentro de su práctica pedagógica y profesional, así como de los estudiantes que tienen un desarrollo de su aprendizaje autónomo, están obteniendo los mejores resultados de aprendizaje en el contexto educativo.

El gran interrogante final, entonces, es cómo cerrar esta brecha en poblaciones vulnerables que no han tenido estas oportunidades de desarrollo y están sufriendo actualmente coyunturas que penalizan aún más los factores de riesgo que ya las caracterizan. Se espera que parte de las repuestas, o la ruta para llegar a ellas, se encuentren en las reflexiones aquí realizadas.

4.5. El tránsito de la inteligencia emocional al aprendizaje autónomo

Como se ha podido comprobar a lo largo de este libro, la asunción e investigación sobre los aspectos más importantes de la inteligencia emocional, así como el desarrollo de un campo de investigación en torno a la motivación y el aprendizaje autorregulado, entrando en la esfera de

la metacognición del ser humano en cuanto a su aprendizaje. Todo esto lleva a pensar sobre la evolución dentro de la Educación del aprendizaje autónomo, y como este, en último punto, se está convirtiendo en el sustento de la competencia aprender a aprender.

Se trata de volver a posicionar al ser humano en una posición activa y como protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, desplegando de nuevo la curiosidad como eje vertebrador de la indagación sobre nuevo conocimiento, procesos y habilidades. En definitiva, un ser reflexivo sobre su propio ejercicio y acciones.

Por este motivo, el desarrollo del aprendizaje autónomo y el diseño de nuevas habilidades de planificación, ejecución, monitoreo y evaluación de los ejercicios previos experienciales, puede permitir que se mejore en nuestra comprensión de las realidades y nos ayude en la resolución de problemas en nuestros entornos. Conocernos mejor nosotros mismos para poder reconocer al otro y lo otro, un planteamiento de desarrollo humano integral y de formación humana.

Índice tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. <i>Diferentes conceptualizaciones del término competencia</i>	51
Tabla 2. <i>Comparación de las teorías de autorregulación según sus procesos</i>	111
Tabla 3. <i>Competencias requeridas y demandadas pre COVID-19 y en 2021</i>	127

Figuras

Figura 1. <i>Proceso de autorregulación del aprendizaje</i>	31
Figura 2. <i>Competencias socio-personales</i>	53
Figura 3. <i>Procesos de autorregulación de Kanfer (1977)</i>	71
Figura 4. <i>Modelo del papel del auto-sistema en el aprendizaje regulado</i>	77
Figura 5. <i>Modelo de SRL de Winne & Hadwin</i>	80
Figura 6. <i>Esquema sociocognitivo sobre los procesos autorregulatorios</i>	89
Figura 7. <i>Modelo acción-fase de autorregulación</i>	93
Figura 8. <i>Factores emocionales durante el proceso motivacional de la autorregulación</i>	96
Figura 9. <i>Factores que afectan a la autorregulación</i>	113
Figura 10. <i>Proceso de resolución de problemas basado en el modelo de D’Zurilla et al. (2002)</i>	130

Referencias

- Abarca, M. (2002). *La educación emocional en la educación primaria: currículum y práctica*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, Barcelona.
- Ach, N. (1905). *Über die Willenstätigkeit und das Denken*. Göttingen: Vanderhoeck und Ruprech.
- Aguado, L. (2005). *Emoción, afecto y motivación*. Cap. 1: Introducción al estudio de la emoción (pp. 17–48). Madrid: Alianza.
- American Psychologist Associaton, APA. (2015). *Top 20 principles from Psychology for Prek–12 teaching and learning. Coalition for Psychology in Schools and Education*. Recuperado de: <http://www.apa.org/ed/schools/cpse/top-twenty-principles.pdf>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, *64*, 359–372.
- Arvaja, M., Salovaara, H., Häkkinen, P., & Järvelä, S. (2007) Combining individual and group-level perspectives for studying collaborative knowledge construction in context. *Learning and Instruction*, *17*(4), 448–459
- Balduzzi, E. (2015). El cultivo de las virtudes a través de los episodios de aprendizaje situados (EAS). *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, *27* (1), 155-167.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. En V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press.

- (publicado en Friedman, H. [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bar-On, R. (1997) *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- Barzilai, S., & Blau, I. (2014). Scaffolding Game-Based Learning: Impact on learning achievements, perceived learning, and games experiences. *Computers & Education*, 70(1), 65-79.
- Bengoechea, P. (2006) Aprendizajes constructivistas y no constructivistas: una diferenciación obligada para nuestras aulas. *Aula abierta*, 87, 27-54.
- Bisquerra, R. (s.f.). *Educación y competencia emocional*. Barcelona: Grupo de Recerca de Orientació psicopedagógica.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Ciss- Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Revista Educación XXI*, 10, 61-82.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 199–231. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00205.x>
- Boakerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (Eds.) (2005). *Handbook of Self-Regulation*. New York: Elsevier.
- Boyatzis, R., Goleman D., & Rhee K. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence

- Inventory (ECI). En R. Bar-On & J. D. A. Parker (eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Blumenfeld, P., Kempler, T., & Krajcik, J. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 475-488). Cambridge, R.U.: Cambridge University Press.
- Brush, T., & Saye, J. (2001). The use of embedded scaffolds with hypermedia-supported student-centered learning. *Journal of Educational Multimedia and Hyper-media*, 10(4), 333-356.
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Butler, D.L., & Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245 -281.
- Cano, F. (2000). Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje. *Psicothema*, 12(3), 360-367.
- Canova, C., & Pecker, L. (2019). Características del aprendizaje autónomo en estudiantes de kinesiología de una institución de educación superior de Buenos Aires. *Investigación en Enfermería. Imagen y desarrollo*, 21(2), 1- 9.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97(1), 19-35. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.19>
- Casado, C., & Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. A Parte Rei. *Revista de Filosofía*, 47, 1-10.
- Castellano, N. M. (2011) *Mediación cálida y aprendizaje. La facilitación de procesos motivacionales y volitivos a través del discurso, un estudio sobre*

- su impacto en la comprensión*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2006). *SEL Competences* (en línea) (UIC) University of Illinois at Chicago: Chicago. Disponible en: <https://n9.cl/rnpa3> (consulta: 2016, 19 de Julio).
- CASEL. (2013). *CASEL Guide. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Editorial KSA-Plus Communications, Inc.
- Castro, S. (2005). Alfabetización emocional: La deuda de enseñar a vivir con los demás. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38, 4-16.
- Chaves, A.L. (2001) Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky *Revista Educación*, 25(2), 59-65.
- Chóliz, M. (1995) *La expresión de las emociones en la obra de Darwin*. En F. Tortosa, C. Rivera & C. Calatayud (Comps.). *Prácticas de historia de la psicología*. Valencia: Promolibro.
- Colén, M. T., Giné, N. e Imbernón, F. (2006): *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- Coll, C., Mauri, T. & Rochera, M.J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Revista Profesorado*, 16(1), 49-59.
- Comer, J. P. (1980). *School power: Implications of an intervention project*. New York: Free Press.
- Connell, J. P., & Ryan, R. M. (1984). A developmental theory of motivation in the classroom. *Teacher Education Quarterly*, 11(4), 64-77.

- Corno, L. (2001). *Volitional aspects of self-regulated learning*. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (2° Ed.), (pp. 191-226). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cross, S.E. & Markus, H.R. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86, 423-438.
- De Sixte, R. (2005). *Un sistema de observación de las mediaciones emocionales en la interacción profesor-alumno. La estrecha relación entre cognición y emoción*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- De Souza, L. (2002) *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Demetra, K. (13 de marzo de 2017). Black Board Blog. Recuperado el 8 de junio de 2017, de Motivos para interesarse en el aprendizaje adaptativo -Blog: <https://n9.cl/7t69p>
- Dignath, C., Büttner, G., & Langfeldt, H.P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? *Educational Research Review*, 3 (2), 101–129.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008) Components of Fostering Self-Regulated Learning among Students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition and Learning*, 3 (3), 231-264.
- Dignath, C., & Van der Werf, G. (2012). What Teachers Think about Self-Regulated Learning: Investigating Teacher Beliefs and Teacher Behavior of Enhancing Students' Self-Regulation. *Education Research International*, 4, 1–10.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.

- Echeverría, B. (2005). *Competencia de acción de los profesionales de la orientación*. Madrid: Esic Editorial.
- Elias, M. J.; Tobias, S. E. & Friedlander, B. S. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza Janés.
- Elliot, A. (2008). *Handbook of approach and avoidance motivation*. Nueva York: Taylor & Francis.
- Elliot, A. & Murayama, K. (2008) On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), pp. 613-628.
- Elliot, A., Murayama, K. & Pekrun, R. (2011) A 3 × 2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632-648.
- Espinoza-Freire, E., Serrano, O. & Brito, P. (2017) El trabajo autónomo en estudiantes de docencia de la Universidad Técnica de Machala. *Revista Universidad y Sociedad*, 9(2), 202-212.
- Fernández-Abascal, P. E. & M. P. Jiménez-Sánchez (2000) Cien años de estudio para la emoción, *Revista de Historia de la Psicología*, 21, 2-3, pp. 707-717.
- Fernández March, A. (2002) Metodologías activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Flavel, J.H. (1979) Metacognition and cognitive monitoring: New area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Flores, L. D., & Meléndez, C. F. (2017). Los recursos tecnológicos en línea fortalecen el aprendizaje autónomo universitario. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 54, 1 - 15
- Fuentes, J. L., Esteban, F., & Caro, C. (2015) *Vivir en Internet: retos y reflexiones para la educación*. Madrid: Síntesis.
- Gaeta, M.L., Orejudo, S., Herrera, A.C., & Galvanovskis, A. (2012) Estrategias volitivas académicas en estudiantes de enseñanza secundaria obligatoria

- dentro de los contextos español y mexicano. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 59(4), 1-10.
- Gamboa, M.C., García, Y., & Beltrán, M. (2013) Estrategias pedagógicas y didácticas para el desarrollo de las inteligencias múltiples y el aprendizaje autónomo. *Revista de Investigaciones UNAD-Bogotá*, 12(1), 101-127.
- García Espizonal, M., Ortiz Cárdenas, T., & Chávez Loor, M.D. (2017) Estrategias orientadas al aprendizaje autónomo en la Universidad Estatal Península de Santa Elena, Ecuador. *Revista Cubana Educación Superior*, 36(3), 74-84.
- García-Ros, R. & Pérez-González, F. (2011) Validez predictiva e incremental de las habilidades de autorregulación sobre el éxito académico en la universidad. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 231-250.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gázquez, J. J., Pérez, C., Ruiz, I., Miras, F., & Vicente, F. (2006). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de secundaria obligatoria y su relación con la autoestima. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 6(1), 51-62.
- Gilbert, P. (2014) Deseo de conocer. Naturaleza y libertad. *Revista de estudios interdisciplinarios*, 4, 27-62.
- Goldstein, A., Sprafkin, R., Gershaw, N., & Klein, P. (1980) *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Goleman, D. (1998) *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books. (Versión castellana (2004): *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós).
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002) *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.

- Gómez-Ruiz, M.A., Rodríguez-Gómez, G., Ibarra-Sáiz, M. S. (2013) Desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes de educación superior mediante la e-evaluación orientada al aprendizaje relieve. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 19(1), 1-17.
- González, M.C. y Torrano, F. (2004) Self-Regulated Learning: Current and Future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Graczyk, P. A., Weissberg, R. P., Payton, J. W., Elias, M. J., Greenberg, M. T., & Zins, J. E. (2000). *Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs*. En R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.) *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp. 391-410). San Francisco: Jossey-Bass.
- Grolnick, W.S., McMenamy, J.M., & Kurowski, C.O. (1999). *Emotional and self-regulation in infancy and toddler-hood*. En L. Balter & C. S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 3–22). Philadelphia: Psychology Press.
- GROUP (*Grup de Cercera en Orientació Psicopedagògica*) (s.f.) Educació emocional. Universidad de Barcelona: <https://n9.cl/2nh0b> (Recuperado el 21 de Julio de 2016).
- Hattie, J. (2011). *Instruction Based on Feedback*. En Richard E. Mayer & Patricia A. Alexander (Eds.), *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 249-271). Nueva York: Routledge.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996) Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A meta-analysis, *Review of Educational Research*, 66(2), 99-136.
- Heckhausen, H. (1987). Vorsatz, Wille, und Beduerfnis: Lewins fruehes Vermechnis und ein zugeschuetteter Rubikon [Intention, will, and need: Lewin's early legacy and a missed Rubicon]. En Heckhausen, H.;

- Gollwitzer, P.M. & Weinert, F.E. (Eds.), *Jenseits des Rubikon: Der Wille in den Humanwissenschaften* (pp. 86–96). Berlin: Springer-Verlag.
- Heckhausen, J. (1999). *Developmental regulation in adulthood: Age-normative and sociostructural constraints as adaptive challenges*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heckhausen, J. (2007) The Motivation-Volition Divide and Its Resolution in Action-Phase Models of Developmental Regulation. *Research in Human Development*, 4(3), 163-180.
- Heckhausen, J., & Schulz, R. (1993). Optimization by selection and compensation: Balancing primary and secondary control in life span development. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 287–303.
- Heckhausen, J. & Heckhausen, H. (2008). *Motivation and Action*. New York: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-85259-3.
- Hernández, G. (1999). La zona de desarrollo próximo. Comentarios en torno a su uso en los contextos escolares. *Perfiles Educativos*, 86, 1-19.
- Holth, P. (2008). What is a Problem? Theoretical conceptions and methodological approaches to the study of problem solving. *European Journal of Behavior Analysis*, 9(2), 157-172.
- Instituto Tecnológico de Monterrey. (Julio de 2014). Inteligencia emocional. Recuperado el 6 de junio de 2017, de <http://www.sitios.itesm.mx/web-tools/Zs2Ps/roie/julio14.pdf>
- Järvelä, S. (2015). How Research on Self-Regulated Learning can Advance Computer Supported Collaborative Learning. *Infancia y Aprendizaje*, 38(2), 279-294.
- Järvelä, S., & Salovaara, H. (2004). The interplay of motivational goals and cognitive strategies in a new pedagogical culture: A context-oriented and qualitative approach. *European Psychologist*, 9, 232–244.

- Järvelä, S., Volet, S. & Järvenoja, H. (2010). Research on Motivation in Collaborative Learning: Moving Beyond the Cognitive-Situative Divide and Combining Individual and Social Processes. *Educational Psychologist*, 45(1), 15-27.
- Jensen, A. (2001). *Self-Science: Research results - 2001 pilot study*. Recuperado el 21 de julio de 2016 en: <http://6seconds.org>
- Jiménez Díaz, J.F. (2012). Aprendizaje autónomo del alumnado de Ciencia Política en sus portafolios. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18, 543-550.
- Johnson-Laird, P. D. (1988). *The computer and the mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kramarski, B. (2009). The challenge of self-regulated learning in mathematics teachers' professional training. *Educational Studies in Mathematics*, 72(3), 379-399.
- Kamii, C. (2014). Physical-knowledge activities: Play before the differentiation of knowledge into subjects. Ch. 3 of Learning across the early childhood curriculum, Lynn E. Cohen & Sandra Waite-Stupiansky (Eds.), *Advances in Early Education and Day Care*, Vol. 17, pp. 57-72. United Kingdom: Emerald.
- Kanfer, F. H. & Goldstein, A. P. (1991). *Helping people change* (4° Ed.). Boston: Allyn y Bacon.
- Kagan, D. M. (1992) Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kaplan, A., & Midgley, C. (1999). The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: the mediating role of coping strategies. *Learning and Individual Differences*, 11(2), 187-212.

- Kaplan, A. & Midgley, C. (2001) Performance-Approach Goals: Good for What, for Whom, under What circumstances, and at What Cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77-86.
- Klenowski, V. (2005). *Desarrollo del Portafolios para el aprendizaje y la evaluación. Procesos y principios*. Madrid: Narcea.
- Kitsantas, A., Winsler, A., & Huie, F. (2008). Self-regulation and ability predictors of academic success during college: A predictive validity study. *Journal of Advanced Academics*, 20, 42-68.
- Kopp, C.B. (1989). Regulation of Distress and Negative Emotions: A developmental view. *Developmental Psychology*, 25, 343-354.
- Kostons, D., Van Gog, T., & Paas, F. (2009). How do I do? Investigating effects of expertise and performance-process records on self-assessment. *Applied Cognitive Psychology*, 23, 1256-1265. <https://doi.org/10.1002/acp.1528>.
- Kuhl, J. (1983). *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle [Motivation, conflict, and action control]*. Berlin, Germany: Springer-Verlag.
- Kuhl, J. (1984) Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. En B. A. Maher & W.B. Maher (Eds.). *Progress in Experimental Personality Research* (pp. 101-171). Orlando: Academic Press.
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. En F. & Halisch, Kuhl, J. (Eds.). *Motivation, intention, and volition* (pp. 279-291). New York: Springer.
- Le Boterf, G. (1991). *Ingeniería y evaluación de los planes de formación*. Bilbao: Aedipe-Deusto.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. París: Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

- Lec, M. (2020). Evaluación del Aprendizaje autónomo. *Revista Científica Internacional. Universidad de San Carlos de Guatemala*, 3(1), 103-109. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.25>
- Lee, I. S. (2002) Gender differences in self-regulated on-line learning strategies within Korea's university context. *Educational Technology. Research and Development*, 50, 101-111.
- León, D. (2014). *Emociones en la vejez: diferencias asociadas a la edad*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.
- Lipponen, L. (2012). Growth as a person. En E. K. Teoksessa (Ed.). *The realization of the objectives of Subject Entities follow-up assessment in 2010. Training follow-up report* (pp. 42-57). Tampere: Opetushallitus.
- Lobato C. (2006). Estudio y trabajo autónomo del estudiante. En M. Miguel (Coordinador). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: Orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior* (pp. 191-223). Madrid: Alianza.
- López, D. (2009). *Regulación del comportamiento durante la construcción conjunta de conocimientos en tareas cooperativas en entornos de aprendizaje virtuales asincrónicos y escritos*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- López-Aguado, M. (2010). Diseño y análisis del cuestionario de estrategias de trabajo autónomo (CETA) para estudiantes universitarios. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 77-99.
- Lunenburg, F.C. (2011). The Comer School Development Program: Improving Education for Low-Income Students. *National Forum of Multicultural issues Journal*, 8 (1).

- Mace, F. C., Belfiore, P. J. & Hutchinson, J. M. (2001). *Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement*. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 39-66). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Markus, H.R. (1983). Self-knowledge: An expanded view. *Journal of Personality*, 51, 542-565.
- Markus, H.R. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954-969.
- Martín, D., & Santiago, R. (2016). Flipped learning en la formación del profesorado de secundaria y bachillerato. Formación para el cambio. *Contextos Educativos*, 1, 117-134.
- Martínez Fernández, J.R. (2002). Aprender: necesaria unión entre el querer, el saber y el poder. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 1-11.
- Martínez Márquez, Y., Martínez Leyet, O. L., & Gámez Batista, Y. (2008). Evaluación del aprendizaje autónomo para entorno virtual de aprendizaje del inglés en la Universidad de las Ciencias Informáticas. *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, 2(1-2), 55-62.
- Martínez, C., Nocito, G., & Ciesielkiewicz, M. (2015). Blogs as a Tool for the Development of Self-Regulated Learning Skills: A Project. *American Journal of Educational Research*, 3(1), 38-42.
- Maté, M. d. C. O., González, S. L., & Trigueros, M. L. Á. (2010, noviembre 24). 14.4.4 Teoría de la autoeficacia de Bandura (Bandura 1977, 1980, 1991, 1997). Revisado el 1 de Agosto de 2016, desde OCW Universidad de Cantabria Web site:<http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/materiales/bloque-tematico-iv/tema-14.-la-adherencia-al-tratamiento-1/14.4.4-teoria-de-la-autoeficacia-de-bandura>

- Matthews, J. S., Marulis, L. M., & Williford, A. P. (2014). Gender processes in school functioning and the mediating role of cognitive self-regulation. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*, 128-137.
- Mayer & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- McCann, E. J., & Turner, J.E. (2004). Increasing student learning through Volitional Control. *Teachers College Record, 1069*, 1695-1714.
- McCaslin, M., & Good, T. (1996). The informal curriculum. En D. Berliner & R. Calfee (Eds.). *The handbook of educational psychology* (pp. 622-673). New York: Macmillan.
- McCaslin, M. & Hickey, D. T. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A Vygotskian view. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 227-252). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- McCaslin, M., & Murdock, T. B. (1991). *The emergent interaction of home and school in the development of students' adaptive learning*. En M.L Maehr & P.R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Greenwich: JAI Press
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., & Lowell, E. L. (1953). *The achievement motive*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- McCombs, B. L. (1986). The role of the self-system in self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology, 11*, 314-332.
- McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. En B.J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice* (pp. 51-82). New York: Springer-Verlag.

- McCombs, B. L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 67-124). New York: Lawrence Erlbaum.
- Medina, Y., Rico, D. & Rosado, A. (2012) El aprendizaje autónomo en los AVA. “Estudio de caso”. *Puente Revista científica*, 6(2), 69-73.
- Monereo, C. (Coord.) (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo. Unidades de enseñanza estratégica para la ESO*. Barcelona: Graó.
- Monge-López, D., Bonilla, R., & Aguilar-Freyan, W. (2017). El inventario de estrategias de autorregulación: traducción al español, características psicométricas preliminares y su relación con variables sociodemográficas en una muestra de estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 61-78.
- Moretti, M. M. & Higgins, E. T. (1999a). Own versus other standpoints in self-regulation: Developmental antecedents and functional consequences. *Review of General Psychology*, 3, 188-223.
- Moretti, M. M. & Higgins, E. T. (1999b). Internal representations of others in self-regulation: a new look at a classic issue. *Social cognition*, 17(2), 186-208.
- Näykki, P., Järvelä, S., Kirschner, P. A., & Järvenoja, H. (2014). Socio-emotional conflict in collaborative learning – A process-oriented case study in a higher education context. *International Journal of Educational Research*, 68, 1–14.
- Néricsi, L. (1990). *Introducción a la Orientación Escolar*. Kapelusz.
- Newman, R. S., & Schwager, M. T. (1992). Student perceptions and academic help seeking. En D. H. Schunk & J. L. Meece (Eds.). *Student perceptions in the classroom* (pp. 123–146). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Newman, D., Griffin, P., & Cole, M. (1991) *La zona de construcción del conocimiento*. Madrid: Morata.
- Nolen, S. B. (2007) Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction*, 25, 219–270.
- Núñez, J. C. (1992). *El autoconcepto: características estructurales, diferencias evolutivas ínter e intra-individuales y su relación con el rendimiento académico en alumnos de 6 a 11 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, Oviedo..
- Núñez, J.C., & González-Pienda, J. A. (1994) *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- OCDE (2011). *Education and Skills. Better policies for Development: Recommendations for Policy Coherence*, OCDE. Recuperado de: http://bibliocatalogo.buap.mx:2381/development/better-policies-for-development/education-and-skills_9789264115958-20-en?citeformat=risk
Consultado el 22 de julio de 2016
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307–332.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Reche, E. (2013). Rubrics vs. self-assessment scripts effect on self-regulation, performance and self-efficacy in pre-service teachers. *Studies in Educational Evaluation*, 39(3), 125–13.
- Panadero, E., Alonso-Tapia, J., & Huertas, J.A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 806-813.
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). Teorías de autorregulación educativa: una comparación y reflexión teórica. *Psicología Educativa*, 20(1), 11-22.

- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014b). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.
- Panksepp, J. (1992). A critical role for “affective neuroscience” in resolving what is basic about basic emotions. *Psychological Review*, (99), 554–560.
- Paris, S. G., Byrnes, J. P., & Paris, A. H. (2001). Constructing theories, identities, and actions of self-regulated learners. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 253-288). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P.A., Bloodworth, M. A., Tompsett, C. J., & Weissberg, R. P. (2000). Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behaviors in children and youth. *Journal of School Health*, 70, 179-185.
- Pegueroles, J. (1994). La buena voluntad en San Agustín y Kant. *RCatT*, XIX, , 341-345.
- Peña, B., Parra-Meroño, M.C. & Beltrán, M.A. (2014). Liderazgo resonante. Un análisis de grupos de discusión. *Historia y Comunicación Social*, 19, 143-151.
- Perry, N. E., Hutchinson, L., & Thauberger, C. (2008). Talking about teaching self-regulated learning: Scaffolding student teachers’ development and use of practices that promote self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 97–108.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17, 39–57.
- Pintrich, P., & García, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. En Maehr, M. & Pintrich, P. (Eds.), *Advances*

in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes.
Greenwich: JAI.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.

Pintrich, P. R., Roeser, R., & De Groot, E. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139–161.

Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. En A. Wigfield & J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249–284). San Diego: Academic.

Platón. (1992). *Diálogos VI. Filebo, Timeo, Critias*. Traducciones, introducciones y notas por: María Ángeles Durán y Francisco Lisi. Madrid: Editorial Gredos.

Ponce, R. y Carrasco A. (agosto, 2010). *Prácticas de lectura en educación media superior y superior: la epistemología personal como recurso de lectura*. II Seminario Internacional de Lectura en la Universidad. Aguascalientes, México.

Pool-Cibrián, W. J., & Martínez-Guerrero J. I. (2013). Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(3), 21-37.

Pozo, J.I., & Monereo, C. (2000). Introducción: Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico. En: Pozo, J.I. & Monereo, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Aula XXI. Santillana.

Pozo, J. I., & Monereo, C. (2010). Aprender a aprender: cuando los contenidos son el medio, *Aula de Innovación Educativa*, (190), 35-37.

- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale: Erlbaum.
- Prieto, J. M. (2000). *Competere*. Prólogo de la obra de Lévy-Leboyer. Gestión de Competencias, 1-6. Barcelona: Ediciones Gestión.
- Quintana, J. M. (1988) *Teoría de la educación. Concepción antinómica de la educación*, Madrid: Dykinson.
- Remesal, A., Colomina, R. M., Mauri, T. & Rochera, M. J. (2017). Uso de cuestionarios online con feedback automático para la e-innovación en el alumnado universitario. *Revista Comunicar*, XXV(51), 51-60.
- Robles, O. (1957) La psicofisiología de la emoción. *Revista Colombiana de Psicología*, 2(1), 3-21.
- Rodríguez, E.J., Rabazo, A.E., & Naranjo, D. (2015). Evidencia empírica de la adquisición de la competencia de resolución de problemas. *Revista Perfiles Educativos*, XXXVII(147), 50-66.
- Rodríguez Gómez, G. e Ibarra Sáiz, M.S. (Eds.) (2011) *e-Evaluación orientada al e-aprendizaje estratégico*. Narcea.
- Rosário, P., Pereira A., Hogemann J., Nunes A.R., Figueiredo M., Núñez J.C., Fuentes S. & Gaeta, M.L. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la base SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-797.
- Rubio, F y Cruells, E. (1999). Les competències transversals, una nova perspectiva per a la formació. *Taleia*, 21, 32-35.
- Sáinz, C., Montero, E., Bol, A., & Carbonero, M. (2012). Un análisis de competencias de “aprender a aprender” en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 253-270.
- San Agustín (trad. en 1983). *Obras completas*, 41 volúmenes. Madrid: Editorial BAC.

- Sarmiento, M. (2007) *La enseñanza de las matemáticas y las NTIC. Una estrategia de formación permanente. Capítulo 2: Enseñanza y aprendizaje*. Tesis de doctorado. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Sarmiento, M. A., Carrasco, A., & Tello, P. (2009). Lectura de múltiples textos. Explicar la comprensión integrada de textos desde la epistemología personal. En *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Veracruz, México: COMIE.
- Sastre, G., & Moreno, M. (2002). *Resolución de conflictos y aprendizaje emocional: Una perspectiva de género*. Barcelona: Gedisa.
- Scharfstein, B. (2011). Spinoza, la insurrección de la razón de las emociones. Traducción del inglés: Aldemar Giraldo-Hoyos. *Revista Aleph*. Recuperado el 22 de Julio de 2016 en: <http://www.revistaaleph.com.co/component/k2/item/553-spinoza-la-insurrecta-raz%C3%B3n-de-las-emociones.html>
- Schopenhauer, A. (trad. en 2009). *Parerga y Paralipomena*. Madrid: Valdemar.
- Schunk, D. H. (1986). Verbalization and children's self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 347-369.
- Schunk, D. H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B.J. Zimmerman & Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 83-110). New York: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.). *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 125-151). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (2005) Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.

- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., Cooper, J.T., Golden, C.J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Sierra, C.A. (2012). *Educación virtual, aprendizaje autónomo y construcción de conocimiento*. Bogotá: Editorial Politécnico Granacolombiano.
- Simon, H. A. (1967). Motivational and emotional controls of cognition. *Psychology Review*, 74, 29-39.
- Skinner, B. F. (1977). *Ciencia y conducta humana*. Fontanella
- Sternberg, R. J., & Kaufman, J. C. (1998). Human abilities. *Annual Review of Psychology*, 49, 479-502.
- Stoeger, H., Fleischmann, S., & Obergriesser, S. (2015). Self-Regulated Learning (SLR) and the Gifted Learner in Primary School: The theoretical basis and empirical findings on a research program dedicated to ensuring that all students learn to regulate their own learning. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 257-267.
- Stone-McCown, K., Freedman, J.M., Jensen, A.L., & Rideout, M.C. (1998). *Self-science: the emotional intelligence curriculum*. (2° Ed.) University of Virginia: Six Seconds.
- Stroobants, M. (1999) “Trabajo y competencias: recapitulación crítica de los enfoques sobre los saberes en el trabajo”, *Calificaciones & Empleo N° 21* - 1er trimestre 1999 - Piette/Céreq.
- Taub, M., Azevedo, R., Bouchet, F. & Khosravifar, B. (2014). Can the Use of Cognitive and Metacognitive Self-Regulated Learning Strategies be Predicted by Learners’ Levels of Prior Knowledge in Hypermedia-Learning Environments? *Computers in Human Behavior*, 39, 356-367.
- Tejada, J. (1999). Acerca de la Competencias Profesionales. *Herramientas*, 56, 20-30.

- Torrano, F. & Soria, M. (2016). Una aproximación al aprendizaje autorregulado en alumnos de educación secundaria. *Contextos Educativos*, Vol. extra (1), 97-115.
- Tourón, J., Santiago, R., & Díez, A. (2014). *The Flipped Classroom: cómo convertir la escuela en un espacio de aprendizaje*. Barcelona: Océano.
- Trianes, M.V., & García, A. (2002). Educación socio-afectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44, 175-189. ISSN: 0213-8646.
- Tsai, Chia-When., Pei-Di Shen., & Yaxing Fan (2013). Research Trends in Self-Regulated Learning Research in Online Learning Environments: A review of studies published in selected journals from 2003 to 2012. *British Journal of Educational Technology*, 44, (5), 107-110.
- Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2000). Studying and understanding the instructional contexts of classrooms: Using our past to forge our future. *Educational Psychologist*, 90, 730-745.
- UBITS y Acámica (2021) Las habilidades más valoradas por las empresas en 2021.
- Urda, T. (2004). Predictors of Academic Self-Handicapping and Achievement: Examining Achievement Goals, Classroom Goal Structures, and Culture. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 251-264.
- Valle, A., González, R., Barca, A., & Núñez, J.C. (1996). Dimensiones cognitivo-motivacionales y aprendizaje autorregulado. *Revista de Psicología de la PCUP*, XIV (1), pp. 3-34.
- Valverde, O. (Coord.) (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor / OIT.
- Vásquez, A. (2013). Sartre; teoría fenomenológica de las emociones, existencialismo y conciencia posicional del mundo. *Revista Almiar*. Recuperado

- el 22 de julio de 2016 en: <http://www.margencero.com/almiar/sartre-existencialismo-y-conciencia-del-mundo/>
- Vauras, M., Iiskala, T., Kajamies, A., Kinnunen, R., & Lehtinen, E. (2003). Shared-regulation and motivation of collaborating peers: a case analysis. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 46, 19–37.
- Vázquez, A., & Manassero, M.A. (1989). La teoría de la atribución y el rendimiento escolar. *Educación y Cultura (UIB)*, 7, 225-241.
- Vygotsky, L. (1979) Obras escogidas, vol. III, Madrid, Visor (publicado en ruso por primera vez en 1931). *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. Barcelona, Grijalbo.
- Volet, S., & Ang, G. (1998). Culturally mixed groups on international campuses: An opportunity for inter-cultural learning. *Higher Education Research & Development*, 17(1), 5-23.
- Volet, S. E., Vauras, M., & Salonen, P. (2009). Self- and social regulation in learning contexts: An integrative perspective. *Educational Psychologist*, 44, 215–226.
- Wanless, S. B., McClelland, M. M., Lan, X., Son, S. H., Cameron, C. E., Morrison, F. J., Chen, F. M., Chen, J. L., Li, S., Lee, K., & Sung, M. (2013). Gender differences in behavioral regulation in four societies: The United States, Taiwan, South Korea and China. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 621-633.
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. Morriston: General Learning Press.
- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. Springer-Verlag.
- Winne, P.H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. En B.J. Zimmerman & D.H. Schunk (Eds.). *Self-regulated*

- learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2° Ed., pp. 153 –189). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P.H. (2005). Key Issues in Modeling and Applying Research on Self-Regulated Learning. *Applied Psychology: An International Review*, 54(2), 232-238. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2005.00206.x>.
- Winne, P.H. (2011). A cognitive and metacognitive analysis of self-regulated learning. En B. J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds.). *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 15-32). New York: Routledge.
- Winne, P.H., & Hadwin, A.F. (1998). *Studying as self-regulated learning*. En D.J. Hacker, J. Dunlosky, & A.C. Graesser (Eds.). *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277–304). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Winne, P.H., Jameson-Noel, D., & Muis, K. (2001). Methodological issues and advances in researching tactics, strategies and self-regulated learning. *New Directions in Measures and Methods*, 12, 121–155.
- Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (2008). The weave of motivation and self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications* (pp. 297–314). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Winne, P. H., Hadwin, A. F., & Perry, N. E. (2013). Metacognition and computer supported collaborative learning. In C. Hmelo-Silver, A. O'Donnell, C. Chan, & C. Chinn (Eds.). *International handbook of collaborative learning* (pp. 462–479). New York: Taylor & Francis.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 89-205.

- Woods, R. (2005). New Frontiers for Self-Regulation. Research in IO Psychology. *Applied Psychology: an international review*, 54(2), 192 – 198.
- Yowell, C M., & Smylie, M. (1999). Self-regulation in democratic communities. *The Elementary School Journal*, 99(5), 469–490.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and Thinking: Preferences Need No Inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175.
- Zapata-Ros, M. (2011). Patrones en e-learning. Elementos y referencias para la formación. *RED, Revista de Educación a Distancia*, 27. Consultado el 12/04/2021 en <http://www.um.es/ead/red/27/>
- Zambrano, C. (2016). Autoeficacia, prácticas de aprendizaje autorregulado y docencia para fomentar el aprendizaje autorregulado en un curso de ingeniería de software. *Revista Formación Universitaria*, 9 (3), 51-60.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3-17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation* (pp. 13-40). Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. En B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement* (Segunda Ed., pp. 1-37). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31, 845–862.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: Self-Regulated learning and practice. En Elliot, A.J. & Dweck, C.S. (Eds.). *Handbook of competence and motivation* (pp. 509-526). New York: Guilford Press.



En su composición se utilizaron los tipos
Minion Pro

Bogotá, D.C., 2022 - Colombia

La autorregulación del aprendizaje es uno de los grandes desafíos del siglo XXI para la Educación. Lograr que nuestros estudiantes sean conscientes de su proceso formativo, incorporen nuevas estrategias de aprendizaje y sean reflexivos entorno a su desempeño, son temas que cada vez más aparecen en la academia y los debates pedagógicos. Casi siempre, nos hemos limitado como profesores a formarnos disciplinariamente mejor, adquirir nuevas metodologías de enseñanza o nuevos sistemas de evaluación, pero pocas veces nos hemos parado a pensar sobre lo que ocurre dentro de la cabeza de nuestros estudiantes.

Este libro pretende recopilar las bases teóricas de la esfera metacognitiva de la autorregulación del aprendizaje, realizando un recorrido histórico inicial desde la inteligencia emocional, cómo ha sido entendida a lo largo del tiempo y cómo el ámbito de la metacognición impacta en nuestra manera de aprender como seres humanos. Desde este recorrido, el lector podrá comprender mejor el ámbito interno de nuestros estudiantes y potencializar su uso y desarrollo en beneficio de un proceso formativo más exitoso y sentar unas bases fuertes para el aprendizaje a lo largo de la vida, desarrollando competencias de autonomía en el estudiante y dándonos pistas sobre cómo podemos mejorar nuestra forma de planificar, ejecutar y evaluar nuestros objetivos y metas. Acompáñame en este interesante viaje sobre cómo reflexionamos en nuestra propia educación.

