


## Consideraciones teóricas sobre la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes

### *Theoretical Considerations on Autonomy in Student Learning*

Manuel Orlando Troncoso Heredia<sup>1</sup>  [orlando\\_troncoso1@yahoo.es](mailto:orlando_troncoso1@yahoo.es)

Yolanda Katuska Dueñas Correa<sup>2</sup>  [nanesda@hotmail.com](mailto:nanesda@hotmail.com)

Enrique Verdecia Carballo<sup>3</sup>  [enrique@flacso.uh.cu](mailto:enrique@flacso.uh.cu)

<sup>1</sup>Ministerio de Relaciones Exteriores y Movilidad Humana, Ecuador

<sup>2</sup>Ministerio de Educación, Ecuador

<sup>3</sup>Facultad Latinoamericana de Ciencia Sociales, Programa Cuba, Universidad de La Habana, Cuba

#### RESUMEN

El artículo explora el concepto de autonomía en el aprendizaje, destacando su relevancia en el contexto educativo actual. La autonomía del estudiante implica asumir responsabilidad, tomar decisiones críticas y actuar de manera independiente en su proceso de aprendizaje, aunque el rol del docente sigue siendo esencial como facilitador. En el artículo se define la autonomía desde diversas perspectivas, abarcando desde la capacidad innata hasta un proceso dinámico influido por estrategias educativas. Igualmente, se identifican atributos clave del aprendiz autónomo, como el conocimiento de sus estrategias de aprendizaje, motivación, y una actitud reflexiva. Además, se enfatiza la importancia de estrategias cognitivas y metacognitivas, que incluyen desde la planificación hasta la evaluación del propio rendimiento. El artículo concluye que la autonomía no es un estado absoluto, sino un ideal alcanzable mediante intervenciones educativas, fomentando la reflexión crítica y la comunicación efectiva entre estudiantes y docentes.

**Palabras clave:** autonomía; aprendizaje; estudiante; docente; metacognición.

#### ABSTRACT

*The article explores the concept of autonomy in learning, highlighting its relevance in the current educational context. Student autonomy involves assuming responsibility, making critical decisions, and*

*acting independently in their learning process, although the role of the teacher remains essential as a facilitator. The article defines autonomy from various perspectives, ranging from innate ability to a dynamic process influenced by educational strategies. It also identifies key attributes of the autonomous learner, such as knowledge of their learning strategies, motivation, and a reflective attitude. In addition, it emphasizes the importance of cognitive and metacognitive strategies, which include everything from planning to evaluating one's own performance. The article concludes that autonomy is not an absolute state, but an ideal that can be achieved through educational interventions, fostering critical reflection and effective communication between students and teachers.*

**Keywords:** *autonomy; learning; student; teacher; metacognition.*

Recibido: 10/1/2025

Aprobado: 6/2/2025

## INTRODUCCIÓN

En las dos últimas décadas los conceptos de autonomía e independencia del alumno han cobrado fuerza, y el primero se ha convertido en una palabra de moda en el contexto educativo (Rico & Hernández, 2021). Es común decir que una de las consecuencias más importantes de un aprendizaje y una enseñanza más orientados a la comunicación ha sido la importancia que se ha dado al papel del alumno en el proceso de aprendizaje (Conejo, 2022). Es necesario decir que este cambio de la responsabilidad de los profesores a los alumnos no se produce en el vacío, sino que es el resultado de una concatenación de cambios en el propio currículo hacia un tipo de aprendizaje más centrado en el alumno. Es más, esta reestructuración, por así decirlo, de los papeles del profesor y del alumno ha propiciado un cambio radical en la antigua distribución del poder y la autoridad que solía plagar el aula tradicional.

Desde una nueva perspectiva y considerados como poseedores de capacidad de desapego, reflexión crítica, toma de decisiones y acción independiente (Hernández & Baño, 2024), se espera que los estudiantes asuman una mayor responsabilidad y se hagan cargo de su propio aprendizaje. Sin embargo, la autonomía del estudiante no significa que el profesor se vuelva redundante, renunciando a su control sobre lo que está ocurriendo en el proceso de aprendizaje.

En el presente estudio se demostrará que la autonomía del estudiante es un proceso dinámico perenne susceptible de intervenciones educativas en lugar de un producto estático, un estado, que se alcanza de una vez por todas. Además, lo que permea este estudio es la creencia de que para ayudar a los estudiantes a asumir un mayor control sobre su propio aprendizaje es importante ayudarlos a tomar conciencia e identificar las estrategias que ya utilizan o que podrían utilizar potencialmente. En cualquier caso, los estudiantes autónomos difieren en sus hábitos de aprendizaje, intereses, necesidades y motivación, y desarrollan diversos grados de independencia a lo largo de sus vidas.

## DESARROLLO

Para una definición de autonomía podemos recurrir a Palacios et al. (2021) quienes la describen como “la capacidad de hacerse cargo del propio aprendizaje” (p. 137). En términos generales, el término autonomía se ha utilizado en al menos cinco sentidos (Herrera et al., 2024): a) para situaciones en las que los estudiantes estudian completamente por su cuenta; b) para un conjunto de habilidades que se pueden aprender y aplicar en el aprendizaje autodirigido; c) para una capacidad innata que se suprime por la educación institucional; d) para el ejercicio de la responsabilidad de los estudiantes por su propio aprendizaje; e) para el derecho de los estudiantes a determinar la dirección de su propio aprendizaje.

Cabe señalar que la autonomía puede ser concebida en términos de una desviación de la educación como un proceso social, así como en términos de redistribución del poder que acompaña a la construcción del conocimiento y los roles de los participantes en el proceso de aprendizaje. La literatura relevante está plagada de innumerables definiciones de autonomía y otros sinónimos para ella, como independencia, conciencia del lenguaje, autodirección, etc. (Barrientos et al., 2021; Mandujano et al., 2021; Tovar, 2022; Quiroz et al., 2023; Vera et al., 2023), lo que da testimonio de la importancia que le atribuyen los académicos.

Repasemos algunas de estas definiciones e intentemos comprender qué significa y en qué consiste la autonomía del alumno. Como se ha insinuado hasta ahora, el término autonomía ha suscitado una considerable controversia, en la medida en que los lingüistas y los pedagogos no han logrado llegar a un consenso sobre lo que realmente es la autonomía. Por ejemplo, en términos de Barrientos et al. (2021), la autonomía del alumno es "esencialmente una cuestión de la relación psicológica del alumno con el proceso y el contenido del aprendizaje... una capacidad de desapego, reflexión crítica, toma de decisiones y acción

independiente" (p. 97). No es algo que se les hace a los alumnos; por lo tanto, está lejos de ser otro método de enseñanza.

En la misma línea, Mandujano et al. (2021) definen la autonomía en términos de la voluntad y capacidad del alumno para controlar o supervisar su propio aprendizaje. Más específicamente, Tovar (2022), sostiene que

alguien califica como un alumno autónomo cuando elige independientemente objetivos y propósitos y establece metas; elige materiales, métodos y tareas; ejerce su capacidad de elección y propósito al organizar y llevar a cabo las tareas elegidas; y elige criterios para la evaluación. (p. 5)

A todos los efectos, el aprendiz autónomo asume un papel (pro)activo en el proceso de aprendizaje, generando ideas y aprovechando las oportunidades de aprendizaje, en lugar de simplemente reaccionar a los diversos estímulos del profesor (Quiroz et al., 2023). Como veremos, esta línea de razonamiento opera dentro de la teoría del constructivismo y es congruente con ella. Para Vera et al. (2023) el aprendiz autónomo es:

(...) un creador de significados que se activa a sí mismo, un agente activo en su propio proceso de aprendizaje. No es alguien a quien simplemente le suceden las cosas; es quien, por su propia voluntad, hace que las cosas sucedan. El aprendizaje se considera el resultado de su propia interacción autoiniciada con el mundo. (p. 6530)

En esta concepción el aprendizaje no es simplemente una cuestión de memorización mecánica; “es un proceso constructivo que implica buscar activamente el significado de los acontecimientos (o incluso imponerle significado)” (Rico & Hernández, 2021, p. 60).

Abundan estos inventarios de características evidenciadas por el supuesto aprendiz autónomo, y algunos dirían que no son más que un ideal romántico. Esto es lógico, ya que la mayoría de las características imputadas al aprendiz autónomo encapsulan una amplia gama de atributos que no suelen asociarse con los aprendices. Por ejemplo, Muñoz et al. (2021) comparan al aprendiz autónomo con alguien “cuya vida tiene una consistencia que deriva de un conjunto coherente de creencias, valores y principios [y que se involucra en un] proceso aún continuo de crítica y reevaluación” (p. 141), mientras que Peinado y Valencia (2024) consideran al aprendiz autónomo como alguien que “es obediente a una ley que se prescribe a sí mismo” (p. 7).

Sin embargo, dentro del contexto de la educación, parece haber siete atributos principales que caracterizan a los aprendices autónomos (Mandujano et al., 2021): 1) Los aprendices autónomos tienen conocimientos sobre sus estilos y estrategias de aprendizaje; 2) adoptan un enfoque activo para la tarea de aprendizaje en cuestión; 3) están dispuestos a asumir riesgos, es decir, a comunicarse en la lengua meta a toda costa; 4) son buenos adivinadores; 5) prestan atención tanto a la forma como al contenido, es decir, dan importancia tanto a la precisión como a la idoneidad; 6) desarrollan la lengua meta como un sistema de referencia independiente y están dispuestos a revisar y rechazar hipótesis y reglas que no se apliquen; y 7) tienen un enfoque tolerante y extrovertido hacia la lengua meta.

Aquí se requieren algunos comentarios con respecto a la lista precedente. Los puntos brevemente mencionados son condiciones necesarias, pero no suficientes, para el desarrollo de la autonomía del alumno, y deben tenerse en cuenta muchos más factores, como las necesidades del alumno, la motivación, las estrategias de aprendizaje y la conciencia del lenguaje. Por ejemplo, el primer punto se refiere a un metalenguaje que los alumnos deben dominar para ser considerados autónomos, mientras que los puntos 4) y 7) se refieren a la motivación del alumno. En vista de esto, en las secciones siguientes se intentará arrojar algo de luz sobre algunos de los parámetros que afectan e interfieren en la autoimagen de los estudiantes, así como en su capacidad y voluntad de aprender.

Es importante señalar que la autonomía es un proceso, no un producto. Uno no se vuelve autónomo; uno sólo trabaja para lograr la autonomía. Un corolario de ver la autonomía de esta manera es la creencia de que hay algunas cosas que el estudiante puede lograr, así como algunas formas de lograrlas, y que la autonomía "se aprende al menos en parte a través de experiencias educativas e intervenciones" (Hernández & Baño, 2024, p. 1203). Pero antes de examinar la literatura y discutir las estrategias de aprendizaje, la motivación y las actitudes que mantienen los estudiantes, sería pertinente poner la autonomía del estudiante en relación con los enfoques filosóficos dominantes del aprendizaje. Se parte del supuesto de que lo que se denomina autonomía del alumno y el grado en que es un objetivo educativo permisible y viable con demasiada frecuencia se basan en concepciones particulares de la constitución del conocimiento mismo.

### **Autonomía del alumno y filosofías dominantes del aprendizaje**

En esta sección se analizarán brevemente tres enfoques dominantes del conocimiento y el aprendizaje, con el fin de examinar cómo cada uno de ellos se relaciona con la autonomía del alumno. El positivismo se basa en el supuesto de que el conocimiento refleja la realidad objetiva, por lo tanto, si se puede decir que los

profesores la sostienen, el aprendizaje solo puede “consistir en la transmisión de conocimientos de un individuo a otro” (Herrera et al., 2024, p. 7). Por supuesto, en congruencia con esta visión está el mantenimiento y la mejora del aula tradicional, donde los profesores son los proveedores de conocimientos y los que ejercen el poder, y los alumnos son vistos como “contenedores que se deben llenar con el conocimiento que poseen los profesores” (Herrera et al., 2024, p. 9). Por otra parte, el positivismo también respalda la idea generalizada de que el conocimiento se obtiene mediante el modelo de comprobación de hipótesis y que se adquiere con mayor eficacia cuando se descubre en lugar de enseñarse. No hace falta mucha perspicacia para darse cuenta de que el positivismo es incongruente con el desarrollo de la autonomía del alumno, e incluso se opone a él, ya que esta última se refiere a un divorcio gradual pero radical de las convenciones y restricciones y está inextricablemente relacionada con la autodirección y la autoevaluación. En contraste con el positivismo, el constructivismo postula la visión de que, en lugar de internalizar o descubrir conocimiento objetivo, los individuos reorganizan y reestructuran su experiencia. En términos de Paz et al. (2022) el constructivismo “conduce directamente a la proposición de que el conocimiento no puede enseñarse sino solo aprenderse (es decir, construirse)” (p. 5), porque el conocimiento es algo “construido por el aprendiz” (p. 7). De la misma manera, el aprendizaje no implica internalizar conjuntos de reglas, estructuras y formas; cada alumno aporta su propia experiencia y conocimiento del mundo para aplicarlo a una tarea en cuestión. Aparentemente, el constructivismo apoya y extiende su cobertura a las versiones psicológicas de la autonomía que pertenecen al comportamiento, las actitudes, la motivación y el autoconcepto de los alumnos. Como resultado, los enfoques constructivistas alientan y promueven el aprendizaje autodirigido como una condición necesaria para la autonomía del alumno.

Finalmente, la teoría crítica, un enfoque dentro de las humanidades y los estudios lingüísticos, comparte con el constructivismo la visión de que el conocimiento se construye en lugar de descubrirse o aprenderse. Además, sostiene que el conocimiento no refleja la realidad, sino que comprende versiones ideológicas en competencia de esa realidad que expresan los intereses de diferentes grupos sociales (Paz et al., 2022). Dentro de este enfoque, el aprendizaje concierne a cuestiones de poder e ideología y se considera un proceso de interacción con el contexto social, que puede generar cambios sociales. Además, las formas lingüísticas están ligadas a los significados sociales que transmiten, en la medida en que el lenguaje es poder, y viceversa. Sin duda, la autonomía del alumno asume un carácter más social y político dentro de la teoría crítica. A medida que los alumnos toman conciencia del contexto social en el que se inserta su aprendizaje y de las limitaciones

que éste implica, gradualmente se vuelven independientes, disipan mitos, se despojan de ideas preconcebidas y pueden ser considerados como autores de sus propios mundos.

### **Condiciones para la autonomía del aprendiz**

Hasta ahora el objetivo del presente estudio ha sido esbozar las características generales de la autonomía. En este punto, conviene reiterar que la autonomía no es un artículo de fe, un producto listo para usar o simplemente una cualidad o rasgo personal. Más bien conviene aclarar que el aprendizaje autónomo se logra cuando se dan ciertas condiciones: estrategias cognitivas y metacognitivas por parte del aprendiz, motivación, actitudes y conocimientos sobre el aprendizaje de la lengua, es decir, una especie de metalenguaje. Sin embargo, reconocer que los aprendices tienen que seguir ciertos caminos para alcanzar la autonomía equivale a afirmar que tiene que haber un profesor al que le corresponderá mostrar el camino. En otras palabras, el aprendizaje autónomo no es en absoluto un aprendizaje sin profesor. Como afirma Tovar (2022), “los maestros tienen un papel crucial que desempeñar en el lanzamiento de los estudiantes hacia el autoacceso y en prestarles una ayuda regular para mantenerse a flote” (p. 5).

Probablemente, dar a los estudiantes una ayuda puede acabar con su autonomía y esto se debe principalmente a que los maestros están mal preparados o son reacios a la independencia del aprendiz (Quiroz et al., 2023). Después de todo, “no es fácil para los maestros cambiar su papel de proveedor de información a consejero y administrador de recursos de aprendizaje. Y no es fácil para los maestros dejar que los estudiantes resuelvan los problemas por sí mismos” (Mandujano et al., 2021). Esta transición del control del profesor al control del alumno está plagada de dificultades, pero es principalmente en relación con el primero donde el segundo encuentra su expresión. En cualquier caso, el control del alumno, que es auxiliar de la autonomía, “no es un concepto único y unitario, sino más bien un continuo a lo largo del cual se pueden colocar diversas situaciones de instrucción” (Herrera et al., 2024, p. 10).

En la siguiente sección nos ocuparemos de estas situaciones de instrucción. Es de suma importancia comprender las estrategias que utilizan los alumnos para abordar el objeto de investigación, es decir, la lengua meta, así como su motivación y actitud hacia el aprendizaje de la lengua en general. Una pregunta pertinente para el debate es: ¿qué significa ser un alumno autónomo en un entorno de aprendizaje de lenguas?

### **Estrategias de aprendizaje**

Un proyecto de investigación central sobre las estrategias de aprendizaje es el realizado por Valdez et al. (2022). Según ellos, las estrategias de aprendizaje son “los pensamientos o comportamientos especiales que los individuos utilizan para ayudarlos a comprender, aprender o retener nueva información” (p. 963), una definición que concuerda con la proporcionada por Lopez del Río y Artuch (2022): “Las estrategias de aprendizaje son pasos mentales u operaciones que los estudiantes utilizan para aprender un nuevo idioma y para regular sus esfuerzos para hacerlo” (p. 276). En mayor o menor grado, las estrategias y estilos de aprendizaje que alguien adopta “pueden reflejar en parte la preferencia personal más que la dotación innata” (Cavalcante et al., 2022). Analizaremos brevemente algunas de las principales estrategias de aprendizaje. Las estrategias cognitivas “operan directamente sobre la información entrante, manipulándola de maneras que mejoran el aprendizaje” (Quiroz et al., 2023, p. 1000). Los estudiantes pueden utilizar cualquiera o todas las siguientes estrategias cognitivas: a) repetición, cuando se imita el habla de otros; b) recursos, es decir, recurrir a diccionarios y otros materiales; c) traducción, es decir, utilizar su lengua materna como base para comprender y/o producir la lengua meta; d) toma de notas; e) deducción, es decir, aplicación consciente de las reglas de la L2; f) contextualización, cuando se inserta una palabra o frase en una secuencia significativa; g) transferencia, es decir, utilizar el conocimiento adquirido en la L1 para recordar y comprender hechos y secuencias en la L2; h) inferencia, cuando se hace coincidir una palabra desconocida con la información disponible (una palabra nueva, etc.); i) pregunta para clarificar, cuando se pide al profesor que explique, etc.

### **Estrategias metacognitivas**

Según Salazar y Cáceres (2022), “el conocimiento metacognitivo incluye todos los hechos que los estudiantes adquieren sobre sus propios procesos cognitivos a medida que se aplican y utilizan para obtener conocimientos y adquirir habilidades en diversas situaciones” (p. 10). En cierto sentido, las estrategias metacognitivas son habilidades utilizadas para planificar, supervisar y evaluar la actividad de aprendizaje; son estrategias sobre el aprendizaje más que estrategias de aprendizaje en sí mismas. Veamos algunas de estas estrategias: a) atención dirigida, cuando se decide de antemano concentrarse en aspectos generales de una tarea; b) atención selectiva, prestando atención a aspectos específicos de una tarea; c) autocontrol, es decir, comprobar el propio rendimiento mientras se habla; d) autoevaluación, es decir, evaluar el propio rendimiento en relación con los propios estándares; e) autorrefuerzo, recompensarse a uno mismo por el éxito.

En la etapa de planificación los estudiantes identifican sus objetivos y determinan cómo los alcanzarán. Sin embargo, la planificación también puede tener lugar mientras se realiza una tarea. Esto se denomina planificación en acción. En este caso, los estudiantes pueden cambiar sus objetivos y reconsiderar las formas en que abordarán la consecución de los mismos. En la etapa de seguimiento, los estudiantes actúan como observadores participantes o supervisores de su aprendizaje, preguntándose: «¿Cómo lo estoy haciendo? ¿Tengo dificultades con esta tarea?», etc. Por último, cuando los estudiantes evalúan, lo hacen en términos del resultado de su intento de utilizar una determinada estrategia. En este caso la evaluación implica tres pasos: 1) los estudiantes examinan el resultado de sus intentos de aprender; 2) acceden a los criterios que utilizarán para juzgarlo; y 3) lo aplican (Salazar & Cáceres, 2022).

### **Actitudes y motivación de los estudiantes**

El aprendizaje no es una mera tarea cognitiva. Los estudiantes no sólo reflexionan sobre su aprendizaje en términos del acervo lingüístico al que están expuestos, o de las estrategias óptimas que necesitan para alcanzar las metas que se han fijado. Más bien, el éxito de una actividad de aprendizaje depende, en cierta medida, de la postura de los estudiantes hacia el mundo y la actividad de aprendizaje en particular, de su sentido de sí mismos y de su deseo de aprender (Peinado & Valencia, 2024). El cómo y el qué del aprendizaje están íntimamente entrelazados. El enfoque general que adopta un estudiante influirá significativamente en la forma de sus resultados de aprendizaje. En otras palabras, el aprendizaje también tiene un componente afectivo.

Sáez et al. (2022) definen las variables afectivas como las “características emocionalmente relevantes del individuo que influyen en cómo responderá a cualquier situación” (p. 170). Según Matos et al. (2021), otros investigadores conceden menos importancia a las emociones de los estudiantes, afirmando que los factores sociales y psicológicos dan una descripción más adecuada de las reacciones de los estudiantes al proceso de aprendizaje. Entre las variables sociales y afectivas que intervienen, la autoestima y el deseo de aprender se consideran los factores más cruciales en la capacidad del alumno para superar los contratiempos ocasionales o los errores menores en el proceso de aprendizaje. En este sentido, es necesario arrojar algo de luz sobre las actitudes y la motivación del alumno.

Por su parte, Prados (2021) define las actitudes como “motivaciones aprendidas, creencias valoradas, evaluaciones, lo que uno cree que es aceptable o respuestas orientadas a acercarse o evitar” (p. 35). Para ella, dos tipos de actitudes son cruciales: las actitudes que los alumnos tienen sobre su papel en el proceso de

aprendizaje y su capacidad como estudiantes. En cierto sentido, las actitudes son una forma de conocimiento metacognitivo. En cualquier caso, las creencias de los estudiantes sobre su papel y capacidad como estudiantes serán moldeadas y mantenidas por otras creencias que tengan sobre sí mismos como estudiantes. Por ejemplo, si los estudiantes creen que ciertos tipos de personalidad no pueden aprender una determinada materia y creen que ellos son ese tipo de persona, entonces pensarán que están librando una batalla perdida en lo que respecta a su aprendizaje. Además, si los estudiantes trabajan bajo la idea errónea de que el aprendizaje es exitoso sólo dentro del contexto del aula tradicional, donde el maestro dirige, instruye y gestiona la actividad de aprendizaje, y los estudiantes deben seguir los pasos del maestro, es probable que sean impermeables o resistentes a las estrategias centradas en el estudiante que apuntan a la autonomía, y es probable que el éxito se vea socavado. En cierto modo, las actitudes son parte de la percepción que uno tiene de sí mismo, de los demás y de la cultura en la que vive, y parece claro que las actitudes positivas conducen a una mayor motivación, mientras que las actitudes negativas tienen el efecto opuesto. Pero examinemos el papel de la motivación.

Aunque el término motivación se utiliza con frecuencia en contextos educativos, hay poco acuerdo entre los expertos en cuanto a su significado exacto. Sin embargo, en lo que la mayoría de los académicos parecen estar de acuerdo es en que la motivación es uno de los factores clave que influyen en la velocidad y el éxito del aprendizaje de una asignatura. La motivación proporciona el impulso principal para iniciar el aprendizaje y, más tarde, la fuerza impulsora para sostener el largo y a menudo tedioso proceso de aprendizaje (Valdez et al., 2022). Según Prados (2021), la motivación se compone de tres componentes: “deseo de alcanzar un objetivo, esfuerzo realizado en esa dirección y satisfacción con la tarea” (p. 40).

Es evidente que en el aprendizaje las personas se motivan de distintas maneras y en distintos grados. A algunos estudiantes les gusta memorizar; a otros les gusta interactuar con sus compañeros y hacer juegos de rol; otros prefieren escribir y hacer resúmenes o mapas conceptuales, mientras que evitan hablar. El aprendizaje implica una alteración de la autoimagen, la adopción de nuevos comportamientos sociales y culturales y formas de ser, y por tanto tiene un impacto significativo en la naturaleza social del estudiante (Cavalcante et al., 2022), es decir, debe hacerse una distinción importante entre motivación instrumental e integradora.

Los estudiantes con una orientación instrumental ven el aprendizaje de nuevos conocimientos como un medio para encontrar un buen trabajo o seguir una carrera lucrativa; en otras palabras, el contenido meta actúa como un incentivo económico. Por otra parte, los estudiantes con una orientación integradora están interesados en

el conocimiento como un elemento cultural; quieren familiarizarse con la comunidad y convertirse en parte integral de ella. Por supuesto, este enfoque de la motivación tiene ciertas limitaciones, pero un análisis en profundidad no está dentro del alcance de este estudio. La conclusión es que la motivación es un mediador central en la predicción del logro en el aprendizaje.

## **La comunicación persuasiva como medio para modificar las creencias y actitudes de los estudiantes**

En la medida en que el éxito del aprendizaje y el grado en que los estudiantes aprovechan sus recursos potenciales para superar las dificultades y lograr la autonomía están determinados por factores como la motivación de los estudiantes, su deseo de aprender y las creencias que tienen sobre sí mismos como estudiantes y el aprendizaje en sí, es evidente que cambiar algunas creencias y actitudes negativas está destinado a facilitar el aprendizaje. “Se supone que el cambio de actitud se produce mediante la exposición a una comunicación persuasiva entre el profesor y los estudiantes” (Matos et al., 2021, p. 172).

Una comunicación persuasiva es una discusión que presenta información y argumentos para cambiar la evaluación que el alumno hace de un tema, una situación, una tarea, etc. Estos argumentos pueden ser explícitos o implícitos, especialmente cuando el tema se considera importante. Si, por ejemplo, un miedo o una creencia profundamente arraigados impiden al alumno participar en el proceso de aprendizaje, la comunicación persuasiva pretende ayudar a sacar a la luz estos hechos e identificar las causas que los sustentan. Sin embargo, cabe señalar que no se dan argumentos para influir en las opiniones de los estudiantes. Más bien, la comunicación comprende hechos que muestran lo que los alumnos pueden hacer para lograr la autonomía y que los alumnos que lo hacen tienen éxito. Este enfoque se basa en el supuesto de que cuando los alumnos se enfrentan a información convincente sobre una situación “se les puede llevar a reexaminar las evaluaciones existentes que tienen sobre ella y a revisarlas o cambiarlas por completo”.

## **CONCLUSIONES**

Este estudio dista mucho de ser exhaustivo, ya que sólo hemos abordado superficialmente el tema y el rompecabezas llamado autonomía del alumno. Faltan muchas más piezas. Por ejemplo, no se ha mencionado el papel del currículo en la promoción de la autonomía del alumno, a pesar del debate sobre la relación entre

la práctica en el aula y la codificación ideológica. En cualquier caso, el principal punto de partida de este estudio ha sido la noción de que existen grados de autonomía del alumno y de que no se trata de un concepto absoluto.

Sería nada menos que ridículo afirmar que los alumnos llegan a la situación de aprendizaje con los conocimientos y las habilidades para planificar, supervisar y evaluar su aprendizaje, o para tomar decisiones sobre el contenido o los objetivos. Sin embargo, la autonomía del alumno es un ideal, por así decirlo, que puede y debe hacerse realidad si queremos alumnos y ciudadanos autosuficientes capaces de evaluar cada situación en la que se encuentren y poner un límite a las incoherencias o deficiencias de las instituciones y de la sociedad en general. Sin embargo, desde luego, el aprendizaje autónomo no es similar al aprendizaje desenfrenado.

Tiene que haber un profesor que adapte los recursos, materiales y métodos a las necesidades de los alumnos e incluso abandone todo esto si es necesario. La autonomía del alumno consiste en tomar conciencia e identificar las propias estrategias, necesidades y objetivos como alumno, y tener la oportunidad de reconsiderar y reformular los enfoques y procedimientos para un aprendizaje óptimo. Pero, aun cuando la autonomía del alumno sea susceptible de intervenciones educativas, debe reconocerse que lleva mucho tiempo desarrollarse y, simplemente, eliminar las barreras a la capacidad de una persona para pensar y comportarse de ciertas maneras puede no permitirle romper con viejos hábitos o viejas formas de pensar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M. V., Vergara-Morales, J. & Díaz-Mujica, A. (2021). Influencia de la percepción de apoyo a la autonomía, la autoeficacia y la satisfacción académica en la intención de permanencia de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 90-103. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582021000200090&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-42582021000200090&script=sci_arttext)
- Cavalcante-Pimentel, F. S., Morais-Marques, M. & Barbosa-de-Sales-Junior, V. (2022). Estrategias de aprendizaje a través de los juegos digitales en un contexto universitario. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 30(73), 83-93. <https://www.revistacomunicar.com/html/73/es/73-2022-07.html>

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

Hernández, R. A. B. & Baño, J. M. B. (2024). Estrategias de aprendizaje para desarrollar la autonomía educativa en los estudiantes de secundaria. *Dominio de las Ciencias*, 10(4), 1199-1214. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/download/4119/8457>

Herrera Barzallo, J. G., Arias Villalba, W. O., Estrella Romero, V. A. & Obando Santillán, D. I. (2024). Aprendizaje autónomo y metacognición en el bachillerato: desarrollo de habilidades para el siglo XXI, una revisión desde la literatura. *Revista InveCom*, 4(2), 1-14. [https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632024000200152&script=sci\\_arttext](https://ve.scielo.org/scielo.php?pid=S2739-00632024000200152&script=sci_arttext)

Mandujano, E. A., Quiñones, H. T. & Ponce, K. M. (2021). Aprendizaje autónomo en la educación de jóvenes y adultos. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(5), 31-43. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8143665.pdf>

Matos, A. D. L. Á. R., Martínez, R. A. P. & Álvarez, A. P. (2021). La praxis y el aprendizaje de los docentes en educación superior desde la metodología participativa. *REFCaLE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*. ISSN 1390-9010, 9(3), 170-187. <https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/download/3509/2144>

Muñoz, W. M., León, A. M., Nogueira, Y. E. M. & Mora, G. R. V. (2021). Moodle: Entorno virtual para el fortalecimiento del aprendizaje autónomo. *Revista UNIANDES Episteme*, 8(1), 137-152. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8298139.pdf>

Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A. & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000500134&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000500134&script=sci_arttext)

Paz Enrique, L. E., Rubí Velasco, A. & Hernández Alfonso, E. A. (2022). Constructivismo y fomento del aprendizaje autónomo para la enseñanza a distancia en el bachillerato. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 14(28), 1-12. <https://pdfs.semanticscholar.org/1d56/3ccaf9ad6b20424af60da1d544019ccd4eec.pdf>

Peinado Camacho, J. D. J. & Valencia Maravilla, L. M. (2024). La autoevaluación como instrumento para desarrollar el aprendizaje autónomo en los alumnos de posgrado. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(28), 1-23. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672024000100624&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-74672024000100624&script=sci_arttext)

- Prados, C. F. (2021). Actitud y motivación en estudiantes de formación profesional. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(2), 33-45.  
<https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/download/4904/4061>
- Quiroz Carrión, E. N., Mera Ponce, S. V., Asqui Lema, B. O. & Berrones Yaulema, L. P. (2023). Estrategias cognitivas, metacognitivas y afectivas para el aprendizaje autorregulado. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 8(6), 995-1017. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9152502.pdf>
- Rico, R. L. A. & Hernández, C. (2021). Autonomía en el aprendizaje ¿aspiración educativa o realidad? el impacto del proceso formativo escolar. *UCMaule*, (60), 51-75.  
<http://revistaucmaule.ucm.cl/article/download/742/772>
- Sáez-Delgado, F., López-Angulo, Y., Arias-Roa, N. N. & Mella-Norambuena, J. (2022). Revisión sistemática sobre autorregulación del aprendizaje en estudiantes de secundaria. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 167-191. <https://www.scielo.cl/pdf/perseduc/v61n2/0718-9729-perseduc-61-02-167.pdf>
- Salazar Béjar, J. E. & Cáceres Mesa, M. L. (2022). Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Conrado*, 18(84), 6-16. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000100006&script=sci\\_arttext](http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442022000100006&script=sci_arttext)
- Tovar Vera, L. G. (2022). Metacognición y aprendizaje autónomo. *Sinergia Académica*, 5(2), 1-10.  
<https://sinergiaacademica.com/index.php/sa/article/download/46/91>
- Valdez, B. B., Gómez-Arteta, I. & Rossel, M. C. S. (2022). Estrategias de aprendizaje autónomo en el contexto de la educación virtual. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(24), 959-969. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/download/543/1071>
- Vera Poloni, C. R., Carrillo Carrillo, F. K., Merino Cózar, C. D. & Chasi Velásquez, G. A. (2023). La Autonomía del Aprendizaje: Una Implicación Pedagógica de Múltiples Aristas. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 6526-6540.  
<https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/download/5805/8788>

### Conflicto de interés

Los autores declaran que no existe conflicto de interés.

### **Contribución de los autores**

Manuel Orlando Troncoso Heredia: Conceptualización, metodología, validación, redacción- revisión y edición, y aprobación de la versión final.

Yolanda Katuska Dueñas Correa: Metodología, análisis formal, visualización y aprobación de la versión final.

Enrique Verdecia Carballo: Análisis formal, visualización y aprobación de la versión final.