



## reseñas educativas // education review

editores: gustavo e. fischman gene v glass melissa cast-brede david j. blacker

revista de reseñas de libros, de acceso libre y multi-lingüe

13 de febrero de 2013

ISSN 1094-5296

Reseñas Educativas es un proyecto del National Education Policy Center <http://nepc.colorado.edu>

Síguenos en



**Gaeta González, Martha Leticia (2011).** *La autorregulación del aprendizaje en la adolescencia. Estrategias metacognitivas, motivacionales y emocionales.* Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española.

227 páginas

ISBN: 978-3-8443-4942-9

**Reseñado por Arabela Beatriz Vaja y Paola Verónica Paoloni.**

Universidad Nacional de Río Cuarto-CONICET



En la actualidad, los estudios acerca del aprendizaje autorregulado -cómo se define, qué estrategias y procesos implica y cómo puede enseñarse-, se ha convertido en una cuestión primordial dentro del campo de la Psicología Educativa, marcando una de las principales direcciones hacia donde están avanzando las investigaciones realizadas dentro de esta disciplina (Torrano Montalvo y González Torres, 2004).

La obra que aquí presentamos consiste en la publicación de una investigación profunda y compleja a la vez, llevada a cabo por Gaeta González dentro de la línea del aprendizaje regulado. El resultado final de la mencionada investigación se plasma en esta publicación presentada con claridad y detalle, de modo que se convierte en una lectura 'obligada' y altamente recomendada para todos aquellos investigadores, doctorandos y profesionales relacionados al campo de la Psicología Educativa, preocupados por la educación de las nuevas

Citación: Vaja, A. B. y Paoloni, P. V. (13/02/2013) Reseña de Gaeta González, Martha Leticia (2011). La autorregulación del aprendizaje en la adolescencia. Estrategias metacognitivas, motivacionales y emocionales. Saarbrücken, Alemania: Editorial Académica Española. *Reseñas Educativas* 16. Recuperado [fecha] de <http://www.edrev.info/reviews/revs309.pdf>

generaciones.

El libro se compone de una introducción y diez capítulos organizados en cuatro partes o secciones. La primera parte comprende los capítulos 1, 2 y 3 y consiste en una exhaustiva revisión teórica acerca del tema en estudio. La segunda parte integra los capítulos 4, 5 y 6 y básicamente comenta el diseño y el desarrollo de la investigación llevada a cabo. En la tercera -compuesta por los capítulos 7, 8 y 9-, se presenta el análisis de los datos y los resultados obtenidos. Finalmente, la cuarta y última sección -integrada por el capítulo 10-, propone las discusiones y conclusiones derivadas del estudio realizado, como también nuevas líneas de investigación que se desprenden del mismo. A continuación, comentaremos más detalladamente de qué trata esta obra, retomando aspectos centrales de su introducción y de cada uno de los diez capítulos que la componen.

En primer lugar, la autora nos ofrece una introducción a su trabajo, refiriendo a la siguiente cita: “Lo más preocupante del fracaso escolar no son los alumnos que suspenden, sino los que aprueban y no aprenden casi nada” (Pozo, 1996 en Gaeta González, 2011: 3).

A partir de este planteo 'disparador', la autora comunica su preocupación por la falta de interés y de motivación de los jóvenes hacia los contenidos escolares. Es aquí, donde cobra entonces especial importancia la autorregulación de los aprendizajes, un constructo complejo que encierra diversos aspectos, como el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas, motivacionales, emocionales, afectivas, entre otras. Gaeta González afirma que las investigaciones han apuntado a estudiar los aspectos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje autorregulado, dejando de lado aspectos como el control de la motivación, la emoción y el comportamiento.

En este marco, la autora retoma hallazgos de investigaciones actuales que subrayan la importancia del contexto donde se desarrollan los procesos de aprendizajes, entendidos como el resultado de la interacción o transacción entre aspectos personales y situacionales y finaliza la introducción a su trabajo, señalando claramente cuál es el objetivo que se propuso alcanzar:

“(…) profundizar en el concepto y los procesos de autorregulación del aprendizaje, sobre todo en las estrategias metacognitivas, así como de control de la voluntad -el control motivacional y emocional- con relación a factores motivacionales como la orientación personal a metas y la percepción de la estructura de metas del aula, analizando su presencia en los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO)” (Pág. 5).

A partir de aquí, comienza un inquietante recorrido para el lector, quien se irá encontrando - a medida que avance en la lectura de los capítulos- con una interesante y amena forma de presentar el marco teórico en que se apoyó la investigación como así también una exhaustiva descripción del proceso de investigación, los modos de llevarla a cabo y de interpretar los resultados. Finalmente, ya en el punto de llegada, el lector contará con herramientas conceptuales y metodológicas suficientes como para construir una idea clara y completa acerca de la complejidad que implica el aprendizaje autorregulado, de cómo puede estudiarse en diferentes escenarios educativos y de la importancia que supone pensar y tratar este tema en el marco de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de España. ¿Cómo se logra esta construcción?, ¿cuál es el recorrido que permite al lector progresar en su conocimiento acerca de este particular objeto de estudio? Veamos esto con mayor detalle.

El capítulo 1 encabeza la sección de 'revisión teórica' y se titula *La autorregulación del aprendizaje en la adolescencia: estrategias metacognitivas, motivacionales y emocionales*. Aquí la autora caracteriza al alumno en la etapa de la adolescencia, comentando los cambios en los aspectos biológicos, cognoscitivos y socio-emocionales por los que atraviesa. Seguidamente, realiza una aproximación histórica al concepto de aprendizaje autorregulado, enfocando principalmente dos perspectivas: la perspectiva socio-cognitiva de Bandura y la perspectiva volitiva y del control de la acción de Kuhl y Heckausen. Luego, desarrolla los rasgos que caracterizan al estudiante autorregulado. Presenta también diversas estrategias de autorregulación del aprendizaje, distinguiendo entre estrategias de aprendizaje y

estrategias de autorregulación del aprendizaje. Estas últimas incluyen tanto la autorregulación de la cognición como así también de la motivación y de la emoción. A continuación, este capítulo hace referencia al papel de la autoeficacia en la autorregulación del aprendizaje y se presentan diversos modelos de aprendizaje autorregulado planteados por diferentes investigadores referentes en este tema, entre ellos Lyn Corno, Paul Pintrich y Monique Boekaerts. Finalmente, se resumen estudios recientes en el campo del aprendizaje autorregulado que evidencian cómo los estudiantes regulan su motivación y emoción para el logro de metas académicas.

El capítulo 2 se titula *La orientación a metas y su relación con las estrategias de autorregulación del aprendizaje en la adolescencia* y se ocupa precisamente de tratar estos temas. En primer lugar, en este capítulo se realiza una descripción de la teoría de orientación a metas, retomando aportes de autores reconocidos como Pintrich, Schunk, Urdañ o De la Fuente. Seguidamente, se presentan categorías para agrupar la orientación personal a metas de logro y se analizan las implicaciones que tiene en el aprendizaje el hecho de adoptar una orientación al aprendizaje o al rendimiento, teniendo en cuenta además las diferencias que pudieran existir según edades y géneros. Se incorporan además, nuevos aportes que reconocen la existencia de combinaciones de metas o metas múltiples. Finalmente, se establecen relaciones entre la orientación a meta y los procesos de autorregulación del aprendizaje, ofreciendo también algunos ejemplos de investigaciones empíricas que han analizado la influencia de la orientación a metas de logro en la regulación del aprendizaje.

El capítulo 3 se titula *La estructura de metas del aula y su relación con las estrategias de autorregulación del aprendizaje en la adolescencia*. En primera instancia, se hace referencia a consideraciones teóricas acerca de diversos aspectos o factores que integran la estructura de metas del aula, para luego realizar una diferenciación entre la estructura de aprendizaje y la estructura de rendimiento. Luego, se presentan resultados hallados por otros investigadores sobre estos dos tipos de estructuras de metas y la relación que establecen con determinados comportamientos y resultados académicos obtenidos por los alumnos. En tercer lugar, la autora refiere a la relación entre las estructuras de metas del aula y la orientación personal a metas; es decir, analiza cómo las decisiones de los profesores van creando diferentes estructuras en la clase que pueden influir en la orientación a metas que asumen los estudiantes. Se detiene principalmente en tres atributos que, según Ames (1992) pueden estar incidiendo en la orientación a metas; esto es, el diseño de la tarea, la autoridad y las prácticas de evaluación. Por otra parte, enfatiza también el papel de las percepciones e interpretaciones de los alumnos respecto de sus experiencias en las clases apoyando la idea de que las orientaciones a metas son influenciadas tanto por aspectos personales como por factores situacionales. Para cerrar este capítulo, la autora analiza la relación entre la estructura de metas y la autorregulación del aprendizaje, haciendo especial hincapié en el rol que desempeña el docente. Así, acentúa la importancia que supone el diseño de tareas y evaluaciones que contribuyan a ambientes instruccionales adecuados, capaces de enseñar el uso estratégico de ciertos procedimientos de aprendizaje, promoviendo de esta manera procesos de autorregulación y automotivación.

Como lo anticipamos al inicio de esta reseña, el capítulo 3 implica el cierre de la sección referida a la revisión teórica, la cual, como puede inferirse, es muy rica, actualizada y nutrida de aportes de diversos autores e investigadores reconocidos dentro del campo de estudio de la Psicología Educativa.

El capítulo 4 se titula *Justificación y objetivos* e inaugura la segunda parte de esta obra -*Diseño y desarrollo de la investigación*-. Así, en este capítulo se comenta el desarrollo de la investigación, haciendo referencia al problema que la originó, la importancia de su estudio, los objetivos que se pretendió lograr y las hipótesis que orientaron su rumbo. Las hipótesis planteadas fueron siete: las bondades psicométricas de los instrumentos seleccionados (1); la existencia de diferencias en la percepción de la estructura de metas, en la orientación personal a metas, en las estrategias volitivas y en las estrategias metacognitivas, según gestión educativa -pública o concertada-(2), según edad -alumnos

de primero y último curso del secundario (3) y según sexo (4); la existencia de relaciones entre la percepción de la estructura de metas, la orientación personal a metas, las estrategias volitivas y las estrategias metacognitivas (5); el ajuste óptimo de un modelo de relaciones entre variables donde las estrategias volitivas actúan como mediadoras de la estructura de metas del aula y la orientación personal a metas y las estrategias metacognitivas (6); el ajuste óptimo de un modelo de relaciones entre variables, donde la estructura de metas del aula y la orientación personal a metas predicen el uso de estrategias volitivas y metacognitivas (7).

El capítulo 5 se aboca a la descripción de la investigación preliminar, llevada a cabo en una primera etapa del desarrollo de la investigación, en la cual se tradujeron y adaptaron los instrumentos seleccionados para ser utilizados en el contexto español. En este apartado describe un estudio piloto que se realizó con el objetivo de corroborar las propiedades psicométricas de los instrumentos y analizar relaciones entre variables. Se muestran así las relaciones entre la percepción de estructura de metas del aula, la orientación personal a metas, las estrategias volitivas y las estrategias metacognitivas, en estudiantes de primer y cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) mediante el uso de instrumentos estandarizados de auto-reporte. Para ello, se recurre a una metodología selectiva, exploratoria y de corte transversal basada tanto en la revisión bibliográfica como en trabajo de campo. En este capítulo se comenta en primer lugar, cómo se efectuó la traducción y adaptación de los instrumentos seleccionados para el contexto español: *Escala de Patrones de Aprendizaje Adaptativo* (EPAA) compuesto por el *Cuestionario de la Percepción de la Estructura de Metas del Aula* y el *Cuestionario Personal de Orientación a Metas de Logro*; el *Inventario de Estrategias Volitivas Académicas* (IEVA) y el *Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación* (CEAM II). Posteriormente, aplica los instrumentos a una muestra por disponibilidad de 105 alumnos de ESO que cursan sus estudios en dos centros educativos de Zaragoza, uno público y uno concertado, compuesta por 55 alumnos de primer año y 50 de cuarto año, con un 49% de mujeres y 51% de varones.

A través del análisis factorial exploratorio, la autora concluye que el comportamiento de los ítems, la confiabilidad de las subescalas y la estructura factorial resultantes son congruentes con sus correspondientes versiones originales y que la consistencia interna ( $\alpha$  de Cronbach entre 0,6 y 0,8) resulta aceptable en los tres instrumentos, dando origen a las respectivas variables de interés, a saber *Estructura de Metas* (3 factores): Aprendizaje, Evitación de la Tarea y Rendimiento; *Orientación de Meta* (2 factores): Aprendizaje y Rendimiento-Evitación; *Estrategias Volitivas* (3 factores): Reducción de Estrés, Fortalecimiento de la Autoeficacia e Incentivos con Base Negativa; y *Estrategias Metacognitivas* (3 factores): Planeación, Supervisión y Revisión de Resultados.

Aplicando la prueba de Mann-Whitney la autora determina que existe un efecto significativo ( $p=0,036$ ) del tipo de centro en la orientación al aprendizaje, evidenciada en que los alumnos de los centros públicos presentan una mayor orientación al aprendizaje; los alumnos del primer curso académico muestran un mayor nivel respecto a la percepción de la estructura de aprendizaje ( $p=0,006$ ), la estructura de rendimiento ( $p=0,005$ ), la orientación al aprendizaje ( $p<0,001$ ), la orientación al rendimiento evitación ( $p=0,001$ ), el fortalecimiento de la autoeficacia ( $p=0,041$ ) y las estrategias metacognitivas ( $p<0,001$ ); mientras que el género no presenta un efecto significativo sobre ninguna de las variables de interés.

A través del análisis de correlación encuentra que, en general, todas las variables de estudio tienen una de relación significativa positiva con el uso de estrategias metacognitivas ( $p<0,05$ ), salvo la orientación de rendimiento-evitación y la estructura de metas de evitación de la tarea, dándose las correlaciones más altas con la orientación de meta al aprendizaje ( $r=0,60$ ) y el uso de estrategias de control volitivo ( $r=0,65$ ). Mediante varios análisis de regresión concluye que las estrategias metacognitivas pueden predecirse significativamente ( $p<0,001$ ) por la orientación de meta al

aprendizaje, que esta última presenta una influencia significativa sobre las estrategias volitivas de fortalecimiento de la autoeficacia ( $p < 0,001$ ) e incentivos con base negativa ( $p = 0,004$ ) y que a su vez éstas medían significativamente ( $p < 0,05$ ) entre las dos primeras.

El capítulo 6 describe la metodología utilizada para la investigación propiamente dicha, es decir, la ejecución de una segunda etapa donde -basada en los resultados obtenidos en la investigación preliminar- Gaeta González replica los análisis realizados en la prueba piloto con una muestra aleatoria de 604 alumnos de secundaria. Este capítulo concierne a la parte metodológica, describe los procedimientos llevados a cabo, los sujetos que participaron del estudio y define las variables e instrumentos utilizados, cuenta brevemente cómo se realizó la recogida de la información y adelanta cómo se desarrollará el análisis de los datos obtenidos.

El capítulo 7 da inicio a la tercera parte del libro titulada *Análisis de los datos y resultados*. Aquí, se lleva a cabo un análisis factorial exploratorio y un análisis factorial confirmatorio. El primero, con el fin de corroborar la consistencia interna y la estructura factorial de los tres instrumentos aplicados en la primera etapa. En el análisis confirmatorio propone un modelo explicativo de relación entre las variables de estudio mediante el modelado de Ecuaciones Estructurales. Utiliza un muestreo estratificado (en función de la importancia poblacional de cada zona de la ciudad, número y tipo de centros) y proporcional (considerando como unidad más simple el aula), con un error muestral de  $\pm 4\%$  y un nivel de confianza del 95%. Si bien los coeficientes de confiabilidad obtenidos ( $0,60 \leq \alpha \leq 0,80$ ) y los resultados del análisis factorial exploratorio muestran que la consistencia interna de los tres instrumentos es suficiente y conveniente, la autora lleva a cabo un análisis factorial confirmatorio sobre la estructura factorial obtenida; encuentra que a pesar que el ajuste global, calculado a través de Chi cuadrado, no es adecuado en ninguno de los tres instrumentos, la viabilidad de los parámetros, su significancia, el valor medio de los errores estandarizados y la significancia de los demás índices de ajuste, llevan a no rechazar las estructuras propuestas, salvo para las *Estrategias Metacognitivas* que a partir de eliminación y reagrupación de algunos reactivos pasa a una estructura bidimensional: *Planeación y Supervisión* y *Revisión de Resultados*.

El capítulo 8 –*Estudio descriptivo y análisis bivalente*– hace referencia a las características socio-demográficas de la muestra. La autora resalta que existe la misma proporción de mujeres y varones tanto en 1° año (336 alumnos) como en 4° año (268 alumnos) y que los estudiantes estuvieron representados equitativamente en tres centros públicos (307 alumnos) y tres concertados (297 alumnos); además, verifica la independencia entre los criterios de clasificación utilizados mediante la prueba chi-cuadrado ( $p > 0,10$  en todos los casos). Los resultados del análisis de varianza multifactorial (MANOVA) dan cuenta que existen efectos significativos bajos de la interacción entre centro, curso y género sobre la percepción de una estructura de aprendizaje, la orientación al aprendizaje y la orientación al rendimiento-evitación; concretamente, para las mujeres conforme avanzan de curso disminuyen las tres variables en los dos tipos de centros siendo más pronunciado en los colegios concertados; otro tanto ocurre con los varones solo que en los centros públicos el estar en primero o cuarto curso proporciona resultados muy similares. También encuentra un efecto significativo bajo de la interacción entre el tipo de centro y curso sobre el uso de estrategias de fortalecimiento de la autoeficacia provocando un descenso y un empobrecimiento de este tipo de estrategia al avanzar de curso en los colegios concertados y por el contrario un incremento en los públicos; y un pronunciado descenso de las estrategias metacognitivas en los centros concertados mientras que en los públicos no se presentan diferencias en cuanto al curso. Los efectos inter-sujetos respecto al tipo de centro y sexo sobre las estrategias de reducción del estrés se reflejan en que los varones de los centros concertados presentan un mayor empleo de estas estrategias que en los públicos, mientras que no hay diferencias significativas entre las mujeres en ambos tipos de centro. Además, resalta que en los centros públicos los alumnos perciben en mayor grado a la estructura del

aula orientada al rendimiento que en los colegios concertados; los alumnos de primer año presentan mayor uso de estrategias de reducción del estrés e incentivos con base negativa que los de cuarto curso; y los varones perciben en mayor grado que las mujeres, a la estructura del aula como orientada al rendimiento o como orientada a la evitación; mientras que las chicas presentan niveles más altos que los chicos en el uso de estrategias de fortalecimiento de la autoeficacia y de estrategias metacognitivas. Nuevamente el análisis de correlación da cuenta que las estrategias metacognitivas presentan correlación significativa positiva con la mayoría de las variables ( $p < 0,01$ ), a excepción de las estructuras de metas de rendimiento y de evitación de la tarea, dándose las correlaciones más altas con la orientación de meta al aprendizaje ( $r = 0,56$ ) y el uso de estrategias de control volitivo ( $r = 0,57$ ).

El capítulo 9, denominado *Comparación de modelos* se ocupa de presentar un modelo explicativo de relación entre las variables consideradas y propone también un modelo alternativo. En base a los resultados, la autora propone un modelo explicativo denominado *modelo medicional* para estimar las relaciones de dependencias múltiples y cruzadas entre las variables de estudio a través del modelado de Ecuaciones Estructurales. Los resultados de la contrastación del modelo medicional propuesto son muy buenos respecto tanto del ajuste (evaluado mediante 7 indicadores) como a nivel de estimación de los parámetros concretos y corroboran las hipótesis planteadas para su construcción. Concretamente, la estructura de metas de evitación incide significativamente en la orientación de metas al rendimiento-evitación ( $\tilde{\alpha} = 0,70$ ) pero no sucede lo mismo entre ésta última y la estructura de metas de rendimiento ( $\tilde{\alpha} = 0,09$ ); existe una asociación positiva entre la orientación al rendimiento-evitación y las estrategias metacognitivas ( $\hat{\alpha} = 0,10$ ) pero no con las estrategias volitivas ( $= 0,07$ ); la estructura de metas de aprendizaje está positivamente relacionada con la orientación al aprendizaje ( $\tilde{\alpha} = 0,69$ ) y ésta incide significativamente en las estrategias metacognitivas ( $= 0,14$ ); existe un efecto significativo ( $p < 0,05$ ) de mediación por parte de las estrategias volitivas entre la orientación al aprendizaje y las estrategias metacognitivas; y las estrategias volitivas permiten predecir la orientación al rendimiento-evitación ( $= 0,23$ ). Finalmente, un modelo alternativo (*modelo estructural*) es propuesto para repensar las relaciones entre las variables explicativas (estructura de metas al aula y orientación personal a metas) y las variables explicadas (estrategias volitivas y metacognitivas). Los datos obtenidos dan apoyo al modelo tanto por el buen ajuste que presentan los índices estadísticos como por la mayoría de las relaciones propuestas. Específicamente, se confirma el efecto significativo de la estructura de metas de evitación sobre la orientación de metas al rendimiento-evitación ( $\tilde{\alpha} = 0,79$ ) y que ésta última no está asociada significativamente con la estructura de metas de rendimiento ( $\tilde{\alpha} = 0,09$ ); existe una asociación positiva entre la orientación al rendimiento-evitación y las estrategias metacognitivas ( $\hat{\alpha} = 0,10$ ) pero no con las estrategias volitivas ( $\hat{\alpha} = 0,09$ ); la estructura de metas de aprendizaje incide significativamente en la orientación personal al aprendizaje ( $\hat{\alpha} = 0,69$ ); la orientación de metas al aprendizaje se asocia positivamente con las estrategias volitivas ( $\hat{\alpha} = 0,70$ ) y las estrategias metacognitivas ( $\hat{\alpha} = 0,61$ ); y las estrategias volitivas tienen incidencia positiva sobre la orientación al rendimiento-evitación ( $\hat{\alpha} = 0,23$ ).

El capítulo 10 refiere a la *Discusión y Conclusiones* -cuarta y última parte de este libro. Aquí, se incluyen las discusiones de los resultados, las conclusiones derivadas de la investigación y se plantean nuevas líneas de investigación sobre el tema. Las discusiones se presentan de manera ordenada, retomando las hipótesis que orientaron la investigación. Por consiguiente, se discuten los resultados hallados en relación a las propiedades psicométricas de los instrumentos, las diferencias encontradas entre alumnos (de acuerdo al tipo de centro, edad y sexo), las relaciones entre variables y los hallazgos relativos a los modelos estructurales mediacional y alternativo.

Respecto de las *propiedades de los instrumentos*, la autora afirma que se acepta la hipótesis planteada en la investigación: los instrumentos elegidos presentan buenas propiedades psicométricas. De todas formas, a pesar de esta afirmación general, Gaeta González se ocupa en este apartado de

realizar un breve comentario específico para cada uno de los instrumentos utilizados. En cuanto a las *diferencias entre los alumnos participantes del estudio*, la autora admite que la segunda, la tercera y la cuarta hipótesis que planteaban diferencias entre los alumnos en cuanto tipo de centro, edad y sexo respectivamente, pueden aceptarse sólo en forma parcial. En este punto, la autora realiza un valioso esfuerzo por sintetizar los resultados hallados en relación a estas hipótesis y contrasta sus resultados con los obtenidos por otros investigadores dentro campo. Por su parte, la *quinta* hipótesis que refiere a las relaciones entre las variables estudiadas, también puede aceptarse parcialmente. Aquí, la autora concluye que existen relaciones entre la percepción de la estructura de metas, la orientación personal a metas, las estrategias volitivas y las metacognitivas. Finalmente, la sexta hipótesis que planteaba un modelo de relaciones entre variables donde las estrategias volitivas actúan como mediadoras de la estructura de metas del aula, la orientación personal a metas y las estrategias metacognitivas, fue confirmada por el óptimo ajuste a los datos obtenidos en la muestra. En este punto, se discuten con detenimiento los hallazgos que argumentan la confirmación de la hipótesis y se explica el funcionamiento del modelo teórico y su congruencia con los datos empíricos obtenidos en esta investigación y con resultados de estudios llevados a cabo por reconocidos autores dentro del área de la Psicología Educativa. Por otra parte, el modelo propuesto como alternativo también presenta un buen ajuste ya que las relaciones entre las variables propuestas están apoyadas por los datos empíricos obtenidos.

Luego de la discusión, se presentan las conclusiones, donde se mencionan las aportaciones del estudio, sus limitaciones e implicancias educativas. Entre los aportes del trabajo, se destaca la importancia del estudio para la investigación sobre los procesos de autorregulación de los aprendizajes en la adolescencia, un tema poco desarrollado en la actualidad. Además, se resalta la contribución del estudio que se orienta a confirmar hallazgos obtenidos por otros investigadores respecto de la existencia de diferencias según la edad en las interrelaciones establecidas por las variables consideradas -la estructura de metas del aula, la orientación personal a metas, el uso de estrategias volitivas y la utilización de estrategias metacognitivas. Esto sugeriría la vulnerabilidad a un posible fracaso o a la toma de actitudes que puedan poner en peligro los logros posteriores de estudiantes más jóvenes. Respecto de lo señalado, también la autora subraya la inclusión del factor contextual dentro del estudio y la importancia de enseñar a los alumnos diferentes estrategias volitivas orientadas a favorecer la autorregulación de sus aprendizajes.

Como limitaciones del trabajo, Gaeta González señala tres puntos a considerar a) se discutieron diferencias relacionadas a las edades de los alumnos, pero al ser un trabajo de tipo transversal, no permite confirmar conclusiones respecto a cambios en los estudiantes; b) se analizaron sólo algunos factores intervinientes en la regulación de los aprendizajes, por lo tanto, si se incluyeran otros aspectos podrían alterar la dinámica de las relaciones halladas; c) los resultados surgen de lo que los estudiantes respondieron a cada uno de los instrumentos utilizados, por lo que posiblemente puede existir una distancia entre lo que ellos informan y la utilización que realmente hacen de las estrategias consideradas en cada uno de los cuestionarios que respondieron.

Dentro de las implicaciones educativas, se destaca el papel que desempeñan los docentes al momento de crear contextos educativos que promuevan los aprendizajes y alienten a los estudiantes a ser más conscientes de sus pensamientos, a ser más estratégicos y a dirigir su motivación hacia metas de aprendizaje óptimas. Se resalta especialmente el papel de las estrategias volitivas como herramienta fundamental para que los alumnos mantengan su interés en el aprendizaje y su equilibrio emocional. Por lo tanto, se considera como uno de los propósitos puntuales que deberían tener las intervenciones dentro de la educación formal, a fin de incrementar su uso. Respecto de la idea de incluir la perspectiva volitiva, la autora expresa:

Desde esta perspectiva, consideramos que este tema ocupa un área de investigación muy activa, que sin duda, continuará en un futuro, aclarando muchas cuestiones que harán

progresar al campo, a fin de lograr un mejor entendimiento de los factores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje y a desarrollar estrategias de intervención dirigidas hacia el involucramiento académico de los alumnos de educación secundaria, a través de un mayor conocimiento y control de su aprendizaje y desempeño académico. (Pág. 204).

Finalmente, este último capítulo sugiere nuevos senderos por los que podría transitar la futura investigación dentro del campo de la Psicología Educativa de cara a avanzar hacia la formación de aprendices activos, autónomos y capaces de regular sus propios aprendizajes. Estos rumbos posibles de investigación serían los siguientes: a) necesidad de estudios que analicen diferencias en el uso de estrategias motivacionales, emocionales y metacognitivas, con intención de orientar intervenciones efectivas en el aula; b) identificación de las características del contexto del aula más importantes para que se manifiesten relaciones entre estructura de rendimiento y orientación personal a metas; c) reconocimiento de la importancia que supone llevar a cabo estudios que combinen métodos experimentales y cualitativos con el fin de profundizar en la complejidad que implican los procesos de aprendizajes in situ.

*En síntesis*, pensamos que la obra de Gaeta González constituye un importante aporte al campo de estudio del aprendizaje autorregulado, al considerar los múltiples aspectos que implica y sobre todo, al enmarcarse dentro de los planteos de las actuales corrientes culturalistas y socio-constructivistas acerca del aprendizaje que conciben a la autorregulación de los aprendizajes como un proceso situado, dinámico y complejo en el que intervienen aspectos cognitivos, motivacionales, emocionales y contextuales, en permanente interacción o interdependencia (Butler y Cartier, 2005; Patrick y Middleton, 2002). En este sentido, subrayamos los esfuerzos de la autora por sumergirse dentro de esta perspectiva de estudio e integrar en sus análisis aspectos personales y contextuales de los aprendizajes.

Por otra parte, nos hubiera gustado encontrar dentro de las conclusiones algunas sugerencias o líneas de actuación que pudieran llevar a cabo personas que intervienen directamente en el ambiente escolar (como docentes, autoridades institucionales, psicólogos o psicopedagogos) y que comparten el interés común de contribuir con la creación de ambientes poderosos para los aprendizajes que permitan a los alumnos desplegar su mayor potencial de autorregulación. De todos modos, esto que así planteado parece señalar un aspecto negativo del trabajo, no pretende ser una crítica, sino que se convierte en un reto para quienes estamos de una u otra manera involucrados en el campo de la Educación: el desafío de continuar investigando y proponer acciones concretas tendientes a promover ricos contextos de aprendizajes a través de la enseñanza de estrategias de regulación metacognitiva, motivacional y emocional. Gaeta González hizo un importante aporte al respecto, nos compete a todos ahora darle continuidad teórica y práctica a su obra.

## Referencias

- Ames, Carole. (1992). Classrooms: goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Butler, Deborah y Cartier, Sylvie. (2005). Multiple Complementary Methods for Understanding Self-Regulated Learning as Situated in Context. Recuperado [28/07/2010] de: <http://ecps.educ.ubc.ca/faculty/Butler/Confer/Butler%20%20Cartier%202005%20AERA%20Paper%20Final.pdf>
- Patrick, Helen y Middleton, Michael. (2002). Turning the kaleidoscope: What we see when self-regulated learning is viewed with a qualitative lens. *Educational Psychologist*, 37 (1): 27-39.
- Torrano Montalvo, Fermín y González Torres, María Carmen. (2004) El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2.

Recuperado [05/05/2012] de: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?27>

**Sobre la autora del libro: Martha Leticia Gaeta González** es Doctora en Psicología por la Universidad de Zaragoza, España. Es profesora-investigadora en el Doctorado en Pedagogía de la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP), México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y su investigación se centra en el aprendizaje autorregulado y las variables psicológicas relacionadas.

**Sobre los autores de la reseña: Arabela Beatriz Vaja** es Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina. Becaria Doctoral en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina. Doctoranda en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

**Paola Verónica Paoloni** es Doctora en Psicología por la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, Licenciada en Psicopedagogía y Magíster en Educación y Universidad por la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina). Miembro de la Carrera de Investigador Científico del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina. Autora y coautora de artículos y libros sobre motivación, tareas académicas, procesos de feedback y estrategias de autorregulación en el contexto de la universidad.

---

El copyright es retenido por el/la autor/a quien otorga el derecho de primera publicación a  
*Reseñas Educativas/Education Review*  
<http://edrev.info>



Editores

Gustavo E. Fischman, Editor para Español & Portugués  
[fischman@edrev.info](mailto:fischman@edrev.info)

David J. Blacker Editor para Inglés  
[blacker@edrev.info](mailto:blacker@edrev.info)

Melissa Cast-Brede Coeditor para Inglés  
[cast-brede@edrev.info](mailto:cast-brede@edrev.info)

Gene V Glass Editor Ejecutivo  
[glass@edrev.info](mailto:glass@edrev.info)