



Ciencia Latina
Internacional

Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), julio-agosto 2024,
Volumen 8, Número 4.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4

EL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

SELF-LEARNING IN HIGHER EDUCATION

Ilse Romero Ruíz

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México

Irma Rosa Alvarado Guerrero

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México

María Luisa Cepeda Islas

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México

Cynthia Zaira Vega Valero

Facultad de Estudios Superiores Iztacala, México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13306

El Aprendizaje Autónomo en la Educación Superior

Ilse Romero Ruíz¹ilseromeroruiz812@gmail.com<https://orcid.org/0009-0006-0803-387X>Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
México**Irma Rosa Alvarado Guerrero**irma.alvarado@iztacala.unam.mx<https://orcid.org/0000-0001-8873-2967>Facultad de Estudios Superiores, UNAM
México**María Luisa Cepeda Islas**mcepedaislas@gmail.com<https://orcid.org/0000-0001-9988-4202>Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
México**Cynthia Zaira Vega Valero**vegavalero@hotmail.com<https://orcid.org/0000-0002-9367-8907>Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM
México

RESUMEN

El aprendizaje autónomo es un proceso que requiere de estrategias cognitivas y conductuales que permitan al alumno planificar, organizar y reestructurar sus recursos y contexto para llevar a cabo sus metas. En la educación superior es indispensable la promoción de esta competencia dadas las exigencias y demandas para el estudiante en cuanto a su formación profesional, por lo cual es necesario implementar metodologías enfocadas en enseñar qué y cómo puede desarrollarse. En el presente artículo se hace una revisión de literatura enfocada en tres partes: resaltar los antecedentes, definiciones y modelos de aprendizaje autónomo, el análisis de las estrategias utilizadas actualmente en la educación superior, y una propuesta para promover esta competencia. Dentro de los hallazgos se encuentran mayormente estrategias enfocadas a la consecución de metas por parte de los alumnos, así como una perspectiva que enfatiza al docente y a los planes curriculares para instruir la enseñanza de la autonomía como un proceso base, sobre todo en el primer año de formación, lo cual traería como beneficios un mejor rendimiento y menor índice de rezago académico.

Palabras clave: aprendizaje autónomo, educación superior, procesos cognitivos

¹ Autor principal

Correspondencia: ilseromeroruiz812@gmail.com

Self-Learning in Higher Education

ABSTRACT

Self-learning is a process that requires cognitive and behavioral strategies that allow the student to plan, organize and restructure their resources and context to achieve their goals. In higher education, the promotion of this competence is essential given the requirements for the student in terms of their professional training, which is why it is necessary to implement methodologies focused on teaching what and how it can be developed. In this article, a literature review is conducted focused on three parts: highlighting the background, definitions and models of self-learning, the analysis of the strategies currently used in higher education, and a proposal to promote this competence. Among the findings, there are mostly strategies focused on the achievement of goals by students, as well as a perspective that emphasizes the teacher and the curricular plans to instruct the teaching of autonomy as a base process, especially in the first year of training, which would bring benefits of better performance and a lower rate of academic lag.

Keywords: self-learning, higher education, cognitive processes

Artículo recibido 15 agosto 2024

Aceptado para publicación: 10 setiembre 2024



INTRODUCCIÓN

El estudio del aprendizaje autónomo ha tenido un impulso gradual a largo de varias décadas, comprendiendo el periodo desde los años 1950 hasta la actualidad. Este desarrollo se ha visto conformado por múltiples variables que han puesto su atención en la manera en que el individuo crea y regula su propio aprendizaje. Cabe destacar, que el concepto de aprendizaje autónomo no ha surgido de manera espontánea, sino que se ha construido a lo largo de los años con base en las investigaciones realizadas y su abordaje desde diversas perspectivas.

Dichas investigaciones se han visto potenciadas en los últimos años dadas las condiciones en que el contexto educativo ha cambiado, por ejemplo, con el desarrollo de nuevas tecnologías y la modalidad de educación virtual. Estos escenarios han replanteado la manera tradicional de la educación y el rol pasivo del estudiante, a uno donde éste gestione su tiempo, recursos y habilidades para la consecución de una meta, que, en términos de aprendizaje, implican el logro de criterios establecidos según el marco de referencia o área de dominio (Moreno y Martínez, 2007).

Además del estudio de las variables cognitivas como el procesamiento de la información, estilos cognitivos y estrategias de aprendizaje, comenzaron a mirarse otros aspectos tales como los factores motivacionales, el autoconcepto, la autoeficacia, y el planteamiento de metas, lo que llevó a un impulso en el interés por estudiar el proceso de cómo el estudiante autorregula su aprendizaje. La importancia de enfatizar estos temas radica en la evidencia de que su interrelación con las variables cognitivas influye en los resultados de aprendizaje, siendo así que en mayor o menor medida estas pueden controlarse, por lo que dan origen al desarrollo de la investigación sobre aprendizaje autorregulado (Torrano y González, 2004).

Los resultados de dichos estudios destacaron principalmente las expectativas de autoeficacia y el establecimiento de metas como los elementos esenciales para una motivación, control y regulación del aprendizaje. Estos aspectos son determinantes en la motivación para la realización de tareas, al ser situacionales, es decir, según experiencias de dominio y al encaminar a la realización de conductas (Bandura, 1977, en Torrano y González, 2004).

El concepto de aprendizaje autónomo ha evolucionado; por un lado, desde una definición de la Academia de la Lengua Española se puntualiza como aquel que no depende de nadie, por lo que, bajo



esta postura, el aprendizaje se conseguirá sin que alguien ajeno al sujeto lo cause. No obstante, un punto de vista diferente refiere aquellas tareas del estudiante que consisten en “resolver ejercicios por sí mismo, plantear nuevos problemas, realizar investigaciones y cualquier actividad realizada fuera de las horas de clase”. (Moreno y Martínez, 2007, p. 52).

Una definición más completa la ofrece Solorzano (2017):

...El aprendizaje autónomo es el proceso intelectual, mediante el cual el sujeto pone en ejecución estrategias cognitivas y metacognitivas, secuenciales, objetivas, procedimentales y formalizadas para obtener conocimientos estratégicos. Este proceso está regido por principios de acción como: un interés manifiesto en razones que motiven la actuación deliberada; el reconocimiento de experiencias de aprendizaje previas; el establecimiento de nuevas relaciones entre aprendizaje-trabajo-vida cotidiana, así como entre teoría y práctica; la identificación de la motivación intrínseca y el desarrollo del potencial personal de la autorregulación (p. 245).

Esto quiere decir que el aprendizaje autónomo se refiere a la capacidad de los estudiantes para establecer sus propios objetivos de aprendizaje, seleccionar sus recursos, evaluar su progreso y determinar cuándo y cómo aprender. Este enfoque implica que el alumnado sea activo en su proceso de formación, aprovechando sus conocimientos previos y experiencias para darle significado a su aprendizaje. Se ha demostrado que cuando los estudiantes tienen un mayor control sobre su aprendizaje, aumenta su motivación y efectividad educativa, aunado al fomento de la creatividad, la observación y la responsabilidad personal. Evidentemente, en la sociedad contemporánea, el conocimiento se adquiere a través de la colaboración entre el estudiante, el instructor y el grupo al que pertenece. El aprendizaje ya no se considera simplemente una conducta observable, sino un proceso que modifica y enriquece las estructuras mentales a través de la asimilación y acomodación de conocimientos (Solorzano, 2017).

Ahora bien, Moreno y Martínez (2007), hacen una serie de señalamientos para la mejor comprensión del aprendizaje autónomo, ya que:

1. Tendrá una independencia según determinados referentes, tales como espacio, tiempo, personas o materiales que se relacionan a las áreas de dominios o prácticas de determinado ámbito.



2. Esta independencia se considera en grados o niveles, en vez de términos absolutistas como todo o nada, es decir, puede haber mayor o menor independencia según cierto dominio. El aprendizaje autónomo puede ser que tenga como logro el aprender cómo alcanzar otros aprendizajes, a través de organizar para sí mismo las circunstancias que lo llevaran a sus objetivos; esto supone *aprender a aprender*.
3. Estos referentes y dominios indican que los grados de autonomía alcanzados pueden ser mayores en unos pero menores en otros.
4. La autonomía no debe expresarse en términos de independencia absoluta, pues esto sería hacerlo de forma negativa y dando pie para decir que los referentes no son relevantes. Mas bien, debe expresarse en función de la “dependencia de las propias acciones del aprendiz” (Moreno y Martínez, 2007, p. 55).

Dadas estas consideraciones, surgen las interrogantes de ¿cuándo el alumno consigue este aprendizaje?, y ¿cuál es el indicador de que lo ha alcanzado? Para dar respuesta a estas cuestiones, es necesario hablar sobre las bases de un aprendizaje autónomo, en donde históricamente las investigaciones sobre autorregulación se orientaron a explicar la manera en que los alumnos controlan propiamente su aprendizaje y el cómo dirigen y monitorean sus procesos cognitivos y motivacionales hacia sus propios objetivos (Rosario et al., 2014). Según Panadero y Tapia (2014), la autorregulación es el proceso que propicia un aprendizaje autónomo; es “la capacidad de los individuos para gestionar sus pensamientos, acciones, emociones y motivación utilizando estrategias personales para lograr objetivos específicos” (p. 450). Lo que coincide con Crispín (2011), quien hace énfasis en la toma de conciencia de los propios procesos cognitivos y socioafectivos.

En este sentido, los estudios sobre el aprendizaje autorregulado representan un antecedente significativo del concepto de aprendizaje autónomo, por lo cual consideramos de relevancia detenernos a analizar los diferentes modelos explicativos, los cuales aunque presentan características definitorias, según Zimmerman y Schunk (2001), coinciden en que “el alumno a través de diferentes procesos, puede regular activamente su cognición, motivación y comportamiento, con el fin de alcanzar determinados objetivos, mejorando a su vez el rendimiento académico” (Rosario, et al., 2014, p. 782).



Para ello, se tomarán como referencia cuatro modelos principales: el de Winne & Hadwin, (1998), el de Boekaerts, (1999), el de Zimmerman, (2000) y el de Pintrich, (2000). En éstos se analizará la definición de aprendizaje autónomo que ofrece cada uno, la descripción de sus fases y los elementos participes en ellas.

Por otra parte, es necesario preguntarse ¿qué se está haciendo actualmente en el contexto educativo para fomentar el aprendizaje autónomo? Hoy en día, las necesidades de la educación superior buscan cambiar el enfoque de enseñanza tradicional centrada en el profesor, hacia un modelo que fomente la responsabilidad, autonomía y autorregulación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. Esto se hace con el objetivo de preparar a los futuros profesionales para que puedan adaptarse a los cambios en la sociedad y el mundo laboral, así como para promover la competencia de la autonomía ya que se ha demostrado que los colegiales que son activos y autorregulan su aprendizaje tienen más éxito en su educación y en sus carreras profesionales a corto y largo plazo. (González, et al., 2010).

Actualmente, la educación superior pretende promover el aprendizaje autónomo dadas las demandas de la sociedad y globalización donde el conocimiento es cambiante. Adoptar una nueva visión sobre las cosas, implica relacionar los conocimientos aprendidos con los están por adquirirse para así construir un conocimiento más desarrollado y estructurado (Baca, Holguín y Torres, 2016).

Bajo esta concepción, el aprendizaje autónomo implica un nivel de autogestión, pues el estudiante identifica sus objetivos, habilidades y conocimientos y evalúa su propio proceso de aprendizaje. Dentro de un contexto variable, el conocimiento se actualiza y modifica por lo que el alumno debe realizar una reestructuración para adaptarse a nuevas circunstancias. Por tanto, se puede afirmar que la autonomía en el aprendizaje es la capacidad de un estudiante para establecer sus propias reglas y normas para el aprendizaje, de acuerdo con sus necesidades y niveles de exigencia, sin eludir la responsabilidad de rendir cuentas sobre sus procesos y resultados (Rué, 2009). De esta forma, la autonomía puede entenderse, con relación a un conjunto de exigencias y restricciones externas, como la guía del profesor, el programa de estudio y el contexto curricular, lo cual se torna de gran relevancia en el contexto de la Educación Superior en virtud de que se pretende formar profesionales de alta exigencia, que puedan responder ante distintas demandas según su contexto y en situaciones de incertidumbre.



En este punto es conveniente destacar la diferencia respecto del aprendizaje independiente, el cual podría ocurrir completamente fuera de un marco institucional y sin interacción con otros, mientras que en el aprendizaje autónomo se reconoce la importancia de la interacción con otros, ya sean compañeros, grupos de interés o experiencias compartidas, así como la capacidad del estudiante para autorregular su proceso de aprendizaje dentro de un contexto definido y según un marco de referencia. Así pues, la autonomía se considera generalmente más enriquecedora y realista en situaciones de aprendizaje formal, pues mientras más accesible sea el entorno de estudio, los alumnos estarán más predispuestos a experimentar diferentes estrategias y pedir ayuda cuando sea necesario (Sabitha, 2013).

Ahora bien, ligado a esta puntualización, para Sierra, (2012), la educación a distancia y los entornos virtuales de aprendizaje representan desafíos importantes para las instituciones educativas en la era de la información y la tecnología. Esto ha generado la necesidad de adecuar y desarrollar nuevas herramientas para entornos virtuales de aprendizaje, cuestión que ha resultado en la exploración y adaptación constante de enfoques pedagógicos para aprovechar al máximo las oportunidades que ofrecen, tales como las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) y la educación a distancia.

Estas, han revolucionado la enseñanza y el aprendizaje al proporcionar oportunidades significativas de interacción, comunicación y acceso a información. Se han convertido en herramientas efectivas que pueden ser aprovechadas en entornos donde se promueve un aprendizaje autónomo, por lo que es esencial que los diseñadores pedagógicos y tecnológicos trabajen en conjunto para incorporar estrategias motivacionales, de planificación, regulación y autoevaluación en el ambiente de aprendizaje (Manrique, 2004).

Justamente, el desafío radica en cómo lograr que estas incorporaciones sean efectivas. Indagar de qué manera se están utilizando en la educación, qué estrategias se están implementando para guiar a los alumnos en el desarrollo de la autonomía, resulta esencial en este artículo, pues al hacer la revisión de estas tácticas, puede destacarse a qué modelo de aprendizaje se sigue actualmente y cómo está impactando en el rendimiento académico. De esta forma, el contexto de aprendizaje en el aula, su influencia en las motivaciones de los estudiantes y las cogniciones autorreguladas, como la orientación



al logro, la autonomía y la competencia percibidas, son elementos clave en el estudio y la promoción del aprendizaje autónomo.

Dadas estas consideraciones, es necesario analizar los componentes del proceso de un aprendizaje autónomo; cuáles son las estrategias que se utilizan para incentivarlo, en qué nivel se alcanza una autonomía y cómo se ve reflejado en el desempeño académico. Además, es necesario profundizar en los modelos explicativos que dan cuenta de los procesos implicados, pues con base a esto se podrán vislumbrar las estrategias que se pueden utilizar en el contexto educativo para fomentar este tipo de actividad, es decir, para relacionarlo con estrategias que enseñen a los estudiantes a autorregular su aprendizaje.

Así pues, el objetivo de este artículo consiste en una revisión sistemática sobre el concepto de aprendizaje autónomo a partir de la descripción de los modelos teóricos de aprendizaje autorregulado, además de ofrecer al docente de educación superior, sugerencias para promoverlo.

METODOLOGÍA

El presente trabajo se ubica en la perspectiva metodológica de investigación documental con enfoque cualitativo en donde se buscó información de manera sistemática en el rango de los últimos 10 años de 2014 a 2024, aunque se incluyeron obras clásicas del siglo XX, tanto de fuentes primarias como secundarias según la clasificación de Arquedas (2009). Las fuentes se obtuvieron principalmente de las plataformas Pub Med, Psycho Info, Redalyc, SciElo y Google Scholar. Los núcleos temáticos fueron aprendizaje autónomo, con los descriptores: aprendizaje autónomo, autorregulación, educación superior, aprendizaje autorregulado, tanto en inglés como español.

Se encontraron, 40 artículos, de los cuales fueron seleccionados 32 materiales bajo los criterios de inclusión correspondientes a la educación superior en inglés o español. Los criterios de exclusión, referentes a niveles educativos inferiores a la educación superior y de idiomas diferentes al inglés y español.

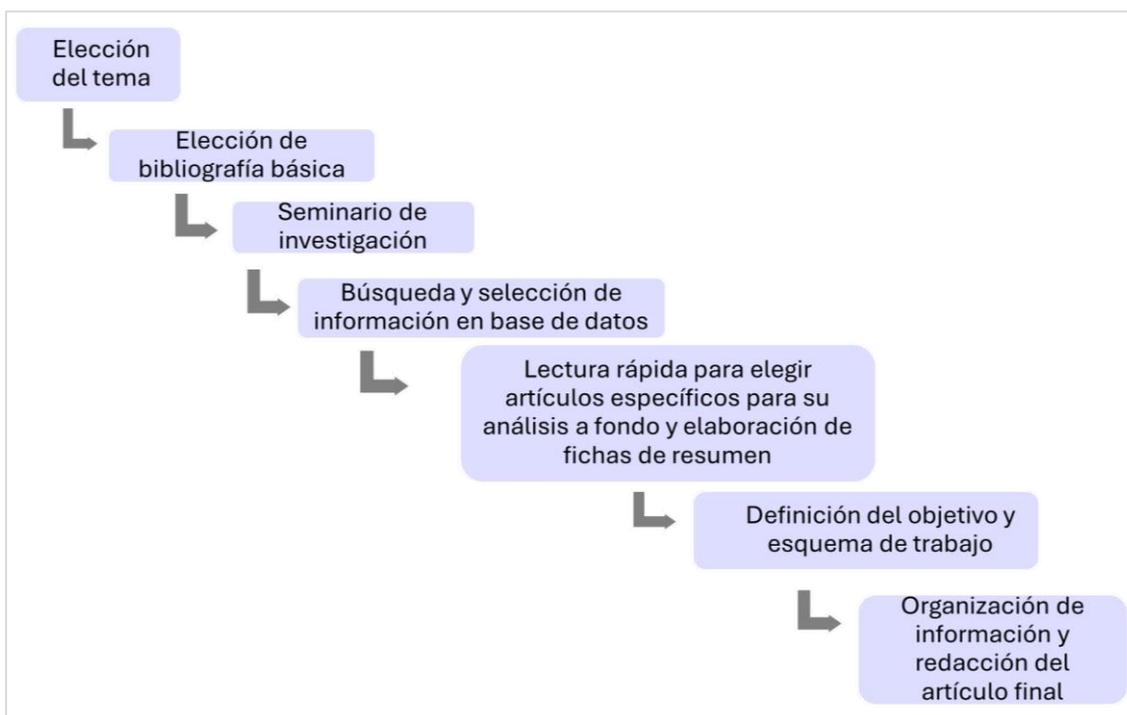
Procedimiento

Una vez elegido el tema, se estableció la bibliografía básica a partir de un seminario de investigación que se realizó en el ciclo 2024-1 de agosto a diciembre de 2023. Posterior se continuó con la investigación y selección bibliográfica en las bases de datos señaladas.



Se realizó una lectura rápida para identificar los materiales que se analizarían a fondo y posteriormente se procedió a la elaboración de fichas bibliográficas, se definió el objetivo y se procedió a realizar fichas de resumen y mixtas en donde se organizaron a partir de los siguientes temas de acuerdo al esquema de trabajo: Antecedentes históricos del aprendizaje autónomo, principales modelos teóricos explicativos, definición de aprendizaje autónomo y estrategias para fomentar aprendizaje autónomo en el salón de clases a nivel superior. Se organizó la información y se procedió a la redacción del texto.

Figura 1. Diagrama de flujo que representa el método para la búsqueda bibliográfica.



Fuente: Elaboración propia basada en la metodología.

RESULTADOS

Resulta importante señalar los cuatro modelos revisados, donde si bien se presentan ciertas diferencias en cuanto a sus esquemas, tienen en común esencialmente que el planteamiento de metas y el monitoreo sobre la ejecución de esas metas, favorecen un entorno de autorregulación y que a su vez con la práctica y constancia se desarrolla una autonomía en el aprendizaje, ya que implica la evaluación de variables personales y contextuales que influyen en el éxito académico de los estudiantes (Berridi y Martínez 2017).

Modelo de Winne y Hadwine

Desde este modelo, el aprendizaje autónomo ocurre cuando los estudiantes se encuentran en una situación activa de conocimiento, es decir, donde gestionan sus recursos a través de estrategias metacognitivas. Las aportaciones de Winne y Hadwine, destacan un modelo que representa al aprendizaje autónomo como un proceso similar al de un computador, aunque puede tener naturaleza no lineal en donde las fases pueden repetirse, saltarse hacia adelante o atrás creando ciclos de pensamiento de información. De esta manera, el aprendizaje autorregulado, se da en función de cuatro etapas.

Fase de definición de la tarea: aquí se valoran los conocimientos previos, intereses y expectativas sobre la tarea, además de las condiciones externas como el ambiente, tiempo, y demandas de la actividad.

Fase de establecimiento de metas y planificación: según la valoración en la primera etapa, se establecen metas de aprendizaje y estándares encaminados a elaborar un plan de ejecución. Se toman en cuenta el tiempo, espacio y materiales a usar.

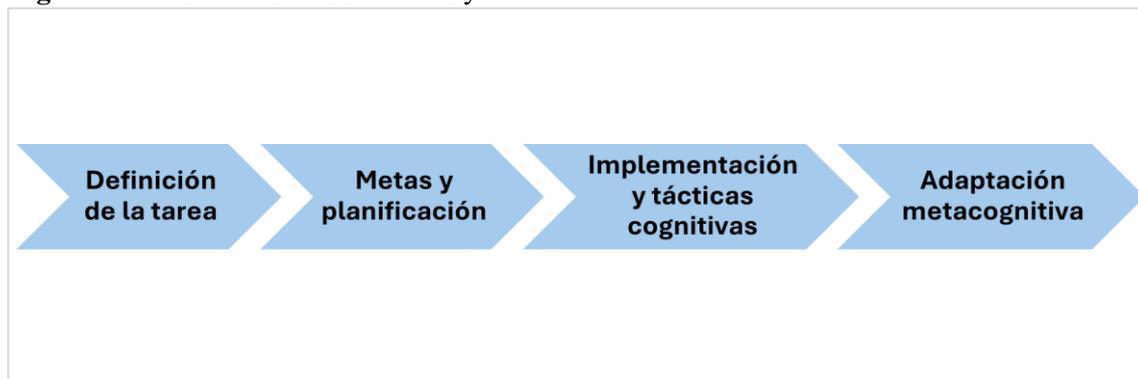
Fase de implementación de estrategias y tácticas cognitivas: luego, en esta fase se priorizan dos actividades simultáneas, la ejecución del plan propuesto en la etapa anterior poniendo en marcha las estrategias seleccionadas, y se establecen tácticas cognitivas de automonitoreo y control para valorar la efectividad de lo que se está haciendo, dando pauta a cambiar las estrategias que no están siendo eficaces.

Fase de adaptación metacognitiva: por último, al finalizar la tarea, es importante hacer una revisión de la secuencia usada en la elaboración de la tarea, de las técnicas empleadas y los resultados que se obtuvieron.

Así mismo, este modelo particularmente se caracteriza por considerar cinco elementos esenciales, que se identifican por el acrónimo *COPEs*, en donde se refieren a C: las condiciones de la tarea y las condiciones cognitivas, O: las operaciones a seguir como las estrategias y técnicas, P: los productos o resultados obtenidos, E: las evaluaciones hechas respecto de los resultados, y S: de estándares y criterios para evaluar los productos (De Andrés, 2019).



Figura 2. Fases del modelo de Winne y Hadwin.



Fuente: Elaboración propia basada en el modelo de Winne y Hadwin (1998).

Modelo de Boekaerts

Desde este enfoque, en el proceso de aprendizaje influyen procesos cognitivos y afectivos, los cuales interactúan recíprocamente. El aprendizaje autorregulado es justamente esta interacción, el entrelazamiento de diversos aspectos tanto comportamentales como afectivos.

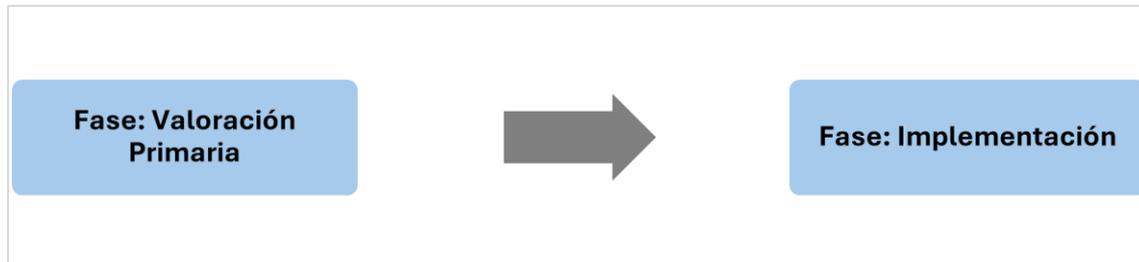
Principalmente, este modelo destaca una motivación intrínseca del estudiante para autorregular su conducta orientada a dos prioridades esenciales: conseguir metas de crecimiento personal y conservar su bienestar emocional (García, 2007). Esto quiere decir que, si bien se dirigen al cumplimiento de las tareas y aprendizaje, se enfocarán también en cuidar de sus habilidades y capacidades sociales y cognitivas.

Por lo tanto, el tipo de valoración que hace el alumno sobre las situaciones de aprendizaje influirá en la manera en que éste se logre, es decir, cuando el alumnado hace los juicios favorables sobre lo que se debe hacer, habrá mayor desempeño y cumplimiento de tareas, a comparación de aquellas situaciones que representen dificultad, pues aquí se enfocarán en conservar su bienestar. Esto da pauta a dos vertientes, el *modo de aprendizaje de dominio* (donde destaca mayor interés, autoeficacia y relevancia sobre la tarea) y el *modo de afrontamiento o de bienestar* enfocada en la parte emocional. En función de estas dos circunstancias, el modelo es también llamado “modelo de aprendizaje adaptable” (Boekaerts y Niemivirta, 2000).

Ahora bien, en cuanto a las fases de este modelo, destacan principalmente una valoración primaria y la fase de implementación de metas. La primera se dirige a anticipar la situación y recursos para lograr la tarea y la segunda a llevarla a cabo. Cabe destacar, que la implementación de estrategias volitivas que mantengan la concentración ayudará a establecer buenos hábitos de trabajo, lo que hará que el modo de

aprendizaje de dominio sobresalga ante el modo de afrontamiento o bienestar pues se superarán aquellas condiciones de dificultad.

Figura 3. Fases del modelo de Boekaerts.



Fuente: Elaboración propia basada en el modelo de Boekaerts (2000).

Modelo de Zimmerman

Este modelo define al aprendizaje autónomo como el control que el sujeto hace sobre su pensamientos, acciones, emociones y motivación por medio de herramientas individuales para alcanzar ciertos propósitos; enfatizando que “la actividad autorregulatoria es cíclica y se retroalimenta” (Zimmerman, 2011 citado en Panadero y Tapia, 2014, p. 458), de tal manera que el rendimiento obtenido será utilizado para realizar ajustes durante los esfuerzos e intentos de aprendizajes futuros. Las variables se encuentran interrelacionadas y la manera en que sean o no gestionadas, influirá en la ejecución de nuevas tareas según los resultados y valoraciones obtenidas. En cuanto a sus fases, el autor propone tres etapas cíclicas.

Fase de planificación: esta etapa consiste en comprender las características de la tarea y medir la capacidad para realizarla, además de establecer objetivos y planificar su enfoque. Comienza con un análisis de tareas, en el que cada paso, se divide en componentes más pequeños y a partir del conocimiento previo del individuo, se formula una estrategia de ejecución personalizada; esta ejecución implica diseñar un plan de acción y seleccionar estrategias adecuadas para el éxito de la tarea.

Aquí, se toman en cuenta también las expectativas de autoeficacia mismas que reflejan la percepción que tiene un individuo sobre su capacidad para completar una tarea. Si éste duda de su capacidad, la motivación disminuye al anticipar el fracaso, contrario a una alta autoeficacia que fomenta la motivación y la utilización eficaz de la estrategia. Así mismo, las expectativas de resultado influyen en creer en la probabilidad de éxito de la tarea; las bajas expectativas de resultados disuaden el esfuerzo, mientras que las expectativas más altas aumentan la motivación y el uso de estrategias adecuadas.

Las variables de autoeficacia, expectativas de resultados, interés y valor de la tarea, así como la orientación hacia las metas, están interrelacionadas, pues sustentan el impulso inicial para comprometerse con las tareas, influyendo en el aspecto del "deseo de hacer" de la autorregulación, además de que sus efectos acumulativos son sustanciales y determinan cómo los individuos regulan su comportamiento y el alcance de sus esfuerzos (Zimmerman, 2008, citado en Panadero y Tapia, 2014).

Fase de ejecución: aquí, es esencial que los estudiantes mantengan la concentración y empleen estrategias adecuadas para conservar su interés, su motivación y lograr sus objetivos de aprendizaje. Principalmente se enfocan en la autoobservación donde se compara lo que se realiza con un criterio de referencia que valore la ejecución llevada a cabo; mientras se está realizando la tarea y no hasta al final. Se ayuda del autorregistro, que implica escribir aquello que se está ejecutando para compararlo y reflexionar al finalizar la tarea.

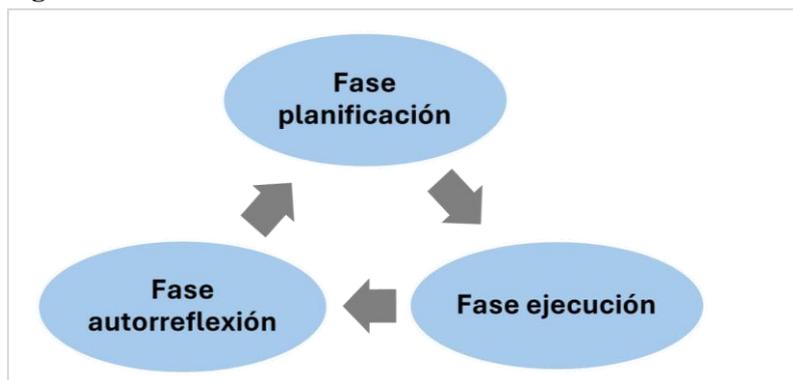
En cuanto al autocontrol, se refiere al manejo de estrategias específicas como las autoinstrucciones, gestión del tiempo, control de entornos, pedir ayuda y consecuencias, sobre mantener la concentración al realizar la tarea.

Fase de autorreflexión: en esta fase destacan el auto juicio y la autoreacción. El primero se refiere a evaluar el desempeño que se ha tenido en la ejecución de la actividad valorando su trabajo con base a los criterios de referencia establecidos, los objetivos a conseguir y el nivel de exigencia planteado en la fase de planificación. Es aquí donde se resalta la importancia de los criterios, los cuales pueden ser de tres tipos: criterio de objetivos, según el conocimiento de los requisitos que exige la competencia a lograr; criterio de progreso, según los niveles de ejecución anteriores, y el criterio de comparación social; la ejecución comparada con los demás. (Panadero y Tapia, 2014).

El segundo componente es la autoreacción, referida a la manera de gestionar las emociones que se presentan en la ejecución de tarea, pues estas pueden modificar las expectativas de autoeficacia y expectativas de resultado. Pueden regularse y controlarse a través de que el individuo adquiera herramientas para valorar los éxitos y fracasos de forma adecuada.



Figura 4. Fases del modelo cíclico de Zimmerman.



Fuente: Elaboración propia basada en el modelo de Zimmerman (2001).

Modelo de Pintrich

Pintrich define al aprendizaje autorregulado desde una perspectiva sociocognitiva pues coincide con (Bandura, 2001), al decir que el aprendizaje y la autorregulación se precisan como una interacción de procesos personales cognitivos, motivacionales, biológicos, comportamentales y contextuales. Una característica específica de este modelo es poner énfasis en las variables contextuales, donde refiere que los estudiantes pueden modificar su contexto de aprendizaje para aprovecharlo de forma óptima (Torrano y González, 2014).

Bajo esta perspectiva, se encuentran coincidencias en algunos aspectos del modelo de Zimmerman en el sentido que se proponen cuatro etapas: la planificación, la autoobservación, el control y la evaluación. Así mismo, en cada etapa se abordan las dimensiones cognitiva, motivacional o afectiva, conductual y contextual.

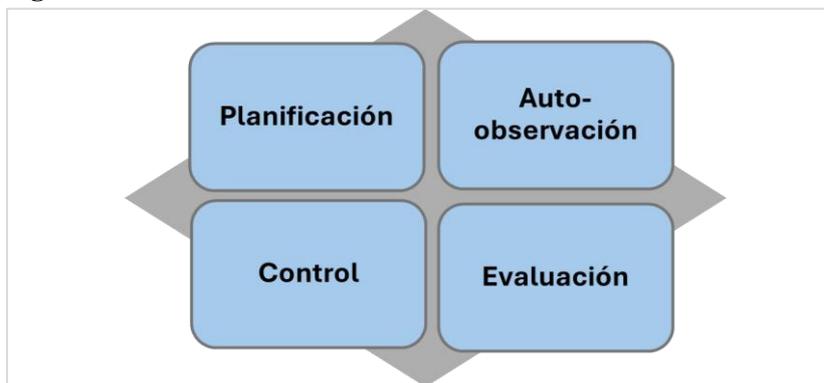
Fase de planificación: esta fase se caracteriza por el establecimiento de metas u objetivos específicos, y por el cuestionamiento sobre los recursos con los que se cuentan para cumplirlos. Se indaga sobre las habilidades, motivación, dificultades, valor, contexto y tiempo de la tarea pues estos son los indicadores del esfuerzo que requerirá su ejecución.

Fase de autoobservación: aquí principalmente, se concientiza sobre las condiciones de la tarea y sobre la competencia para realizarla, es decir cuál es el interés y motivación para cumplirla, así como los criterios que deben seguirse para una buena práctica, tales como organización del tiempo o esfuerzo y se identifican aquellos aspectos en los que se tiene poco conocimiento o dominio y que requerirá un mayor tiempo de dedicación.

Fase de control: dadas las circunstancias de la fase de auto observación, el control consistirá en seleccionar las estrategias adecuadas para regular tanto el área cognitiva como la conductual. Por ejemplo, utilizar estrategias motivacionales, de organización de tiempo y de actividades que mantengan la concentración durante la realización de la actividad.

Fase de evaluación: finalmente, en esta fase se realiza una valoración de la ejecución de la tarea tomando como referencia los criterios establecidos en el principio. Se aprecian las emociones y juicios experimentados acerca del desempeño obtenido, las mejoras y conductas que pueden realizarse para futuras tareas y las consecuencias o recompensas que se obtuvieron.

Figura 5. Fases del modelo de Pintrich.



Fuente: Elaboración propia basada en el modelo de Pintrich (2001).

Para cerrar este apartado, se puede afirmar que los modelos de aprendizaje autónomo representan una evolución significativa en la forma en que los alumnos adquieren conocimientos y desarrollan habilidades en la era digital. Estos modelos ponen énfasis en la responsabilidad individual, la autodirección y la autorregulación, permitiendo a los aprendices personalizar su proceso de acuerdo con sus necesidades, intereses y ritmo de aprendizaje.

Al aprovechar recursos disponibles y utilizar diversas estrategias, los modelos de aprendizaje autónomo empoderan a los individuos para que se conviertan en aprendices de por vida, capaces de adaptarse y prosperar en un mundo en constante cambio.

En el contexto actual de la educación superior, el aprendizaje autónomo emerge como un enfoque fundamental y transformador que redefine la forma en que los estudiantes adquieren conocimientos y desarrollan habilidades. La educación superior se enfrenta a desafíos cada vez mayores, desde la rápida evolución tecnológica hasta la creciente demanda de habilidades especializadas en un mercado laboral

globalizado y competitivo. En este escenario, el aprendizaje autónomo se posiciona como una herramienta poderosa que capacita a los estudiantes para que asuman un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, fomentando la autonomía, la iniciativa y la responsabilidad. En esta exploración, en las siguientes páginas se analizará cómo el aprendizaje autónomo está transformando la educación superior, permitiendo a los estudiantes adaptarse a las demandas cambiantes del siglo XXI y prepararse para enfrentar los desafíos del futuro.

Aprendizaje autónomo en educación superior

En la educación superior, el aprendizaje autónomo se ha visto potenciado los últimos años, dado que es un proceso paulatino y que requiere desarrollar en el estudiante competencias esenciales. En este escenario, los alumnos llevan a cabo un proceso de mediación en la enseñanza (Sierra, 2012), pues regulan su actividad cognoscitiva y guían su aprendizaje hacia intereses y motivaciones personales, basados en el logro en conductas y criterios.

Al hablar de competencias, podemos resaltar que este proceso requiere de una exigencia en cuanto a las capacidades y habilidades de organización, por lo que en este contexto se requieren de tres figuras esenciales para lograrlo: el estudiante, el docente y la institución. A estos dos últimos les compete la responsabilidad de diseñar estrategias orientadas al logro del aprendizaje autónomo en los estudiantes, por lo que los campus virtuales y el aprendizaje en línea han sido foco de atención en la última década. Sin embargo, cabe cuestionarse la eficacia de estas herramientas, la manera en que se están utilizando y los resultados obtenidos de ellas.

En la elaboración de los planes y programas de estudio, los funcionarios y docentes se enfrentan a la necesidad de desarrollar en el estudiantado la capacidad de autonomía, además de brindar herramientas tanto intelectuales como sociales para un aprendizaje continuo, no solo en lo académico, sino que pueda extrapolarse en diversas áreas a lo largo de toda la vida. De esta manera, en la educación superior, se busca transferir el conocimiento, los recursos y las habilidades a cualquier momento en que el estudiante necesite desarrollar una nueva competencia; para lograr esto, se requiere implementar estrategias eficaces encaminadas al aprender a aprender.

Primeramente, es importante definir lo que se entiende por estrategia. Ésta, se relaciona a aquel procedimiento y conjunto de acciones, ordenado y sistemático que facilita la incorporación,



mantenimiento y utilización de información para convertirla en conocimiento y por consecuente lograr criterios establecidos. Para un aprendizaje son importantes porque éstas son el camino para lograr una autonomía, de tal manera que con ellas se persigue la autorregulación pues controlan y valoran el propio desempeño.

Si bien las estrategias de aprendizaje son propias de cada sujeto, tienen en común que organizan los elementos cognitivos encargados de la producción y ordenación de la información, de esta forma ayudan a sintetizar “un sistema de conocimientos, habilidades y hábitos integrados en torno a una dirección o sentido específico de aprendizaje a partir de diferentes técnicas que se individualizan sobre cómo y cuándo proceder de determinado modo. Tienen la función de guiar el aprendizaje en la medida en que el sujeto las utiliza intencionalmente en sus momentos de acción social” (Cabrera, 2009, p. 9).

La esencialidad de dichas metodologías en la formación profesional radica en la necesidad de consolidarse como básicas para la aplicación y adquisición de nuevos conocimientos. Es por ello, que se requiere de un diseño e implementación riguroso en donde los docentes guíen a los colegiales a través del empleo de actividades didácticas.

Dado que las estrategias didácticas según Cabrera (2009), no son más que la aplicación de “un conjunto de acciones de enseñanza aprendizaje, que el profesor diseña y ejecuta junto con los alumnos para alcanzar los objetivos propuestos, estando contextualizada en los componentes didácticos del proceso” (p. 10), el papel del docente implica entonces un trabajo en conjunto, es decir, una mediación entre alumno-profesor, pues así, se orienta hacia la priorización de los conocimientos de forma cada vez más autónoma y reflexiva.

Ante dicho preámbulo, cabe destacar entonces cuáles son las estrategias que se están aplicando para fomentar el aprendizaje autónomo en la educación superior. Para ello, en los siguientes párrafos se explicitan algunos estudios encontrados donde se ha puesto en práctica dicha meta.

Inicialmente, en la publicación de Cabrera (2009), las estrategias encontradas van en función con el planteamiento y consecución de metas. Para incrementar su eficiencia, se hace énfasis en habilidades sobre la planeación y organización temporal de la actividad de estudio fijando plazos, objetivos, frecuencia, expectativas, disposición motivacional, condiciones físicas y estado emocional. Así mismo,



se resalta la búsqueda de información a través de directrices que seleccionen, organicen y conserven lo realmente útil para apropiarlo a su propio proceso.

Una característica principal de este estudio es que resalta el papel de la comunicación para un intercambio de conocimientos durante la realización de la tarea. Dentro de la habilidad de autonomía, el intercambio implica colaboración y ésta a su vez involucra aprendizaje a través de ideas y opiniones de los otros donde puedan absorber nuevas herramientas. El producto de esta comunicación radicaría en la realización de materiales de divulgación de información ya que es el resultado de que el sujeto ha procesado las exigencias de las tareas, ha reclutado una serie de conocimientos, habilidades y hábitos integrados en torno a una dirección específica y utilizándolos intencionalmente.

Por otra parte, Reyes y Malva (2017), plantean un reto dirigido hacia la preparación profesional, en donde se priorice el desarrollo de capacidades base que se puedan utilizar en los primeros años de práctica profesional, por ejemplo, la habilidad de selección, actualización y utilización del conocimiento en un contexto específico. Esto implica la posibilidad de adaptación a situaciones en diferentes escenarios y modalidades a lo largo de toda la vida. La autonomía en el aprendizaje, en este sentido, se estudia a través de indicadores de gestión del tiempo y la resolución de problemas.

Dicha investigación se expone en función de analizar los niveles de desarrollo y las diferencias entre estudiantes de pedagogía de primer y tercer año en la competencia de aprendizaje autónomo. Para ello, se muestra como resultados las dimensiones que componen este constructo, y posteriormente se profundiza en la descripción de los indicadores que presentan diferencias significativas. Para la evaluación de los indicadores, se utilizó la Escala de Competencia Transversal de Aprendizaje Autónomo que mide tres rubros: las estrategias de aprendizaje usadas por los estudiantes, la gestión del tiempo y la reflexión sobre su propio aprendizaje.

Para observar las diferencias de las medias obtenidas por ambos grupos, se obtuvieron cinco categorías, donde las medias corresponden al primer y tercer año. Para ello en cuanto a:

1. La selección de términos relacionados a una materia para el manejo del lenguaje técnico propio, se obtiene una media de 3.41 y 3.60.
2. La realización de preguntas, sean individuales o en conjunto, preparando trabajos y pruebas, los valores oscilan entre 3.06 y 3.36.



3. La adecuación de una calendarización propia a las necesidades de aprendizaje propuestas por el docente, se logra una media de 3.15 y 3.52.
4. La planificación para la resolución de problemas emergentes, demostrando criterios de eficiencia, se encuentran medidas de 3.22 y 3.60.
5. Reflexión y reconocimiento de habilidades y dificultades propias relacionadas a la organización de conocimiento, producción escrita, expresión oral, comprensión lectora, uso de tiempos, los valores son de 3.55 y 3.78 respectivamente.

Como se puede observar, las diferencias se encuentran en que las medias para el grupo del tercer año son mayores, por lo que se identifica un desarrollo mayor de autonomía. Esto quiere decir que los estudiantes de tercer año son mayormente autónomos, lo cual puede deberse al hecho de que sus procesos cognitivos se han adaptado a estrategias como la autorreflexión de sus propias habilidades, para buscar mejorarlas e implementar nuevas tácticas. Así mismo, en cuanto a la calendarización de actividades, en el tercer año existe mayor gestión del tiempo, y corresponde a una anticipación sobre lo que hay que hacer.

Ahora bien, Choez, Stagg y Morocho (2020), exploraron los efectos de la autorregulación como una variable esencial en el aprendizaje de inglés en un grupo de 30 estudiantes de buen desempeño. En este artículo, se valoraron siete categorías sobre autorregulación para la consecución de objetivos, en específico cuando hay metas planteadas y a su vez, factores que pueden impedir su logro.

Si bien los estudiantes notaron una capacidad intermedia para autorregularse, la identificación de las estrategias utilizadas para dirigir sus conductas de aprendizaje fue complicada, pues solo logran reconocer la jerarquización y memorización como dos tácticas mayormente usadas para conseguir sus objetivos. Esto refiere a que, en su autorreflexión sobre su desempeño, se consideran a sí mismos como receptores de información y resaltan que requieren de factores externos como la guía del docente para iniciar su autorregulación, pues reconocen su papel como transmisor de la información.

Además, para el factor de la organización y gestión del tiempo, se encuentra que no hay una planificación de las actividades a realizar, y no existe un orden para llevarlas a cabo. Esto puede deberse a que las actividades no van acordes con los intereses de los alumnos, lo que disminuye la motivación para anticiparse y mejorar su desempeño.



Por otro lado, Enríquez y Hernández (2021), realizaron un estudio durante la Pandemia por COVID-19, con el propósito de identificar el nivel de autonomía que tienen los estudiantes en México. Se utilizó el “Cuestionario Aprendizaje Autónomo En Tiempos de COVID-19”. La necesidad de este estudio surgió para dar respuesta a cómo puede apoyarse a los alumnos a fomentar su autonomía y qué metodologías usar para que puedan ser auto-gestivos, sobre todo ante el escenario cambiante en que la educación tradicional se vuelve completamente a una educación virtual.

Para ello, y teniendo en cuenta el papel de la motivación y contexto en la autorregulación del individuo, se evaluaron cinco esferas: afectiva, social, cognitiva, metacognitiva y orientación a la acción. De los 574 participantes, se obtuvieron los siguientes datos.

En cuanto a la *dimensión afectiva*, 48% reconoce cuándo y cómo controlar la motivación que tiene para aprender, así como el 50% trata de elevar la motivación para estudiar cuando ésta disminuye. Para la *dimensión social*, el 50% reveló poder dirigirse a alguien que les aclare una duda o explique un tema además de reconocer que en ocasiones es crucial tener un compañero con quien estudiar.

Para la *dimensión cognitiva*, el reconocimiento de las habilidades de control y gestión de una tarea, así como habilidades de planeación, selección de métodos y evaluación de los resultados obtenidos, 46% observa que puede reconocer si su proceso es adecuado, mientras que el resto tiene la necesidad de aprender como autoevaluarse. Además, señalan que para esta valoración necesitan del profesor o la ayuda de otros.

En cuanto al establecimiento de metas, la dimensión metacognitiva reconoce el poder de decisión de los alumnos para enfocar metas de aprendizaje. El 54% muestra poder establecer un plan de trabajo, mientras que 43% intenta organizar su tiempo adecuadamente y evaluar sus avances, por lo que el 18% necesita aprender a hacerlo.

Finalmente, la dimensión orientada a la acción se relaciona a la toma de decisiones y ejercicios autorreflexivos que ejecuta el alumno para dirigir su aprendizaje. El 58% de ellos menciona poder establecer, por sí mismo, sus metas de aprendizaje, mientras que 40% lo puede hacer con ayuda de otros y a 17% le gustaría poderlo hacer con ayuda del asesor o profesor.

De acuerdo a los estudios de Manrique (2004), aprender a aprender constituye la expresión de la autonomía en el aprendizaje del estudiante, cuestión abordada en la actualidad ya que sintetiza la idea



de ser una guía para dirigir, controlar y evaluar de manera autorregulada los procesos de adquisición de conocimientos a través del empleo de estrategias de aprendizaje, con la finalidad de responder a las exigencias de la práctica formativa. La autonomía en el aprendizaje significa que el sujeto es capaz de captar las exigencias de las tareas de aprendizaje, movilizar una serie de conocimientos, habilidades y hábitos integrados en torno a una dirección específica de aprendizaje, utilizándolos intencionalmente. Esto quiere decir entonces que el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje desde la educación incluye, por parte de los profesores, el uso de estrategias didácticas que medien la apropiación de un sistema de conocimientos estructurados que devienen en ayudas para aprender, en colaboraciones para transitar hacia la zona de desarrollo próximo, una vez internalizadas y configuradas como estrategias de aprendizaje y sistemas funcionales de autorregulación.

Así pues, en concordancia con Núñez, et al. (2006), bajo la metodología de aprender a aprender se esperan mejoras en el rendimiento académico y ante diferentes contextos, ya que el alumno usa una transferencia de aprendizaje, que le permite adecuarse a distintos entornos y exigencias de la tarea. Cuando el alumno se vuelve protagonista en la enseñanza aprendizaje, el profesor tendrá la tarea de crear situaciones variadas y estimulantes para que el aprendiz aproveche al máximo sus recursos (Viale, 2007).

Por último, aunque no menos importante, la tecnología en la actualidad tiene un papel relevante en la educación, pues ahora es más frecuente la utilización recursos digitales que físicos. Fullan y Langworthy (2014), ponen de manifiesto que cuando hay una correcta definición de metas y objetivos de aprendizaje, los entornos virtuales permiten “1) descubrir y dominar el conocimiento de nuevos contenidos, 2) aprender en forma conectada y colaborativa, 3) crear nuevos conocimientos y nuevas versiones de conocimientos existentes a bajo costo, 4) fortalecer la capacidad de los docentes para poner a los estudiantes a cargo del control del proceso de aprendizaje, acelerando así su autonomía” (p. 35).

Así pues, Quiroga y Lara (2022), concluyen que la autonomía es un proceso gradual en el que se identifican dos etapas, la primera es cuando existe mayor control del docente para instruir las tareas y evaluaciones centradas en el dominio de contenidos, y la segunda es donde el alumno a través de lo aprendido por su profesor instaura su proceso de autonomía y regula cada vez las condiciones y



diferentes tareas que se le presentan. La autonomía se aprende, implica motivación, uso de estrategias de aprendizaje individuales, se manifiesta en varios niveles los cuales dependen de factores internos o externos, necesita de la metacognición para la planificación y toma de decisiones, un seguimiento y evaluación, y toma en cuenta aspectos psicológicos, técnicos, y sociales del alumno (Martins y Silva, 2016).

DISCUSIÓN

Tras una revisión presentada sobre los antecedentes, modelos, definiciones e implementación de estrategias sobre aprendizaje autónomo, resulta procedente realizar un análisis de los hallazgos encontrados. Así mismo, el brindar una perspectiva propia sobre como orientar al estudiante en su camino para el dominio de la autonomía, da cuenta a los objetivos de este trabajo.

Es importante desarrollar competencias específicas durante el proceso de aprendizaje, ya que éstas son la base para la autonomía, no solo en la educación superior, sino que resaltan por su gran utilidad en la práctica profesional. Esto implica trasladar los conocimientos a escenarios reales en que se encuentra el individuo, que no solo sirvan durante la formación profesional, si no que se convierta de utilidad tanto en el trabajo como en diferentes aspectos, de esta forma, el aprendizaje autónomo será para toda la vida.

Para la autonomía es necesaria la autorregulación, lo que significa tener el control de lo que se está haciendo. Una planificación sistemática sobre las actividades por hacer es crucial, pues no llevarla a cabo disminuye la posibilidad de alcanzar con éxito los objetivos y por ende el ser autónomo. La planificación requiere anticipar las metas y realizar una adecuada asignación para llevarlas a cabo y este proceso requiere una organización cognitiva donde se ponen en juego la motivación e intereses sobre la tarea.

Si bien, el aprendizaje autónomo es un constructo que se le atribuye al estudiante, es importante destacar el marco de referencia desde donde lo cimienta. En la educación superior deben implementarse pautas sistemáticas que prioricen una guía para el docente y para el alumno, que permitan la implementación de habilidades básicas como la búsqueda y selección de información y la gestión del tiempo, mismas que propician la utilización de recursos cognitivos.



Ante esto, el docente es importante. La autonomía no quiere decir un aprendizaje en solitario, sino guiado, donde cada vez se involucren menos factores externos y exista cierta independencia en grados o referentes. Por ello, los docentes deben actualizarse para crear metodologías que promuevan la participación del alumno según sus intereses, donde cada vez se involucren menos, y sean los propios alumnos quienes den respuesta a su aprendizaje. Sin embargo, estas metodologías deben estar diseñadas de tal manera que cuando el estudiante lo requiera, no se sienta abandonado y pueda recurrir al maestro para dar respuesta a una duda o para retroalimentación.

Ahora bien, cabe destacar que, dentro de los estudios revisados (Sierra 2012, Cabrera 2009, Enríquez y Hernández 2021), se hallan mayormente estrategias enfocadas a la consecución de metas, en donde resaltan:

- a) El planteamiento de los objetivos o tareas.
- b) La gestión del tiempo como prioritaria.
- c) Una jerarquía de los objetivos por cumplir.
- d) La motivación e interés por la tarea.
- e) Una retrospectiva hacia el propio desempeño.
- f) La colaboración entre alumno-docente, alumno-alumno y alumno-institución.

Estas cuestiones, coinciden con lo planteado por los modelos de aprendizaje autónomo pues dan respaldo a los diferentes procesos cognitivos que los aprendices culminan en la organización de los propios recursos para modificar su comportamiento y regular su cognición. Ante ello, cabe destacar aspectos importantes sobre estos modelos.

Si bien, los modelos coinciden en que la autorregulación es la clave de la autonomía, cada uno de ellos aporta un elemento nuevo al modelo anterior. Por ejemplo, Zimmerman y Schunk (2001), enfatizan el valor de la retroalimentación sobre el desempeño que se ha tenido en la tarea, lo cual se vuelve fundamental para tener un marco de referencia de lo que se está haciendo, pues el omitirlo implica no conocer las limitantes cuando se aproxime a una situación similar. Al hacer una retroalimentación sobre el desempeño, se encuentran los factores a mejorar y a partir de ello se busca la resolución del problema; dado el caso de Choez y Morocho (2020), se entiende que cuando los estudiantes se reconocen como



receptores de información y no como estudiantes autónomos, es un parteaguas para cuestionarse que tácticas emplear para modificarlo.

Por otra parte, Boekaerts y Niemivirta (2000), establecen dos prioridades fundamentales: las metas de desarrollo personal y la preservación del bienestar emocional. Esto implica un aprendizaje adaptable, si las metas son a priori a los intereses del alumno, estas serán más fáciles de alcanzar pues se priorizaran ante aquellas que son contrarias a sus motivaciones. Para el primer caso, Enríquez y Hernández (2021), evalúan una dimensión afectiva enfocada en el reconocimiento del nivel de motivación en el alumno, donde se identifica que cuando esta disminuye son capaces de implementar una estrategia para aumentarla. En cuanto a cuidar del bienestar emocional, encuentran que los alumnos reconocen cuándo necesitan ayuda de un compañero para estudiar y una guía ante las dudas que tengan.

A su vez, Pintrich (2000), es pionero en resaltar como esencial el valor del contexto en que se desarrolla la tarea. Esto es referido a la manera en que las condiciones de la tarea pueden modificarse y a su vez ajustar las estrategias para una correcta realización. Estas variables contextuales, permiten que el desempeño del estudiante sea óptimo, pues no solo adquiere herramientas para el escenario educativo, sino que puede transportarlas a otros escenarios donde se le demande un aprendizaje; la base de ello son los procesos que utiliza, y estos puede aplicarlos a diversas tareas de diferente índole.

Algo que hay que destacar es referente a que los modelos analizados coinciden en cuatro aspectos importantes y que a su vez también se respaldan en lo encontrado en los estudios: la planificación y gestión del tiempo, la organización de los recursos, el papel de la motivación en la realización de la tarea, el valor del contexto o bien un trabajo colaborativo y la evaluación o monitoreo del desempeño en la tarea. Si bien esto también se encuentra en la mayoría de los estudios revisados, un aspecto importante que no toman en cuenta los modelos, pero los estudios sí, es el papel y guía del docente. En los modelos se hace hincapié en la manera en que los alumnos llevan su proceso de autorregulación, sin embargo, no existe una fase donde se atribuya el quehacer del maestro y cómo propicia que el aprendizaje pueda regular estos procesos.

Luego entonces, ¿cuál debe ser la estrategia que debe seguirse para fomentar el aprendizaje autónomo? Para dar cuenta del objetivo de este estudio, se aborda la propuesta siguiente además de algunas consideraciones respecto la educación superior.



El primer paso, es que debe enseñarse qué es el aprendizaje autónomo y cómo se diferencia del resto de aprendizajes. No se puede aprender lo que no se conoce ni tampoco esperar que el alumno lo logre sin tener una guía. Primordialmente, dicha enseñanza debe estructurarse en 4 aspectos:

1. Enseñar qué es: haciendo énfasis en la definición del aprendizaje autónomo de manera sencilla y comprensible al estudiante para que pueda instaurarse en él como un criterio de logro al término del curso.
2. Enseñar en qué le ayuda y cómo puede lograr sus metas a través de él: es decir, mostrarle al alumno que, a mayor dedicación y retrospcción en su propio proceso, tendrá un mejor rendimiento académico, no solo para una asignatura en específico, si no que podrá transferirlo al ámbito de su preferencia y donde le exista una demanda de aprendizaje.
3. Enseñarle a cómo usar los métodos implicados del aprendizaje autónomo: haciendo uso de los recursos establecidos como los modelos revisados, por ejemplo, en cuanto al modelo de Pintrich (2000) instruir en la capacidad de modificar su ambiente y contexto con el fin de un desempeño óptimo al momento de realizar la tarea.
4. Crear una guía entre la institución, el docente y el alumno instaurada como un criterio más a evaluar en los planes de estudio, de tal manera que fluctúe sobre el desempeño académico: es decir, determinar tiempo y espacio específicos dentro de las clases y actividades diseñadas para hablar sobre dicho proceso.

En la universidad, se espera que el estudiante cuente con la habilidad de autorregularse y ser autónomo dada la exigencia de este grado, sin embargo, no se le está enseñando de qué forma lograrlo, se da por hecho que éste lo aprende conforme las experiencias vividas y los diseños de programas educativos que su institución les establece. Desde esta perspectiva, las vértices enlistadas son importantes porque desde una primera instancia se estaría capacitando al alumno a que desarrolle de manera gradual su autonomía a la par en que desarrolla los contenidos de su carrera profesional.

Si bien, existe un parámetro amplio de colegiales que se adaptan a las demandas de su institución, el foco de atención para aplicar estas estrategias enfatiza a aquellos alumnos que no se están adaptando al modelo curricular y por ende están teniendo un rezago académico. Dicho rezago, es identificable a través de los índices de reprobación, de incumplimiento de criterios en las asignaturas o bien de bajas



escolares, los cuales limitan al aprendiz en un momento crucial de su formación. Mostrarle al educando que puede y cómo puede focalizar su atención desarrollando su autonomía, permitiría disminuir este rezago y al mismo tiempo intensificar a aquellos que se adaptan más fácil.

Luego entonces, ¿cómo instaurar esta estrategia en los programas universitarios? Lo ideal, sería agregar a los planes de estudio de las instituciones un módulo destinado al aprendizaje autónomo, que se imparta como una asignatura con un total de créditos mínimos, es decir, que no involucren demasiadas horas a la semana pero que, al sumarse al final del módulo, se obtengan buenos resultados, por ejemplo, con un tiempo estimado de 1 a 2 horas a la semana. Dentro de este diseño, lo importante sería aplicarlo en el primer año de la carrera profesional, pues es aquí donde existe una mayor motivación inicial de los alumnos al ingresar, lo cual puede aprovecharse; así mismo, es crucial en esta etapa temprana ya que los educandos provienen de sistemas educativos anteriores en donde pudo no haberse insaturado este concepto y donde tanto las instituciones y diseños curriculares de educación básica y media superior son variantes según las condiciones del contexto escolar.

El énfasis en que sea desde el primer año radica en que si al alumno se le explica desde un principio qué y cómo hacerlo puede desarrollarlo y perfeccionarlo a lo largo del curso y establecer sus propias estrategias como base para futuros niveles. Esto puede ejemplificarse con el estudio de Reyes y Malva (2017), donde los estudiantes de tercer año demuestran mayores conductas autorregulatorias y de autonomía en comparación con los estudiantes de primer ingreso, es decir, lo han aprendido y desarrollado conforme avanza su ciclo profesional.

Si bien, el cambiar los planes curriculares para agregar o quitar módulos requiere de estudio y fundamentación, lo cual puede llevarse determinado tiempo, habrá que enfocarse en planes más viables y prácticos puedan implementarse con mayor rapidez. Es aquí donde se dirige la perspectiva hacia el docente. Aunque se pretende que el alumno cada vez tenga menos dependencia al profesor y al salón de clases, es necesaria su guía. Cada profesor en su materia debe propiciar el aprendizaje autónomo, no debe olvidarse que si se quiere cumplir objetivos el primero de ellos es mostrar el camino para su realización.

Por ejemplo, independientemente de la asignatura brindada por el docente, crear un espacio para hablar sobre autonomía influirá en el estudiante en su propio pensamiento crítico para reflexionar por qué y



sobre todo el cómo está aprendiendo. Dicho espacio puede realizarse a través de actividades colaborativas entre alumnos con frecuencia una vez a la semana, en donde ellos mismos puedan ejercer una evaluación constructiva a sus demás compañeros y una autoevaluación sobre el desempeño que han tenido en esos días, lo cual permitiría identificar los logros obtenidos y las áreas de mejora. Aquí la sugerencia es tomar como referencia uno de los modelos de aprendizaje autónomo y poner en práctica las fases, por lo que se esperaría que al tener una frecuencia constante el alumno domine mejor estas etapas.

El docente debe actualizar su conocimiento no solo en el área en que se especializa, sino también en las estrategias que emplea en su enseñanza. Desde este panorama, actualizar, promover y ayudarle a su aprendiz a tener los recursos necesarios para que por sí mismo aprenda, le será benéfico a ambas partes. Cabe destacar que estas sugerencias se dirigen a los modelos de enseñanza presenciales donde existe mayoritariamente la relación institución-docente-alumno, sin embargo, las estrategias mencionadas pueden adecuarse también a entornos de educación virtuales, en donde a través del diseño de los softwares, puedan adecuarse módulos con las características mencionadas para que el proceso de análisis, aprendizaje y pensamiento crítico en el alumno sea igual en ambos escenarios, dado el objetivo, fomentar su autonomía.

Por último, esta propuesta no pretende ser futurista ni utópica en el sentido de que al enseñar todo lo dicho, culmine en que ya no exista ningún tipo de rezago académico y que todos los colegiales sean autónomos, pero sí pretende que los indicadores de desempeño óptimo aumenten, tales como el promedio de calificaciones o el cumplimiento de objetivos, sobre todo cuando al alumno se le presenten otras situaciones fuera del contexto estudiantil, en donde tendrá que echar mano de los recursos enseñados para redirigir su atención y culminar sus metas y objetivos.

CONCLUSIONES

Para concluir, cabe destacar tres aspectos esenciales: cognición, motivación y conducta. El aprendizaje autónomo se compone de estos elementos; son esenciales para conseguir resultados en el desempeño académico y utilizarlos de forma adecuada permite una adaptación según las condiciones ambientales. Coincidiendo con Sierra (2012), permite que el sujeto conozca sus propios procesos de aprendizaje, de



solución de problemas y toma decisiones para que pueda autoevaluarse y transfiera lo aprendido en diferentes situaciones.

Fomentar el aprendizaje autónomo desde y con la guía del docente permitirá al alumno ser participe en la construcción de su propio conocimiento y a la larga potenciará un desligamiento de factores externos para que el colegial pueda adecuarse a diversos escenarios donde se le demande un aprendizaje. Instruir qué y cómo lograr la autonomía es posible utilizando estrategias que abarquen la motivación y pensamiento crítico del alumno hacia su propio rendimiento por lo que en educación superior se sugiere enseñarse desde el primer año de formación, pues permitiría construir una base para desarrollarse en los siguientes años a la par que desarrolla su carrera profesional.

Como consideración, cabe destacar que después de graduarse de la universidad, si así se desea, para el ingreso a un nivel de maestría, doctorado o especialización, se requiere un nivel excepcional de habilidades para el estudio y práctica de los temas, es un nivel de complejidad superior, porque lo que previamente debieron haber sido formados procesos cognitivos y conductuales que permitan un estudio de excelencia. Podría decirse que en este eslabón el nivel de autonomía es crucial para un desempeño óptimo, por lo que en la formación precursora deben establecerse pautas que propicien su desarrollo.

La inclusión curricular descrita pretende lograr estrategias de aprendizaje efectivas, donde se instruyan tanto cuestiones motivacionales como estrategias cognitivas, estas deben anticiparse en los modelos de formación de los docentes para que estos sepan cómo y cuándo instaurarlas en sus aprendices. De esta manera pueden potenciarse cuestiones específicas.

Finalmente, es indispensable crear metodologías centradas en el alumno, tomando en cuenta sus intereses para crear experiencias formativas significativas acorde a su necesidades, motivaciones y capacidades, para diseñar actividades colaborativas donde se creen redes de aprendizaje entre compañeros y puedan evaluar y autoevaluarse. La combinación de un entorno presencial mas la utilización de recursos virtuales, así como la disponibilidad de acceso a diferentes recursos materiales y digitales, favorecen las condiciones para la autonomía, pues permiten una autogestión y la posibilidad de alcanzar mejores resultados. Los estudiantes necesitan reconocer que sus habilidades son importantes y deben ser transferibles y ser usadas cuando lo requieran.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arquedas, O. (2009). La búsqueda bibliográfica. *Acta Med. Costaric*, 51(3).

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=43411944006>

Baca, M., Holguín K. & Torres, C. (2016). El aprendizaje autónomo: una competencia ineludible en la sociedad del conocimiento. *Séptimo Encuentro Nacional de Tutoría. México: Universidad de Guanajuato*. <https://oa.ugto.mx/wp-content/uploads/2016/11/oa-rg-0000732.pdf>

Báez, J. & Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa. Formación de profesores*, 55(1), 94-113. DOI: 10.4151/07189729-Vol.55-Iss.1-Art. 347

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://ssrnsig.org/wp-content/uploads/2018/01/bandura-2001-social-cognitive-theory-an-agentic-perspective.pdf>

Berridi, R & Martínez, J. (2017). Estrategias de autorregulación contextos virtuales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 39(156), 89-102.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200089

Boekaerts, M., & Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: Finding a balance between learning goals and ego-protective goals. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 417- 451). USA: Elsevier Academic Press.

Cabrera, I. (2009). Autonomía en el aprendizaje: direcciones para el desarrollo en la formación profesional. *Revista Electrónica. Actualidades Investigativas en Educación*, 9(2), 1-22.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713058006>

Choez, C., Stagg, G. & Morocho, M. (2020). Un estudio sobre las estrategias de autorregulación empleadas por aprendices del idioma inglés en una universidad pública del Ecuador. *Revista Cubana de Educación Superior*, 39(2), 1-15. <http://scielo.sld.cu/pdf/rces/v39n2/0257-4314-rces-39-02-e23.pdf>

Crispin, M.L., Doria, M.C., Rivera, A.B., De la Garza, M.T., Carrillo, S., Guerrero, L., Patiño, H., Caudillo, L. Fregoso, A., Martínez, J., Esquivel, M., Loyola, A., Costopoulos, Y., & Athié, M.J.



- (2011). *Aprendizaje Autónomo. Orientaciones para la docencia*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Andrés, D. (2019). Facilitando la autorregulación del aprendizaje en el diseño de sistemas digitales. *RIUNET: Repositorio Institucional de la Universidad Politécnica de Valencia*, 602-616. <https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/128400/de%20-%20Facilitando%20la%20autorregulaci%C3%B3n%20del%20aprendizaje%20en%20el%20dise%C3%B1o%20de%20sistemas%20digitales.pdf>
- Enríquez, L. & Hernández, M. (2021). Alumnos en pandemia: una mirada desde el aprendizaje autónomo. *Revista Digital Universitaria*, 22(2), 1-10. <http://doi.org/10.22201/cuaieed.16076079e.2021.22.2.11>
- Fullan, M. & Langworthy, M. (2014). Nuevas pedagogías: las herramientas y los recursos digitales. En *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje a profundidad* (pp. 32-40). London: Pearson Educación.
- García, M. (2007). Una revisión de las perspectivas teóricas en el estudio del aprendizaje autorregulado. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 14(1), 37-55. https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7058/RGP_14-3.pdf
- González, E. et al. (2010). Aprendizaje autorregulado: antecedentes y aplicación a la docencia universitaria de marketing. *Revista de Investigación Educativa*, 28(1), 171-194. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321938011>
- Manrique, L. (2004). El aprendizaje autónomo en la educación a distancia. Primer Congreso Virtual Latinoamericano de Educación a Distancia. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Martins, J.L & Silva, B. (2016). Implications of Autonomy in Learning Managing In Virtual Environment. *Holos*, 8, 273-280. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=481554883023>
- Moreno, R. & Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 15(1), 51-62. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274520891004>
- Núñez, J., Solano, P., González, J. & Rosario, P. (2006). El aprendizaje autónomo como medio y meta de la educación. *Papeles del psicólogo*, 27(3), 139-146.



<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827303>

Panadero, E & Tapia, J. (2014). ¿Cómo autorregulan nuestros alumnos? Revisión del modelo cíclico de Zimmerman sobre autorregulación del aprendizaje. *Anales de Psicología*, 30(2), 450-462.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16731188008>

Pintrich, P. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. In *Handbook of Self-Regulation*. Michigan: Academic Press.

Quiroga, L. & Lara, E. (2022). El aprendizaje profundo como herramienta para cambio en la visión de aprendizaje de una cultura escolar. *Revista Educación Las Américas*, 12(1).

<https://revistas.udla.cl/index.php/rea/article/view/201>

Reyes, M. (2017). Desarrollo de la competencia de aprendizaje autónomo en estudiantes de Pedagogía en un modelo educativo basado en competencias. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(32), 67-82. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243153684004>

Rosario, P., Högemann, J., Nunes, A. et al. (2014). Autorregulación del aprendizaje: una revisión sistemática en revistas de la SciELO. *Universitas Psychologica*, 13(2), 781-798,

<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/view/4487>

Rué, J. (2009). El porqué del aprendizaje autónomo. En Rué, J. *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior* (pp. 70-98). Madrid: Narcea Ediciones.

Sabitha, N. (2013). Learner autonomy in language learning. *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 70, 1238-1242.

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001845?via%3Dihub>

Sierra, C. (2012). *Educación virtual, aprendizaje autónomo y construcción de conocimiento* (pp. 25-59). Colombia: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.

Sierra, I. (2012). Enfoques de mediación metacognitiva para una docencia universitaria orientada al logro del aprendizaje autónomo. *Panorama*, 6(11), 65-87.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343929223005>

Solorzano, Y. (2017). Aprendizaje autónomo y competencias. *Dominio de las Ciencias*, 3, 241-253.

<http://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/index>



- Torrano, F. & González, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electric Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-33.
- Viale, H. (2007). Menos, es más. Cómo propiciar el aprendizaje autónomo mediante una clase integral en el marco del modelo pedagógico UPC. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 3(1), 1-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498573053002>
- Winne, P. & Hadwin, A. (1998). Studying as self-regulated learning. En D. Hacker, J. Dunlosky y A. Graesser (eds.), *Metacognition into Theory and Practice* (pp. 277-304). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman y D. H. Schunk (Eds). *Self-regulated Learning an Academic Achievement: Theoretical Perspectives* (pp. 1-37). London: Lawrence Erlbaum Associates.

