

LOS MODELOS TEÓRICOS DEL APRENDIZAJE AUTO-REGULADO Y LA CONCEPCIÓN DE PERSONA

THEORETICAL SELF-LEARNING MODELS AND UNDERLYING VIEWS OF PERSONHOOD

Stella Maris Vázquez¹
Hilda E. Difabio de Anglat²

RESUMEN

Se analiza la vinculación entre el concepto de aprendizaje auto-regulado y el de persona, a partir de la génesis de la noción de auto-regulación. El objetivo central es dilucidar en qué medida, en los desarrollos actuales referidos al aprendizaje aludido, se puede discernir el concepto de persona que los sustenta y la impronta de algunos presupuestos racionalistas, desde los cuales se asumen bases teóricas no siempre explicitadas. Se desarrolla el estado de la cuestión, se explicitan los fundamentos filosóficos del concepto de auto-regulación y su vinculación con el concepto de metacognición. Se puntualizan algunas orientaciones pedagógicas que se pueden implementar a fin de guiar al estudiante para que seleccione metas académicas que estén en sintonía con su proyecto vital.

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado, metacognición, modelos teóricos, filosofía de la educación, orientación docente.

ABSTRACT

A conceptual analysis of the relation between self-regulated learning and personhood, from the genesis of the notion of self-regulation is provided. The main objective is to determine to what extent, in current developments referred to the alluded learning, can be discerned, on the one hand, the concept of person that sustains them and, on the other, the imprint of some rationalist underpinnings from which are assumed theoretical foundations not always explicitly. A state of the art about self-regulation research is followed by a discussion of the philosophical foundations of this notion as well as its entailment to the concept of metacognition. Instructional guidelines are put forward in the conclusion in order to help students to set academic objectives in tune with their life goals.

Keywords: Self-regulation learning, metacognition, theoretical models, Educational philosophy, teacher orientation.

Fecha de aceptación: 10.09.2015

Aprobado: 22.10.2015

¹Stella Maris Vázquez: Doctora en Filosofía, Licenciada en Filosofía, Prof. De Pedagogía y Bachiller en Teología. Miembro de la Carrera del Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). stellavazquez@gmail.com.

²Hilda E. Difabio de Anglat: Doctora en Ciencias de la educación. Miembro de la Carrera del Investigador Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). centroinvestigacionescuyo@speedy.com.ar; ganglat@gmail.com

Introducción

En la investigación actual referida a la Psicología de la Educación, la cuestión del aprendizaje auto-regulado ocupa un lugar central. Entre las diversas líneas teóricas que se reconocen en su estudio, se destaca el modelo cognitivista, que surgió con el interés de superar las concepciones conductistas que dominaron buena parte de la segunda mitad del S. XX, y desde el cual se considera el carácter procesual del conocimiento y los componentes dinámico-afectivos, solidarios del procesamiento cognitivo.

Desde este enfoque, se ubica al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y se lo concibe como un sujeto que está en permanente interacción con el ambiente, en sentido amplio y, en particular, con el entorno social. De esta forma, quien aprende es capaz de vincularse en forma activa con el contexto y regular tanto la influencia de éste como su propio comportamiento.

Si bien los teóricos del aprendizaje auto-regulado no explicitan los fundamentos teóricos de orden filosófico que sustentan sus propuestas, en el presente trabajo se sostiene la tesis de que en las mismas se encuentra implícita una concepción interaccionista -no solipsista- del sujeto. Ello contrasta con algunos presupuestos racionalistas, en particular la importancia que se da a la reflexión, bajo la denominación funcional de meta-cognición, que parece prevalecer sobre los procesos de asimilación directa de los contenidos que están más allá del sujeto.

Esta misma impronta racionalista se ve en el uso que se da al término auto-regulación, que en la tradición filosófica remite al pensamiento kantiano, según el cual, el sujeto, desde su racionalidad, es la fuente de la norma (Kant, 1781, 1788) o el centro de toda interpretación.

Desde este horizonte se propone dilucidar la concepción de persona que subyace en los modelos de relación que existe entre el concepto de aprendizaje auto-regulado, desde un análisis antropológico.

El aprendizaje auto-regulado

Los modelos teóricos sobre el aprendizaje auto-regulado remiten a dos vertientes de Psicología cognitiva -la del procesamiento de la información y la que se define por el concepto de construcción social del conocimiento- que se sustentan en una concepción racionalista del conocimiento y de la realidad.

Desde que surgió el interés por estudiar el constructo, se pueden distinguir dos etapas con diversas características. La primera de ellas se destacó por tener un enfoque prevalentemente cognitivo, aspecto por el cual algunos autores la denominan críticamente como la fase de la cognición fría (Berger y Buchel, 2012); la segunda comenzó a desarrollarse desde fines de los 90' y se distingue por haber incorporado elementos de orden afectivo-volitivo, que integran las variables motivacionales, a partir de considerar que la mera habilidad reflexiva no implica tener una disposición para el uso eficiente de la capacidad autorregulatoria.

Este enfoque, sin duda, implicó un gran avance para el abordaje de la autorregulación porque permitió considerar de modo más integral el funcionamiento del sujeto en situación de aprendizaje. Entre los autores que lo integran se destaca Pintrich (2000), que operacionalizó las dimensiones del aprendizaje autorregulado y distinguió las variables motivacionales y cognitivas. Al respecto, tanto él (Pintrich, 1998; 2000) como otros autores (Efklides, 2014) señalan de diversa forma que un alumno puede utilizar correctamente una estrategia cognitiva (como, por ejemplo la organización, el pensamiento crítico, la regulación del esfuerzo) pero que esta puede verse entorpecida por la influencia de afectos negativos (ansiedad, temor, entre otros).

De hecho, estos modelos de aprendizaje auto-regulado, con algunas variaciones, lo consideran como un proceso activo-constructivo por el que el alumno fija sus propias metas de aprendizaje, monitorea, regula y controla la adquisición de conocimientos, motivación y conductas, guiado por las metas y los rasgos contextuales del entorno (Pintrich, 2000; Pintrich y Zusho, 2002; Schunk, 2005).

Sin embargo, como señala Kaplan (2008), las diferentes formas de auto-regulación académica son inseparables del compromiso que se asume con las tareas exigidas por el contexto. Ello implica, tanto en el plano especulativo como en el práctico, superar un enfoque meramente cognitivo o socio-cognitivo, para poner en el centro las metas valiosas que cada uno determina, en función de su proyecto de realización personal y cuyo logro depende, en última instancia, de decisiones libres acompañadas de esfuerzo.

Para justificar la tesis referida sobre la raíz racionalista subyacente a los modelos de aprendizaje auto-regulado, cabe referirse a los conceptos de auto-regulación y de metacognición – equivalente funcional de la reflexión-, que se abordarán en los siguientes apartados.

Los fundamentos teóricos del concepto de auto-regulación

El proceso de auto-regulación, en su sentido etimológico, refiere a la capacidad que tiene el sujeto para establecerse sus propias normas y, por derivación, a actuar de acuerdo con éstas. Es conveniente considerar que, en principio, es un término que se aplica en el ámbito de la Biología, en el que se lo comprende como el proceso de homeostasis que se produce para restablecer el equilibrio del medio interno, luego de haberse alterado por condiciones desfavorables del medio interno o externo.

En relación con ello, Nuttin (1980) reconoce como homeostáticas a las teorías psicológicas que explican la conducta como el resultado de una descarga de energía en busca del equilibrio o de una reequilibración, como es el caso de la elaborada por Freud o el modelo piagetiano (Piaget, 1975). De hecho, las contrapone a las teorías teleológicas, que explican el dinamismo conductual a partir del logro de metas, asumidas por el sujeto en función de un proyecto existencial.

Las teorías homeostáticas tendrían como lógica consecuencia concebir el desarrollo personal como adaptación; en cambio, las teleológicas lo conciben como una actualización de potencialidades, una apertura al mundo y a lo novedoso del futuro. En términos más amplios, la auto-regulación suele entenderse como sinónimo de auto-determinación (Ryan y Deci, 2008; Ryan, Kuhl y Deci, 1997), con un sentido funcional, que permite que la persona se sienta el centro activo responsable de generar y conducir la propia actividad.

Entre las variables que definen al estudiante auto-regulado (Pintrich, 2000; Pintrich, Smith, García y McKeachie, 1991; Zimmermann, 2000) se destaca el carácter de ser un centro activo, que en perspectiva psicológica suele denominarse agencialidad (Flavell, 1987; Bandura, 2003; Bandura y Locke, 2003) o proactividad, y que se refiere, en el aspecto cognitivo, a la capacidad para desarrollar un juicio crítico y para reelaborar contenidos y en el aspecto motivacional, a la creencia en la autoeficacia y al poder de control sobre los resultados que se obtienen en la tarea académica.

No obstante, un análisis más preciso requiere hacer una distinción en relación con estos dos términos que se utilizan como sinónimos, pues la auto-determinación es la propiedad por la cual el hombre dispone voluntariamente de su actuar, se hace agente responsable, se autogobierna y asume metas o fines que son

discernidos por la razón. En tanto que, cuando se habla de auto-regulación, en sentido estricto, debe entenderse como autonomía, es decir como una nota de la voluntad que es para sí misma su propia ley. En el primer caso, los fines se descubren como exigencias de plenitud personal, ya sea integral o en algún aspecto referido al proyecto de vida; en el segundo caso, no hay fines que trasciendan la propia voluntad, todo se resuelve en la inmanencia de la subjetividad.

Las raíces del concepto de autonomía se encuentran en la doctrina propuesta por Kant, desde la cual se concibe que la autonomía de la voluntad es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes que les convienen. Por el contrario, toda heteronomía del arbitrio, es contraria a su principio y a la moralidad de la voluntad, por lo que no funda obligación alguna:

“En efecto, el único principio de la moralidad está dado por la independencia respecto de toda materia de la ley (o sea de un objeto deseado) y, al mismo tiempo, en la determinación del arbitrio por la sola forma legislativa universal [...]. Esta legislación propia de la razón pura y como tal práctica, es libertad en su acepción positiva. Por consiguiente, la ley moral expresa la autonomía de la razón práctica pura, es decir, de la libertad” (Kant, 2003, p. 39).

En este contexto, la autonomía, supone la prescindencia del contenido de una meta, lo que implicaría excluir, por ejemplo, una de las variables que se reconocen en la dimensión motivacional de la autorregulación, identificada como “valoración de la tarea”, en tanto y en cuanto no podría considerarse el valor objetivo de la misma y éste estaría determinado por la decisión de cada sujeto.

En la doctrina de Kant, lo que se quiere subrayar con la nota de autonomía es el desinterés, la exclusión de contenidos referidos a exigencias de la naturaleza, de fines que trasciendan en sentido objetivo la esfera del sujeto racional y que son considerados como fuente de heteronomía. En otras palabras, la moral kantiana se califica como autónoma, porque rechaza expresamente que el hombre deba obrar por un fin externo, sino que el único principio es el deber, el obrar por respeto a una ley que impone la misma razón.

Esta concepción de la moral es lo que se llama *formalismo*, y tiene una fuerte presencia en algunas formulaciones de la educación moral que insisten en la primacía de la ley por sobre la virtud, en la obediencia a una norma sin que entre en ella el afecto. En el aspecto cognitivo, el concepto enlazado con la autonomía de la voluntad, es el de la razón pura, que implica eludir contenidos externos a sus propias reglas.

Estas referencias pueden parecer alejadas de los conceptos psicológicos que aquí se están tratando; con todo, Kant es la fuente última que inspira la insistencia en la vuelta de la inteligencia sobre sí misma, la primacía de la reflexión y de los procesos, por encima de los contenidos. De acuerdo con ello, el concepto de autonomía implica la inmanencia del sujeto, en el sentido de que no se reconoce a las capacidades un objeto propio, sino, en última instancia, el propio yo, lo que podría ser puesto en relación con el concepto de *meta* que se presenta en algunos autores contemporáneos.

Los modelos de aprendizaje auto-regulado que se fundamentan en estas ideas, consideran que las metas son el punto de partida de la acción motivada y, al mismo tiempo, se ubican al final del proceso autorregulatorio. Es por ello que son los *criterios* con los que, a cada paso, el sujeto juzga si está en el buen camino y también son el *sostén* de su acción, pues ésta tiene sentido sólo si la meta sigue presente y si conserva su valor.

Corresponde observar que el concepto de meta tiene la carga del funcionalismo, ya que excluye el discernimiento de su valor objetivo, lo que denotaría su raíz idealista. Según Nicholls (1984,1989), uno de los primeros teóricos en estudiar la teoría de las metas, estas últimas consisten en ganar competencia y crecer en destreza, por lo que distingue tres tipos de orientaciones que implican distintas concepciones sobre la *competencia* o la *habilidad*. De esta manera, explica que para algunos sujetos, la meta es desarrollar una habilidad como incremento en el dominio de tareas y ése es su indicador de *competencia*. En este caso, la meta es progresar, la tarea se presenta como un fin en sí mismo y la evaluación de mejora se hace por referencia al propio desempeño pasado.

En íntima relación con este concepto de habilidad, que podría tomarse como sinónimo de auto-superación y de motivación intrínseca, está la convicción de que las tareas que no exigen esfuerzo no son valiosas y no motivan. Esta concepción lleva a que los estudiantes que se reconocen como intrínsecamente motivados busquen tareas cuya dificultad resulta desafiante y, en este caso, se comprometen, invierten tiempo y esfuerzo, juzgan su nivel de competencia por el dominio que tienen sobre la actividad. Asimismo, consideran que el nivel de dificultad está dado por la realización de un esfuerzo extra y por no tener el éxito asegurado; más bien, perciben que el fracaso es posible y no lo juzgan como un signo de falta de habilidad, sino como un indicador para mejorar las estrategias de aprendizaje que utilizan, es por ello que si sucede, no abandonan la prosecución de una meta.

Como contrapartida, otros sujetos tienen como meta *demostrar* poseer una alta habilidad o *evitar* mostrar que tienen poca habilidad para aprender (Elliot y Harackiewicz, 1996). En esta orientación, lo que motiva no es el valor en sí de la tarea, sino que ésta es vista como un medio para alcanzar el objeto meta.

Según esta distinción sobre cómo los estudiantes afrontan una actividad, conciben el éxito, piensan sobre sí mismos y desarrollan diversos tipos de motivación, se realizaron numerosos estudios en los que se usaron otras denominaciones para aludir a las mismas nociones, pero con concepciones diversas (Ames, 1992) (ver tabla 1).

Orientación del aprendizaje	Autores o referentes
Orientación a la tarea vs. ego-orientación	(Maehr y Nicholls, 1980)
Orientación al aprendizaje vs. Orientación al desempeño	(Dweck, 1986; Dweck y Legget, 1988).
Orientación al dominio vs. desempeño	(Ames y Archer, 1988).
Orientación a la tarea vs. al desempeño	(Anderman y Midgley, 1997; Midgley et al., 1998).

Tabla I. Tipos de metas de aprendizaje (Fuente: elaboración propia)

En estas posiciones se puede advertir que la meta tiene siempre un sesgo de subjetividad inmanente, en la medida en que su contenido objetivo de valor queda en un segundo plano. La superación de estos planteos exigiría integrar en los análisis la consideración de diversos niveles en las metas (Vázquez, 2006), a partir de una concepción de la persona y de su actuar que vaya más allá del mero análisis psico-social:

- Metas específicas de tareas.
- Metas intermedias, nivel en el que se ubicarían las orientaciones antes descritas, y a las que se entienden como razones subjetivas por las que un sujeto intenta alcanzar una meta específica.
- Metas vitales o de sentido de la propia vida, que cada estudiante se fija como horizonte de autorrealización y que son los fundamentos de sus motivaciones específicas.

Hasta aquí se profundizó sobre el concepto de auto-regulación y la influencia que en él tuvo la filosofía kantiana, que se refleja en los diversos modelos teóricos que se elaboraron para explicar el proceso autorregulatorio y, particularmente, en el enfoque otorgado a la noción de metas académicas. En estos modelos se da un lugar central a la habilidad metacognitiva que, según nuestro planteo, es el equivalente funcional de la reflexión y permite advertir la base racionalista de los mismos.

La metacognición y su vinculación con la auto-regulación

Las raíces teóricas de la metacognición se hallan, por un lado, en los estudios efectuados por Luria (1973) y Vygotsky (1978) en relación con los mecanismos de regulación y, por el otro, en los trabajos de Piaget (1974) acerca de la toma de conciencia y de las autorregulaciones cognoscitivas.

Fue Flavell quien en los años 70' introdujo el término *metacognición* y lo definió como el conocimiento que se posee acerca de los fenómenos cognitivos, es decir, como una forma de reflexión o de retorno sobre los propios procesos de conocimiento.

En la mayor parte de los trabajos contemporáneos acerca del tema (Efklides, 2014), el término se conceptúa como el conocimiento acerca del propio conocimiento, haciéndose una distinción entre:

a) Conocimiento metacognitivo, que incluye un aspecto declarativo - advertencia o conciencia de lo que se sabe-, uno procedimental - procesos adecuados para asimilar y utilizar información- y uno condicional -que permite encontrar una respuesta sobre cuándo y cómo usar lo que se sabe-.

En la concepción de Flavell (1987) estos conocimientos son representaciones de la memoria a largo plazo sobre el funcionamiento cognitivo que pueden ser recuperadas y usadas durante una tarea, en forma automática o deliberadamente, con o sin conciencia.

b) Control cognitivo de los procesos (Baker, 1991; Brown, 1987; entre otros), que incluye tres habilidades esenciales: planificación, monitoreo y evaluación (Jacobs y Paris, 1987; Kluwe, 1987).

Las investigaciones se ocuparon principalmente de estudiar el conocimiento acerca de las estrategias cognitivas -cuándo, dónde y por qué usarlas-, de cómo se las utiliza y del monitoreo cognitivo para evaluarlas y, eventualmente, cambiarlas (Chmiliar, 1997). Sin embargo, ello origina una confusión entre la metacognición propiamente dicha y la auto-regulación, considerándolos como términos sinónimos. Precisamente, según algunos autores (Dinsmore, Alexander y Loughlin, 2008), debe hacerse una distinción entre ambos, en cuanto a que los modelos del aprendizaje auto-regulado enfatizan el rol que ejerce el ambiente para estimular la conciencia y las respuestas regulatorias; en cambio los teóricos que se ocuparon de estudiar la metacognición consideran que la mente del individuo, con los juicios y evaluaciones subsecuentes, es la que desencadena el proceso regulatorio.

Más allá de los diferentes enfoques, el concepto de metacognición refiere siempre a una actividad reflexiva que versa sobre estructuras o contenidos de conocimiento, nuevos o ya existentes, aunque el objeto último es siempre el proceso, más que el producto del aprendizaje; de allí que, si bien la promoción de la metacognición puede favorecer, sin duda, el aprendizaje autónomo, el énfasis en esta actividad tiene el riesgo del formalismo, ínsito en la raíz racionalista.

¿Cuál es la concepción de persona que subyace en los enfoques teóricos de ambos conceptos?

El concepto de persona

Los modelos de aprendizaje auto-regulado tienen, en forma implícita, un conflicto no dilucidado en cuanto a la concepción de la persona. Por una parte, son tributarios del constructivismo social, por lo que enfatizan que el rol dinámico del estudiante en el aprendizaje se enlaza necesariamente con la interacción social; por otra parte, como ya se señaló, se subraya el carácter de agentividad como rasgo del sujeto auto-regulado, es decir, de ser fuente de donde dimanan las metas y la conducta consecuente.

Este conflicto tiene su raíz en una base teórica que remite al racionalismo e idealismo, en particular a Kant, cuya doctrina dio lugar tanto al Constructivismo Social, cuanto a algunos desarrollos del Cognitivism.

Cabe señalar que el rasgo de agentividad se sustentaría, de derecho, en la concepción de la persona a partir de la categoría de sustancia, tal como lo expresa una definición clásica, que remite a Boecio: sustancia individual de naturaleza racional. Se trata de una definición por género próximo y diferencia específica, en la que "sustancia" refiere a una realidad metafísica que significa tener el ser en sí mismo, por oposición al accidente, cuyo ser es en "en otro", precisamente en la sustancia; de allí que lo propio de la persona sea la subsistencia, la consistencia metafísica que brota del propio acto de ser, o sea el carácter de ser sujeto, en tanto que los accidentes tienen un ser inherente.

La subsistencia es el fundamento de la singularidad y exterioriza el modo de ser particular, la capacidad de auto-posesión y de auto-determinación, que permite que el hombre sea capaz de conocerse, de dominar y ser dueño de sus acciones. Nótese que no debe confundirse la nota de singularidad metafísica -ser un *unum*, indiviso- con el rasgo adquirido de diferenciación, que se halla en el plano psicológico-dinámico (Vázquez, 2007).

La diferencia específica -de naturaleza racional- implica la referencia al principio espiritual, al alma en cuanto forma del cuerpo y sujeto de capacidades de conocimiento y tendencia espirituales (inteligencia, voluntad libre, conciencia), que la distinguen de otras sustancias primeras y la hacen más digna en relación con éstas.

Estas notas se manifiestan en forma visible a través de las acciones que realiza la persona sobre sí misma o en el encuentro con otros sujetos; surgen de su interior y pueden llegar a ser dominadas y dirigidas libremente, aunque también cabe la posibilidad de que sean condicionadas por el contexto.

Esa definición clásica fue ampliamente criticada desde la modernidad y en particular en el pensamiento contemporáneo, porque se interpretó la categoría de sustancia en sentido positivista, como cosa material, inerte, opuesta al carácter de sujeto, es decir, como una suerte de cosificación de la persona.

Entre estas posiciones críticas, se cuenta el Personalismo (Mounier, 1947) que define a la persona por la capacidad de encuentro con el otro (Martínez Porcell, 2004), no en un sentido metafísico, sino moral. Desde este enfoque, se abandona la categoría de sustancia dado que se la identifica con la de objeto y se considera que la singularidad no puede tener sino la forma de la intersubjetividad. Según Mounier, lo común a todas las formas de personalismo es la afirmación del primado de la persona humana sobre las necesidades materiales y sobre los mecanismos colectivos que sostienen su desarrollo. De acuerdo con la concepción del Personalismo, el individuo se hace persona mediante su actuar, la persona es una realidad que resulta de la libertad, no un dato óntico en el punto de partida. Así se confundiría el concepto de persona con el de personalidad.

La personalidad, en cambio, es un dinamismo de actualización en el sentido de que el hombre, por su comportamiento, elabora y transforma el mundo y se realiza a sí mismo a partir de una autoconcepción -yo ideal y autoconcepto- (Vázquez, 2007) y por una continua interacción con el medio natural y socio-cultural.

El fundamento último de ese dinamismo es de orden metafísico; brota de un subsistente inacabado y por eso, la necesidad -que es la fuente del dinamismo de actualización aludido- presenta siempre dos *caras*: una dirección centrífuga, en busca de su objeto y una dirección centrípeta, de autoconservación o autoconsistencia. Este fundamento justifica también la imposibilidad de identificar autodeterminación y autonomía: "el viviente humano se desarrolla en un movimiento de apertura, acogida de lo otro y del otro, dándose a lo objetivamente valioso" (Nuttin, 1955, pp. 203-205).

En ese proceso, la conducta del sujeto se regula, en última instancia, con los fines que se asumen libremente; fines que son el criterio para juzgar un resultado como éxito o como fracaso, y son a la vez los auto-reforzadores últimos de la conducta: "la forma de reforzamiento más importante que existe es el hecho de alcanzar los fines autoimpuestos, cumplir los propios proyectos" (Nuttin, 1980, p.167).

Los modelos de aprendizaje auto-regulado, como se dijo, subrayan, por una parte, la autonomía, que parece acentuar el carácter sustantivo del sujeto, su "segregación" del todo desde el concepto mismo de auto-regulación. Por otra parte, conceden importancia creciente a factores contextuales y de orden relacional (búsqueda de ayuda, aprendizaje en grupo...), lo que respondería a una concepción de la persona desde la relación.

Optar por una de las dos categorías para definir a la persona, plantearía una falsa disyunción, ya que lo relacional puede entenderse desde la perspectiva psico-social y también desde la perspectiva metafísica. Es desde esta última que pueden conciliarse ambos aspectos, en la medida en que la persona, como ser finito, tiene un ser recibido, dependiente, y en cuanto racional y libre puede advertir, reconocer o rechazar esa dependencia ontológica. En cambio, si se define por la relación con el otro en un sentido meramente horizontal, se cae en un círculo vicioso, porque la relación supone los términos, no existe la relación sin los polos que la generan y la sustentan.

Esa conciliación no puede pensarse a partir de los modelos actuales de auto-regulación, porque estos se focalizan en los procesos y no se remiten a la naturaleza del sujeto que actúa.

Discusión y Conclusiones

El objetivo central de este trabajo es dilucidar en qué medida, en los desarrollos actuales referidos al tema del aprendizaje auto-regulado, se puede discernir, por una parte, el concepto de persona que los sustenta y, por otra parte, la impronta de algunos presupuestos racionalistas, desde los cuales se asumen bases teóricas que no siempre se muestran en forma explícita.

En forma detenida, se analizaron los conceptos de auto-regulación y de metacognición, para intentar efectuar una distinción teórica entre auto-regulación y auto-determinación, lo que requirió la referencia a la filosofía de Kant, que pone en el centro la cuestión de la autonomía del sujeto, en un doble aspecto: cognitivo y dinámico.

En lo que respecta a la concepción de la dimensión cognitiva, los actuales modelos de aprendizaje auto-regulado distinguen tipos de procesamiento que pueden caracterizarse como propios de un estilo profundo -elaborar, discernir críticamente- o bien superficial -repetir, organizar-, sin referir de modo explícito al contenido, sino más bien acentuando el carácter activo de estos procesos, por contraposición a la interpretación conductista.

Considerar el conocimiento como actividad puede resultar un lugar común, pero en realidad, cabe distinguir entre la acepción psicológica y la epistémico-crítica. Es en esta última que se advierte la raíz racionalista, y en particular la influencia kantiana, al entender el conocimiento como una síntesis, en la cual se incorpora significado. Desde una perspectiva metafísica, el conocimiento implica siempre recepción, captación de algo-otro, lo que no excluye, sino más bien exige, la actividad en sentido psicológico, ya que el significado de lo real no siempre está patente. Si no se distinguen ambas perspectivas, se torna ambigua la posición frente al problema crítico, es decir, la cuestión de la posibilidad del conocimiento objetivo, que es de máxima importancia en una teoría del aprendizaje.

La autonomía aplicada a la función cognitiva implicaría asignar a la inteligencia un rol constitutivo del objeto y no de descubrimiento del mismo; tal como se desprende, por ejemplo, del tratamiento que suele hacerse del juicio crítico, cuando se lo entiende como un ejercicio de cuestionamiento y de relativización, si bien, desde su misma etimología, la crítica es una tarea de discernimiento, de separación entre lo verdadero y lo falso.

Por otra parte, el énfasis puesto en la metacognición tiene como consecuencia un sesgo formalista en el enfoque del aprendizaje, al centrarse en el desarrollo de la reflexión sobre las propias operaciones, con el riesgo de poner en un segundo plano el conocimiento directo de los contenidos específicos de cada disciplina y la captación de su significado último de valor, que los convierte en metas de aprendizaje.

En el aspecto dinámico, se abordó con detenimiento el concepto de meta, para señalar que un enfoque prevalentemente socio-cognitivo no tematiza como meta los fines valiosos que cada uno determina, en función de su proyecto de realización personal y cuyo logro depende, en última instancia, de las decisiones libres acompañadas de esfuerzo.

Una teoría del aprendizaje orientada al desarrollo integral debe clarificar, en primer lugar, la concepción de la persona, distinguiendo en las categorías de análisis las cuestiones metafísicas y las referidas a la interacción social, de modo que esta última resulte fundada en la

naturaleza del sujeto, en vez de convertirse en la fuente de la actividad cognitiva y de la dimensión motivacional que mueve a toda la persona.

Las ideas aquí planteadas permiten orientar la acción pedagógica que el docente realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de que guíe al estudiante en la elección de metas académicas que estén en coherencia con el fin último que desea para su propia vida.

En concreto, la promoción de una mayor autorregulación en el alumnado solo tiene sentido desde una concepción integral del proceso educativo, en el que la selección y prosecución de objetivos (como puede ser la obtención de un mejor rendimiento académico, deportivo o laboral) se consideren a la luz del proyecto vital y no en forma aislada.

Referencias Bibliográficas

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Anderman, E. & Midgley, C. (1997). Changes in personal achievement goals and the perceived classroom goal structures across the transition to middle level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269-298.
- Baker, L. (1991). Metacognition, reading, and science education. In C. Santa & D. Alvermann (eds.). *Science learning: Processes and Applications* (pp. 2-13), Newark, DE: International Reading Association.
- Bandura A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles: De Boeck.
- Bandura, A. & Locke, E. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Berger, J. et Büchel, F. (2012). Métacognition et croyances motivationnelles: un mariage de raison. *Revue française de pédagogie*, 179, 95-128.
- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. Veinert. & R. Kluwe (eds.). *Metacognition, Motivation and Understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chmiliar, L. (1997). Metacognition and giftedness. *Agate*, 11, 28-34.

- Dinsmore, D., Alexander, P. & Loughlin, S. (2008). Focusing the Conceptual Lens on Metacognition, Self-regulation, and Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review*, 20(4), 391-409. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-008-9083-6>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Efklides, A. (2014). How Does Metacognition Contribute to the Regulation of Learning? An Integrative Approach. *Psychological Topics*, 23(1), 1-30.
- Elliot, A. & Harackiewicz, J. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461-475. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp. 21-29). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jacobs, J. E. & Paris, S. G. (1987). Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychology*, 22, 255-278. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1987.9653052>
- Kant, E. (1781). *Critik der reinen Vernunft*. (Crítica de la razón Pura. Edición en español, Madrid: Taurus, 2005).
- Kant, E. (1788). *Kritik der praktischen Vernunft*. (Crítica de la razón práctica. Traducción de E. Miñana y M. García Morente, Madrid: Espasa-Calpe, 1981).
- Kant, E. (2003). *Crítica a la razón pura*. Buenos Aires: Losada.
- Kaplan, A. (2008). Clarifying Metacognition, Self-Regulation, and Self-Regulated Learning: What's the Purpose? *Educational Psychology Review*, 20, 477-484. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-008-9087-2>
- Kluwe, R. H. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving. In F. Weinert & R. Kluwe (eds.). *Metacognition, Motivation, and Understanding* (pp 31-64). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Luria, A. R. (1973). The Frontal Lobes and the Regulation of Behavior. In K. H. Pribram y A. R. Luria (Eds.). *Psychophysiology of the frontal lobes* (pp. 3-26). Nueva York: Academic Press.
- Maehr, M. & Nicholls, J. (1980). Culture and achievement motivation: A second look. In N. Warren (ed.). *Studies in crosscultural psychology, Vol. 3*. (pp. 221-267). New York: Academic Press.
- Martínez Porcell, J. (2004). Personalismos actuales y persona en Santo Tomás. *e-Aquinas*, 2, 2-12

- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology, 23*, 113-131.
- Mounier, E. (1947). *Qu'est-ce que le personnalisme? Le personnalisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and contextual goals. *Journal of Educational Psychology, 90*, 644-658.
- Nicholls, J. (1989). Individual Differences in Academic Motivation: perceived ability, goals, beliefs and values. *Learning and individual differences, 1*, 63-84.
- Nuttin, J. (1955) *Psychanalyse et conception spiritualiste de l'homme*, Louvain, Publications Universitaires. Trad. español, Buenos Aires: EUDEBA, 1972.
- Nuttin, J. (1980). *Theorie de la motivation humaine. Du besoin au project d'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives. Problème central du développement*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Pintrich, P. (1998). El papel de la motivación en el aprendizaje académico autorregulado. En S. Castañeda (coord.). *Evaluación y fomento del desarrollo intelectual en la enseñanza de ciencias, artes y técnicas. Perspectiva internacional en el umbral del siglo XXI* (pp. 229-262). México: Miguel Ángel Porrúa.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Pintrich, P.R., Smith, D., García, T. & McKeachie, W. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. Michigan: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.
- Pintrich, P. & Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J.S. Eccles (eds.). *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press.
- Ryan, R. & Deci, E. (2008). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *Journal of Personality, 74*(6), 1557-1586. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Ryan, R., Kuhl, J. & Deci, E. (1997). Nature and Autonomy: an organizational view of social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and*

- Psychopathology*, 9, 701-728. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1017/S0954579497001405>
- Schunk, D. H. (2005). Self-Regulated Learning: The Educational Legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40(2), 85-94.
- Recuperado de http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep4002_3
- Vázquez, S. M. (2006). Aprendizaje autorregulado y teoría de metas de logro. En: M. Z. Lanz (comp.). *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos* (pp. 23-37). Buenos Aires: Noveduc.
- Vázquez, S. M. (2007). *Filosofía de la Educación*. Buenos Aires: Ciafic Ediciones.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich & M. Zeidner (eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-38). San Diego: Academic Press.
- Villarroel, M.A., Di Giusto, C., Arnaiz, A. & Guerra, P. (2015). Cuestionario de evaluación de la intencionalidad instruccional para alumnos en contexto universitarios chilenos. *Revista de Orientación Educacional*, 55(29), 103-123.