

Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico

María Cristina Rinaudo
Antonio González Fernández*

Introducción**

El cambio de siglo y de milenio estuvo acompañado por numerosas, lúcidas y crudas representaciones de los problemas de la humanidad (Chomsky, 1996; Gardels, 1999; Hobsbawm, 1998; Sábato, 2000; Savater, 1997, 1999). Ninguno de estos análisis dejó fuera las consideraciones educacionales. Pedagogos, filósofos, escritores, sociólogos y economistas dieron cuenta de la centralidad del problema educativo, ya fuese para señalar las grandes diferencias respecto del acceso a la escolarización entre diferentes países o grupos dentro de ellos, para mostrar la necesidad creciente de conocimiento para insertarse productivamente en los actuales sistemas de empleo (o para evitar caer en el desempleo y la marginalidad social) y denunciar la brecha entre el carácter de la alfabetización lograda y las metas de una alfabetización acorde al nuevo siglo, o para reclamar más y mejor educación, como medio de enriquecimiento personal y colectivo.

Los problemas señalados urgen a docentes e investigadores a buscar vías eficaces para lograr mejores resultados educativos. Dentro del campo de la Psicología Educacional, las investigaciones acerca de las estrategias de aprendizaje intentan proporcionar claves para trabajar hacia algunas respuestas. Simultáneamente se insiste en que las decisiones políticas acerca de las reformas educacionales tomen en consideración los resultados de las investigaciones acerca del aprendizaje y que se orienten más decididamente a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes (Dembo y Eaton, 2000; Svinicki, 1994).

Estrategias de aprendizaje en los años de escolarización secundaria

La línea de investigaciones en estrategias de aprendizaje comienza a adquirir su actual configuración en la década de 1980, muy ligada a las investigaciones en lectura. Como éstas experimentó un fuerte impulso, al menos en el ámbito de los países anglosajones, a partir de la publicación de algunas obras claves tales como los sucesivos *handbooks* de investigación en lectura (Pearson, 1984, 1991), la importante compilación de Mandl, Stein y Trabasso (1984) así como el artículo de Kennet Goodman (1984), en el **Eigthy-third Yearbook of the National Society for the Study of Education** de la Universidad de Chicago. En

* María Cristina Rinaudo es doctora en Ciencias de la Educación. Profesora asociada en el Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto, Córdoba, Argentina, e investigadora en temas de comprensión de la lectura y aprendizajes académicos. Antonio González Fernández es doctor en Psicología. Profesor titular en el Departamento de Psicología Básica de la Universidad de Vigo, España, e investigador en temas de estrategias de aprendizaje y metacognición.

** Trabajo realizado en el marco del programa de investigaciones "Aprender en la universidad. Calidad del desempeño en tareas complejas". Proyecto subsidiado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Argentina (PIP 4396) y por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Para la elaboración de este escrito se contó también con el apoyo de la Agencia Española de Cooperación Internacional.

la misma década, las publicaciones de revistas líderes como **Contemporary Educational Psychology**, **Educational Psychology** así como números especiales de **Educational Research** contribuyeron también a ampliar el conocimiento y cambiar el enfoque en los estudios acerca de las estrategias de aprendizaje. En América, para los países de habla hispana, fueron las publicaciones de **Lectura y Vida** las encargadas de cumplir un papel similar logrando, por el carácter de los artículos, acercar a la discusión a maestros y profesores, más interesados en los problemas de aplicación en el aula de las nuevas orientaciones. Las investigaciones de Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios (1984) en el campo de la escritura y sus claras definiciones acerca del sentido de la alfabetización, influyeron también en la conformación de esta línea de trabajo al atraer hacia este campo a los psicólogos de orientación constructivista.

Probablemente una de las definiciones más aceptadas de estrategias de aprendizaje en este momento sea la que proponen Weinstein y colaboradores (2000) y que expresa lo siguiente:

“Ampliamente definidas, las estrategias de aprendizaje de los estudiantes incluyen cualquier pensamiento, comportamiento, creencias, o emociones que facilite la adquisición, comprensión o posterior transferencia de conocimientos y habilidades nuevas” (Weinstein y otros, 2000:733.)

Como se puede observar, esta definición, como otras previas dentro de esta línea de investigaciones (Dole *et al.*, 1991; Duffy y Roehler, 1987; Weinstein, 1987), conceden un lugar importante a los procesos de lectura y escritura. Un sencillo análisis de los principales instrumentos usados en el estudio de las estrategias de aprendizaje (Pintrich y otros, 1991; Román Sánchez y Gallego Rico, 1994; Weinstein, Zimmerman y Palmer, 1988), permitirá al lector avalar la existencia de estas relaciones. En esta comunicación atenderemos en forma particular al Cuestionario elaborado por Román Sánchez y Gallego Rico (1994) por tratarse del instrumento que usamos en el estudio que ponemos a consideración.

Escala ACRA

Existen diversos procedimientos para recabar datos acerca del uso de estrategias de aprendizaje; entre los más usuales se encuentran la observación del desempeño en tareas específicas, autoinformes, entrevistas y cuestionarios. Estos últimos constituyen inventarios de preguntas, organizadas sistemáticamente en torno de los atributos o rasgos típicos de las estrategias en estudio; se presume que las respuestas de los estudiantes, si éstos responden con un mínimo de motivación y sinceridad, permiten conocer en forma confiable sus perfiles individuales respecto del uso de esas estrategias. Naturalmente, las preguntas que se incluyen en estos cuestionarios y la disposición dentro de los mismos, dependen de las concepciones acerca del aprendizaje y de las estrategias que discriminan quienes los elaboran.

El **cuestionario ACRA** –Escala de Estrategias de Aprendizaje– fue desarrollado por José María Román Sánchez y Sagrario Gallego Rico, investigadores de la Universidad de Valladolid (España), en 1994; su propósito es identificar las estrategias usadas más frecuentemente por los estudiantes

cuando tratan de comprender y asimilar la información contenida en diferentes materiales de lectura. Su denominación, la sigla ACRA, corresponde precisamente a las iniciales de las cuatro escalas que refieren a otros tantos procesos –cognitivos y no cognitivos– en torno de los cuales se definen las estrategias de aprendizaje. Ellos son: **A**dquisición de la información, **C**odificación o almacenamiento, **R**ecuperación o evocación y **A**poyo al procesamiento de la información.

Por sus fundamentos teóricos –según lo explicitan los mismos autores– el cuestionario atiende al uso de diferentes tácticas y estrategias que corresponden a procesos claves identificados en la “Teoría del procesamiento de la información”. El término **información**, en este encuadre, se refiere a las representaciones que una persona elabora a partir de la estimulación ambiental o desde el procesamiento de los datos; se considera también que la información influye en las elecciones que se hacen ante diferentes opciones alternativas relativas a creencias o acciones. El **procesamiento** de la información se refiere al modo en que la información se va modificando de manera que pueda ejercer las influencias postuladas. Los modelos de procesamiento de la información son descripciones teóricas de una secuencia de pasos o estados a través de los cuales se cumple ese procesamiento (Massaro y Cowan, 1993).

Sobre la base de estos supuestos, el cuestionario ACRA atiende a los procesos cognitivos de **adquisición, codificación** o almacenamiento y **recuperación de la información**. Asimismo, y en lo que podemos interpretar como una consideración hacia las tendencias más recientes en los estudios sobre estrategias de aprendizaje –donde es de rigor incluir el análisis de factores de índole metacognitiva, motivacional y socioafectiva como componentes del desempeño–, el cuestionario explora también estos aspectos. De este modo, las 119 preguntas que conforman el cuestionario se distribuyen en 4 escalas independientes; ellas son:

- ◆ **Escala I:** Integrada por 20 ítems relativos a **estrategias de adquisición de información**. Estas estrategias atienden a diferentes procedimientos que tienen que ver con la focalización de la atención en la información relevante dentro del texto y con los diferentes modos de repaso.

Ejemplo: “En los libros, apuntes u otro material a aprender, subrayo en cada párrafo las palabras, datos o frases que me parecen más importantes” (Pregunta 5, Escala I).

- ◆ **Escala II:** Se conforma con 46 ítems referidos al uso de diferentes **estrategias de codificación de la información**. Estas estrategias tienen como propósito facilitar el paso de la información desde la memoria de funcionamiento (o memoria de corto plazo) a la memoria semántica (o memoria de largo plazo). Más específicamente, las preguntas de esta escala atienden a los procesos de codificación, elaboración y organización de la información.

Ejemplo: “Suelo anotar en los márgenes de lo que estoy estudiando (o en hoja aparte) sugerencias de aplicaciones prácticas que tiene lo leído” (Pregunta 20. Escala II).

- ◆ **Escala III:** Incluye 18 preguntas sobre **estrategias de recuperación de información**. Las estrategias de recuperación, tratan con los procesos cognitivos de recuperación o recuerdo, favoreciendo la búsqueda de la información relevante para una situación o tarea dada y también con el proceso de generar las respuestas solicitadas (planear un escrito, exposición, etcétera). Se presume que estas estrategias contribuyen a transformar y transportar la información desde la memoria a largo plazo hacia la memoria de funcionamiento.

Ejemplo: "Me ayuda a recordar lo aprendido el evocar sucesos, episodios o anécdotas (es decir 'claves'), ocurridos durante la clase o en otros momentos del aprendizaje" (Pregunta 6. Escala III).

- ◆ **Escala IV:** Comprende 35 preguntas de lo que los autores denominan **estrategias de apoyo al procesamiento de información** y que atienden a factores metacognitivos, motivacionales y sociales. Se considera que estas estrategias favorecen el empleo y eficacia de las estrategias comprendidas en las tres escalas anteriores. Las preguntas relativas a los aspectos **metacognitivos** atienden, por una parte, al conocimiento que las personas tienen sobre sus procesos de aprendizaje, las estrategias que emplean y sus diferentes grados de efectividad en tareas pasadas; por otra parte se refieren también a la supervisión y control que se es capaz de ejercer durante el desempeño de tareas cognitivas (identificar dificultades en la comprensión, falta de atención, necesidad de volver a leer...). Las preguntas relativas a los aspectos **socioafectivos** incluyen indicadores de los principales constructos identificados en el campo de las investigaciones sobre personalidad y motivación, tales como nivel de aspiración, autoconcepto, expectativas de autoeficacia, ansiedad ante las evaluaciones y similares. De este modo, la escala de Estrategias de Apoyo comprende, además de las estrategias metacognitivas ya mencionadas, estrategias afectivas, estrategias sociales y estrategias motivacionales. Entre las estrategias **afectivas** se incluyen referencias al control del esfuerzo, la ansiedad, expectativas y distracciones. Las estrategias **sociales** tienen que ver con las habilidades para solicitar ayuda ante las dificultades, evitar conflictos, y participar productivamente dentro de un grupo de estudio o de trabajo. Las estrategias motivacionales atienden a indicadores de las dos orientaciones usualmente consideradas: orientación hacia metas intrínsecas o hacia metas extrínsecas; a estas dos orientaciones se añaden algunas preguntas tendientes a observar las orientaciones de aproximación o de huida respecto de las metas que el mismo sujeto se propone.

Ejemplos

"He pensado sobre lo importante que es organizar la información haciendo esquemas, secuencias, diagramas, mapas conceptuales, matrices" (Escala IV. Estrategia metacognitiva, pregunta 4)

"Si estoy estudiando y me distraigo con pensamientos o fantasías, los combato imaginando los efectos negativos de no haber estudiado" (Escala IV, Estrategia afectiva, pregunta 24).

"Busco tener prestigio entre mis compañeros, amigos y familiares, destacando en

los estudios" (Escala IV. Estrategia motivacional, pregunta 33).

Las respuestas se indican según el formato de las escalas tipo Licker, que en este caso presentan cuatro grados posibles según la frecuencia de uso de estrategias (Nunca o casi nunca, algunas veces, bastantes veces, siempre o casi siempre). De acuerdo con ello, la puntuación de cada respuesta varía entre 1 y 4 puntos, donde puntaje mayor corresponde a mayor uso de estrategias.

Método

Sujetos

Los participantes de este estudio fueron 98 estudiantes de una escuela pública que comprende los dos ciclos correspondientes a la enseñanza secundaria en el sistema educativo argentino. El primer ciclo incluye tres cursos anuales que corresponden a su vez al último tramo de enseñanza general básica (séptimo, octavo y noveno años de escolarización); el segundo ciclo abarca igualmente tres cursos (décimo, undécimo y duodécimo años de escolarización).

El colegio está ubicado en una pequeña localidad del interior del país; se trata de una zona predominantemente rural con núcleos urbanos de 1000 a 3000 habitantes, separados entre sí por unos 20 kilómetros de distancia. Por estas características y por tratarse del único establecimiento que brinda enseñanza secundaria a la población, el colegio con el que trabajamos reúne a todos los adolescentes cuyas edades oscilan entre 12 y 17 años que acceden a la enseñanza secundaria (muy cerca del 100% del total del mismo grupo de edad). En consecuencia, el grupo con el que trabajamos reúne a niños de diferente nivel socioeconómico y cuyos padres tienen diferentes niveles de escolaridad. No existen, sin embargo, diferencias culturales marcadas, ni grupos marginados dentro de la población. Por su historia escolar, el grupo de estudiantes es bastante homogéneo; con muy pocas excepciones, los alumnos provienen igualmente de una única escuela pública, que funciona en el mismo edificio donde se ubica el colegio que imparte enseñanza secundaria.¹

Por su edad, los estudiantes se distribuían de manera relativamente uniforme y de acuerdo con lo esperable, 5 grupos entre las edades de 12 y 16 años reúnen entre 16 % y 22% de los estudiantes en cada uno; un grupo más reducido de estudiantes de 17 años (9%) y muy pocos casos de extraedad para el nivel secundario (3 estudiantes de 18 años). La **Tabla 1** muestra la distribución de los alumnos por curso según sexo y grupo de edad.

¹ Los autores agradecen a Estela González, quien recabó los datos para el estudio como parte de un trabajo sobre aspectos metacognitivos en el aprendizaje, dirigido por María Cristina Rinaudo y Danilo Donolo.

TABLA 1
Número de alumnos de cada grupo de edad según sexo y curso

Edad/Curso	12 años		13 años		14 años		15 años		16 años		17 años		18 años		Total	
	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M	V	M
Primero	6	10	2	1	1	2	1								10	13
Segundo			8	11	2	3			2						12	14
Tercero					7	3	1	4	2						10	7
Cuarto								8	1		1		1			11
Quinto									4	7					4	7
Sexto											1	7	2	1	9	
Total	6	10	10	12	10	8	2	12	8	8	1	8	3	37	61	

Procedimientos

Los datos para el estudio fueron recabados a partir de la aplicación del cuestionario ACRA, para la evaluación del uso de estrategias de aprendizaje. Este cuestionario fue administrado en forma grupal, en sesiones independientes para cada uno de los 6 cursos involucrados en el estudio. Aquellos alumnos que por algún motivo no habían concurrido a clase en el día destinado a la aplicación de este instrumento, respondieron en forma individual, en horarios especiales y en fechas muy próximas a las de la evaluación grupal. La ubicación en el tiempo fue similar para los diferentes grupos, concretándose a mediados del año de 1999. La puntuación de los protocolos se llevó a cabo siguiendo los criterios proporcionados por los autores de la prueba; es decir, los puntajes para cada respuesta emitida variaban entre 1 y 4, con puntajes agrupados para el total y para cada una de las cuatro escalas. Los puntajes máximos posibles para cada escala eran los siguientes: Escala I: 80 puntos; Escala II: 418; Escala III: 72; Escala IV: 140.

Con el propósito de observar las relaciones entre el uso de estrategias y la comprensión de la lectura se usó una prueba de comprensión elaborada por González Fernández en 1992 para ser usada con estudiantes de nivel secundario. La prueba consta de 50 ítems presentados bajo el formato de opciones múltiples con 4 alternativas. Su contenido versa sobre un tema de Ciencias Naturales (los virus) y fue extraído de un texto escolar correspondiente al sexto año de escolarización. La prueba atiende a cinco aspectos usualmente considerados en el análisis de la comprensión de la lectura, los que están igualmente representados a través de 10 preguntas cada uno; a saber: **retención**, en donde se solicita recuerdo literal de ciertas partes del texto; **significado**, que evalúan los conocimientos previos y de vocabulario; **abstracción**, relativos al nivel de elaboración del texto y la comprensión de sus ideas principales; **establecimiento de relaciones**, para averiguar en qué medida se comprenden las relaciones entre conceptos, ideas o personajes sobre los que versa el texto; **valoración**, donde se atiende a las apreciaciones del sujeto sobre diferentes aspectos del texto: género literario, propósitos del autor, estilo, etc.

Para la puntuación de esta prueba sólo se tiene en cuenta los aciertos; la puntuación máxima es de 50 puntos. Los puntajes no fueron discriminados, para este análisis, según las categorías arriba mencionadas.

Por último, y con el propósito de observar las relaciones entre uso de estrategias de aprendizaje y rendimiento académico se computaron los puntajes promedio de cada estudiante, elaborados a partir de las puntuaciones obtenidas en cada una de las asignaturas curriculares. Los promedios, pueden variar, entre 0 y 10 puntos. Para su análisis, los puntajes promedios fueron agrupados en tres categorías delimitadas en relación con los puntajes de corte según percentiles (rendimiento bajo, hasta percentil 25, rendimiento medio, entre 25 y 75 y rendimiento alto, por encima del percentil 75).

Resultados

Un **análisis descriptivo de los datos** nos permite observar que los puntajes promedios, considerada la totalidad del grupo, indican porcentajes de uso de estrategias, para todas las escalas, superiores al 60 %. Los resultados hallados para la prueba de comprensión, igualmente para la totalidad del grupo son algo más bajos que los de uso de estrategias. El puntaje promedio corresponde a un 48% de respuestas correctas. La Tabla 2, presenta estadísticos descriptivos para cada una de las escalas de ACRA, para el total del Cuestionario, para la prueba de comprensión lectora y también el promedio en rendimiento académico. El puntaje de 7, para rendimiento académico es también una puntuación en los niveles medios de la escala de calificaciones. Si bien la escala de calificaciones en el sistema educativo argentino, va de 0 a 10, la nota mínima para aprobar los cursos sin necesidad de rendir un examen final con posterioridad a la finalización de las clases se fija en 6 puntos. De este modo, el puntaje 7 identifica a un rendimiento medio, el de aquellos alumnos que no se destacan por sus notas, pero que logran un desempeño que se considera aceptable.

El análisis de la distribución de los puntajes en las distintas escalas del cuestionario ACRA mostró fuertes asociaciones, lo que indicaría la consistencia de las Escalas ACRA en la evaluación de las estrategias de aprendizaje. En este sentido, nos interesaba especialmente observar las relaciones entre las puntuaciones en la escala IV, con el resto de las escalas, como un modo de avalar la presunción de apoyo al procesamiento de la información que estarían desempeñando los factores metacognitivos y socioafectivos. Como se esperaba esta escala mostró alta asociación con las tres escalas relativas al procesamiento de la información: Escala IV y Escala de adquisición de la información: ,672; Escala IV y Escala de codificación de la información: ,744; Escala IV y Escala de Recuperación de la Información: ,803.

El análisis de las relaciones entre nivel de escolarización y uso de estrategias de aprendizaje no nos permitió confirmar el supuesto acerca de una asociación entre mayor escolarización y mayor uso de estrategias, ni asociar niveles de escolarización con el uso particular de una clase de estrategias, tal como se definen en función de las tres escalas de ACRA. Tampoco fue posible hallar una tendencia de mayor uso de estrategias de apoyo en correspondencia con mayores niveles de escolarización.

TABLA 2
Medias, Mediana y desviaciones estándar para puntuaciones en uso de estrategias
(Cuestionario ACRA) y Comprensión de la lectura (Prueba de Comprensión)

Uso de estrategias y comprensión de lectura	Media	Mediana	Desviación estándar
Escala I: Estrategias de adquisición	52,72	54,00	9,72
Escala II: Estrategias de codificación	105,77	107,00	20,51
Escala III: Estrategias de recuperación	46,63	47,00	9,15
Escala IV: Estrategias de apoyo al procesamiento	95,16	96,50	17,95
Total cuestionario ACRA (4 escalas)	300,29	305,00	51,85
Prueba de comprensión de la lectura	23,78	24,00	8,61
Rendimiento académico	7,02	7,09	1,37

Datos para 98 estudiantes de una escuela secundaria pública. Argentina, 1999.

El análisis de las relaciones entre uso de estrategias y los puntajes totales en la prueba de comprensión de la lectura, no permitió confirmar las altas relaciones positivas esperadas. Las correlaciones resultaron moderadas o bajas, tanto en la consideración del puntaje total para uso de estrategias, como para cada una de las cuatro escalas. Los índices de asociación más altos entre uso de estrategias y comprensión de la lectura se observaron respecto de la Escala IV, estrategias de apoyo al procesamiento $-,277-$ y a la Escala III, estrategias de recuperación $-,219-$.

El análisis de las relaciones entre uso de estrategias y rendimiento académico mostró relaciones positivas moderadas, tanto en la consideración de los puntajes totales en el Cuestionario ACRA ($r = ,439$), como en cada una de las cuatro escalas ($r = ,343$, para Escala I; $r = ,309$ para Escala II; $r = ,490$ para Escala III y $r = ,477$ para Escala IV). Asimismo, se halló correlación positiva entre rendimiento académico y los resultados en la prueba de comprensión de la lectura ($r = ,580$). La Tabla 3, presenta las Medias y desviaciones estándar para los tres subgrupos formados a partir del rendimiento académico (bajo, medio y alto) respecto de cada una de las Escalas ACRA, del total del mismo Cuestionario y de la prueba de comprensión de la lectura.

TABLA 3

Medias y desviaciones estándar para puntuaciones en uso de estrategias (Cuestionario ACRA) y Comprensión de la lectura (Prueba de Comprensión) en subgrupos con rendimiento académico bajo, medio y alto.

Uso de estrategias y comprensión de lectura	Rendimiento Académico Bajo (N=24)		Rendimiento Académico Medio (N=50)		Rendimiento Académico Alto (N=24)	
	M	s	M	s	M	s
Escala I: Estrategias de adquisición	46,04	12,07	54,58	8,09	55,54	7,18
Escala II: Estrategias de codificación	93,50	25,37	108,90	17,79	111,54	15,60
Escala III: Estrat. de recuperación	39,70	9,23	47,16	7,84	52,45	7,17
Escala IV: Estrategias de apoyo	79,41	20,09	98,58	13,38	103,79	14,59
Total cuestionario ACRA (4 escalas)	258,66	61,52	309,22	41,33	323,33	37,13
Prueba de comprensión lectora	16,41	4,42	24,04	7,95	30,62	7,25

Datos para 98 estudiantes de una escuela secundaria pública. Argentina, 1999.

El estudio de las diferencias, entre los tres subgrupos de estudiantes, conformados de acuerdo con su nivel de rendimiento académico (bajo, medio y alto) permitió observar diferencias significativas respecto de las variables consideradas. Los puntajes correspondientes a pruebas F y sus niveles de significación, para las diferencias entre los subgrupos respecto de: estrategias de adquisición (Escala I), estrategias de codificación (Escala II), estrategias de recuperación (Escala III), estrategias de apoyo (Escala IV), total uso de estrategias y comprensión de la lectura, son respectivamente las siguientes: $F = 7,00$ $p = .002$; $F = 8,11$ $p = .001$; $F = 12,20$ $p = .000$; $F = 11,99$ $p = .000$; $F = 12,76$ $p = .000$; $F = 17,07$ $p = .000$.

Conclusiones

En síntesis, los resultados del estudio parecen apoyar las conclusiones siguientes:

Uno, las diferencias halladas en el uso de estrategias cognitivas en los subgrupos de estudiantes formados de acuerdo con su rendimiento académico (bajo, medio y alto) proporcionan sustento a los presupuestos teóricos acerca del papel de las estrategias en la facilitación de los aprendizajes; al menos en lo que respecta a aquellos aprendizajes que se evalúan en las pruebas usuales dentro de la institución en la que se realizó el estudio.

Dos, aunque no se obtuvieron evidencias claras de la incidencia del uso de estrategias en la comprensión de la lectura, las correlaciones halladas se

presentaron en la dirección prevista. Por otra parte, tanto la correlación entre comprensión de la lectura y rendimiento académico, como las diferencias halladas entre los subgrupos formados por su rendimiento académico (bajo, medio, alto) que se presentan simultáneamente respecto del uso de estrategias y de la comprensión de la lectura, parecen estar mostrando el interés de futuros estudios para considerar las interacciones entre estas variables. Parece plausible pensar que aquellos alumnos que tienen buen rendimiento académico y buenos resultados en la prueba de comprensión y que a su vez dicen que no utilizan –o no lo hacen con frecuencia– las estrategias de aprendizaje que se exploran a través del cuestionario ACRA, logren sus metas académicas sin mayores esfuerzos de aprendizaje. En un trabajo anterior, de carácter cualitativo (Rinaudo, 1999), hemos presentado algunos resultados en esta dirección: tiempos promedio de estudio muy bajos; comentarios acerca de la posibilidad de completar los estudios de este nivel sin necesidad de estudiar, o del escaso valor que le asignan a las tareas o actividades de aprendizaje llevan a considerar que tal vez el contexto de aprendizaje permita a aquellos estudiantes más capaces, o que provienen de ambientes familiares donde hay frecuentes intercambios sobre temas de relevancia social o científica, puedan responder a los requerimientos de este nivel sin el uso intencional de estrategias de aprendizaje. Es comprensible que si un alumno puede responder satisfactoriamente a las demandas escolares sin necesidad de adoptar un enfoque profundo y estratégico para aprender, no se detenga a pensar en los modos más eficaces para estudiar. En todo caso, los resultados nos llevan a mirar con beneplácito el creciente interés que se observa en el campo de la investigación sobre estrategias respecto del estudio de las metas personales (Pintrich, 2000), los contextos de aprendizaje (Weinstein y otros, 2000) y los procesos de autorregulación (Boeckeaerts, 2000) como mediadores del desempeño académico.

Tres, las altas correlaciones observadas entre los puntajes que indican frecuencia de uso para cada una de las tres escalas de ACRA que exploran aspectos del procesamiento de la información y la escala IV, relativa a factores de índole metacognitiva y motivacional, confirman la importancia de estudiar las estrategias desde enfoques que integren este tipo de variables. En este sentido los resultados del estudio pueden entenderse como una confirmación de los supuestos de la mayoría de los modelos recientes de aprendizaje autorregulado desde los que se considera a las actividades autorregulatorias como mediadoras entre características contextuales y personales y el desempeño o rendimiento real. De este modo, como afirma Pintrich:

“no son sólo las características culturales, demográficas o de personalidad de los individuos, ni sólo las características contextuales del ambiente de clase, las que influyen directamente en el rendimiento y en el aprendizaje sino la autorregulación de la cognición, motivación y comportamiento que mediatizan las relaciones entre la persona, el contexto y el rendimiento eventual” (Pintrich, 2000:452).

Cuatro, la ausencia de relaciones entre mayor escolarización y mayor uso de estrategias de aprendizaje admitiría, en nuestra opinión, dos tipos de consideraciones: una desde las diferencias individuales, otra desde el contexto de aprendizaje. Las primeras para sugerir, que factores de índole personal (orientaciones motivacionales, conocimientos previos, estrategias cognoscitivas, manejo del tiempo, valoración de las tareas) llevan a los estudiantes a adoptar

tempranamente en sus estudios, enfoques o estilos de aprendizaje que los llevan a atender con mayor o menor intencionalidad, dedicación y esfuerzo a las demandas escolares. Las consideraciones ligadas al contexto, de manera similar a lo que planeamos antes, tienen que ver con diferencias en las tareas escolares. En términos sencillos, es posible que las interpretaciones de los estudiantes respecto de la necesidad o no de usar estrategias respondan efectiva y pertinentemente a diferentes demandas de las tareas seleccionadas por diferentes profesores.

Por último, nos interesa considerar el trabajo en sus proyecciones como apoyo a emprendimientos educativos tendientes a promover el desarrollo y uso de estrategias de aprendizaje. Asimismo advertir acerca de la importancia de enmarcar su enseñanza dentro de modelos teóricos que integren apropiadamente los factores de diversa índole que se ponen en juego en los aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Boekaerts, Monique y Markku Niemivirta (2000) "Self-regulated Learning. Finding a Balance between Learning goals and ego-protective goals." En Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner, **Handbook of self-regulation**. San Diego, Academic Press.
- Chomsky, Noam (1996) **Política y cultura a finales del siglo XX. Un panorama de las actuales tendencias**. Buenos Aires, Ariel.
- Cohen, Daniel (1997). **Riqueza del mundo, pobreza de las naciones**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Dembo, Myron H. y Martin J. Eaton (2000) "Self-regulation of Academic Learning in Middle-level Schools." **The Elementary School Journal**, **100 (5)**, 473-490.
- Dole, Janice A., Gerald G. Duffy, Laura R. Roehler y P. David Pearson (1991). "Moving from the old to the new: Research on Reading Comprehension Instruction." **Review of Educational Research**. Vol. **61 (2)**, 239-264.
- Duffy, Gerald G. y Laura R. Roehler (1987) "Teaching Reading Skills as Strategies." **The Reading Teacher**, enero, 1987, 414-418.
- Etcheverry, Jaime (1999) **La tragedia educativa**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Ferreiro, Emilia y Margarita Gomez Palacio (1984) **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura**. México, Siglo Veintiuno.
- Gardels, Nathan P. (1999) **Fin de siglo. Grandes pensadores hacen reflexiones sobre nuestro tiempo**. México, McGraw-Hill.
- Goodman, Kenneth (1984) "Becoming readers in a complex society." Separata del **Eighth-third Yearbook of the National Society for the Study of Education**. Chicago, University of Chicago Press.
- Hobsbawm, Eric (1998) **Historia del Siglo XX**. Buenos Aires, Crítica-Grijalbo Mondadori.
- Mandl, Heins; Nancy L. Stein y Tom Trabasso (1984) **Learning and Comprehension of Text**. Hillsdale, Erlbaum.
- Massaro, Dominic W. y Nelson Cowan (1993) "Information Processing Models: Microscopes of the Mind." **Annual Reviews of Psychology** **44**, 383-425.
- Núñez Pérez, José C.; Julio A. González-Pineda; Margarita García Rodríguez, Soledad González-Pumariega, Cristina Rocas Montero, Luis Álvarez Pérez y María del Carmen González Torres (1998) "Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico." **Psicotema**, **10 (1)**, 97-109.
- Pearson, P. David (ed.), (1984) **Handbook of Reading Research**. Nueva York, Longman.
- Pearson, P. David (ed.), (1991) **Handbook of Reading Research II**. Nueva York, Longman.

- Pintrich, Paul R. (2000) "The Role of goal orientation in self-regulated Learning." En Monique Boekaerts, Paul R. Pintrich y Moshe Zeidner, **Handbook of self-regulation**. San Diego, Academic Press.
- Pintrich, Paul R.; David A. Smith; Teresa García y Wilbert Mckeachie (1991) **A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)**. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, The University of Michigan.
- Postman, Neil (1999) **El fin de la educación**. Barcelona, EUMO Octaedro.
- Rinaudo, María Cristina (1999). **Comprensión del texto escrito. Estudios acerca de la naturaleza del proceso y las posibilidades de la instrucción**. Río Cuarto, EFUNAR, Editorial de la Fundación Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Román Sánchez, José María y Sagrario Gallego Rico (1994) **ACRA. Escalas de Estrategias de Aprendizaje**. Madrid, TEA Ediciones.
- Sábato, Ernesto (2000). **La resistencia**. Buenos Aires, Seix Barral.
- Savater, Fernando (1997) **El valor de educar**. Barcelona, Ariel.
- Savater, Fernando (1999) "Prólogo." En Ulanosky Sack (1999) **Los desafíos del nuevo milenio. Entrevistas a los grandes pensadores contemporáneos**. Buenos Aires, Aguilar.
- Svinicki, Marilla D. (1994) "Research on College Student Learning Motivation: Will it affect College Instruction?" En Pintrich, Paul; Brown y C. Weinstein, **Student motivation, Cognition, and Learning**. Erlbaum, Hillsdale.
- Tedesco, Juan Carlos (2000) **Educación en la sociedad del conocimiento**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Weinstein, Claire E. (1987) "Fostering Learning Autonomy through the use of Learning Strategies." **Journal of Reading**, Abril, 1987, 590-595.
- Weinstein, Claire E.; Stepehn A. Zimmermann y David R. Palmer (1988) "Assesing Learning Strategies: The Design and Development of the LASSI." En Claire Weinstein, Ernest T. Goetz y Patricia Alexander, **Learning and Study Strategies. Issues in Assessment, Instruction and Evaluation**. San Diego, Academic Press
- Weinstein, Claire Ellen; Jenefer Husman y Douglas R. Dierking (2000) "Self-Regulation Interventions with a focus on Learning Strategies." En Monique Boekaerts, Paul Pintrich y Moshe Zeidner, **Handbook of self-regulation**. San Diego, Academic Press.

*Este artículo fue presentado a **LECTURA Y VIDA** en agosto del 2001 y aceptado definitivamente para su publicación en mayo del 2002.*