

## **ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO EN LA ESCUELA SECUNDARIA**

*María Zulma Lanz*

*Centro de Investigaciones Cuyo - CONICET*

La investigación tuvo por objetivo conocer qué estrategias de aprendizaje autorregulado utilizan estudiantes secundarios. Tomaron parte en el estudio cincuenta y cinco estudiantes de 4°, 5° y 6° Año, pertenecientes a una escuela pública y periférica de la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba, a la que asisten estudiantes de sectores sociales medio-bajos.

Los hallazgos reflejan las dificultades que entraña la utilización de estrategias de aprendizaje autorregulado en la población estudiada.

**Palabras clave:** *estrategias de aprendizaje – autorregulación-escuela secundaria*

### **Introducción**

Si bien desde el año 80 las estrategias de aprendizaje conforman una línea de investigación de gran peso dentro del ámbito de la Psicología educacional anglosajona, que continúa desarrollándose en la actualidad, y en los 90 el tópico llega a convertirse en un tema de primera magnitud en la agenda de investigadores y universidades españolas, conocemos pocos trabajos realizados en la Argenti-

na (entre ellos, las investigaciones del equipo dirigido por la Dra. María Cristina Rinaudo en la Universidad Nacional de Río Cuarto). Al respecto observa Difabio (2000) que la amplia producción en este campo es sobre todo extranjera.

Sin embargo, la necesidad de ofrecer a los estudiantes secundarios una formación tendiente a promover la autorregulación de su propio aprendizaje, se expresa de diferentes maneras en los diseños curriculares pro-

puestos a partir de las reformas educativas emprendidas tanto en España como en países latinoamericanos, incluido nuestro país. En tales diseños se enfatiza la importancia de enseñar estrategias de aprendizaje en el seno de las distintas áreas curriculares. De allí que nuestro trabajo pretendió producir avances a nivel local.

### *Estrategias de aprendizaje autorregulado*

Los numerosos estudios que abordan este tópico proponen diversas categorizaciones; entre los más conocidos se encuentran: Brown y Palincsar (1989), Monereo (1994), Weinstein (1987). En esta investigación, optamos por la clasificación de estrategias de aprendizaje autorregulado de Zimmerman y Martínez-Pons (1986), porque involucra aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales y, luego, ofrece una perspectiva más completa que aquellas de uso más frecuente centradas principalmente en el componente cognoscitivo.

Estos autores definen a las estrategias de aprendizaje autorregulado como acciones o procesos dirigidos a adquirir, organizar, elaborar y recuperar conocimientos, desde la influencia de la persona, el comportamiento y el ambiente. De este modo, las estrategias de organizar y transformar, establecer metas y planificar, repasar y memorizar, concentran su atención en promover la *regulación personal*; la autoevaluación y la delimitación de autoconsecuencias destacan la *regulación del comportamiento*.

to; las estrategias de buscar información, revisar registros y observar, solicitar ayuda, buscan optimizar el *ambiente* inmediato de aprendizaje del estudiante.

### *Objetivos*

a) Identificar qué estrategias de aprendizaje autorregulado emplean los alumnos de escuela media para resolver diferentes tareas escolares.

b) Establecer si, en la utilización de las estrategias, los estudiantes se encaminan o no hacia la autorregulación de sus propios procesos de aprendizaje.

### *Sujetos y procedimiento*

Participaron en el estudio 55 alumnos de una escuela secundaria estatal de la ciudad de Río Cuarto (Córdoba), ubicada en una zona periférica, que atiende a sectores sociales medio-bajos; 39 son mujeres y 16, varones de tres cursos: 4º, 5º y 6º, conformados por 22, 21 y 12 alumnos, respectivamente. La edad oscilaba entre los 15 y los 21 años.

La evaluación del uso de estrategias de aprendizaje autorregulado se realizó a través del *Inventario Self-Regulated Learning Interview Schedule* (SRLIS para su sigla en inglés) de Zimmerman y Martínez-Pons (1986). A partir de entrevistas, permite evaluar el empleo de las estrategias en ocho tareas escolares: 1) Preparar una evaluación; 2) Redactar un relato; 3) Resolver tareas de matemática; 4) Rendir evaluaciones; 5) Completar tareas escolares cuando están

más motivados para otras actividades; 6) Organizar el ambiente de estudio; 7) Autoevaluar las tareas extraescolares y 8) Autoevaluar el proceso de realización de una evaluación escolar.

El procedimiento consistió en una entrevista individual, efectuada en un aula de la escuela, de aproximadamente 40 minutos, para obtener información sobre las estrategias utilizadas en situaciones escolares

prototípicas. Se le informaba al alumno que se le formularían preguntas referidas a sus prácticas de estudio. Dado su carácter de entrevista estructurada, a cada entrevistado se le formularon ocho preguntas previamente establecidas.

El análisis de datos consistió en la categorización de las respuestas obtenidas, tomando como criterio la descripción de Zimmerman y Martínez-Pons:

| ESTRATEGIAS                                | DEFINICIONES: Afirmaciones que indican ...                                                                                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Auto-evaluación                         | Evaluación iniciada por el estudiante sobre la calidad o progreso en la tarea. Ej: "Yo controlo mi trabajo para estar seguro de que lo hice bien".                                                                                                                |
| 2. Organización y transformación           | Reorganización, explícita o interna, de los materiales instructivos para mejorar el aprendizaje. Ej: "Hago un esquema antes de escribir mi ensayo".                                                                                                               |
| 3. Establecimiento de metas y planeamiento | Establecimiento de metas y submetas educacionales y planes relativos a esas metas: formular secuencias, fijar un horario, completar las actividades. Ej: "Empiezo a estudiar dos semanas antes de los exámenes y establezco mi ritmo".                            |
| 4. Observación y registro                  | Registro de acontecimientos o resultados. Ej: "Yo tomo nota de las discusiones en clase"; "Llevo una lista de las palabras en las que me equivoco".                                                                                                               |
| 5. Búsqueda de información                 | Esfuerzo por reunir información para futuras tareas desde recursos no sociales cuando están completando una asignación, ej., "Antes de comenzar a escribir el ensayo, voy a la biblioteca para conseguir tanta información como sea posible respecto del tópico". |
| 6. Organización del ambiente               | Selección o acondicionamiento del ambiente físico para hacer más fácil el aprendizaje. Ej: "Me aílo de cualquier cosa que me distraiga"; "Apago la radio así me puedo concentrar sobre lo que estoy haciendo".                                                    |
| 7. Auto-consecuencias                      | Disposición o anticipación de recompensas o castigos por el éxito o el fracaso. Ej: "Si ando bien en una prueba, trato de ir al cine".                                                                                                                            |
| 8. Repaso y memorización                   | Memorización del material mediante prácticas internas o explícitas. Ej: "Al prepararme para una prueba de matemática, escribo las fórmulas hasta que las recuerdo".                                                                                               |
| 9-11. Solicitud de asistencia social       | Petición de ayuda a los pares (9), a los profesores (10) y a los adultos (11). Ej: "Si tengo problemas con matemática, le pido a un amigo que me ayude".                                                                                                          |
| 12-14. Revisión de registros               | Relectura de notas (12), pruebas (13) o textos (14), a fin de prepararse para una clase o prueba posterior. Ej: "Cuando me preparo para una prueba, reviso mis notas".                                                                                            |
| 15. Otras                                  | Comportamientos de aprendizaje iniciados por otras personas y toda otra respuesta verbal poco clara. Ej: "Yo hago lo que el profesor dice".                                                                                                                       |

### Resultados

El análisis de contenido de las entrevistas permitió inferir qué estrategias de aprendizaje autorregulado uti-

lizan los estudiantes para resolver las ocho tareas escolares indagadas. En la siguiente tabla, se presentan las frecuencias promedio:

Uso de estrategias de aprendizaje autorregulado (Puntaje promedio)

| ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUTORREGULADO   | 4° Año<br>N= 22 | 5° Año<br>N= 21 | 6° Año<br>N= 12 | Totales<br>N= 55 |
|--------------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|------------------|
| 1. Auto-evaluación                         | (M= 0,82)       | (M= 0,65)       | (M= 0,97)       | (0, 81)          |
| 2. Organización y transformación           | (M= 0,33)       | (M= 0,18)       | (M= 0,25)       | (0,25)           |
| 3. Establecimiento de metas y planeamiento | (M= 0,53)       | (M= 0,57)       | (M=0,49)        | (0,53)           |
| 4. Observación y registros                 | (M=0,14)        | (M=0,27)        | (M=0,19)        | (0,20)           |
| 5. Búsqueda de información                 | (M= 0,38)       | (M= 0,38)       | (M= 0,37)       | (0,38)           |
| 6. Organización del ambiente               | (M= 0,32)       | (M= 0,18)       | (M= 0,30)       | (0,27)           |
| 7. Auto-consecuencias                      | (M= 0,00)       | (M= 0,00)       | (M= 0,00)       | (0,00)           |
| 8. Repaso y memorización                   | (M= 0,27)       | (M= 0,47)       | (M= 0,35)       | (0,36)           |
| 9. Solicitud de ayuda social (pares)       | (M= 1,00)       | (M= 1,08)       | (M= 0,96)       | (1,01)           |
| 10. Solicitud de ayuda social (profesores) | (M= 0,57)       | (M= 0,87)       | (M= 1,17)       | (0,87)           |
| 11. Solicitud de ayuda social (adultos)    | (M= 0,36)       | (M= 0,36)       | (M= 0,22)       | (0,31)           |
| 12. Revisión de notas                      | (M= 0,16)       | (M= 0,24)       | (M= 0,13)       | (0,18)           |
| 13. Revisión de evaluaciones               | (M= 0,07)       | (M= 0,00)       | (M= 0,00)       | (0,02)           |
| 14. Revisión de textos                     | (M= 0,22 )      | (M= 0,22)       | (M= 0,17)       | (0,20)           |

Datos para 55 estudiantes de una escuela secundaria de Río Cuarto (Córdoba), 1999

Luego, se comprobó:

1) La presencia reiterada (aparece en prácticamente todas las tareas solicitadas) de las estrategias referidas a la colaboración de los otros, tales como *buscar ayuda en pares y profesores* (M= 1,01 y M= 0,87).

Investigaciones previas (Corno, 1996; Newman, 1994) muestran que, en el devenir cotidiano del aula, es poco frecuente la utilización efectiva de estas estrategias. Para Newman este comportamiento puede reflejar tanto una actitud dependiente como

una autónoma. La primera correspondería a los alumnos más inmaduros e inseguros, quienes -por lo general- evidencian un historial de fracaso escolar acompañado de una baja motivación y autoestima. En cambio, en la actitud independiente, el estudiante que busca ayuda actúa de manera autorregulada o estratégica en tanto intenta consolidar una autonomía a largo plazo a través del dominio de la tarea por la que solicita asistencia.

En nuestra observación del uso privilegiado de estas estrategias, nos inclinamos a pensar más bien en una actitud dependiente por las características de la población con la que trabajamos, la edad de nuestros alumnos (levemente superior a la sugerida por las normativas de política escolar), su rendimiento escolar poco satisfactorio, la baja escolarización alcanzada por sus padres y el tipo de trabajo que estos realizan.

2) La escasa importancia concedida a estrategias claves para la ejecución de tareas escolares tales como *organización y transformación* ( $M=0,25$ ); *observación y registro* ( $M=0,20$ ); *búsqueda de información* ( $M=0,38$ ); *repaso y memorización* ( $M=0,36$ ); *revisión de notas y textos* ( $M=0,18$  y  $M=0,20$ ).

3) Las dificultades de los alumnos para autorregular su motivación en la realización de las actividades académicas, según se constató en la utilización de la estrategia *establecimiento de metas y planeamiento* ( $M=0,53$ ): los relatos de los estudiantes muestran metas y planes muy superficiales para encarar las tareas escolares.

4) La restringida autorregulación de las condiciones del entorno según muestra la frecuencia de la estrategia *organización del ambiente* ( $M=0,27$ ). Parecería que estos alumnos no han tomado conciencia todavía de la importancia que reviste el contexto en que realizan las tareas. Como afirma Pintrich (2000), controlar y regular el ambiente, a través de acciones tales como darse cuenta de las distracciones que provoca la música,

la televisión, la presencia de amigos, compañeros y familiares, es un aspecto importante del estudio autorregulado.

5) Las representaciones erróneas respecto de la ejecución de las *tareas de escritura y matemática*: en las primeras, se limitan a la búsqueda de información del tema sobre el que ha de versar el texto y a la solicitud de ayuda; acciones que constituyen una simplificación de la tarea. En este sentido, nuestros resultados coinciden con las investigaciones de Castelló Badía (1999) y de Zimmerman y Risemberg (1996) en las que se muestran los impedimentos de la mayoría de los estudiantes secundarios para la producción textual. En las tareas de matemática, también se observaron creencias ingenuas e incorrectas (por ej.: asociar la matemática con la certeza y con la capacidad de resolver rápidamente un problema).

En síntesis, los resultados del estudio manifiestan que los alumnos tienen dificultades para utilizar un *repertorio* de estrategias de aprendizaje autorregulado y "descansan" de manera privilegiada en la colaboración de los otros, tales como pares y profesores.

### Conclusiones

El déficit en el conocimiento y la aplicación de estrategias de aprendizaje en estudiantes secundarios se contraponen a expresiones frecuentes de educadores, investigadores, intelectuales y políticos, que coinciden en señalar que la educación tiene que estar dirigida a ayudar a los alumnos a *aprender a aprender* (Pozo y

*Monereo*, 1999)<sup>1</sup>. Los resultados del estudio muestran que los alumnos tienen dificultades para utilizar un repertorio de estrategias de aprendizaje autorregulado, que tal vez les permitiría resolver con mayor éxito sus tareas escolares, abordarlas de un modo más reflexivo y tener mayor conciencia de los procesos intelectuales implicados en su aprendizaje.

Muchas son las razones a las que puede atribuirse la escasa utilización de estrategias por parte de los estudiantes, ausencia de asignaturas, espacios curriculares o profesores destinados a su enseñanza, puede ser una razón aunque no suficiente. Otra es que la utilización de estrategias está ligada a modelos y creencias sobre lo que significa por ejemplo, aprender, pensar o memorizar (*Martí*, 1999). Así la pretensión de enseñar estrategias lleva consigo un determinado modo de concebir el aprendizaje que se contrapone a las creencias que sobre el aprendizaje ha elaborado el estudiante. Por ejemplo, las investigaciones de *Schommer* (1990; 1994) señalan que las creencias respecto del conocimiento y del aprendizaje inciden en el desempeño escolar; más aún, estas creencias pueden afectar en gran medida los procesos que intervienen en la autorregulación del aprendizaje (*Zimmerman*, 1995). Además, desde el punto de vista motivacional, si no existen en los estudiantes deseos y expectativas que

permitan querer aprender y reflexionar, será muy difícil que incorporen un repertorio de estrategias.

La promoción de comportamientos más estratégicos o autorregulados en el aprendizaje parece ser una meta difícil de alcanzar en la escuela secundaria, sobre todo cuando existen grandes lagunas en la formación, un marco general de rendimiento escolar poco satisfactorio y tantos problemas acuciantes como deserción, repitencia, problemas de conducta, violencia escolar, apatía y desinterés. Sin embargo, si analizamos las demandas del contexto social y laboral, cada día más exigentes, y pretendemos conseguir que nuestros estudiantes sean realmente capaces de ajustarse a esas demandas complejas, la formación en estrategias se torna imprescindible.

Como corolario, es importante reconocer la multiplicidad de factores que inciden en el aprendizaje de estrategias, especialmente en ocasión de elaborar propuestas que apunten a su enseñanza. Desde el punto de vista de la investigación, como afirma *Rinaudo* (1999), parece necesario emprender investigaciones acerca de lo que sucede en el interior de las clases en nuestro país, porque sólo este conocimiento nos podrá ayudar a definir con mayor objetividad y a comprender con más claridad los problemas de la enseñanza.

1 Se trata de enseñar aquellos conocimientos y procesos que faciliten aprendizajes posteriores. Dotar a los alumnos de herramientas y recursos de aprendizaje que faciliten su autonomía personal, que los preparen como profesionales polivalentes y flexibles capaces de enfrentarse a los constantes cambios sociales y tecnológicos que vive la humanidad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Brown, Ann y Palincsar, Annemarie (1989). *La enseñanza para la lectura autorregulada*. En: L. Resnink y L. Klopfer (Comps.). Currículum y cognición. Buenos Aires: Aique.
- Castelló Badía, Montserrat (1999). *El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura*. En: J. Pozo y C. Monereo (Coords.). El aprendizaje estratégico (197-217). Madrid: Santillana.
- Corno, Lyn (1996). Volición del alumno y educación: resultados, influencias y prácticas. En: A. González Fernández. *Lecturas sobre autorregulación del aprendizaje escolar* (137-166). Universidad de Vigo: Departamento de Análisis e Intervención Psicosocioeducativa, Facultad de Humanidades.
- Difabio de Anglat, Hilda (2000). *Metacognición y aprendizaje significativo en el nivel universitario*. PsicoPedagógica, 4(4), 11-27.
- Martí, Eduardo (1999). *Metacognición y estrategias de aprendizaje*. En: J. Pozo y C. Monereo (Coords.). Op. cit. (111-129).
- Monereo Font, Carles. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Newman, R. (1996). *Búsqueda adaptativa de ayuda: una estrategia de aprendizaje autorregulado*. En: A. González Fernández. Op. cit. (213-235).
- Pintrich, Paul (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. En: M. Boekaerts, P. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). Handbook of Self-Regulation (451-502). California: Academic Press.
- Rinaudo, María Cristina (1996). *Enseñanza-Aprendizaje. Alternativas para favorecer la autorregulación de los aprendizajes*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto, Proyecto de innovación pedagógica (mimeo).
- Rinaudo, María Cristina (1999). *Comprensión del texto escrito*. Río Cuarto: Editorial de la Fundación de la Universidad de Río Cuarto.
- Schommer, Marlene (1990). *Effects of Beliefs About the Nature of Knowledge on Comprehension*. Journal of Educational Psychology, 82(3), 498-504.
- Schommer, (1994). *An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and Their Role in Learning*. En: R. Garner y P. Alexander (Eds.). Beliefs about text and instruction with text. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weinstein, C. E. (1987). *LASSI. Learning and Study Strategies Inventory*. Clearwater, FL: H & H Publishing Co.

- Zimmerman, Barry (1989). *A Social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning*. Journal of Educational Psychologist, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, Barry (1995). *Self-Regulation Involves More than Metacognition: A Social Cognitive Perspective*. Educational Psychologist, 30(4), 217-221.
- Zimmerman, Barry y Martínez-Pons, Manuel (1986) *Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies*. American Educational Research Journal, 23, 614-628.
- Zimmerman, Barry y Martínez-Pons, Manuel (1990). *Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Grade, Sex, and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use*. Journal of Educational Psychology, 82(1), 51-59.
- Zimmerman, Barry y Risemberg, Rafael (1996) *Research for the Future. Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective*. Contemporary Educational Psychology, 21, 0-29.

## *SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES IN SECONDARY SCHOOL*

The study aimed at knowing the used of self-regulated learning strategies in secondary students. The sample of individuals with regard to that the study it carried out, consists of fifty five students of 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, and 6<sup>th</sup> year in secondary, belonging to a state and suburban school of Río Cuarto, Córdoba. Their socioeconomic level is middle-low. The results obtained reflect the difficulties to use self-regulated learning strategies in student performance.

*Key words: learning strategies – self-regulated learning- secondary school*

*Datos y dirección de la autora: María Zulma Lanz:* Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto. Magíster en Psicología del Aprendizaje por la Universidad Nacional del Comahue. Desde 1997 ejerció tareas de investigación y docencia en la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba). Desde el año 2001 desempeña tareas de docencia e investigación en institutos terciarios estatales y privados y docencia en una escuela secundaria en Mendoza, Becaria Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Centro de Investigaciones Cuyo – Primitivo de la Reta 522 Dpto. K, 5500 Mendoza, Rca. Argentina, e-mail: [payi@infovia.com.ar](mailto:payi@infovia.com.ar).

