

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 35, diciembre 2019 N°

90

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNc: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Pedagogía de la autodirección: por una teoría y práctica de la educación

*Òscar Chiva Bartoll

ochiva@uji.es

*Celina Salvador-García

salvador@uji.es

*Marc Pallarès-Piquer

pallarem@uji.es

**Emanuele Isidori

emanuele.isidori@unirma4.it.it

*Universidad Jaime I

**Universidad de Roma, Foro Italico

Resumen

Este artículo examina la pedagogía de la autodirección como forma de favorecer el aprendizaje permanente. A lo largo del texto se realiza un recorrido sobre sus implicaciones en el campo educativo que comienza con el análisis del papel de la autodirectividad en el aprendizaje tomando como referencia el contexto propio del mundo actual. Seguidamente se la propone como filosofía de la formación en sí misma, exponiendo los múltiples beneficios y ventajas que de ella derivan. Por último, se presenta la autodirección de forma alineada con las perspectivas críticas del aprendizaje, permitiendo favorecer una autoformación humana realmente integral y personalizada.

Palabras clave: Autodirección, pedagogía crítica, aprendizaje a lo largo de la vida, autonomía, educación integral.

Self-directed pedagogy: approaching its theory and practice in education

Abstract

This paper examines the self-directed pedagogy as a way to promote the permanent learning. Along the text we show its

implications in the educational field, starting with the analysis of the self-directivity's role in the learning process within the contemporary context. Next, we propose self-directivity as a training philosophy, and we describe several of the benefits that it brings. Finally, self-directivity is presented in alignment with the critical perspectives of the learning process, pointing out its power to promote human self-education in a real holistic and individual way.

Keywords: Self-direction, critic pedagogy, permanent learning, autonomy, holistic education.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, especialmente gracias a la contribución de las ciencias de la educación y a sus esfuerzos por fomentar la formación a lo largo de toda la vida, se ha evidenciado la importancia de un proceso formativo centrado en ayudar a cada persona en formación a ser consciente del propio aprendizaje, así como a conseguir que sea capaz de valorar su experiencia (Knowles, Holton y Swanson, 2005). El aprendizaje se convierte de este modo en una singular técnica cuyo cometido no es el incremento de conocimientos, prevalentemente cuantitativo, sino la solución de problemas a través del desarrollo de competencias específicas.

Desde esta perspectiva, aspectos internos y externos del proceso de aprendizaje personal (la motivación por la adquisición de dichas competencias, el sistema decisional necesario para optimizar el propio proceso formativo y la capacidad de dirigirlo autónomamente hacia la consecución de un objetivo vinculado a las necesidades y los intereses

del educando, etc.) devienen factores críticos que, a menudo, determinan el éxito o el fracaso de dicho proceso.

En el año 1996 la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) subrayó la importancia de ayudar a las personas, desde la escuela primaria, a desarrollar competencias y a adquirir conocimientos que les permitan transformarse en alumnado con capacidad de autodirigir su actitud *hacia el aprender*, y también a revisar activamente sus propias dinámicas de aprendizaje. La OCDE subrayó que de dicha actitud depende del desarrollo personal de cada una de las personas, así como el desarrollo social del contexto en el que viven (OCDE, 1996).

Ya en una comunicación del 2013 –revisada en el 2017 y dirigida al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relacionada con la tecnología y los recursos didácticos abiertos para redefinir la educación en la Unión– la Comisión Europea destacaba la importancia de favorecer contextos de aprendizaje abiertos; también resaltaba la necesidad de crear ambientes basados en el aprendizaje ‘autorregulado’ como recurso para formar discentes responsables, capacitados para planificar independientemente su propio proceso de aprendizaje, la búsqueda de recursos y, por tanto, para reflexionar sobre el proceso educativo.

Igualmente, el aprendizaje continuo es indicativo de una actitud que refleja la forma en que una persona es capaz de determinar el *qué*,

el *cuándo* y el *cómo* de lo que aprende como parte integrante de su necesidad de satisfacer una búsqueda constante de oportunidades (Planella y Pallarès, 2018). Dicha búsqueda permite satisfacer esa misma necesidad (aprender con una finalidad) aceptando la responsabilidad creciente que todo aprendizaje implica, pues cuenta con la combinación de fuerzas externas e internas de la persona (Brockett y Hiemstra, 1985). La adquisición de niveles de autonomía diversos y que van en progresión se encuentra vinculada no solo a la capacidad de autogestionar el propio aprendizaje sino también a la valoración del nivel de crecimiento y desarrollo del que dispone la persona (Tronchoni, Izquierdo y Anguera, 2018). La predisposición hacia la autodirección es una variable fundamental para poder valorar el nivel de desarrollo conseguido por una persona, ya sea en términos de maduración personal o en relación a su desarrollo intelectual y profesional (Bellei, Canales, Orellana y Contreras, 2017). Esta tendencia revela la capacidad de participación activa del aprendiz en el proceso de planificación, conducción y comprensión del aprendizaje que selecciona y lleva a cabo dicha persona en base a sus intereses y necesidades (Brookfield, 2001). Los resultados de aprendizaje pueden tomar forma de adquisición de conocimientos o de desarrollo de competencias (García y Chiva, 2018; Navarro Charris et al. 2017). El logro de estos resultados se produce a través de la movilización de comportamientos y de dinámicas que incorporan dimensiones racionales e irracionales inherentes a la propia personalidad (Nesta, 2018), y que implican el uso de capacidades cognitivas, estrategias y procedimientos que permiten aprender autónomamente (Jarvis y Parker, 2006).

2. LA AUTODIRECCIÓN EN LA EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA

Los distintos paradigmas del pasado siglo XX nos indujeron a segmentar la realidad en porciones minúsculas, y, con demasiada frecuencia, perdimos de vista ciertos contextos globales; el paradigma actual nos porta hacia el sentido contrario, con pensamientos interdisciplinarios que plantean nuevas funciones evolutivas de la conciencia (Pallarès y Chiva, 2018), funciones que precisan de mecanismos que les ayuden a percibir multitud de dimensiones, externas e internas (Breur, 2018). En este contexto, la propensión hacia la autodirección revela la disposición de una persona por hacerse cargo de forma progresiva de la responsabilidad que implica el propio aprendizaje, identificando objetivos específicos, sirviéndose de los recursos necesarios para aprender, planificando las actividades (Chiva, Salvador e Isidori, 2016), seleccionando las estrategias, supervisando el desarrollo de las acciones y meta-reflexionando de forma continua sobre los procesos personales (Olivares y López, 2014).

De esta manera, aunque pudiera resultar paradójico, la autodirección se convierte en una vía idónea para encarar los retos de un mundo actual en el que “todo está interconectado (...). De ahí la necesidad de un cambio de perspectiva que oriente hacia nuevas formas de abordar el conocimiento de la realidad y que permita tomar decisiones para construir nuevas formas de afrontar la vida” (Parellada y Travesset, 2016: 25)

Algunos estudiosos, entre los que se encuentran Narváez y Prada (2005), consideran que la autodirección en el aprendizaje puede ser identificada mediante el concepto de ‘aprendizaje autodirigido’, a su vez sinónimo de ‘aprendizaje autoregulado’, ‘autónomo’ y ‘auto-programado’, ya que en todas estas formas de aprendizaje la iniciativa personal resulta un elemento fundamental que se erige como el punto de inicio a partir del cual el sujeto puede identificar los objetivos y gestionar los recursos propios a fin de conseguir los objetivos preestablecidos. En un momento como el actual, en el que una parte de los modelos pedagógicos vigentes resultan insuficientes para orientar la acción educativa (Varona, 2016), nuestro objetivo radica en evidenciar cómo la predisposición hacia la autodirección en el aprendizaje representa el punto de partida para el aprendizaje continuo, entendido como una actitud de búsqueda constante de oportunidades de aprendizaje/educación/formación.

La orientación y la actitud hacia el aprendizaje continuo se revelan en una persona mediante una serie de ‘signos específicos’ vinculados a la motivación intrínseca, al interés personal y la autonomía en la gestión del propio aprendizaje (Chiva, Pallarès y Gil, 2018). Concretamente, la autodirección muestra las maneras a partir de las que una persona atribuye valores al proceso de aprendizaje y formación, entendiendo dicho proceso desde una doble perspectiva: por un lado, como actividad y, por otro, como acción (Zapatero, González y Campos, 2018). Ambas perspectivas se focalizan en la liberación de la persona y favorecen la conquista de una capacidad de autonomía aplicable en los múltiples y diversos contextos en los que

habita en la sociedad. Knowles ya identificaba en 1975 que el ‘autoaprendizaje/autoformación’ se erigía como una competencia humana de base y, de hecho, la consideraba la clave del proceso de educación permanente (Knowles, 1975). Sin embargo, conviene recordar que no podría llevarse a cabo ningún aprendizaje ni formación autónomos y vinculados a la propia persona si no existiera una cierta disposición hacia la autodirección por parte del aprendiz.

Por tanto, la autodirección se erige como condición necesaria para que pueda desarrollarse la autoformación del sujeto (Ziegler, 2016); en este sentido, en nuestra opinión, la autodirección no se identifica con la autoformación, porque la primera forma parte de la segunda como característica propia del sujeto y es una condición que podría denominarse ‘*in interiore homine*’, es decir, que es inherente al ser humano. Dado que se encuentra vinculada a la naturaleza interior de la persona y a su preocupación por los valores de la formación, la predisposición por abordar el aprendizaje de manera autodirigida puede ser pronosticada y evaluada mediante métodos específicos, así como por una serie de instrumentos derivados de ella.

Las investigaciones experimentales demuestran que la predisposición por el uso de la autodirección comienza en el sujeto de forma prácticamente natural (Azorín, 2018), para, más adelante, transformarse en una capacidad de planificar y gestionar autónomamente el proceso de aprendizaje, con responsabilidad, entusiasmo y fidelidad por las estrategias formativas y los valores de la educación/formación. De este modo, otras investigaciones (Owen,

1999) muestran como el proceso de aprendizaje, en una persona con actitud positiva hacia la autodirección, se vive de manera libre y sin percepción de constricción, tanto si se desarrolla en un contexto no formal o informal como si lo hace en uno de ámbito formal (en el cual se condiciona la libertad del aprendizaje, porque los contenidos del currículo formativo suelen ser aquellos que acaparan mayor atención).

Algunos autores consideran que, a causa de las constricciones y de las imposiciones del contexto, el aprendizaje autodirigido no puede desarrollarse en un contexto educativo de tipo formal (en la escuela, por ejemplo), sino solo en contextos informales o no formales, como es el caso de la educación de adultos (Candy, 1991). Así, uno de los conceptos fundamentales vinculados a la autodirección y al aprendizaje es la capacidad de auto-formarse individualmente (y, por tanto, también de transformación en autodidacta de la persona).

Sin embargo, para contrastar esta idea puede apreciarse como, desde dicha perspectiva, se sigue adoptando un prejuicio más o menos tácito que concibe al discente/alumno como un sujeto en un ambiente de aprendizaje ‘no activo’. De este modo, el estudiante se presenta como un receptor pasivo de contenidos expuestos por un docente, e impuestos de forma tradicional, en un contexto no motivante ni estimulante (Pallarès, 2019), así como no personalizado, de manera que no motiva al alumnado hacia la utilización de los propios medios y recursos para aprender, como, en realidad, debería suceder en un contexto de aprendizaje autodirigido (Merriam y Caffarella, 1991).

Hoy en día, de hecho, el modelo de escuela más eficaz y en línea con los principios de los valores democráticos de las sociedades occidentales es aquel en el cual esta se concibe como un ambiente no aislado, como agente de simbiosis con todos los otros contextos educativos, así como con la sociedad (Pallarès, Chiva, Planella y López, 2019), con la expectativa de facilitar la autodirección del alumnado mediante el propio aprendizaje.

En este ambiente, los estudiantes, como sujetos activos, pueden encontrar, por ejemplo, aquel componente de libertad que en una escuela tradicional sería limitado, gracias a las nuevas tecnologías de la web 2.0 y a la formación a distancia (Costa, 2016). Estas últimas, de hecho, pueden permitirles encontrar (fuera del contexto educativo formal representado por la escuela) los recursos y los instrumentos para desarrollar y llevar a cabo una formación personalizada y de cariz autodirigido (Kop y Fournier, 2010).

En una escuela concebida desde una perspectiva que aboga por la autodirección, donde los docentes asumen la función de facilitadores del aprendizaje (Pallarès, Planella y Traver, 2016), se gestan las bases para enseñar a los discentes a utilizar los conocimientos y las habilidades personales adquiridas a fin de orientar su propio aprendizaje (Salvador, Chiva y Vergaz, 2018), seleccionar racionalmente las estrategias cognitivas más apropiadas para la tarea que deben realizar (Schulz y Ainley, 2018) y alimentar la motivación permanente al aprender, utilizando los recursos que la sociedad y las nuevas tecnologías ponen a su disposición (Cázares, 2009).

La predisposición hacia la autodirección en el aprendizaje permite, en esencia, el desarrollo y la actuación de un modelo de formación integrado entre estrategias de aprendizaje (de tipo cognitivo, metacognitivo y motivacional) (Narváez y Prada, 2005), la gestión de las emociones y la mejora continua, a partir de la reflexión sobre la propia experiencia y de la reflexión sobre nuevos objetivos de aprendizaje.

3. LA AUTODIRECCIÓN COMO FILOSOFÍA DE LA FORMACIÓN

Pese a que el aprendizaje autodirigido parece representar un ámbito de investigación afianzado, es un campo que demanda modelos y teorías educativas específicas sobre la formación humana (Pallarès y Muñoz, 2017). Una de las críticas más notorias es aquella planteada por los expertos americanos en el área de Educación de Adultos, Ralph G. Brockertt y Roger Hiemstra, quienes, en el volumen considerado una piedra miliar en el campo, *Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*, publicado en el año 1991 (Brockertt y Hiemstra, 1991) expusieron como la autodirección es, en realidad, un ‘estilo de vida’ y no un ‘método de aprendizaje’. Además, indicaron que la autodirección no se identifica ni si quiera en un sentido amplio con una forma de aprendizaje específica.

De acuerdo con los dos estudiosos de la educación de adultos, dicho error de interpretación emana del hecho de que la autodirección

es un concepto polisémico que hace referencia a problemas complejos como la relación entre instrucción, educación y formación; la libertad en el aprendizaje, los fines, los objetivos y las finalidades de la formación humana y de las instituciones educativas/formativas; la gestión democrática de la relación educativa/formativa; la responsabilidad en la formación, los métodos de la enseñanza aprendizaje y los contenidos del currículo formativo.

La autodirección representa, en el contexto de la educación de adultos como ciencia pedagógica, la esencia misma de la educación/formación continua o permanente (Hernández y Carranza, 2017). La autodirección, como punto de partida y esencia de la educación de adultos, expresa la naturaleza misma de la autoformación que, siguiendo a Gibbons y Phillips, puede desarrollarse únicamente cuando no se constriñe a las personas a aprender ni a enseñar los contenidos de un currículo disciplinar particular (Gibbons y Phillips, 1982). La verdadera autoformación, de hecho, puede llevarse a cabo únicamente cuando una persona escoge y decide aquello que quiere y no quiere aprender.

La actitud autodirectiva en el aprendizaje implica, como expresa Malcolm Knowles, la implicación en un proceso en el que las personas toman la iniciativa como sujetos activos, con o sin la ayuda de otros, en el diagnóstico de sus exigencias formativas, en la formulación de los objetivos de aprendizaje, en la identificación de los recursos para aprender, en la selección y puesta en práctica de estrategias de

aprendizaje apropiadas y en la valoración de los resultados que se consiguen (Knowles, 1975).

La autodirección es, por tanto, una verdadera y singular ‘filosofía de vida’ que deriva en una ‘filosofía de la formación’ humana específica, cuyos pilares son representados por el afianzamiento de la voluntad y de la responsabilidad personal del aprendiz (Pallarès, 2018); también es consecuencia de la concentración de autonomía en el proceso de aprendizaje, de la orientación hacia la formación sobre uno mismo, de una focalización permanente sobre el aprendizaje (Brockett y Hiemstra, 1991), del valor social de la formación y de una disposición hacia el uso de las nuevas tecnologías de la formación basadas en el e-learning y la web 2.0. Dichas bases conforman, en cierto modo, el mapa filosófico y pedagógico de la autodirección en el aprendizaje. Hablar de responsabilidad personal significa, de hecho, subrayar esta acción con el objetivo de asumir el control sobre el propio aprendizaje y el ambiente social circundante. Dominar la situación con el conocimiento del *cómo*, el *por qué*, y el *fin por el cual* se está actuando (movidos por la voluntad de aprender) representa el modelo mismo de la educación contra la opresión y por la emancipación teorizada por Paulo Freire (Freire, 2008).

El mapa conceptual de la autodirección como filosofía de la formación humana nos lleva, además, a considerar el aprendizaje como acción que permite al *homo discens* encontrar la conexión natural entre su historia evolutiva y el ambiente que le rodea, entendido este tanto como ambiente natural como el mundo histórico relativo a la existencia individual y comunitaria. El aprendizaje es vital para la persona y ha sido fundamental para la evolución humana, las personas son seres que

aprenden siempre. Por este motivo, antes que *homo sapiens*, somos *homo discens*.

La antropología del *homo discens* nos permite comprender, además, como la educación no solo sirve para la formación del sujeto que aprende, sino también para la comunidad a la que dicho sujeto pertenece. Los efectos generados por la educación no se limitan al propio aprendiz, sino que también alcanzan a la comunidad y la sociedad en las que este se encuentra (contreras, 2017). En cuanto a ‘bien común’, la formación no incumbe solo a la persona como ser individual, sino que siempre es un ‘patrimonio’ y un recurso comunitario que, en el contexto social y comunicativo (interpersonal o intercultural que sea) adquiere su propio valor y sentido.

Del mismo modo, el uso de las nuevas tecnologías de la formación basadas en el e-learning y la web 2.0. pueden, hoy, ayudar al discente a potenciar su predisposición natural hacia la autodirección (Contreras y Eguía, 2017). Esto ocurre porque favorecen un auténtico proceso de aprendizaje permanente en un contexto de autonomía, libertad, personalización y valoración crítica en el que no existen miedos al fracaso en relación a los resultados de la propia experiencia formativa.

4. LAS VENTAJAS DE LA AUTODIRECCIÓN EN LA FORMACIÓN

La autodirección en la formación parece, por tanto, dar vida a una nueva aproximación hacia la educación y la formación,

abocándonos hacia un singular modo de vivir la vida y las experiencias formativas que esta comporta. La autodirección en el aprendizaje refleja la idea de una vida y de una formación libres, en las cuales las personas tienen derecho a elegir el propio recorrido personal gracias al derecho a seguir los intereses propios para alcanzar los deseos y expectativas personales. La autodirección implica la idea del desarrollo de una cultura de colaboración en la cual las libertades individuales se conciben, aceptadas y ejercitadas de modo sinérgico, lo cual permite que todos puedan obtener ventajas (Gibbons, 2002; Guglielmino, 2008). Algunas de las ventajas más significativas del aprendizaje autodirigido son las siguientes:

1. La autodirección en el aprendizaje promueve en el educando un desarrollo que puede considerarse como ‘natural’ de la confianza en sí mismo, fomentando la iniciativa personal, la perseverancia en la persecución del objetivo final a través de la formación, así como un sentimiento de satisfacción por la vida y por los resultados conseguidos (sobre todo gracias a la toma de responsabilidades sobre las elecciones vitales vinculadas al trascurso formativo adoptado).

2. En todos los contextos formativos en los cuales se desarrolla (especialmente en la escuela), la actitud hacia la autodirección disminuye en los estudiantes la ansiedad y la desmotivación derivadas de un eventual fracaso en el aprendizaje de contenidos vinculados a un currículo impuesto y transmitido de forma coercitiva. La autodirección abre de par en par las puertas a una nueva interpretación del ‘éxito escolar’ y del ‘éxito formativo’, cuyas premisas pueden radicar en la

teoría de la inteligencia humana propuesta por Gardner. Según esta, todo el estudiantado es competente e inteligente y aquello que diferencia a unos de otros es únicamente el nivel de desarrollo alcanzado en acciones de aprendizaje específicas, debido a la mayor experiencia en la práctica de un tipo de inteligencia concreto. Por ejemplo, una escuela focalizada en favorecer la autodirección en el aprendizaje es consciente de que el éxito o fracaso formativo son conceptos relativos y deben ser considerados en el contexto global del proceso de desarrollo de todo el ciclo vital del discente y de su formación.

3. La predisposición hacia la autodirección, si se transforma en una actitud real de la persona hacia el desarrollo de una autoformación/autoaprendizaje continuo, ofrece a los discentes la oportunidad de abordar una gama de intereses mucho más amplia de la que es posible cubrir en una escuela tradicional con un currículo predefinido, programado y con contenidos preestablecidos. Esta escuela, a menudo, resulta incapaz de satisfacer las necesidades y los intereses de los discentes, tal y como ya se denunciaba a principios del presente siglo cuando se cuestionaba aquel *tipo* de escuela que, en realidad, no demuestra conocer la verdadera realidad humana del alumnado que diariamente acude a ella. La autodirección favorece la concentración del discente sobre la exploración de argumentos que, pese a estar presentes en las disciplinas curriculares, pueden ser profundizados desde una perspectiva más amplia y realmente interdisciplinar, partiendo de la base de los intereses concretos de cada estudiante. Mediante la autodirección, el currículo escolar se

transforma en una serie de contenidos que se exploran a partir de una motivación que nace de los intereses reales del discente (Vega, Gómez y Monteros, 2017)

4. La autodirección, además, en el caso de los preadolescentes y de los adolescentes, refuerza el espíritu colaborativo y la cooperación dentro y fuera de la familia (Laudadío y Mazzitelli, 2018), mejorando la relación entre esta última y la escuela. Sin las imposiciones del currículo escolar, los padres y los jóvenes son libres de discutir, escoger, crear, proyectar, explorar y hacer.

5. AUTODIRECCIÓN Y PERSPECTIVAS CRÍTICAS EN LA FORMACIÓN

El concepto de autodirección en el aprendizaje parece alterar la idea de la educación y de la formación tradicionales, al mismo tiempo que pone el punto de mira sobre el mismo sistema educativo formal. No obstante, no faltan críticas hacia el concepto de autodirección, especialmente en el ámbito de la educación de personas adultas (Caffarella y O'Donnell, 1987).

Las críticas a la autodirección son múltiples y hacen referencia, en primer lugar, a las convicciones de que, desde la perspectiva de la autodirección, todas las personas desean aprender, sobre todo los adultos y los adolescentes. Los estilos de aprendizaje varían de persona a persona (Plangger, Quintana y González, 2018), y, en las complejas

dinámicas de desarrollo y de crecimiento de los seres humanos, no necesariamente la excesiva libertad en el proceso de aprendizaje –que implica un esfuerzo de energía notable– puede resultar eficaz para todas las personas (Pereira, 2018). Algunas de ellas, de hecho, podrían preferir, por ejemplo, un estilo de aprendizaje vinculado a una enseñanza más directiva y centrado sobre la figura del docente/formador por motivos de simple ahorro del tiempo y fuerzas que demanda la formación.

Por tanto, la idea de que la autodirectividad es una perspectiva de aprendizaje válida para todas las personas, independientemente de su edad, ambiente social y cultura de procedencia, resulta, pues, una crítica importante y a la cual se presta la máxima atención (Vinolo, 2018). La autodirectividad, con sus características democráticas, demanda estilos de aprendizaje *muy occidentales* que pueden ser inadecuados en otros contextos educativos de diferentes continentes, como por ejemplo en Asia o África, lugares en los que, en cambio, prevalece una cultura de la formación de tipo comunitario, donde los procesos de aprendizaje están ligados a objetivos muy concretos y establecidos por órganos de control de sistemas de educación nacionales.

La autodirección, al carecer de planteamientos rígidos y definidos con respecto a los objetivos de aprendizaje, puede facilitar la confusión del discente e implicar dificultad a la hora de establecer un ‘objeto’ claro, o en el momento de concretar los resultados conseguidos en el aprendizaje o formación. En esencia, la

autodirección puede obstaculizar el proceso de respuesta a preguntas como: ¿qué valorar?, ¿cómo valorar? y ¿en relación a qué? (¿a la utilidad con respecto a la vida del sujeto? ¿a su actividad laboral presente y futura? ¿a los contenidos enseñados? ¿a las implicaciones sociales de la formación? ¿a las competencias personales críticas desarrolladas? ¿al cambio personal conseguido?, etc.), cuestiones vinculadas a los contenidos de la formación misma.

La autodirección, además, implica a dimensiones como un aprendizaje autónomo, y también a una predisposición hacia la autoformación que puede describirse como una ‘característica personal’ o como un ‘proceso’. Esta doble peculiaridad hace, a menudo, que el término autodirección sea confuso y ambiguo. Tal indeterminación entraña dos críticas principales: la primera hace referencia al hecho de que, si esta representa una predisposición individual natural a la autonomía en el aprendizaje, puede no ser poseída por todos; por lo tanto, esta predisposición podría no desarrollarse nunca en algunas personas. La segunda se refiere al hecho de que no todos los discentes pueden ser proclives a hacerse cargo de la responsabilidad del control directo del propio aprendizaje por la serie de razones que hemos expuesto anteriormente (Larrañaga y Yubero, 2017).

Además de que la autodirección parece no ser siempre el mejor acercamiento hacia el aprendizaje, también ha sido criticada por estar vinculada a un modelo de ‘humanismo progresista’ norteamericano y liberal de tipo anglosajón que presupone la formación de las clases

medias blancas europeas y norteamericanas en las cuales el control (auspiciado, en realidad, solo parcialmente) sobre el aprendizaje personal es funcional a los objetivos de trabajo en una sociedad capitalista. Dicho contexto social demanda la autonomía y el desarrollo de la capacidad reflexiva de sus trabajadores para racionalizar el proceso organizativo de la producción y de la relación coste-beneficio (un trabajador capaz de controlarse por sí solo resulta más eficaz para el sistema). Sin embargo, todo parece indicar que no existe un verdadero interés para que ese mismo trabajador obtenga una autonomía total y posea el control completo del proceso y del sistema.

Asimismo, no es posible hablar de autodirección en el aprendizaje solo en el caso de la educación de adultos y como forma exclusiva de aprendizaje individual y autónomo. En los seres humanos, el aprendizaje siempre tiene un valor social y es el resultado de formas de colaboración hasta el punto de poder afirmar que el aprendizaje humano es siempre social, no es nunca autónomo, y es siempre mediado por otro (Villalobos, 2018). Teniendo en cuenta esta perspectiva, la idea de que la tarea exclusiva del facilitador debe consistir únicamente en formar al sujeto hacia el aprendizaje autónomo parece una mera quimera (Mejía, 2018), carente de sentido. Por tanto, teniendo en cuenta estas premisas, la autodirección emerge como la máxima expresión educativa de la ideología capitalista y de una educación inspirada en el mito del *'self-made man'*, del emprendedor que se ha creado a él mismo arriesgando y creando su empresa a través del control de la organización, de la gestión de recursos económicos y de los instrumentos.

Lejos de aproximarse a una pedagogía crítica y emancipativa, el discurso sobre la autodirección en el aprendizaje está viéndose vinculado casi exclusivamente con el aprendizaje de las técnicas necesarias para proporcionar los medios necesarios para la regulación de la formación en aras de satisfacer un compromiso relacionado con los intereses capitalistas predominantes, que contribuyen al conformismo social y consideran una pérdida de tiempo cualquier crítica hacia la formación inspirada en los valores capitalistas. La tecnificación de la educación de adultos alcanza su máxima expresión en la llamada ‘pedagogía de las competencias’ y en el discurso sobre el trabajo en la sociedad capitalista que demanda dichas competencias para la sociedad occidental (Maulini, 2007).

Además, la autodirección es la expresión misma del individualismo occidental (y también de su egoísmo) en el cual la exaltación de uno mismo hacia la automotivación sirve para crear ‘individuos’ que, autónomamente y de manera aislada (acrítica, por ejemplo, en las confrontaciones de las cuestiones políticas), se esfuerzan para conseguir el éxito económico y social.

La autodirección, en realidad, se concentra sobre el individuo, que es exaltado mediante una educación a su antojo y sobre el esfuerzo por lograr los objetivos de una educación capitalista, adaptándose a los dictados de su ideología. Esta excesiva focalización da la sensación que impide la actuación de la plena humanización en la persona que aprende. Así, el aprendiz no se encuentra en las condiciones de poder abrazar un constructo más completo y crítico de sí mismo. El concepto

de uno mismo y el de la autonomía como base para la autodirección sería sustituido, según algunos, por el de ‘homonomía’ (homonomy). Dicho concepto, definido y desarrollado por Andras Angyal, entre 1939 y 1941, ha ofrecido un cuadro holístico de referencia para las ciencias humanas y parte de un presupuesto según el cual el movimiento hacia la autonomía y la homonomía son dimensiones complementarias que se refieren al crecimiento y el desarrollo personal (Angyal, 1939; 1941). Mientras la propensión hacia la autonomía implica un proceso a través del cual la persona se prepara para convertirse en independiente, la propensión hacia la homonomía implica la experiencia de ser parte integrante de un sistema de elementos más amplio, dotado de sentido y significado, que convive en armonía con unidades superindividuales como el grupo, la familia, la comunidad, la cultura, el propio pueblo, etc.

Si la búsqueda de una formación orientada hacia la autonomía se vincularía con la expansión más allá del individuo concreto, en una formación orientada hacia la homonomía dicho proceso se transforma en una ‘ampliación’ ajena a los límites puramente individuales. De este modo, se camina hacia modalidades existenciales y formativas que van en la búsqueda de la promoción de la colaboración y en la ‘participación’ y la integración con el ambiente, en contraste de aquellas que, por el contrario, van en la dirección de la ‘posesión’, el ‘dominio’, la ‘subordinación’, la ‘conformidad’, como ocurre en el proceso de formación del individuo autónomo, finalidad y objetivo de la autodirección.

6. HACIA UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA DE LA AUTOFORMACIÓN HUMANA

La reflexión sobre la homonomía evidencia la necesidad de una educación capaz de ayudar a la persona a realizar. En este sentido, la autodirección, si se concibe de manera crítica y se ubica en el contexto de una actitud hacia la reflexión y la metareflexión, puede representar una ayuda válida para la valoración y el perfeccionamiento de la formación humana. Concebida como un proceso para la homonomía, la autodirección abre para el *homo discens* la perspectiva de una educación permanente y de aprendizaje continuo más humano y realmente crítico. Así, los objetivos principales que pueden lograrse a través de la autodirección en el aprendizaje son: aspiración y adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades, la capacidad de auto-orientarse, el desarrollo del aprendizaje transformacional y emancipativo dirigido hacia el cambio entendido en términos de persecución de la justicia social, del desarrollo de la crítica política, de la mejora del cuadro social y cultural, etc.; representan los pilares mismos de la educación occidental que encuentra en sí misma (a través de la crítica y la reflexión) los instrumentos para corregir ciertas críticas, contradicciones y negaciones.

La autodirección es un concepto complejo y polisémico y no parece conveniente percibirla como una simple vía de salida para eludir la responsabilidad de la enseñanza y la formación. Tampoco es razonable ver en la autodirección solo otra ‘moda’ de la educación de los adultos, ni entenderla como un concepto limitado a los sistemas

educativos en los que prevalecen la libertad y la democracia. Si se pensase de este modo, no se haría más que renunciar a la idea de que libertad y democracia son (y deben ser, también luchando) derechos humanos fundamentales de la mujer y del hombre contemporáneos en todas las sociedades y países del mundo. Aunque la idea de autodirección pueda hacer perder el sentido al currículo de las instituciones de la educación formal por excelencia – tales como la escuela y la universidad – esta no resulta aceptable.

Además, dichas instituciones ya se encuentran en ‘crisis’ (tomamos este término en su acepción positiva como ‘momento de reflexión’ y ‘replanteamiento’ del cual proviene su etimología) en relación a los instrumentos de formación vinculados a la web 2.0.; instrumentos que, correctamente utilizados y críticamente examinados desde la perspectiva pedagógica, pueden potenciar exponencialmente la actitud de la persona hacia la autodirección. Apoyada en estos instrumentos, la autodirección en el aprendizaje permite comprender como la andragogía (ciencia de la formación humana más basada en las necesidades e intereses de la persona adulta) no es una antipedagogía (como se la había concebido en sus comienzos, en oposición a la pedagogía tradicional), y también permite aceptar que no existe una relación dicotómica entre andragogía y pedagogía (Rachal, 1983). Estas son, en realidad, la expresión de la misma ciencia que ubica en el centro al *homo discens* como sujeto ‘homonómico’ y ‘autodirigido’ que se forma y construye a sí mismo a través del yo que aprende.

A través de la reflexión sobre la autoformación, además, podemos comprender mejor la distinción entre ‘aprendizaje’ y educación. De hecho, mientras el aprendizaje representa un cambio interno que hace referencia a los comportamientos, la educación hace referencia al proceso de gestión de las condiciones externas que deberían facilitar el cambio interno.

La autoformación, representa el cumplimiento de la autodirección en el aprendizaje; aunque el yo y la persona en la cual que se encarna representen el punto de partida de la autoformación como compleción de la autodirección, la naturaleza del autoaprendizaje es siempre una actividad social. El yo que se objetiva en uno mismo siempre expresa un proyecto de aprendizaje autodirigido que nunca es autónomo en el sentido tradicional, es decir, libre y carente de condicionantes políticos e influencias culturales. El yo de la autoformación es siempre un individuo fragmentado y no homogéneo, pero anexionado a sus instintos, a los valores, a sus necesidades concretas y a aquellas convicciones vinculadas a la cultura y a la sociedad en la cual vive y se forma. Como tal, este yo refleja no solo los vínculos, las contradicciones y las paradojas, sino también las posibilidades emancipativas y liberatorias ofrecidas por la educación humana (Villalobos, 2015). Solo a través de un gran esfuerzo y empeño acompañado del apoyo de los enseñantes y educadores un sujeto puede convertirse, a través de la crítica y la reflexión, en un sujeto *consciente* de cómo se están formando las propias necesidades e intereses. Solo a partir de la conciencia y la comprensión crítica de los factores políticos, sociales y culturales que influyen las necesidades

y los intereses de la persona puede ponerse en marcha el complejo proceso de la autoformación humana. Un proceso que no puede ser ‘enseñado’ sino solo ‘favorecido’ e impulsado mediante acciones que, pese a que parece que se alejen de la racionalidad científica, se dirigen hacia las tecnologías y las técnicas educativas.

Los resultados de la formación humana, al igual que aquellos de la educación, no pueden ser predichos científicamente. Esto también sirve para el aprendizaje humano, cuyo misterio reside en la profundidad del alma del hombre y de su conciencia. Para comprender el aprendizaje, el poder y el sentido profundo de la formación humana no basta con indagar las estructuras cognitivas y perceptivas de la mente, resulta necesario también que la persona interroge a su propia conciencia, que tendrá que estar preparada para compartir una concepción de sí misma que va más allá de la mera individualidad. En vista de dicho espíritu de colaboración, la autonomía o autodirectividad nunca representan el objetivo final de la formación o de la educación sino solo una dimensión, que siempre quedará como una interpretación parcial y limitada del proceso de crecimiento hacia la plena realización de la persona en su interminable y sempiterno desarrollo como ‘ser a educar’.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGYAL, Andras. 1939. “The structure of wholes”. **Philosophy of Science**,6(1): 25–37.
- ANGYAL, Andras. 1941. “Disgust and related aversions”. **Journal of Abnormal and Social Psychology**, 36(3): 393-412.

- AZORÍN, Cecilia María. 2018. “El método de aprendizaje cooperativo y su aplicación en las aulas”. **Perfiles Educativos**, 11(161): 181-194.
- BELLEI, Cristian, CANALES, Manuel, ORELLANA, Víctor, & CONTRERAS, Mariana (2017). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. **Revista Austral De Ciencias Sociales**, (31): 95-110.
- BREEUR, Roland. 2018. “El impostor como parodia del absoluto”. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, 80: 79-91.
- BROCKETT, Ralph y HIEMSTRA, Roger. 1985. **Bridging the theory-practice gap in self-directed learning**. En S. Brookfield (Ed.), *Self-directed learning: From theory to practice*, (31-40). Jossey-Bass, San Francisco (USA).
- BROCKETT, Ralph y HIEMSTRA, Roger. 1991. **Self-Direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice**. Routledge, New York (USA).
- BROOKFIELD, Stephen. 2001. **Understanding and Facilitating Adult Learning**. Jossey-Bass, San Francisco (USA).
- CAFFARELLA, Rosemary y O’DONNELL, Judith. 1987. “Self-directed adult learning: A critical paradigm revisited”. **Adult Education Quarterly**, 37(4): 199-211.
- CANDY, Philip. 1991. **Self-direction for Lifelong Learning**. Jossey-Bass, San Francisco (USA).
- CÁZARES, Yolanda María. 2009. “La autodirección, la persona autodirigida y sus componentes: definiciones conceptuales”. **El Tintero**. 9(38): 1-4.
- CHIVA, Óscar; GIL, Jesús y PALLARÈS, Marc. 2018. “Aprendizaje-servicio y mejora de la Personalidad Eficaz en futuros docentes de Educación Física”. **Revista Complutense de educación**, 29(1): 181-197. Doi: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.52164>
- CHIVA, Óscar; SALVADOR, Celina e ISIDORI, Emanuele. 2016. “La pedagogía del deporte desde una interpretación filosófica-hermenéutica agonial”. **Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, 81: 213-237.

- COMMISSIONE EUROPEA. 2013. *Aprire l'istruzione: tecniche innovative di insegnamento e di apprendimento per tutti grazie alle nuove tecnologie e alle risorse didattiche aperte*, [COM(2013) 654 final]. Documento disponible online: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/ALL/?uri=LEGISSUM:4301337>.
- CONTRERAS, Ruth y EGUÍA, José Luis. 2017. "Gamificación en educación: diseñando un curso para diseñadores de juegos". **KEPES**, 16: 91-120
- CONTRERAS, Fernando. 2017. "Estudio sobre los planteamientos teóricos y metodológicos de los Estudios Visuales". **Arte, Individuo y Sociedad**, 29(3): 483-499
- COSTA, António Pedro. 2016. "Cloud Computing Em Investigação Qualitativa: Investigação Colaborativa A través Do Software WebQDA". **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science** 5 (2), 153-61. Doi: <https://doi.org/https://doi.org/10.21664/2238-8869.2016v5i2.p153-61>.
- FREIRE Paulo. 2008. **La pedagogia degli oppressi**. Edizioni Gruppo Abele, Torino (Italia).
- GARCÍA, Wenceslao y CHIVA, Óscar. 2018. "El juego como proceso de subjetivación y su justificación en el currículum de educación física". **Cultura, ciencia y deporte: revista de ciencias de la actividad física y del deporte de la Universidad Católica de San Antonio**, 38: 147-156.
- GIBBONS, Maurice y PHILLIPS, Gary. 1982. "Self-education: The process of life-long learning". **Canadian Journal of Education**, 7(4): 67-86.
- GIBBONS, Maurice. 2002. **The self-directed learning handbook: Challenging adolescent students to excel**. Jossey-Bass, San Francisco (USA).
- GUGLIELMINO, Lucy. 2008. "Why Self-Directed Learning?". **International Journal of Self-Directed Learning**, 5(1): 1-14.
- HERNÁNDEZ, Ronald y CARRANZA, Renzo. 2017. "Felicidad, optimismo y autorrealización en estudiantes de un programa de

- educación superior para adultos”. **Interdisciplinaria**, 34, 2: 307-325
- JARVIS, Peter y PARKER, Stella. 2006. **Human learning: An holistic approach**. Routledge, London (United Kingdom).
- KNOWLES, Malcolm. 1975, **Self-directed learning**. Association Press, New York (USA).
- KNOWLES, Malcolm; HOLTON, Elwood y SWANSON Richard. 2005. **The adult learner**. Elsevier, San Diego (USA).
- KOP, Rita y FOURNIER, Hélène. 2010. “New dimensions to self-directed learning in an open networked learning environment”. **International Journal of Self Directed Learning**, 7(2): 2-19.
- LARRAÑAGA, Elisa y YUBERO, Santiago. 2017. “Una experiencia de aprendizaje intergeneracional con alumnos universitarios a través de la novela gráfica”. **Revista de Humanidades**, 32: 161-182.
- LAUDADIO, Julieta y MAZZITELLI, Claudia. 2018. “Adaptación y validación del Cuestionario de Relación Docente en el Nivel Superior”. **Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines**, 35(1): 153-170.
- MAULINI, Claudia. 2007. **Pedagogia della competenza**. Anicia, Roma (Italia).
- MEJÍA, J. 2018. El proceso de la educación superior en el Perú. **Cinta de Moebio**. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales, (61), 56-71. Consultado de <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/48546/53610>
- MERRIAN, Sharan y CAFFARELLA, Rosemary. 1991. **Learning in Adulthood. A comprehensive guide**. Jossey Bass, San Francisco (USA).
- NARVÁEZ, Miryam y PRADA Amapola. 2005. “Aprendizaje autodirigido y desempeño académico”. **Tiempo de Educar**, 6(11): 115-146.
- NAVARRO, Nelvis Ester; REDONDO, Osman Enrique; CONTRERAS, Jheison Alberto; ROMERO, Carmen Helena y D’ANDREIS, Alberto Carlo. 2017. “Permanencia y deserción

- versus autoeficacia de estudiantes universitarios: un desafío de la calidad educativa”. **Revista Lasallista de Investigación**, 14(1): 198-206.
- NESTA, Florella 2018. “Los Derechos Humanos y la educación superior. Expresiones curriculares, desafíos pendientes”. Encuentros. **Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico**, 8, 71-94
- OECD-OCSE. 1996. **Transitions to learning economies and societies in Lifelong learning for all**. Meeting of the Education Committee at Ministerial Level, 16-17 January, OECD, Paris.
- OLIVARES, Silvia y LÓPEZ, Mildred. 2014. “Medición de la autopercepción de la autodirección en estudiantes de medicina de pregrado”. **Investigación en Educación Médica**, 4(14): 75-80.
- OWEN Ross. 1999. “Self-Directed Learning Readiness among Graduate Students: Implications for Orientation Programs”. **Journal of College Student Development**, 40(6): 739-743.
- PALLARÈS, Marc. 2018. “Recordando a Freire en época de cambios: concienciación y educación”. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 20(2): 126-136. Doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1700>
- PALLARÈS, Marc. 2019. “Estructuras de acogida, progreso y sistema educativo. Una aproximación a partir de la serie *The Wire*”. **Arte, individuo y sociedad**, 31(2): 375-392. Doi: <https://doi.org/10.5209/ARIS.60635>
- PALLARÈS, Marc y CHIVA, Óscar. 2018. “El lugar del individuo en la era post-postmoderna. Sociedad, educación y ciudadanía tras la postmodernidad”. **Pensamiento: Revista de Pensamiento e Investigación Filosófica**, 74(282): 835-852
- PALLARÈS, Marc; CHIVA, Óscar; PLANELLA, Jordi y LÓPEZ, Ramón. 2019. “Repensando la educación. Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos”. **Perfiles educativos**, 41(163): 123-137.
- PALLARÈS, Marc y MUÑOZ, Mari Carmen. 2017. “La vigencia de Hannah Arendt y John Dewey en la acción docente del siglo XXI”. **Foro de Educación**, 22.

- PALLARÉS, Marc; PLANELLA, Jordi y TRAVER, Joan. 2016. "Pedagogía del cuerpo y acompañamiento, una combinación al servicio de los retos de la educación". **Teoría de la educación**, 28(2): 139-162.
- PARELLADA, Carles y TRAVESSET, Mercè .2016. **Las redes sutiles de la educación**. Octaedro, Barcelona (España).
- PEREIRA, Gustavo. 2018. "Imaginación práctica como posibilitadora de la nacionalidad práctica". **Veritas**, 39.
- PLANELLA, Jordi y PALLARÉS, Marc. 2018. "Metafísica de la debilidad y pedagogía del cuidado en Jean Vanier". **Estudios Sobre Educación**, 35: 373-389. DOI: 10.15581/004.34.373-389.
- PLANGGER, Lea; RODRÍGUEZ, Esther y GONZÁLEZ, Clara. 2018. "Diferencias interculturales en el autoconcepto, dimensión estabilidad emocional, en adolescentes". **Bordón. Revista de Pedagogía**, 70(2). DOI: [10.13042/Bordon.2018.57854](https://doi.org/10.13042/Bordon.2018.57854)
- RACHAL John. 1983. "The andragogy-pedagogy debate: Another voice in the fray". **Lifelong Learning: An Omnibus of Practice and Research**, 6(9): 14-15.
- SALVADOR, Celina; CHIVA, Óscar y VERGAZ, Juan José. 2018. "Percepción del alumnado sobre el uso del método AICLE en Educación Física". **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, 33: 138-142.
- SCHULZ, Wolfram y AINLEY, John. 2018. "Lower secondary school students' attitudes toward equality". **CADMO**, 66-81. DOI: 10.3280/CAD2018-001008
- TRONCHONI, Héctor; IZQUIERDO, Conrad y ANGUERA, María Teresa. 2018. "Interacción participativa en las clases magistrales: fundamentación y construcción de un instrumento de observación". **Publicaciones**, 48(1): 81-108. DOI: [10.30827/publicaciones.v48i1.7331](https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7331)
- VILLALOBOS, José Vicente. 2015. "Tecnociencia, derecho y sociedad. Pilares de una modernidad inacabada". **Opción**, 31, 76: 5-12.

- VILLALOBOS, José Vicente. 2018. "Politics as a requirement. On the concept of Human Rights and the right to an autobiography as an ethical category". **Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales**, 34, 85 (2): 9-19.
- VARONA, Freddy. 2016. "Una mirada humanista a la educación estética de la sensibilidad humana". **Aisthesis**, 60: 111-128.
- VINOLO, Stephane. 2018. "Alain Badiou. El teatro y la política como subjetivaciones colectiva". **Estudios de Filosofía**, 58: 99-118. Doi: <https://doi.org/10.17533/udea.ef.n58a05>.
- VEGA, Cristina; GÓMEZ, Carmen y MONTEROS, Silvina. 2017. "Jóvenes ecuatorianos, movilidad y educación superior en España y Ecuador. Trayectorias educativas desiguales en tiempos de crisis". **Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social**, 17(3): 173-198. DOI: 10.5565/rev/athenea.1815
- ZAPATERO, Jorge Agustín; GONZÁLEZ, María Dolores y CAMPOS, Antonio. 2018. "El modelo competencial en Educación Física: contribución, evaluación y vinculación con sus contenidos". **Cultura, Ciencia y Deporte**, 13(37): 17-30 DOI: 10.12800/ccd.v13i37.1035
- ZIEGLER, Sandra. 2016. "Asimetrías entre profesores y estudiantes: disputas emocionales e ideológicas ante la formación de las élites". **Revista Colombiana de Educación**, 70: 101-123 Doi: <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce101.123>



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 35, N° 90 (2019)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve