

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA

UNAD

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGIA PARA EL DESARROLLO DEL
APRENDIZAJE AUTONOMO



EL PAPEL DE LAS EMOCIONES EN EL APRENDIZAJE AUTONOMO

TRABAJO DE GRADO

PRESENTADO POR

Juan Carlos Rodríguez Guayabán

ASESOR

Profesor: John Fredy Vélez Díaz

2015

RAE Resumen Analítico del Escrito

Tipo de Documento: Escrito Monográfico

Autor: Candidato a Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo, Juan Carlos Rodríguez Guayaban.

Palabras Claves: Aprendizaje, Autonomía, Pedagogía, Emoción, Inteligencia, Autorregulación, Automotivación, Autoevaluación, Autodeterminación

Descripción: Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Se inscribe en la línea de Investigación “*Argumentación, Pedagogía y Aprendizaje*”, de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD.

Fuentes: Se citaron 48 referencias bibliográficas o cibergráficas.

Contenido: El presente trabajo contiene un marco teórico en el cual se fundamenta la discusión y los resultados, al inicio se presenta un estudio sobre las nociones y concepciones teóricas relacionadas con el aprendizaje autónomo y la inteligencia emocional. Posteriormente se realiza un análisis crítico de fuentes bibliográficas para encontrar la forma en que se relacionan los elementos característicos de este tipo de aprendizaje con los postulados que hacen los teóricos de la Inteligencia Emocional. Finalmente se presentan una serie de recomendaciones para implementar en la educación básica y media contando con el compromiso de los diferentes actores y estamentos que participan en el sistema educativo

Metodología: Investigación de tipo “monografía de compilación”

Conclusiones y Recomendaciones: El trabajo plantea recomendaciones en relación con la necesidad de fortalecer el tema de la autonomía intelectual y las emociones desde los

primeros años de escolaridad, de manera consciente y permanente a partir de responsabilidades compartidas por los diferentes actores del proceso, de manera especial los docentes como modeladores de la Inteligencia Emocional que requieren formación inicial y permanente para responder a ese desafío. Otras recomendaciones tienen relación con variados factores que inciden en la calidad de los procesos en el propósito de avanzar en la formación de aprendices autónomos para lo cual es indispensable que desarrollen su Inteligencia Emocional

INDICE

1. Introducción	6
2. Justificación.....	8
3. Definición del problema.....	10
4. Objetivos	11
4.1. Objetivo General	11
4.2. Objetivos específicos	11
5. Marco Teórico	12
5.1 ¿Qué se entiende por Aprendizaje Autónomo?	12
5.2. ¿Qué se entiende por Inteligencia Emocional?.....	14
6. Aspectos Metodológicos	15
7. Resultados y Discusión	16
7.1. Conceptos Básicos Relacionados con el Aprendizaje Autónomo	16
7.1.1. Aprendizaje.....	16
7.1.2. Autonomía moral.....	18
7.1.3. Autonomía intelectual.....	19
7.1.4. El Aprendizaje Autónomo	20
7.1.5. La autonomía del aprendizaje como metacompetencia.....	21
7.1.5.1. Autorregulación.....	23
7.1.5.2. Automotivación.....	24
7.1.5.3. Autoevaluación.....	25
7.1.5.4. Autodeterminación.....	25
7.2. Las Emociones y el Aprendizaje	26
7.2.1. Las emociones como punto de partida	26
7.2.2. Aspectos biológicos de las emociones y el aprendizaje	29
7.2.3 El cerebro y el desarrollo de competencias.....	30

7.2.4.	Las emociones y su impacto sobre el aprendizaje.....	31
7.2.4.1.	Relación emoción y atención	32
7.2.4.2.	Relación Emoción y percepción.....	33
7.2.4.3.	Relación emoción, memoria de trabajo y resolución de problemas.....	33
7.2.4.4.	Relación Emoción, juicio y razonamiento.	33
7.3.	La Inteligencia Emocional y el Aprendizaje Autónomo	35
7.3.1.	La Inteligencia Emocional y los rasgos del aprendizaje autónomo	37
7.3.1.1.	Inteligencia emocional y autorregulación.	38
7.3.1.2.	Inteligencia emocional y automotivación.	39
7.3.1.3.	Inteligencia emocional y autoevaluación.	39
7.3.1.4.	Inteligencia emocional y autorregulación	40
8.	Conclusiones y Recomendaciones	42
8.1.	Desde los primeros años:	42
8.2.	Consciencia y Esfuerzo Consistente en Todas las Edades:	43
8.3.	Los Docentes son Modelo de Inteligencia Emocional.....	44
8.4.	Es un Asunto de Responsabilidad Compartida.....	45
8.5.	Es un Asunto de Política:.....	46
8.6.	Otras Recomendaciones.....	46
9.	REFERENCIAS	48

ANEXOS

Tabla 1.	Relación de diferentes autores sobre el concepto de autonomía.....	58
----------	--	----

1. Introducción

Este trabajo se presenta como opción de trabajo de grado para el título de especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo. Se inscribe en la línea de Investigación “Argumentación, pedagogía y aprendizaje”. El propósito del trabajo es responder a la pregunta ¿Qué relación existe entre el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo y la Inteligencia Emocional? Se espera que al responder la pregunta de investigación surjan una serie de recomendaciones que puedan contribuir al desarrollo de estos asuntos en el sistema educativo en los niveles de educación básica y media.

La importancia de este trabajo radica en la necesidad de aportar elementos de reflexión para fortalecer en el discurso pedagógico la promoción del desarrollo emocional como un factor de éxito en el propósito de formar aprendices autónomos.

La metodología contempla la compilación de fuentes bibliográficas en los temas de estudio, el Análisis de la información compilada y el ejercicio escritural para darle coherencia al análisis en una estructura que contiene: Introducción, Desarrollo (tres capítulos), Conclusiones, Anexos y Bibliografía

La estructura que se seguirá para el documento contempla entre otros elementos un marco teórico para enmarcar y fundamentar las dos nociones centrales a trabajar, luego tres capítulos dedicados a la revisión de autores y nociones relacionadas a manera de discusión y resultados.

La primera parte de la discusión y resultados se ocupa de las nociones y conceptos relacionados con el aprendizaje autónomo, tales como: aprendizaje, autonomía moral e intelectual, aprendizaje autónomo, competencia para aprender a aprender y metacognición como cuerpos teóricos que se cruzan y complementan para, finalmente, desarrollar de manera más amplia los aspectos relevantes y característicos del aprendizaje autónomo.

Después se aborda el tema de las emociones y su relación con el aprendizaje considerando los aportes de las neurociencias desde los aspectos fisiológicos y anatómicos del cerebro. Así mismo, se desarrolla el tema de la inteligencia emocional como necesaria para el proceso de gestión de las emociones y sus implicaciones en la mediación del aprendizaje.

Posteriormente se presenta un apartado dedicado a concretar el planteamiento de la pregunta de investigación, es decir la relación entre Aprendizaje Autónomo e Inteligencia Emocional, es allí donde se establecen las relaciones entre ellos desde las posturas teóricas de distintos autores y desde la perspectiva crítica del autor de la monografía en cuanto a las relaciones que se consideran de gran interés en el ámbito educativo.

Al final del trabajo se plantean conclusiones y recomendaciones acerca del desarrollo de la inteligencia emocional como posibilitadora del aprendizaje autónomo en la educación básica y media.

2. Justificación

El informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI presidida por Jacques Delors (1997) con el título *La Educación Encierra Un Tesoro*, formula los cuatro pilares de la educación, a saber: Aprender a Aprender, Aprender a Hacer, Aprender a Vivir Juntos y Aprender a Ser.

El primer pilar propone desarrollar las competencias y habilidades necesarias para comprender el mundo de la vida, lo cual significa desarrollar capacidades para el aprendizaje permanente y consiente hoy se entiende como competencias metacognitivas, o “aprender a aprender”. El segundo pilar alude a las habilidades necesarias para actuar de manera flexible e inteligente sobre la realidad; implica poder influir sobre el entorno a partir del esfuerzo colaborativo y la aplicación de los saberes desarrollados. Por otra parte Aprender a vivir juntos consiste en el desarrollo de las capacidades psicológicas y sociales para reconocer, participar y cooperar con los demás. Por último, Aprender a ser significa desarrollar el máximo de su potencial interior desde la autonomía y la responsabilidad.

Como se observa los dos primeros pilares, aprender a aprender y aprender a hacer implica formar aprendices autónomos, es decir ciudadanos capaces de hacerse cargo de su propio aprendizaje y ponerlo a servicio de la transformación de su entorno; por su parte aprender a convivir juntos y aprender a ser implican el desarrollo de la inteligencia emocional, sin la cual, es imposible contar con ciudadanos íntegros, felices y equilibrados en el contexto del mundo globalizado.

La importancia de este trabajo estriba en que es un ejercicio reflexivo para articular estos dos grandes propósitos de la educación en el siglo 21 (inteligencia emocional y aprendizaje autónomo), y desde esta relación aportar elementos para contribuir a materializar las más altas aspiraciones planteadas en el discurso pedagógico contemporáneo del cual hace parte el informe mencionado al inicio y qué ha sido

referente de incontables escritos y tal vez pocas realizaciones, estas reflexiones deben proponer cambios a nivel organizativo, pedagógico y didáctico.

La integración del ámbito emocional en una perspectiva cognitivista sigue siendo un desafío [...] cualquier descripción de la naturaleza humana que ignore la motivación y la emoción tiene una utilidad limitada para facilitar el aprendizaje y la pedagogía. (Gardner, 2000. P.89)

3. Definición del problema

Al realizar una revisión crítica de la bibliografía disponible, se encuentra una gran variedad de escritos sobre aprendizaje autónomo y sus nociones afines desde varios autores y enfoques, tal producción escritural tiene explicación en el hecho de que han transcurrido décadas desde que se empezó a proponer la necesidad imperiosa de este tipo de aprendizaje en todos los niveles de formación. También es posible encontrar una buena cantidad de escritos sobre el papel de las emociones en el aprendizaje. Sin embargo, no ocurre lo mismo sobre el tema que motiva este ejercicio de análisis documental, en torno al papel de las emociones en el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Se busca responder a las preguntas ¿Qué se ha escrito en Pedagogía sobre el papel que juegan las emociones en el desarrollo del aprendizaje autónomo? y ¿Qué se puede hacer para mejorar el desarrollo de este tipo de aprendizaje en los estudiantes de educación básica y media?

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Determinar de qué manera la Inteligencia Emocional afecta los procesos del aprendizaje autónomo en los diferentes niveles educativos, a través de una discusión teórica que plantea los conceptos fundamentales del aprendizaje autónomo y de la inteligencia emocional. Esto con el fin de postular algunas recomendaciones a los diferentes estamentos y actores en los procesos educativos en los que se quiera hacer realidad el desarrollo de la autonomía en aprendizaje.

4.2. Objetivos específicos

Hacer una revisión de los conceptos básicos en el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Compilar información bibliográfica sobre la relación entre las emociones y el aprendizaje.

Retomar información existente sobre los rasgos de la inteligencia emocional y su relación con el aprendizaje autónomo.

Formular recomendaciones para mejorar las formas de abordar el asunto de la autonomía intelectual en función de las oportunidades que ofrece el manejo adecuado de las emociones.

5. Marco Teórico

Este trabajo se enmarca teóricamente en dos conceptos ampliamente desarrollados y actualmente difundidos en el contexto educativo, a continuación se presentan los enfoques desde los cuales se desarrollará la discusión para llegar a las conclusiones y recomendaciones con las que se espera dar respuesta a la pregunta de investigación.

Este trabajo no está centrado en una sola definición de aprendizaje autónomo, ni se fundamenta únicamente en esta noción, por metodología lo que se busca es integrar las diferentes nociones afines y los diferentes autores para consolidar un cuerpo teórico que representa las características de este tipo de aprendizaje, a partir de las cuales se puedan establecer relaciones con las nociones y conceptos de Inteligencia emocional, de esta manera se espera cumplir con los objetivos planteados y responder a la pregunta de investigación.

Hecha la anterior aclaración, se considera pertinente enmarcar la discusión en sendas noción generales que expresen lo que se quiere significar cuando se habla de aprendizaje autónomo y de inteligencia emocional, así se podrá desarrollar la discusión a partir de la bibliografía y cibergrafía consultadas y formular las conclusiones y recomendaciones como propuesta integral al sistema para la educación básica y media.

5.1 ¿Qué se entiende por Aprendizaje Autónomo?

Para responder esta pregunta, se parte del marco en el cual se desarrolla este trabajo, a saber: La pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Es un modelo pensado para superar las prácticas pedagógicas que se fundamentan en los modelos repeticionistas y transmisionistas, donde se homogeniza y manipula la mediación. Así su propósito es la búsqueda de la autonomía mediante el desarrollo puntual de factores humanos: Factores cognitivos, metacognitivos, motivación intrínseca, autoconcepto, interacción y avance conceptual. Esta pedagogía tiene como preocupación central el desarrollo consciente de los

procesos y habilidades, de manera que se prevalezca la dinamización del aprendizaje autónomo por encima de la transmisión acrítica de contenidos. (Rua, J. 1999)

Este modelo exige al aprendiz hacerse cargo de manera responsable de su proceso formativo frente a los requerimientos externos e internos que se plantean en la producción y apropiación del conocimiento, no tan solo para cumplir con una tarea específica si no como formación de un hábito perdurable en el tiempo. Por lo tanto se habla de aprender a aprender como competencia metacognitiva.

La metacognición es un proceso que se refiere al conocimiento o conciencia que tiene la persona de sus propios procesos mentales (sobre cómo aprende) y al control del dominio cognitivo (sobre su forma de aprender). Ambos se orientan al servicio de una mejora del estudio personal que le conduzca a resultados satisfactorios de aprendizaje (Monereo y Barberá, 2000).

Revisando la literatura consultada se puede observar que existen elementos comunes en las distintas definiciones y caracterizaciones del aprendizaje autónomo, en este trabajo se identifican y desarrollan cuatro elementos que se consideran factores claves, de esta clase de aprendizaje: Autorregulación, automotivación, autoevaluación y autodeterminación.

Aquí se considera que el desarrollo de estos cuatro elementos tiene una fuerte relación con la inteligencia emocional del aprendiz autónomo, por lo tanto es importante que en la discusión se avance en entender el funcionamiento de los dispositivos mentales que interactúan entre las facultades cognitivas y emocionales para determinar hasta qué punto unas están determinadas por las otras y cómo trabajar de la mejor manera para el desarrollo armónico de los estudiantes.

5.2. ¿Qué se entiende por Inteligencia Emocional?

Hace un poco más de dos décadas no se conocía otra forma de inteligencia que no estuviera asociada a la capacidad lingüística y lógico-matemática, después de los trabajos de Gardner (1995) se conoce una variedad de inteligencias humanas, posteriormente se ha profundizado en el concepto de inteligencia emocional, en este momento son muchos los trabajos dedicados a definir este concepto, muchos de ellos se fundamentan en el enfoque desarrollado por Salovey y Mayer (1990), quienes por primera vez utilizaron estos términos, definiéndola como la habilidad para comprender los sentimientos y emociones propias y de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción – pensamiento y comportamiento de uno mismo y los demás- Salovey y Mayer (1990), 189 en Fulquez, S. (2010). Posteriormente los mismos autores presentaron una conceptualización más fundamentada y con mayor rigor, Salovey, Mayer y Caruso (2000), 393 en Fulquez, S. (2010), como la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia incluyéndose la capacidad para percibir asimilar comprender y regular las emociones.

Desde este modelo, de habilidad, la Inteligencia Emocional implica cuatro grandes componentes, descritos como sigue:

Percepción y expresión emocional: Consiste en reconocer de forma consciente nuestras emociones e identificar lo que sentimos y ser capaces de darle una etiqueta verbal.

Facilitación emocional: Es la capacidad para generar sentimientos que faciliten el pensamiento.

Comprensión emocional: Consiste en integrar lo que sentimos dentro de nuestro pensamiento y saber considerar la complejidad de los cambios emocionales.

Regulación emocional: dirigir y manejar las emociones tanto positivas como negativas de forma eficaz. (Fernandez B. y Extremera 2002)

6. Aspectos Metodológicos

El documento está enmarcado en la línea de Investigación de “*Argumentación, Pedagogía y Aprendizaje*”, de la Escuela de Ciencias de la Educación de la UNAD.

En la presente monografía se ha optado por el tipo de Compilación ya que se trata de hacer un rastreo y análisis teórico de la bibliografía producida al respecto, emociones y aprendizaje autónomo, desde un punto de vista crítico para establecer las relaciones entre dos aspectos y finalmente proponer unas recomendaciones para la educación básica y media.

Para alcanzar los objetivos planteados se formula la siguiente ruta metodológica: Se inicia compilando fuentes bibliográficas y cibergráficas sobre las dos ideas fuerza del estudio. Se determina cuáles enfoques y postulados cobran mayor significado en función del planteamiento de problema, estos conceptos permiten establecer relaciones entre las características del aprendizaje autónomo y la inteligencia emocional y de esta forma responder a las preguntas planteadas en el problema de investigación y formular las recomendaciones a las que haya lugar.

7. Resultados y Discusión

7.1. Conceptos Básicos Relacionados con el Aprendizaje Autónomo

7.1.1. Aprendizaje

La historia de la pedagogía ha permitido desarrollar conceptos muy variados de aprendizaje, estos conceptos han estado enmarcados por corrientes teóricas que responden a las necesidades educativas de su época y fuertemente determinados por las condiciones socioeconómicas y culturales en las que se inscriben.

A pesar de la transformación de los conceptos, teorías y métodos relacionados con la educación, la realidad evidencia que existe una ruptura entre los adelantos teóricos y las prácticas educativas generalizadas, este es un fenómeno muy estudiado, aunque no es el tema central de este trabajo, vale la pena tenerlo en cuenta, en especial en el momento de desarrollar los avances teóricos en la relación entre el aprendizaje y las emociones y estas últimas con el aprendizaje autónomo.

Las prácticas pedagógicas y evaluativas siguen siendo marcadas por enfoques tradicionales. La pedagogía tradicional asume a los aprendices en un rol pasivo frente a conceptos ya elaborados y probados “ impartidos ” por el docente , quien tiene la autoridad académica para determinar lo falso y lo verdadero y además la autoridad moral para determinar comportamientos adecuados o impropios, aquí se privilegia la memorización, repetición e imitación como elementos que garantizan el éxito escolar, sin prestar mucha atención a los procesos mentales y operacionales que se presentan en el aprendizaje.

Las prácticas tradicionales se caracterizan por el protagonismo del profesor, la primacía de los contenidos, las estrategias de realización y el tipo de evaluación, denotan que se trata de un modelo claramente autoritario o, cuando menos, paternalista. El modelo tradicional se identifica fácilmente con el tipo de comunicación informacional. El profesor explica magistralmente la lección y, llegado el momento,

examina, Este examen no se utiliza como feed-back, ya que no hace cambiar al profesor, quien, ni siquiera ante un elevado número de suspensos, altera su ritmo de explicación ni de trabajo. El profesor explica la lección sin suscitar respuestas de los alumnos, pero cuando éstos las emitan, caso de exámenes por ejemplo, no son utilizadas para reestructurar el sistema. (Sevillano, G. 2004)

Los grandes avances en pedagogía, psicología cognitiva, antropología, psicología social, entre otras disciplinas han permitido incorporar nuevos conceptos como competencias, cognición, meta cognición, estilos cognitivos, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, inteligencia psicosocial, entre otros; estos nuevos saberes se han ido incorporando al discurso pedagógico tomando fuerza en contraposición de las ideas y prácticas tradicionales antes expuestas, es así como en la actualidad se aceptan nuevos postulados en torno al concepto de aprendizaje, a continuación se mencionan algunos:.

Fentermacher (1986) citado en Escribano, A (2004), plantea que hoy se sabe que no siempre existe una relación de causa y efecto entre la enseñanza y el aprendizaje,

Que el aprendizaje es inherente a los seres humanos, siempre se está aprendiendo, se aprende toda la vida, desde antes de nacer y hasta la muerte, que este no se realiza solamente en las aulas de clase.

Que si la escuela no puede ni pretende enseñarlo todo debe dedicar la mayor parte del tiempo a enseñar a aprender.

Que enseñar necesariamente implica saber cómo se aprende, esto incluye tener una comprensión de la manera cómo el cerebro funciona, se adapta y modifica sus estructuras cognitivas.

Que la tradicional separación entre la razón y la emoción es solo un arreglo arbitrario de la modernidad, que hoy es muy difícil sustentar a la luz de las neurociencias y la experiencia (Damasio, 1995).

Actualmente se mueve una fuerte tendencia por desarrollar en los estudiantes de todos los niveles educativos las habilidades necesarias para aprender a aprender, esto

significa una nueva concepción del que hacer de los centros educativos, nuevos conocimientos de los docentes y por supuesto nuevas formas de abordar el problema de la enseñanza, aprovechando los grandes aportes que las neurociencias han hecho a favor de la comprensión del funcionamiento del cerebro y la forma como se aprende.

7.1.2. Autonomía moral

La palabra autonomía se desprende de las partículas en griego *auto* que significa “mismo” y *nomia* que significa “ley o gobierno de” lo cual expresa la noción de gobernarse a sí mismo o regirse por su propia ley.¹

Existen diversos desarrollos teóricos alrededor de este concepto.

Desde los planteamientos de Kant (2008). Llamamos autónomo a un sujeto cuando se da a sí mismo sus propias leyes y es capaz de cumplirlas. La autonomía de la voluntad describe la circunstancia de que cuando un sujeto se comporta moralmente él mismo se da las leyes a las que se somete, pues dichas leyes tienen su origen en la naturaleza de su propia razón.

Por su parte Piaget (1935) establece las diferencias entre la moral heterónoma y la moral autónoma, la primera es característica del niño en sus primeros años de vida en los cuales determina sus actuaciones y conducta en el juego por el ejercicio de la autoridad que ejercen los adultos, ya sea padres o maestros mediante normas o leyes sin explicación racional y sin lugar al análisis o la crítica; por otra parte la moral autónoma propia de la adultez y finalidad del proceso educativo pasando por la interiorización de las reglas, el establecimiento de relaciones sociales recíprocas basadas en la equidad o igualdad para llegar al reconocimiento de los derechos y las necesidades de todos los individuos y los principios morales del colectivo.

¹ Tomado de <http://etimologias.dechile.net/?autonomi.a>

En el trabajo de Kohlberg (1999) desde una perspectiva constructivista, se estudió la evolución moral a lo largo de la vida, a través de dilemas morales, se analizaron aspectos tales como valores, sanciones, elecciones, reglas, derechos y autoridad, justicia reparadora, justicia punitiva ;estos estudios aplicados en diferentes comunidades le condujeron a formular tres niveles del desarrollo de la autonomía cada uno con dos estadios, para un total de seis estadios de desarrollo de la autonomía moral.

Sin desconocer que el constructo psicológico de autonomía moral es muy importante y ha tenido grandes desarrollos teóricos, para el presente trabajo es aún relevante el desarrollo de la autonomía intelectual.

7.1.3. Autonomía intelectual

Al igual que en el campo de lo moral, la autonomía intelectual también significa gobernarse a sí mismo y tomar sus propias decisiones. Mientras que la autonomía moral trata sobre lo “bueno” o lo “malo”, lo intelectual trata con lo “falso” o lo “verdadero”. La heteronomía en el campo intelectual significa seguir los puntos de vista de otras personas. Un ejemplo extremo de esto, es el caso de Copérnico, a quien se le atribuye la teoría de la heliocentricidad. Copérnico publicó su teoría en un momento histórico cuando la mayoría de la gente creía que el sol giraba alrededor de la tierra. Esto fue causa de burlas y críticas, sin embargo su posición autónoma logró que se mantuviera convencido de la validez de su idea. Si él hubiese sido intelectualmente heterónimo, tal vez hubiera cedido ante la presión de los demás. Más aún, la persona intelectualmente heterónoma cree, sin cuestionamiento alguno, lo que se le diga, incluyendo conclusiones ilógicas, propagandas y hasta eslóganes. (Contance Kamii, 1982)

Reguant (2011) presenta un interesante y completo informe comparativo sobre los diferentes conceptos de autonomía, cada uno de ellos con elementos claves para comprender esta noción y que se entrelazan con aspectos centrales de este trabajo. (Ver cuadro 1, en anexos)

7.1.4. El Aprendizaje Autónomo

En este punto se desarrolla la idea del aprendizaje autónomo, lo que significa concebir entre otros asuntos un aprendiz o aprendiente (persona que aprende) con rasgos de autonomía moral e intelectual lo que le permite hacerse cargo de su proceso de formación con responsabilidad, libertad para tomar decisiones, elegir los medios, trazarse sus propios objetivos, planificar y desarrollar sus aprendizajes con responsabilidad y sentido crítico hacia su proceso y hacia el objeto de conocimiento estudiado.

En la literatura pedagógica existen conceptos homologables al aprendizaje autónomo: Aprendizaje auto dirigido, auto aprendizaje, estudio independiente, aprendizaje independiente, aquí se presentan algunos, con el fin enriquecer el concepto fundamental, extrayendo de ellos elementos claves para los objetivos del trabajo.

En Jaramillo (2010) el estudio independiente es una tendencia actual que pretende llevar a la práctica la idea de aprender a aprender y que busca el desarrollo del autocontrol, la automotivación, la autoevaluación y la autonomía en el estudiante. Como lo plantea De los Santos, (1996), se espera que sea el mismo estudiante quien dirija su proceso de aprendizaje y pueda llegar a la construcción del conocimiento en forma continua y efectiva.

Para Morales (1996) el estudio independiente Es un proceso caracterizado por un conjunto de acciones que lleva a cabo el estudiante de los sistemas educativos formales, mediante las cuales se involucra de manera consciente en tareas académicas propias o prescritas, siempre teniendo en mente una finalidad u objetivo personal que cumplir.

El aprendizaje autónomo promueve que el estudiante sea el constructor de su conocimiento a partir de su realidad, de sus experiencias y de sus saberes previos. Un estudiante autónomo, según De los Santos (1996), es capaz de buscar información e ideas adicionales; determinar por sí mismo los elementos que constituyen un fenómeno, sus características, relaciones y vínculos; planear y llevar a cabo acciones para solucionar problemas; manejar su motivación, darle sentido a lo que hace y administrar su tiempo.

Moreno, R. y Martínez, R (2007). Definen cinco características del aprendizaje autónomo: No es un concepto unidimensional, tiene criterios funcionales, su referentes están enmarcados en dominios específicos, no implica un único nivel de interacción organismo- objeto y su desarrollo es gradual para cada dominio, no es de desarrollo directo o inmediato.

7.1.5. La autonomía del aprendizaje como metacompetencia

El concepto de competencia se ha instalado con fuerza en el contexto educativo contemporáneo, ya no es una noción nueva, por el contrario ha tenido tanta elaboración que hoy se consiguen una infinidad de definiciones, desde las más sencillas hasta las más elaboradas, aquí mencionaremos algunas que aportan al enfoque de integralidad de este trabajo:

La competencia es una conducta o comportamiento complejo que se exhibe frente a situaciones reales, cuya ejecución demuestra el más alto nivel de dominio en la gestión de los distintos recursos personales: cognitivos, motrices, y socio afectivos y cuyo desarrollo es el resultado de la formación interdisciplinaria, los valores individuales y el aprovechamiento que cada uno hace de esta conjunción de experiencias de aprendizaje. (Reguant, A. 2011)

De la anterior definición se colige que ser competente en un determinado aspecto de la vida requiere más que saberes y habilidades, incluye también recursos socio afectivos junto con una disposición hacia el uso productivo y creativo de los saberes adquiridos.

En una fase superior del desarrollo de las competencias, en la que el sujeto se hace consciente de la forma en que aprende y progresa en su desarrollo, al tiempo que se regula, evalúa y motiva con cierto grado de independencia por valoraciones y exigencias externas, entonces se puede decir que ha avanzado en el desarrollo de la metacompetencia del aprendizaje autónomo.

El Aprendizaje Autónomo es una metacompetencia porque permite al estudiante estimar la disponibilidad, la posibilidad de uso y de desarrollo de sus propias competencias, el ser consciente de sus conocimientos y de la forma de ponerlos en práctica, incrementan el desempeño en tareas difíciles y complejas. La capacidad de introspección y de estar reflexionando continuamente sobre los propios procesos cognitivos son condiciones y medios para adquirir un conocimiento metacognitivo.... Cuando el desarrollo competencial ha llegado a un proceso consciente de sí mismo, y cuando se activan los mecanismos cognitivos, afectivos, psicosociales en el individuo comprometidos con su autogeneración, estamos en presencia de una metacompetencia. (Reguant. 2011).

La habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada estudiante, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de “aprender a aprender” hace que los alumnos y

alumnas se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia. (Comisión Europea. 2004)

Un análisis de múltiples fuentes en torno al aprendizaje autónomo, nos permite identificar las características más importantes presentes en el aprendizaje autónomo a saber: Autorregulación, Automotivación, Autoevaluación y Autodeterminación; aquí se expone una aproximación teórica a estos conceptos:

7.1.5.1. Autorregulación.

En un sentido general la autorregulación es la capacidad que tiene una persona para dirigir su propia conducta, que se encuentra directamente relacionado con las formas de comportamiento de las personas, (*Self-management*) Pereira, L (2005) Es el control de nuestros estados, impulsos y recursos internos. Hacemos referencia a la Autorregulación en el aprendizaje cuando el individuo asume el papel activo de su propio proceso de formativo, (Zimmerman, 1989).

Por otro lado Higgins, Grant y Shah (1999) que han avanzado en torno al tema, mencionan que un aprendiz autorregulado realiza actividades que los llevan a formular y asumir metas concretas, próximas y realistas, planificar su actuación; las observan, analizan y evalúan a la luz de los criterios prefijados y por último reaccionan y hacen los ajustes necesarios dependiendo de las demandas de las metas fijadas y la actuación de la realidad.

El desarrollo de las competencias metacognitivas depende de la capacidad que tiene el aprendiz para gestionar los procesos de autorregulación que

consisten en tener conciencia de: Cuándo comprende y cuando no, qué comprende y que no comprende, lo que necesita para comprender y por último lo que debe hacer cuando no comprende algo. (Brown. 1978)

Todos los seres humanos portamos un grado de inteligencia emocional que ha de ser autorregulada para su eficiencia y en este proceso marca tres categorías generales de actividad autorregulatoria: La Regulación de Control, refiriéndose a los comportamientos automáticos dirigidos a la inmediata regulación de una respuesta emocional, la Regulación Anticipatoria, en donde el individuo anticipa los futuros desafíos que se puedan presentar y la regulación Exploratoria, que le permite adquirir nuevas habilidades y recursos para mantener nuestra homeostasis (estado similar) emocional. (Bonano. 2001).

7.1.5.2. Automotivación.

Se ha escrito mucho sobre el papel que juega la motivación para el aprendizaje, sin embargo, hasta hace algún tiempo se hablaba en términos de motivación externa, esta se entiende como la motivación que se logra por medio de estímulos o recompensas que provienen del exterior, premios, refuerzo positivo, una buena calificación, un título, entre otros. La motivación externa se caracteriza porque lo que moviliza a la persona para realizar una tarea es ajeno a la tarea misma, el interés está centrado en el estímulo externo y no en el aprendizaje producto de la tarea

La automotivación o motivación intrínseca se expresa en el gusto, satisfacción o placer que se experimenta por el sólo hecho de realizar la tarea, en función de los propósitos de aprendizaje autoformulados. Movilizarse en función de los resultados no necesariamente significa falta de autonomía, lo que se espera es que se desarrolle en el aprendiz un disfrute natural por el proceso tanto como por el resultado.

En Woolfolk (1996) La motivación necesariamente mantiene activa la conducta que va tras las metas u objetivos, por ello no hay necesidad de incentivos o castigos, la actividad es recompensante en sí misma. La disfrutamos por lo que trae consigo.

Más adelante se explicará de qué manera influyen las emociones en el desarrollo de la automotivación como condición necesaria del Aprendizaje Autónomo

7.1.5.3. Autoevaluación.

Se entiende la evaluación como un aspecto inherente al aprendizaje, en el que se determinan los aprendizajes desarrollados, en términos de avances, limitaciones y oportunidades para seguir aprendiendo; en el aprendizaje autónomo este proceso lo realiza el mismo aprendiz en función de las metas formuladas, la planeación de la estrategia y los recursos empleados, para determinar el grado de eficacia de sus decisiones y de esta manera reorientar nuevas decisiones y planear el abordaje futuro de las tareas.

Lo más importante de este aspecto del Aprendizaje Autónomo es que todo el tiempo la persona es consciente de su proceso, evaluando las circunstancias externas y los resultados, pero sobre todo valorándose y evaluándose de cara al mejoramiento continuo de su perfil como aprendiz autónomo, cada vez más eficaz y seguro de sus capacidades.

7.1.5.4. Autodeterminación.

El aprendizaje autónomo busca restaurar, cuándo se ha perdido, en el aprendiz el poder para la toma de decisiones en relación con sus propósitos formativos, estas decisiones se orientan a definir objetivos de aprendizaje, asumirlas o reorientarlas para que adquieran mayor significado, identificar y seleccionar recursos, tiempos, condiciones y estrategias más convenientes para abordar el objeto de estudio, conformar equipos de trabajo, definición de roles y productos (cuando corresponde).

Los rasgos del Aprendizaje autónomo no son excluyentes no se desenvuelven de manera lineal o cíclica, en la práctica estos son aspectos que se entretrejen permanentemente en función de aprendizajes cada vez más fuertes y significativos.

Estas características serán tratadas con mayor profundidad en el capítulo tres, pues se consideran dispositivos intrapersonales cuyo desarrollo está ligado a las emociones.

7.2. Las Emociones y el Aprendizaje

Considerar que la misión del proceso de formación en la escolarización es el desarrollo integral del individuo supone tener en cuenta todas sus dimensiones: cognitiva, físico-creativa y socioafectiva. Sin embargo, históricamente la última dimensión ha sido poco reconocida como importante por lo que su estudio también ha sido bastante tímido, de ahí la importancia de poner de manifiesto la relevancia de las emociones en el proceso de aprendizaje, por ello, en el primer segmento se hará referencia a los aspectos teóricos que definen las emociones para continuar en su relación con el aprendizaje.

7.2.1. Las emociones como punto de partida

La emoción es, desde un punto de vista biológico, una disposición corporal dinámica que define los distintos dominios en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción cambia de dominio de acción; la emoción es el sustrato de nuestro comportamiento y premisa fundamental de todo sistema racional. (Maturana, 1992).

Lo expresado por Maturana muestra la tremenda importancia de las emociones desde el nivel biológico que permea todas dimensiones del individuo, por supuesto, esto incluye lo racional, dimensión a la cual se le ha dado importancia preponderante en la

escuela lo que, tal vez, constituye uno de los aspectos a considerar a la hora de evaluar el éxito escolar.

Damasio (2000) considera la emoción, como movimiento, conductas exteriorizadas, orquestación de reacciones ante una causa específica en un entorno dado.

De acuerdo con las anteriores definiciones que se complementan, en este escrito se retomará la empleada por Chabot (2012), quien define el término emoción desde sus raíces; es así que la palabra emoción se deriva del verbo emocionar que significa poner en movimiento, la palabra emoción también comprende el término *moción* que tiene la misma raíz que la palabra motor, por ello se puede considerar que las emociones son motores que ponen en movimiento al ser humano.

Desde los postulados anteriores se resalta la importancia de las emociones tanto para el individuo como para la movilización social, lo que se supone, debería ser de gran interés para la educación ya que su esencia busca la formación del individuo y la transformación positiva de la sociedad. Sin embargo, lo que históricamente se percibe es, como lo expresa Maturana (1992), que estamos inmersos en una cultura que niega lo emocional, que lo desvaloriza y nos impide ver el entrelazamiento cotidiano entre la razón y la emoción que constituye nuestro vivir humano. Los seres humanos inventamos discursos racionales y negamos el amor y así hacemos posible la negación del otro, cuando en lo espontáneo de nuestra biología estamos abiertos a la aceptación del otro en la convivencia.

Considerando tal importancia de las emociones en el ser humano y por ende en los procesos de aprendizaje, primero se abordará una clasificación de las emociones para, desde allí, señalar las relaciones concretas con el aprendizaje.

Para Paul Ekman (1982), quien visitó muchos pueblos y definió seis emociones primarias que encontró en todas las culturas independientemente de la raza, la lengua, la religión o las costumbres, ellas son: miedo, cólera, tristeza, aversión, sorpresa y felicidad,

posteriormente agregó el desdén. Estas emociones vistas desde la perspectiva estrictamente biológica son importantes y contribuyen a la supervivencia individual y colectiva, además, a partir de ellas se adquieren otras emociones ligadas a situaciones donde no está en juego la supervivencia sino relacionadas con la vida cotidiana, la educación y la moral, que se denominan emociones secundarias y sociales como son: la culpabilidad, la pena, los celos, la timidez y la humillación. Estos sentimientos no son innatos, son aprendidos en función de una asociación que se hace entre diversas situaciones y sus consecuencias.

También existen otro tipo de emociones, las de segundo plano o emociones de fondo las cuales se caracterizan por la percepción de un estado de bienestar o malestar, calma o tensión. Damasio (2000) sugiere que la emoción también puede referirse a presiones y motivaciones y a estados de dolor y placer. Estas emociones implican elementos de expresión no verbal más sutiles que los manifestados en las emociones primarias y secundarias. Entre los signos reveladores están la postura corporal, el grado de movilidad de los miembros con respecto al tronco, entre otros. Las emociones negativas en segundo plano tienen un impacto más grande sobre las funciones cognitivas e intelectuales como la atención, la percepción, el juicio y la memoria.

Es importante mencionar que existe distinción entre emoción y sentimiento, el primero corresponde a una reacción biológica como resultado del instinto de supervivencia (emociones primarias), el segundo resulta como consecuencia de asociar ideas a las emociones primarias lo que genera un estado de mayor duración en el tiempo. Es así que las emociones secundarias y sociales y las emociones en segundo plano son sentimientos.

Como se aprecia en las definiciones, la importancia del sistema emocional es vital a la hora de considerar al sujeto integral. Es así que LeDoux sugiere (Chabot Daniel y Chabot Michel, 2012) que el sistema emocional puede monopolizar todos los recursos del cerebro; es decir, tomar el control de las funciones cognitivas y perceptuales de éste. La anterior afirmación se explica considerando que la amígdala cerebral, órgano que se relaciona directamente con las emociones, emite proyecciones neuronales hacia la mayoría de las

partes del cerebro, incluyendo las regiones responsables de importantes funciones cognitivas, en cambio, las proyecciones que provienen de esas regiones cognitivas hacia la amígdala son en número, muchos menores. De ahí el impacto que tienen las emociones sobre el comportamiento y la cognición.

En este tema, los diversos estudios en neurociencias aportan elementos de comprensión sobre el efecto de las emociones en el aprendizaje y el éxito escolar de tal manera que la escuela pueda utilizarlo como insumo para abordar, de manera intencionada y explícita, el aspecto socioafectivo.

La tarea central de las llamadas neurociencias es la de intentar explicar cómo es que actúan millones de células nerviosas individuales en el encéfalo para producir la conducta y cómo, a su vez, estas células están influidas por el medioambiente, incluyendo la conducta de otros individuos (Jessel, *et al.* 1997).

Precisamente, las neurociencias están contribuyendo a una mayor comprensión, y en ocasiones a dar respuestas a cuestiones de gran interés para los educadores; por ejemplo, hay evidencias según lo muestran las investigaciones de que tanto un cerebro en desarrollo como uno ya maduro se alteran estructuralmente cuando ocurren los aprendizajes (Bransford, *et al.*, 2003).

Tomando en cuenta dichos estudios, se presentan los siguientes apartados.

7.2.2. Aspectos biológicos de las emociones y el aprendizaje

Investigaciones en neurociencias pusieron en evidencia que los procesos de aprendizaje están estrechamente ligados al desarrollo socio-afectivo debido a que el cerebro

aprende con mayor efectividad lo que está mediado por la emoción y esto, a su vez, potencia aspectos como la atención, la memoria y la percepción. (SED, 2013).

Así mismo, Rodolfo Llinás² menciona que los sistemas emocionales son un experimento exitoso de la evolución donde se creó un sistema de valor con respecto a la posibilidad de seguir viviendo, que se llama: emociones. Debido a que los sistemas emocionales son básicos para tomar decisiones juegan un papel fundamental en los procesos en la escuela. Teniendo en cuenta la estrecha relación entre los sistemas emocionales y el aprendizaje y, considerando que los estados emocionales son el centro de la actividad del sistema nervioso conviene estudiar de manera más profunda estos procesos a nivel cerebral para, con base en este conocimiento, poder generar estrategias tendientes a mejorar el aprendizaje y el éxito escolar.

7.2.3 El cerebro y el desarrollo de competencias.

Daniel Chabot (2012) menciona en su libro cuatro clases de competencias: cognitivas, técnicas, relacionales y emocionales; competencias que se expresan en acciones del saber, el hacer y el ser, presentes en los procesos formativos en la escuela y que se relacionan con las dimensiones del desarrollo humano, por eso cobran relevancia en el presente trabajo. Este autor describe algunos estudios han permitido comprender que cada uno de los campos de las competencias tiene su modo de aprendizaje particular, su sistema de memoria respectivo y estructuras nerviosas específicas.

Así, la competencia cognitiva se aloja en el cerebro racional (aspecto cognitivo), que es ecuánime y lógico. Funciona de manera sistemática y ordenada; conoce el lenguaje y permite la comunicación verbal. Fundamenta su juicio sobre percepciones y la lógica. Cuando un nuevo conocimiento o una nueva información le llegan, los examina y los coloca en su sistema conceptual. Si la nueva información no está dentro de ese sistema, puede rechazarla o ponerla en tela de juicio, porque sus acciones también se guían por

² Expresado en el marco de la entrevista “entendiendo el cerebro humano”. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=P7hrOuSjdLg>

creencias y valores. En términos generales, su forma de aprendizaje es cognitiva, su función es pensar, su memoria es declarativa (memoria semántica y episódica). Las principales estructuras que permiten el aprendizaje cognitivo son el hipocampo y la corteza.

El aprendizaje de las competencias técnicas (saber – hacer) se apoya en la memoria procesal, la de acciones y saberes operativos, por lo que el tipo de aprendizaje es procedimental y las estructuras del cerebro involucradas son la corteza y gyrus fusiforme y el cerebelo. Brenda Milner y Neil Cohen (Citados en Chabot, 2012), entre otros investigadores, han demostrado que la memoria procesal funciona independiente de la memoria declarativa; así, es posible realizar acciones propias del hacer sin que necesariamente se vincule el saber.

Las competencias relacionales son menos conocidas, se considera que están involucradas en la comunicación, el reconocimiento de fisonomías y la decodificación no verbal.

La competencia emocional tiene como función sentir, es irracional e impulsiva y reacciona espontáneamente. Si algo lo contraría, lo amenaza, lo perturba o lo irrita, reacciona sin analizar ni tomar en cuenta los matices u otras sutilezas de la situación. Como las reacciones emocionales son a veces intensas, el cerebro racional puede afectarse con ellas, y el juicio y las percepciones tienden a alterarse. El tipo de aprendizaje es asociativo y las estructuras del cerebro implicadas son la amígdala y el lóbulo prefrontal. Una vez más, los estudios confirman que todas las competencias funcionan de manera independiente pero también se influyen mutuamente (Damasio, 1999).

7.2.4. Las emociones y su impacto sobre el aprendizaje

En primera instancia se parte de la afirmación que las emociones positivas pueden mejorar los aprendizajes cognitivos, esto se ha constatado con estudios como el que

confirma que el 80% del éxito se atribuye a la inteligencia emocional y sólo el 20% corresponde al CI. (D'apres Goleman, citado en Chabot 2012).

También es importante considerar que las emociones primarias interfieren con los procesos de aprendizaje, especialmente porque la mayoría son negativas y, en consecuencia, generan comportamientos poco favorables (como huida, agresividad o rechazo); por ello es fundamental propiciar acciones, en el contexto educativo, tendientes a maximizar todas las emociones que derivan de la felicidad, generar comportamientos orientados hacia el acercamiento, la empatía y la motivación. Todas las emociones secundarias y sociales son aprendidas y se constituyen a partir de las emociones primarias. La educación y la cultura son fundamentales en la adquisición de estas emociones. Así mismo, tanto las emociones primarias como secundarias y sociales inducen a una serie de comportamientos. Las emociones negativas en segundo plano tienen un impacto más grande sobre las funciones cognitivas e intelectuales como la atención, la percepción, el juicio y la memoria.

De acuerdo con lo anterior, la escuela es un medio donde se pueden producir innumerables asociaciones emotivas, en el desarrollo propio de las disciplinas, en las actividades escolares de expresión artística y cultural, en el encuentro con el otro y, en general, en la multiplicidad de contextos que generan estados emocionales que pueden ser positivos como negativos, allí las emociones conducen a comportamientos y, en este sentido, la escuela de buscar los que son deseables, por tanto ha de gestionarlos.

Chabot (2012) cita en su libro varias investigaciones que muestran la relación entre las emociones y el aprendizaje, a continuación se presentan algunas:

7.2.4.1. Relación emoción y atención

Se ha descubierto que los elementos cargados negativamente tienen el poder de captar nuestra atención. Estudios de Ohman muestran que parece que estamos

biológicamente programados para detectar más fácil y rápidamente lo negativo que lo positivo; además, el organismo reacciona, se activa y se prepara para hacer frente al evento. Goleman (2004) explica que las emociones con cargas negativas centran la atención sobre las preocupaciones que le son propias y se oponen a toda tentativa de dirigirlas hacia otro lado. Así, cuando la atención está monopolizada por una carga emocional negativa, el aprendizaje se afecta.

7.2.4.2.Relación Emoción y percepción.

Shapiro ha demostrado que la capacidad de percibir informaciones de la periferia está alterada en los sujetos ansiosos; así mismo, se sabe que una carga emocional tiene un impacto negativo sobre la visión periférica, en consecuencia, al faltar información, la memoria y el aprendizaje se afectan. Pero también, las emociones positivas pueden ser favorables, Rudauf explica que un estado de humor eufórico conduce a una concentración sobre los índices de éxito.

7.2.4.3.Relación emoción, memoria de trabajo y resolución de problemas.

La memoria de trabajo permite realizar la mayoría de tareas cognitivas explícitas. Chabot menciona diversos trabajos como los de Terry, Al Absi, Kellogg y Hopko, que demuestran que las emociones afectan negativamente las informaciones de la memoria de trabajo, también que los sujetos estresados desarrollan con menor calidad las tareas de aritmética y, también, que la presión del tiempo afecta el desempeño en aritmética. También se reveló que los individuos que presentan una fobia a las matemáticas tienen una deficiencia en la capacidad para inhibir todo lo que pueda distraer la atención y, esta deficiencia, conduce a una disminución de los recursos de la memoria de trabajo para toda clase de estímulos.

7.2.4.4.Relación Emoción, juicio y razonamiento.

La ausencia de emociones puede alterar la toma de decisiones y también, una carga emocional muy grande puede afectar los procesos cognitivos complejos como el juicio y el razonamiento. Los estudios de Kirsh y León dan cuenta de ello, así mismo, cuando el nivel emocional alcanza cierto umbral, las capacidades intelectuales y cognitivas disminuyen de manera importante. También se llega a la conclusión que, en circunstancias estresantes, los individuos se comprometen más con la rapidez y la precisión que con el despliegue de habilidades cognitivas.

Un hecho importante, que se puede aprovechar en educación es el hallazgo de Davidson (2000) quien encontró que las proyecciones que provienen del lóbulo prefrontal izquierdo -encargado de las emociones positivas- a la amígdala son más numerosas que aquellas que provienen del lóbulo derecho -encargado de las emociones negativas- a la amígdala y, ésta última, envía mayores proyecciones hacia el lóbulo derecho que hacia el izquierdo. Esto permite evidenciar las relaciones entre el lóbulo prefrontal izquierdo y la amígdala que permiten modular las emociones, lo que favorece la gestión de las mismas; es decir, las actividades en la escuela deben incidir intencionadamente en la generación de emociones positivas que predisponen al aprendizaje.

Es importante mencionar en este punto que las emociones negativas llevadas al extremo o durante un tiempo prolongado no sólo afectan las facultades de aprendizaje, sino, además, conducen a la destrucción de las estructuras del cerebro implicadas en el aprendizaje como lo demuestran los estudios del doctor Bremner (2002). Así, la escuela debe ser consciente de estas situaciones ya que los niños en situación marginal están sometidos a diversas presiones que inciden en su aprendizaje.

De acuerdo con lo anterior se puede concluir que cuando las funciones de base como la atención, la percepción, la memoria de trabajo, el juicio y el razonamiento se afectan por las emociones, se puede demostrar el impacto en el rendimiento escolar.

Identificada la influencia de las emociones sobre el aprendizaje se puede generar una ruta de gestión del conocimiento para incorporar la dimensión socio-afectiva de manera explícita e intencionada en el currículo con el fin de optimizar el aprendizaje.

7.3.La Inteligencia Emocional y el Aprendizaje Autónomo

En los párrafos previos se hizo referencia al impacto que tienen las emociones (primarias, secundarias y de segundo plano) en ciertos procesos del aprendizaje como son: atención, percepción, memoria de trabajo y resolución de problemas, toma de decisiones, juicio y razonamiento; lo que explica, desde el punto biológico y desde los planteamientos de las neurociencias, que los procesos de aprendizaje están estrechamente ligados al desarrollo socio-afectivo.

De igual manera se planteó la idea de considerar el aprendizaje autónomo como uno de los aspectos clave a desarrollar en la escuela ya que ello supone un sujeto con rasgos de autonomía moral e intelectual, que se hace consciente de la forma en que aprende y progresa en su desarrollo, al tiempo que se regula, evalúa y motiva con cierto grado de independencia de las valoraciones y exigencias externas, lo que supone una metacompetencia ya que, como lo plantea (Reguant, 2011) se activan los mecanismos cognitivos, afectivos, psicosociales en el individuo comprometidos con su autogeneración.

Lo anterior evidencia cómo las emociones, como componente de los mecanismos afectivos, deben ser consideradas a la hora de propender por el desarrollo del aprendizaje autónomo ya que los procesos de aprendizaje están estrechamente ligados al desarrollo socio-afectivo debido a que el cerebro aprende con mayor efectividad lo que está mediado por la emoción, esto supone el desarrollo de la inteligencia emocional que “se refiere a la habilidad para reconocer el significado de las emociones y sus relaciones, y para razonar y resolver problemas en base a ello. También incluye emplear las emociones para realizar actividades cognitivas” Mayer et al. (2001)³

³ <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocional.shtml>

En este mismo sentido, el modelo de habilidad de Mayer y Salovey se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento

En Villanueva, E. R (2013) se presenta una buena síntesis de definiciones de Inteligencia Emocional, en adelante I.E. por parte de Goleman y Bar-On:

Goleman, D. (1996) define la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades que contribuyen al buen funcionamiento y al éxito, estas habilidades se dividen en:

Inteligencia emocional intrapersonal, habilidad para comunicarse eficazmente con uno mismo y para manejar en forma óptima las propias emociones, está compuesta por la autoconciencia emocional, la autorregulación y la automotivación

Por otro lado está la inteligencia emocional interpersonal, habilidad para comprender y manejar eficazmente las emociones ajenas que se divide a su vez en empatía y habilidades sociales

Otras formulaciones sobre la inteligencia emocional tienen semejanzas con la de Goleman así por ejemplo para Bar-On, la inteligencia emocional es un conjunto de capacidades emocionales personales e interpersonales que influyen

<http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocional.shtml>

Madrid López, R.I. (2000).La Adicción a Internet. Psicología Online. Varios autores han teorizado que una alta inteligencia emocional puede llevar a grandes sentimientos de bienestar emocional y son capaces de tener una mejor perspectiva de la vida. Existe también evidencia empírica que parece demostrar que la alta inteligencia emocional se asocia con menor depresión, mayor optimismo y una mejor satisfacción con la vida. Por tanto, esto sugiere un vínculo entre inteligencia emocional y bienestar emocional.

en la capacidad global del individuo para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente divide en habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo positivo.

Desde estas definiciones, la IE se define como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás.

7.3.1. La Inteligencia Emocional y los rasgos del aprendizaje autónomo

En el documento Competencia para Aprender a Aprender, Marco Teórico, del Gobierno Vasco, se cita a Martín, E. (2008), quien ha analizado una idea clave para la competencia de Aprender a Aprender, como es la importancia de desarrollar aspectos tanto cognitivos como emocionales.

Aprender a Aprender implica adquirir determinadas competencias metacognitivas, es decir, capacidades que permiten al o la estudiante conocer y regular sus propios procesos de aprendizaje. Pero, de nada sirve conocerse como aprendiz si lo que “vemos” al analizarnos nos desagrada y nos lleva por tanto a considerarnos poco capaces.

La autoestima, la capacidad de aceptar el rechazo que provoca el error, la tensión que implica mantener el esfuerzo (...) son algunas de las dimensiones de Aprender a aprender que con mayor claridad revelan su naturaleza emocional... Destacar esta doble dimensión tiene como objetivo principal enfatizar que las y los docentes debemos trabajar ambas. No se trata, por tanto, de enseñar únicamente determinados recursos que ayudan a planificar y desarrollar una tarea estratégicamente, sino de acompañar al alumno o alumna desde el inicio de su escolaridad en un largo proceso que le permita conocerse como aprendiz, aceptarse y aprender a mejorar.

La importancia de los aspectos emocionales no supone priorizarlos sobre los cognitivos, aunque constata que en la competencia de la persona son cruciales la motivación y la confianza (...) En este sentido, tiene relevancia que el alumno o alumna tenga sensación de competencia y, para ello, es preciso que tenga éxito en las tareas que se le plantean. Esto significa que hay que ajustar la actividad al nivel de aprendizaje del alumnado. Si el docente plantea una actividad demasiado alejada de lo que el alumno o alumna ya sabe –de su zona de desarrollo próximo– es muy probable que no consiga realizarla; y con ello se reproduce el circuito de pensar que no es capaz de aprender. El problema entonces no será sólo que no aprende un contenido concreto que estemos queriendo enseñarle, sino que va construyendo una identidad insegura como aprendiz. (Gobierno Vasco, 2012).

Un aprendiz autónomo tiene un concepto equilibrado de sí mismo, goza de autoconfianza y esto le facilita el desarrollo de sus aprendizajes.

7.3.1.1. Inteligencia emocional y autorregulación.

Como se ha explicado atrás, la autorregulación es un rasgo característico del aprendizaje autónomo, al tiempo que constituye un aspecto importante de la inteligencia emocional. Un estudiante autorregulado lo es en cuanto a la gestión de sus recursos externos, sus herramientas cognitivas así como el control de las emociones, el autocontrol emocional juega un papel fundamental para el logro de los objetivos de aprendizaje, por el contrario, la recurrencia de estados emocionales desmesurados bien sea de exagerada euforia por el logro o de profunda frustración por alguna pérdida son característicos en aprendices con dificultades para alcanzar sus metas educativas.

Desde el concepto de Inteligencia emocional en Gardner la autorregulación se define como el componente que constituye la habilidad para controlar o redirigir impulsos o estados de ánimo y la propensión a eliminar los juicios: pensar antes de actuar. Los rasgos característicos de una persona autorregulada son Confiabilidad, integridad, conformación con la ambigüedad y apertura al cambio.

7.3.1.2. Inteligencia emocional y automotivación.

Respecto a la motivación se plantea que un aprendizaje autónomo, reflexivo exige un esfuerzo y una persistencia que ninguna persona dedica a una tarea para la que no está motivado. Si los estudiantes no obtienen una recompensa de algún tipo, es poco probable que lleven a cabo de forma óptima este proceso. Buscarán caminos más cortos para salir de apuros. Resulta determinante que el aprendizaje ayude a desarrollar un sentimiento de *autoeficacia*, de control de la situación. Cuando hablamos de metaaprendizaje, hablamos de que el estudiante dirija autónomamente este proceso, se apodere de él. Esto sólo puede surgir si se considera capaz de realizar cambios mediante la propia capacidad y esfuerzo. Cuanto más se sientan autoeficaces los estudiantes, cuanto más confíen en que pueden influir en sus resultados futuros, más altas serán las metas que se propondrán y mayor su compromiso con ellas. (Bandura, 1997)

7.3.1.3. Inteligencia emocional y autoevaluación.

Aquí se parte de la noción de evaluación entendida como el ejercicio consiente de contrastación de los resultados contra las metas esperadas o criterios establecidos con antelación, en esta dirección la autoevaluación como función intelectual y emocional consiste en desarrollar una disposición especial del aprendiz hacia la autocrítica.

Para que las metas tengan consecuencias positivas, es necesario un proceso de comparación cognitivo, ya que las metas (y los criterios de actuación) sólo especifican los requerimientos condicionales para una autoevaluación positiva. Para la activación de influencias autorreactivas mediante la comparación interna, son indispensables los dos factores, un criterio personal y el conocimiento del nivel de actuación alcanzado; ni el conocimiento de la actuación sin los criterios, ni éstos sin aquél, proporcionan los elementos necesarios para que se produzcan las reacciones. (Gonzalez F. A. 2001)

La autoevaluación puede resultar afectada por diferentes factores, entre los que sobresalen el tipo de criterios fijados, la comparación social o el valor otorgado a la propia actividad (Bandura, 1986).

Se puede afirmar, pues, que el sujeto no se limita a recibir pasivamente los criterios de conducta a partir de las múltiples influencias que pueden venir sobre él, sino que forma criterios generales y personales con los que juzgar su propia conducta a partir del procesamiento de informaciones discrepantes y contradictorias; esos criterios, que se desarrollan a través del proceso de clarificación de metas, ofrecen una información adicional acerca del nivel mínimo aceptable en la consecución de una meta (Schutz, 1994, citado en Gonzalez F. A. 2001).

El aprendiz autónomo desarrollará cada vez una mayor capacidad para definir criterios de actuación, desempeños deseables, metas de aprendizaje al tiempo que se asume como evaluador de su proceso de maduración cognitiva y desarrolla habilidades intrapersonales e interpersonales que le harán plantearse metas de mayor complejidad a las alcanzadas y reformular el manejo de sus emociones y estrategias de aprendizaje para volver a intentar y conseguir aquellos logros que aún no superado. En todo caso la autoevaluación funcionará para él o ella como dispositivo dinamizador de su progreso.

7.3.1.4. Inteligencia emocional y autorregulación

La autorregulación y toma de decisiones son determinantes en el aprendizaje autónomo.

Uno de los aspectos en la autonomía del aprendizaje se refiere a la capacidad de la persona para definir sus propios objetivos. La autonomía en el sentido más general e incluyente está ligada a la autodeterminación. Hablar de aprendices autónomos es hablar de quienes toman decisiones que les conducen a regular su propio aprendizaje en función a una determinada meta y a un contexto o condiciones específicas de aprendizaje. (Monereo y Castelló, 1997)

En Matos F. L. (2009) se desarrollan algunas cuestiones trascendentes de la autodeterminación como rasgo clave de la Inteligencia Emocional y el Aprendizaje Autónomo: Uno de los aspectos centrales de la teoría de la autodeterminación se refiere a la influencia que tiene la calidad de los contextos sociales en la motivación, el rendimiento y el bienestar de las personas que se encuentran inmersas en ese contexto social.

En Reeve, J. (2002): Se ha encontrado que los contextos que apoyan la autonomía (versus el control) tienden a facilitar una motivación autodeterminada, un desarrollo saludable y un funcionamiento óptimo

La Teoría de la autodeterminación (Deci & Ryan, 2002) también distingue entre diferentes tipos de regulación del comportamiento, esto es, el grado en que estos tipos representan un funcionamiento autónomo o autodeterminado versus un comportamiento controlado.

Así, la motivación intrínseca es el mejor ejemplo del comportamiento autónomo y, por lo tanto, autodeterminado. De otro lado, la motivación extrínseca es más controlada (y, por ende, menos autónoma). Existen cuatro tipos de regulación del comportamiento, que hacen referencia al grado en que la regulación de una actividad extrínsecamente motivada ha sido internalizada e integrada. En concordancia con ello, existen cuatro tipos de regulación: externa, introyectada (regulación de la conducta que no se acepta como propia), identificada (aceptación del valor de la actividad como personalmente importante) e integrada (además de aceptar el valor de la actividad como importante, se le acepta como parte de uno). Las regulaciones externas e introyectadas son catalogadas como formas controladas de motivación extrínseca, mientras que a las regulaciones identificadas e integradas se las considera relativamente autónomas. (Reeve, J. 2002)

8. Conclusiones y Recomendaciones

Hasta aquí se he podido evidenciar la interdependencia que tienen las habilidades interpersonales e intrapersonales de la IE en el desarrollo de la automotivación, autorregulación, autoevaluación y autorregulación como factores claves del aprendizaje autónomo.

Por otro lado, se ha podido evidenciar que si existe una gran cantidad de trabajo sobre aprendizaje autónomo, también hay suficiente materia de estudio sobre inteligencia emocional y su efecto sobre el aprendizaje, sin embargo no es posible encontrar muchos documentos que estudien la I.E. en relación con el Aprendizaje de tipo Autónomo.

A continuación se explican cuatro condiciones a manera de propuesta para la educación básica y media en el propósito de darle la debida relevancia a las emociones en el desarrollo del aprendizaje autónomo:

8.1. Desde los primeros años:

Tener presente que es un proceso de formación que se debe atender desde los primeros años de vida, la educación inicial tiene la posibilidad de sentar las bases para formar niños y niñas con autonomía y habilidades psicosociales que luego serán claves en sus desarrollos posteriores.

El tipo de habilidades de las que hablamos, incluye habilidades para aprender a gestionar las emociones para que cuando ocurre una adversidad las emociones negativas no persistan más de lo necesario, los niños pueden aprender a disipar estas emociones negativas para volver al estado inicial, es algo muy importante porque cuando las emociones perturbadoras se producen en la mente interfieren con la capacidad que aprender de los niños ... hemos trabajado en el laboratorio algunos tipos de intervenciones específicas que se pueden diseñar, por ejemplo para aumentar la compasión y el altruismo y luego hemos estudiado la manera en que esto cambia el cerebro durante la adolescencia y resulta que: con tan solo 2

semanas de entrenamiento durante 30 minutos diarios, se observan cambios específicos en el cerebro se pueden medir conductualmente... todo lo que sabemos del cerebro nos indica que cuando más temprano empezamos, mejores resultados se obtienen pues se pueden sostener a lo largo de un mayor tiempo. (Davidson, R. y Punsset, E. 2012)

Ahora estamos descubriendo que enseñar habilidades sociales y emocionales a los niños desde que tienen cinco años hasta la universidad es muy eficaz, los vuelve mucho más cívicos, mucho mejores estudiantes. Es un error pensar que la cognición y las emociones son dos cosas totalmente separadas. Es la misma área cerebral. De modo que, ayudar a los niños a gestionar mejor sus emociones significa que pueden aprender mejor. (Goleman, D. 2012)

8.2. Consciencia y Esfuerzo Consistente en Todas las Edades:

Los docentes y estudiantes deben ser conscientes siempre de las emociones que experimentan en su interacción pedagógica - humana, es importante que este se convierta un tema de conversación y reflexión permanente que aporte elementos pedagógicos y de organización en el aula con el fin de que el ambiente sea mucho más constructivo y por ende propicio al aprendizaje autónomo.

Debemos prestar atención no sólo al estudiante o docente aislado. El aula puede ser una comunidad si se trabaja para ello. En el proceso de aprender tan importante debe ser sentirse confiado y seguro, autónomo, como una persona capaz de pedir ayuda y proporcionar apoyo, participe de un grupo que le da una identidad y que también ella ayuda a mantener. La relación entre metacognición y aprendizaje cooperativo ha sido ya explorada por diversos autores (King, 1998; Goos & Galbraith, 1996; Palinsarc & Brown, 1984; Rogoff, 1990). Para Piaget tomar consciencia no consiste simplemente en proyectar una luz sobre las nociones ya totalmente elaboradas. La

toma de conciencia original se superpone a las construcciones debidas a la acción. (Muria, I. 1994)

El paso de lo inconsciente a lo consciente significa una reconstrucción en el plano de la conceptualización... la toma de conciencia no se limita a iluminar aspectos ya dados, si no que construye otros nuevos. (Moreno 1988)

El trabajo de pensar sobre lo intelectual y lo emocional sólo puede darse cuando, para docentes y estudiantes, el entorno es de bajo riesgo, cuando la ansiedad se limita porque estamos en el camino de aprender no de ser evaluados por nuestros logros

Por otro lado, cualquier trabajo encaminado a formar la I.E. para el Aprendizaje Autónomo debe considerar las condiciones propias ampliamente desarrolladas de la psicología evolutiva; que no hablan de formas particulares y diferenciadas para acercarse al conocimiento en las diferentes edades: primera infancia, niñez y adolescencia. Sin embargo, en este punto se podría decir que la clave es empezar pronto y ser consistentes en el esfuerzo.

8.3. Los Docentes son Modelo de Inteligencia Emocional.

No nos cabe duda de que la acción del docente en el aula y fuera de ella, su acción docente, es uno de los elementos más importantes. Así, en el contexto escolar, como subrayan Fernández-Berrocal y Extremera (2002, 6), los educadores son los principales líderes emocionales de sus alumnos. La capacidad del docente para captar, comprender y regular las emociones de sus alumnos es el mejor índice del equilibrio emocional de su clase.

Uno de los requisitos para que el profesorado asuma la misión de desarrollar la I.E. de sus alumnos es que se comprometa a desarrollar su propia inteligencia emocional. Respecto al uso de la propia inteligencia emocional los educadores deberán ser capaces de:

- Expresar adecuadamente sus sentimientos en la relación con los alumnos.
- Utilizar la metodología de planificación en función de metas y de resolución de problemas.
- Poner en práctica estrategias de automotivación.
- Controlar sus estados de ánimo negativos y gestionar adecuadamente sus emociones.
- Manifestar su empatía y capacidad de escucha.
- Desarrollar conductas asertivas, manejando adecuadamente los conflictos que se produzcan en el aula. (Ibarrola. B. 2003)

8.4. Es un Asunto de Responsabilidad Compartida

Los docentes tenemos la tendencia a idealizar sobre los deberes de los actores educativos que participan por fuera de los muros de los centros educativos (padres de familia, autoridades, medios de comunicación, entre otros). Aunque es cierto que la educación es un asunto de corresponsabilidad social, también es cierto que no siempre se logra el compromiso de todos los actores.

Dado que cada vez más niños no reciben en la vida familiar un apoyo seguro para transitar por la vida, y que muchos padres no pueden ser modelos de inteligencia emocional para sus hijos, las escuelas pasan a ser el único lugar hacia donde pueden volverse las comunidades en busca de pautas para superar las deficiencias de los niños en la aptitud social y emocional. Esto no significa que la escuela, por sí sola, pueda suplantar a todas las instituciones sociales pero, desde el momento en que prácticamente todos los niños concurren a la escuela, esta ofrece un ámbito donde se les puede brindar lecciones de vida que no podrían recibir en ninguna parte... Todos los centros educativos deberían estar preparados para desarrollar esta función. La I.E. debe promoverse a través de la práctica docente pero no existe un libro de recetas sino pistas, señales que nos marcan el camino. Numerosas investigaciones sobre el tema nos pueden brindar una ayuda más que necesaria a la hora de abordarla. Afortunadamente estas investigaciones nos dicen que es posible estudiar

la I.E. de un modo formal y nos señalan cuáles son sus principales competencias, alrededor de las cuales giran una serie de habilidades que se pueden desarrollar en el aula de un modo práctico mediante actividades diseñadas expresamente para tal fin. (Ibarrola, B. 2003)

8.5. Es un Asunto de Política:

Los responsables de las políticas educativas deben promover un ambiente escolar de cuidado que favorezca el desarrollo emocional de todos los miembros de la comunidad educativa, especialmente los estudiantes, docentes y padres familia.

Como lo plantea Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002) el docente ideal de este nuevo siglo tendrá que ser capaz de enseñar la aritmética del corazón y la gramática de las relaciones sociales. Si la escuela y la administración asumen este reto, la convivencia en este milenio puede ser más fácil para todos.

Aspectos tales como ambientes de aprendizaje, disponibilidad de didácticos, orientaciones curriculares, definición de estándares, mejoramiento del ambiente escolar, aulas integradoras, cantidad y calidad del tiempo escolar, clima laboral de las instituciones (estímulos y garantías), formación inicial y continuada de los docentes; son asuntos cuyo fuero corresponde principalmente a los responsables de la planeación, dirección y supervisión del sistema escolar en todos los niveles organizativos.

8.6. Otras Recomendaciones.

Trascender en esta propuesta implicará necesariamente tocar otros aspectos de la dinámica educativa, a continuación se propone una serie de recomendaciones, cuyo desarrollo teórico podría ser punto de partida para futuras elaboraciones:

Ambientes de aprendizaje con una amplia disposición de recursos didácticos pertinentes y bien administrados que generen oportunidades y desafíos para el aprendizaje autónomo.

Modelos pedagógicos pertinentes para los diferentes contextos, con la condición de ser integradores de los procesos de pensamiento, que reconozcan y desarrollen en práctica el papel de la emociones en el aprendizaje.

Alfabetización digital para el uso constructivo y responsable de fuentes académicas, aplicaciones y otros recursos disponibles en la sociedad del conocimiento.

Formular propósitos formativos integrados al currículo, a manera de desempeños observables y evaluables que vinculen la Inteligencia emocional con el desarrollo de competencias básicas y ciudadanas.

Formación inicial y continuada de los docentes de preescolar, básica y media en pedagogía para el desarrollo del aprendizaje autónomo y la inteligencia emocional.

Si se quiere mejor en los índices de desempeño escolar, es necesario trabajar sobre el tema de inteligencia emocional. Ibarrola, B (2003) citando a Lautrey: los fracasos escolares masivos se deben con frecuencia a factores afectivos, emocionales o relacionales frente a los cuales el análisis de los procesos cognitivos equivale a la realización de un bordado inglés sobre tela de saco.

9. REFERENCIAS

- Bonano, G.A. (2001). *Emotion self-regulation*. En T. J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions. Current issues and future directions*. New York: The Guilford Press. en Madrid López, R.I. (2000). *Inteligencia Emocional*. Recuperado en: <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocional.shtml>
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R. (2003). *How People Learn*. En Brain, Mind, Experience, and School. National Academy Press
- Brown, A. (1978). *Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition*. In R. Glaser (Ed.). *Advances in instructional psychology*. New Jersey: LEA, 77-165. Citado en Competencia para Aprender a Aprender, un marco teórico. Recuperado en: http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED_marco_teorikoak/Aprender_a_aprender.pdf
- Chabot, D. y Chabot, M. (2012). *Pedagogía Emocional. Sentir para aprender*. Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje. México: Alfaomega.
- Comisión Europea (2004): *Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo*. Bruselas: Recuperado en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/llearning/keycomp_es.pdf
- Damasio, A. (1995). *El error de Descartes, la razón de las emociones*. Paris: Ediciones Odile Jacob.
- Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- De los Santos, J. (1996) *El estudio independiente, consideraciones básicas*. Mexico: ILCE.

- Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., ... & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (Eds.) (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, Nueva York: University of Rochester Press.
- Davidson, R. y Punset, E. (2012). *Aprender a gestionar las emociones*. Transcripción del programa emitido el 28 de octubre de 2012, por la 2 de TVE. Recuperado en <http://www.rtve.es/television/20121025/aprender-gestionar-emociones/571611.shtml>
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. Cambridge University Press. Recuperado en: <http://www.psicologia-online.com/colaboradores/nacho/emocional.shtml>
- Escribano, A. (2004). *Aprender a enseñar, fundamentos de didáctica general*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. Revista Iberoamericana de educación, 29(1), 1-6.
- Fulquez, S. (2010). *La inteligencia emocional y el ajuste psicológico: un estudio transcultural*, Universitat Ramon Llull. España.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.

Gardner, H. (2000). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.

Gobierno Vasco (2012). *Competencias para aprender a aprender, marco teórico*. Recuperado en http://ediagnostikoak.net/edweb/cas/materiales-informativos/ED_marco_teorikoak/Aprender_a_aprender.pdf

Goleman, D. (2006). *Emotional intelligence*. Bantam.

Goleman, D. y Punset, E. (2012). *Aprender a gestionar las emociones*. Transcripción del programa emitido el 28 de octubre de 2012, por la 2 de TVE. Recuperado en <http://www.rtve.es/television/20121025/aprender-gestionar-emociones/571611.shtml>

González, F. A, (2001). *Autorregulación, una difícil tarea*. Universidad de Vigo. Facultad de Humanidades. Campus As Lagoas

Higgins, E.T., Grant, H. Y Shah, J. (1999). *Self Regulation and quality of life: Emotional and non-emotional life experiences*. Citado por: Kahneman, Diener y Schwarz (Eds.). *Well-being : the foundations of hedonic psychology*. New York. Russell Sage Foundation. en Madrid López, R.I. (2000). *Inteligencia Emocional*.

Ibarrola, B. (2003) *Dirigir y educar con Inteligencia Emocional*. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión. Recuperado en https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/iegfernandez4.pdf

- Jaramillo Marín, P. (2010) *El desarrollo de la autonomía más allá del uso de las TIC para el trabajo independiente*. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá. Colombia
- Jessel, T., Kandel, E. y Schwartz, J. (1997) *Neurociencia y conducta*. Madrid: Prentice Hall.
- Kant, I. (2008). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Recuperado en: <http://www.cervantesvirtual.com>
- Kamii C. (1982). *La autonomía como finalidad de la educación*. Publicación UNICEF
Recuperado en: http://fundacies.org/site/?page_id=462
- Kohlberg, L. & Power, F.C. & Higgins, A.; (1999) *La educación moral según Lawrence Kohlberg*; GEDISA; Barcelona España.
- Maturana, H. (1992) *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago de Chile: Centro de Educación del Desarrollo (CEO) Ediciones Pedagógicas Chilenas S. A.
- Matos F. L. (2009) *Adaptación de dos cuestionarios de motivación: Autorregulación del Aprendizaje y Clima de Aprendizaje*. Persona núm. 12, enero-diciembre, 2009, pp. 167-185. Universidad de Lima Lima, Perú. Citado en Matos F. L. (2009)
- Martín, E. (2008): *Aprender a aprender: clave para el aprendizaje a lo largo de la vida*. En “Participación Educativa”, núm. 9 (revista del Consejo Escolar del Estado), noviembre 2008, pág. 72-78

- Morales, C. (1996). “*Apuntes para la investigación del estudio independiente*”. Citado por: Avila, P. y Morales, C. (coord.). El estudio independiente. Conceptualización, análisis y aplicaciones. ILCE
- Monereo, C y Castello, M (1997) *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*, Barcelona, Edebé.
- Monereo, C y Barbera, E (2000) “Diseño instruccional de las estrategias de aprendizaje en entornos educativos no-formales”. En Monereo et al. Estrategias de aprendizaje. Madrid, Visor/Ediciones de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Moreno H.A. (1988) *Perspectivas psicológicas sobre la conciencia*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Moreno, R. Martínez, R (2007) *Aprendizaje autónomo, desarrollo de una definición*. *Revista latina de análisis del comportamiento*. Vol 15 num. , pp 51-62. Mexico: Universidad de Guadalajara
- Muria, V. I. (1994) *La enseñanza de las estrategias de aprendizaje y las habilidades metacognitivas..* Perfiles Educativos, (65) Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206508>
- Pereira, L.(2005) *La autorregulación como proceso complejo en el aprendizaje del individuo peninsular*, Polis [En línea], 11 Publicado el 15 agosto 2005, consultado el 10 febrero 2015. Recuperado en: <http://polis.revues.org/5846>
- Piaget, J. (1984) *El criterio moral en el niño*; Ediciones Martínez Roca; Barcelona España

- Reguant, A. M. (2011) *El desarrollo de las meta competencias pensamiento crítico y autonomía de aprendizaje a través del uso del e-diario en el practicum de formación del profesorado*. Universitat de Barcelona, Barcelona. ES
- Reeve, J. (2002). *Self-determination theory applied to educational settings*. En E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.). *Handbook of self-determination research* (pp. 183-203). Rochester, Nueva York: University of Rochester Press. Citado en Matos F. L. (2009)
- Rúa, J. (1999) . *Aproximaciones conceptuales al aprendizaje autónomo*. Revista “puntos alternos. 04, 12- 21.
- Secretaria de Educación Distrital de Bogotá y Fundación Alberto Merani. (2013). *Desarrollo socioafectivo. Reorganización curricular por ciclos. Herramienta pedagógica para padres y maestros. Documento en construcción*. Recuperado el 14 de junio de 2013. Recuperado en: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/desarrollo_socioafectivo.pdf
- Salovey, P y Mayer, J.D. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*,9, 85-211. Recuperado el 10 de Marzo de 2015 en: http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf
- Sevillano, G. (2004). *Didáctica en el siglo XXI*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Villanueva, E. R. (2013) *Inteligencia Emocional y Conceptos Afines: Autoestima Sana y Habilidades Sociales*. Recuperado el 07 de Marzo de 2015 en <http://www.cop.es/colegiados/PV00520/pdf/IE,%20AE,%20HS.%206p.pdf>

Woolfolk, A. (1996) *Psicología educativa*. Mexico. Prentice hall

Zimmerman, B. J. (1989) *A social cognitive view of self-regulated academic learning*.
Journal of Educational Psychology, 81(3), 329-339 citado en Gonzalez, A.
Autorregulación del aprendizaje, una difícil tarea. Universidad de Vigo (2001)

Anexos

Autor	Concepto	Otros conceptos asociados	Conductas autónomas en las personas
Piaget 1971	Actitud intelectual que tiene su origen en la heteronomía, es decir, se pasa de la obligación a actuar movido por valores previamente interiorizados que se basan en el respeto mutuo y la reciprocidad	Proceso Intelectual. Moral.	Actúan en función de normas Interiorizadas. Existencia de un ideal independiente de toda presión exterior.
Dearden 1982	Facultad para actuar con independencia de criterio y motivacional frente a las situaciones.	Independencia de criterio. Independencia motivacional	No dependen de otros para que le digan lo que debe pensar o hacer. No dependen de otros que les animen constantemente o les apoyen para superar timideces, ansias y temores.
Quintana Cabanas 1995	Capacidad para entender y establecer por sí mismas sus deberes morales	Moral	Entienden y establecen por sí mismas sus deberes morales, sin que tengan que serles dictados por alguna autoridad.
Luhmann 1996	La autonomía es un presupuesto de la especialización, es una condición y un resultado inevitable de la diferenciación funcional	Referida al sistema.	Exige preguntarse de que manera puede influir el sistema en sus propias formas de proceder, si puede poner bajo su propio control ese proceder, si puede responder

	de la sociedad moderna.		por la producción de efectos y si puede hacerse cargo de la inversión de tiempo requerida para tales procesos... cómo puede autorregular éxitos y fracasos mediante el cambio de premisas.
Lipman 1997	Condición para pensar por sí mismo.		No siguen a ciegas lo que otros dicen o hacen. Realizan sus propios juicios sobre los sucesos
Edgar Morín 2000	Facultad de conocer y juzgar, en forma no conformista o incluso desviante de su dependencia cultural. Diversidad individual producto del juego entre la herencia biológica, la formación de la personalidad y las normas culturales.	Dependencia cultural.	Escapan al <i>imprinting</i> Desenvuelven su autonomía en dependencia de la cultura. Se atreven a la insumisión y la resistencia.
María Luisa Rodríguez 2006	*Capacidad o habilidad individual por la que una persona se cree capacitada para enfrentarse a la dinámica y a los obstáculos de su propia existencia. Las personas autónomas son las que, haciendo uso de su	Locus de Control interno.	Determinan por sí mismas sus proyectos de vida Expresan sus opiniones con firmeza pero sin actitudes negativas o agresivas. Identifican las causas o razones más importantes que originan los problemas. Interpretan las situaciones difíciles como

	<p>libertad, saben sacar partido a sus atributos físicos, psíquicos y competenciales para desarrollar su independencia y su libertad al máximo.</p>		<p>oportunidades y posibilidades de desarrollo. Pueden realizar las tareas que le han sido encomendadas sin depender de las indicaciones constantes de otros. Saben establecer prioridades. Pueden reorganizarse ante situaciones imprevistas.</p>
--	---	--	--

Tabla 1. Cuadro elaborado Reguant (2011) en (Arizaga de Andrés, 2001; Lipman, 1991; Morín, 2000; Ontiveros, 1997; Rodríguez Moreno, 2006)