

AUTORREGULACIÓN, ESTRATEGIAS Y MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE

CLAUDIA HERCZEG Y MÓNICA LAPEGNA

Departamento de Idiomas Extranjeros con Propósitos Específicos
Escuela Superior de Idiomas - Universidad Nacional del Comahue
Buenos Aires, Argentina

RESUMEN: La autorregulación, entendida como un proceso consciente de observación y control del propio pensamiento, determina en cierta medida que una tarea de aprendizaje sea exitosa o no. Un factor clave en un aprendizaje autorregulado es poder desarrollar y aplicar estrategias adecuadas según el objetivo propuesto. Esto a su vez, se ve influenciado de manera directa por mecanismos relacionados con la motivación. El presente trabajo tiene como propósito revisar los conceptos teóricos detrás de cada uno de estos factores - autorregulación, estrategias, y motivación- para luego describir la forma en que se interrelacionan e intervienen en todo proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: procesos de enseñanza-aprendizaje, autorregulación, estrategias, motivación

Self-regulation, strategies and self-motivation in the learning process

Self-regulation, defined as the conscious process of observation and control of our own thinking processes, determines to a large extent whether a specific learning task is successful or not. A major aspect in self-regulated learning is the ability to develop and apply suitable strategies for each specific learning purpose. This, in turn, is directly influenced by motivational factors. The aim of this paper is to examine the theoretical concepts that underlying self-regulation, strategies and motivation so as to describe how they are interrelated and in what ways they influence the learning process.

KEY WORDS: teaching, learning process, self-regulation, strategies, motivation

Recibido: octubre de 2009

Aceptado: abril de 2010

1. INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales y las exigencias educativas de los tiempos actuales nos llevan continuamente a reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y a profundizar cada vez más en principios relacionados con la cognición y la motivación en la enseñanza y el aprendizaje. Uno de los desafíos educativos que enfrentamos hoy es promover un aprendizaje autorregulado caracterizado por la observación del pensamiento, el desarrollo y la implementación de estrategias y una constante motivación por el propio proceso de aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje autorregulado permite desarrollar en los estudiantes aspectos tales como la responsabilidad y la autonomía que los convierte en estrategias equipados con herramientas necesarias para resolver situaciones nuevas dentro y fuera del ámbito educativo.

Un análisis crítico de las características de un aprendizaje autorregulado e independiente nos permitirá discutir y evaluar cómo este puede ser incorporado a nuestras prácticas educativas. Como sostienen Rinaudo y Vélez (2000: 52) “los alumnos no llegan a ser autónomos y autorregulados por el solo hecho de que esperemos que se comporten de ese modo, o les permitamos hacerlo. Es necesario trabajar conjuntamente con ellos para que puedan lograr una mayor autonomía”. Herber y Nelson-Herber por su parte (1987) arguyen que no es de esperar que los estudiantes, por su propia cuenta, se vuelvan independientes. Asimismo, estudios un poco más recientes (Schunk and Zimmerman 1998, en Zimmerman 2000) han demostrado que los procesos de autorregulación se pueden enseñar de manera explícita y que su incorporación contribuye a un aumento en la motivación y a mayores logros por parte de los estudiantes.

2. LA AUTORREGULACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

A mediados de la década del 70, autores como Flavell introducen el término “metacognición” para referirse al conocimiento que tiene un individuo sobre cualquier aspecto de una tarea cognitiva y a la regulación que es capaz de hacer sobre esos aspectos (Flavell 1978, Nisbet y Shucksmith 1987, en Rinaudo y Vélez 2000).

Más tarde, en la década de 1980, el término “aprendizaje-autorregulado” cobró auge al enfatizar conceptos tales como “autonomía” y “responsabilidad” por el propio proceso de aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje autorregulado, como término general, incluye aspectos referidos a estrategias cognitivas, a la metacognición y la motivación, y nos permite analizar cómo estos factores se relacionan entre sí. (Paris y Winograd 2001).

Paris y Winograd (2001) destacan tres características centrales en todo aprendizaje autorregulado:

1. El conocimiento acerca del propio proceso de pensamiento o metacognición (Flavell 1978; Brown 1978, en Paris y Winograd 2001): los autores sostienen que no solo es importante observar el pensamiento como un objetivo educativo, sino que utilizar ese conocimiento metacognitivo como guía en todo plan de

acción, en la selección de estrategias y en las evaluaciones respectivas que conduzcan a una manera efectiva de resolución de problemas. Este enfoque coincide con la definición de Bandura (1986, en Paris y Winograd 2001) de autorregulación que enfatiza tres procesos interrelacionados: la auto-observación, la autoevaluación y la autorreacción.

2. El uso de estrategias: según los autores, el punto clave se encuentra en ser estrategia más que en tener estrategias. Existen tres aspectos metacognitivos en las estrategias: el conocimiento declarativo, ¿Qué es una estrategia?, el conocimiento acerca del procedimiento, ¿Cómo opera una estrategia?, y el conocimiento condicional, ¿Cuándo y por qué debería aplicarse una estrategia? Es importante que el estudiante conozca estas características que le servirán de ayuda al momento de discriminar entre una táctica productiva y una no productiva. De este modo se convierte en estrategia de su propio aprendizaje.
3. La motivación: Paris y Cross (1983, en Paris y Winograd 2001) arguyen que todo aprendizaje debe combinar en sus acciones autodirigidas conocimiento experto y voluntad. La motivación en un aprendizaje regulado influirá en las decisiones con respecto a las metas, en la manera en que se percibe una dificultad, en la valoración del aprendizaje, en la autopercepción de las capacidades para realizar una tarea y en las posibilidades potenciales para el éxito o el fracaso (Paris y Winograd 2001). Desde esta perspectiva, un aprendizaje autorregulado implica motivación y cognición personalizada (Hickey 1997, en Paris y Winograd 2001).

Zimmerman (1989 y 1990, en Rinaudo y Vélez 2000), por su parte, describe el aprendizaje autorregulado según cuatro componentes básicos:

1. Autoeficacia: percepciones de un individuo acerca de su propia capacidad para organizarse y llevar a cabo acciones necesarias que respondan de manera efectiva a los requerimientos de una tarea.
2. Uso de estrategias: medios que regulan los procesos internos de un individuo, así como su comportamiento y el ambiente para llevar adelante las tareas necesarias.
3. Compromiso con las metas académicas: cumplimiento de las metas y tareas propuestas y búsqueda de nuevas oportunidades de aprendizaje.
4. Capacidad para responder adecuadamente a los procesos de *feedback*: control de la efectividad de los métodos y las estrategias seleccionadas que pueden dar lugar a cambios internos respecto de cómo se perciben los avances en una tarea y de comportamientos explícitos tales como el cambio de estrategia, la consulta de materiales, entre otros.

Diversos autores asumen (McCombs 1989; Schunk 1994; Zimmerman 1989, 1994; en Zimmerman 2002) que la autorregulación incluye habilidades como las siguientes:

- La valoración del aprendizaje y de sus resultados de manera anticipada.
- La fijación de metas.
- La planificación y manejo del tiempo.
- La creencia positiva de las capacidades individuales.
- La atención y concentración en la instrucción.
- Organización, revisión y codificación efectiva de la información.
- Creación de un ambiente de trabajo productivo.
- Utilización de recursos sociales de manera efectiva.
- Focalización en los aspectos positivos.
- Autoevaluaciones tanto del éxito como del fracaso.

Los estudiantes autorregulados son flexibles y utilizan estas habilidades de manera cíclica y recursiva, realizando los ajustes que crean necesarios (Butler & Winne 1995; Carver & Scheier 1990; Zimmerman 1989, en Zimmerman 2002).

Otra característica importante de un aprendizaje autorregulado es el de ser social por naturaleza. París y Winograd (2001) destacan el concepto de cognición como situado, social y distribuido y coinciden en postular que para comprender el significado del conocimiento y el aprendizaje se debe tener un mejor entendimiento de la importancia del contexto, de las relaciones sociales, de la colaboración y de la cooperación. Desde esta perspectiva, el aprendizaje autorregulado reconoce que el sujeto controla su propio aprendizaje en contexto, en relación con otros y en situación.

3. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

La palabra “estrategia” proviene del término griego antiguo *stratêgia*, y esta de *strategos*, que significa “general”, por lo que la estrategia se relaciona con la habilidad para el arte de la guerra. Más específicamente, estrategia implica el manejo óptimo de las tropas y armamentos en una campaña planificada. En el ámbito educativo el concepto de estrategia se ha utilizado para referirse a un plan o acción consciente hacia el logro de un objetivo. Las estrategias de aprendizaje, básicamente, son acciones específicas realizadas por el estudiante para hacer que el proceso de aprendizaje resulte más fácil, rápido, placentero, más autodirigido, efectivo y transferible a situaciones nuevas (Oxford 1994). De manera similar, Weinstein y colaboradores proponen que “las estrategias de aprendizaje de los estudiantes incluyen cualquier pensamiento, comportamiento, creencias o emociones que faciliten la adquisición, comprensión o posterior transferencia de conocimientos y habilidades nuevas” (Weinstein y otros 2000: 733, en Rinaudo y González Fernández 2002). Algunas características importantes de las estrategias de aprendizaje son las siguientes (Cyr & Germain 1998; Oxford 1994; Rinaudo y Vélez 2000):

- Ciertas estrategias son observables, es decir, el proceso mental se manifiesta a través de un comportamiento. Otras no son observables, como, por ejemplo, la inferencia. Sin embargo, el docente puede tener acceso a ellas a través de la

objetivación, es decir, solicitándole al estudiante que exprese lo que hizo en tal situación para resolver un problema de comprensión o de producción.

- Las estrategias son modificables, contrariamente a los factores de personalidad y al estilo de aprendizaje, que tienden a ser estables. En este sentido, las estrategias ineficaces pueden ser reemplazadas por nuevas estrategias que pueden ser aprendidas y transferidas a nuevas situaciones. En términos de Rinaudo y Vélez (2000) las estrategias son flexibles.
- Las estrategias son utilizadas para la resolución de problemas. El estudiante puede utilizarlas en respuesta a diferentes necesidades o problemas de aprendizaje. Rinaudo y Vélez (2000) utilizan el término ‘control consciente’ para referirse al autocontrol durante la realización de la tarea, lo que permite reconocer el momento y la necesidad de utilizar estrategias compensadoras en caso de dificultad.
- Se asume que siempre se pueden aprender nuevas estrategias, porque éstas se pueden enseñar de manera explícita. Son conocimientos que no se desarrollan espontáneamente; muy por el contrario, es el profesor quien debe enseñar a usar las estrategias de aprendizaje junto con los contenidos disciplinares (Vélez 1999, en Rinaudo, Chiecher y Donolo 2003).
- Las estrategias implican una sofisticación cognitiva en el sentido en que involucran pensamientos y procesos críticos muy profundos y en mayor uso del razonamiento que en el caso de las técnicas o habilidades de aprendizaje (Rinaudo y Vélez 2000).

Aunque a veces con diferente terminología, las estrategias se clasifican en cognitivas, metacognitivas y de manejo de los recursos, o socio-afectivas. Las estrategias cognitivas son comportamientos que ayudan a adquirir información e integrarla al conocimiento ya existente, así como a recuperar la información disponible. Implican una interacción entre el estudiante y la materia de estudio, una manipulación tanto mental como física de esta materia y la aplicación de técnicas específicas con el objeto de resolver un problema o de ejecutar una tarea de aprendizaje. En general, se incluyen en este rubro estrategias de repaso, elaboración y organización de la información; inferencia y deducción; memorización; pensamiento crítico, entre otras (Pintrich y otros 1991 y Pintrich y García 1993; en Rinaudo y otros 2003; Cyr & Germain 1998).

En segundo lugar, encontramos las estrategias metacognitivas; el prefijo *meta* significa “lo que supera” o “engloba”, de aquí que las estrategias metacognitivas se refieran esencialmente a la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y consisten básicamente en comprender las condiciones que lo favorecen, en organizar o planificar actividades para llegar a un aprendizaje eficiente, y en autoevaluarse y corregirse. En Cyr & Germain (1998, citando a Tardif 1992) se propone que las metacognición es lo que distingue a estudiantes expertos de novatos. Para Pintrich y otros (1991; en Rinaudo y otros 2003) se incluyen estrategias de planeamiento, supervisión, control y regulación de la atención y de las operaciones cognitivas, entre otras.

Por último, las estrategias de regulación de recursos (Rinaudo y otros 2003) o estrategias socio-afectivas (Rinaudo y González Fernández 2002) se refieren a la dimensión afectiva personal que acompaña el aprendizaje, como así también la relación con los otros (compañeros de estudio y profesor). Habitualmente se incluyen entre ellas las estrategias de organización del tiempo y ambiente de estudio; de regulación del esfuerzo; de aprendizaje con pares y búsqueda de ayuda (entre pares o del profesor).

3.1. Estrategias de aprendizaje en la lectura

Con frecuencia y en distintos trabajos se ha relacionado estrechamente el estudio, el análisis y la enseñanza de estrategias de aprendizaje, en general, con el aprendizaje a partir de textos, es decir, con la aplicación de estrategias de lectura, dado que la lectura es la vía de estudio más habitual y, sobre todo, en el nivel universitario (Herber y Nelson-Herber 1987; Rinaudo y Vélez 2000; Rinaudo, Chiecher y Donolo 2003). En este sentido, Rinaudo y Vélez (2000) toman en consideración dos argumentos para la relación entre las estrategias y la comprensión de textos de Paris, Wassik y Turner (1991) para quienes, por un lado, el uso de las estrategias permite elaborar, organizar y evaluar información derivada del texto. Esto tiene una relación profunda con el concepto de ‘aprendizaje significativo’ de Ausubel (1978; en Rinaudo y Vélez 2000). Este autor se refiere a la lectura como un proceso receptivo, pero activo, en el sentido en que el estudiante tratará de integrar (o anclar) la información nueva a sus conocimientos previos, lo cual implica un procesamiento profundo de la información. El segundo argumento se refiere a los aspectos cognitivos, metacognitivos y motivacionales en el uso de estrategias de aprendizaje a través de la lectura; básicamente, las autoras piensan que si se les da a los estudiantes la posibilidad de conocer y usar estrategias se les proporcionan también herramientas para encauzar más apropiadamente sus atribuciones causales (si atribuyen a causas internas o externas sus fracasos, por ejemplo) y sus procesos motivacionales, es decir, se puede poner énfasis en las estrategias como causa modificable del bajo rendimiento. Esto, a su vez, los llevará a tener una mayor sensación de control de la situación de aprendizaje y fomentará su autorregulación.

En este mismo sentido, Mayer (1992) propone que uno de los principales objetivos de la enseñanza de la lectura es la comprensión de textos, es decir, ayudar a los lectores a convertirse en procesadores efectivos de la información escrita. La teoría cognitiva enfatiza la naturaleza constructiva de la comprensión de la lectura y el rol central del conocimiento previo del lector. Para citar algunos ejemplos, digamos que entre las estrategias cognitivas usadas por los lectores exitosos se incluyen las siguientes: determinar la importancia y resumir información, hacer inferencias, generar preguntas, y monitorear la comprensión. Una implicancia, que merece un estudio intensivo, es que la enseñanza en comprensión de la lectura debería focalizarse en ayudar a los lectores a desarrollar estas estrategias cognitivas útiles. La estrategia de determinar la importancia de la información implica distinguir entre información importante y secundaria, o bien entre idea principal y detalles menores. La estrategia de resumir

información involucra organizar esa información importante, en las propias palabras del lector, y en una estructura coherente. La estrategia de hacer inferencias implica completar información no explícita en el texto para construir su significado. La estrategia de generar preguntas implica que el lector se hace preguntas relevantes acerca del texto antes de leerlo y trata de responderlas mientras lee. Una parte importante de la instrucción en comprensión lectora puede ser la de enseñarles a plantear preguntas importantes. La estrategia de monitoreo de la comprensión se refiere a detectar las dificultades de comprensión de un pasaje y la corrección de esta situación mediante alguna estrategia compensadora. Se ha demostrado empíricamente que la enseñanza efectiva de cada una de estas estrategias ha resultado en un mejor desempeño por parte de los lectores, de modo que deben ser incluidas en un currículum de comprensión de la lectura con base cognitivista (Mayer 1992: 409). Dole y otros (1991, en Mayer 1992) sugieren que la habilidad de la comprensión de la lectura consiste en desarrollar un conjunto de habilidades independientes relacionadas jerárquicamente. Esto implica un proceso de construcción de la comprensión en el que los lectores desarrollan estrategias para comprender textos cada vez más sofisticados.

3.2. Estrategias de aprendizaje en la adquisición de lenguas extranjeras a partir de la lectura

En la adquisición de lenguas extranjeras y segundas lenguas, la expresión ‘estrategias de aprendizaje’ se ha utilizado para referirse a un conjunto de operaciones utilizadas por los estudiantes para adquirir, integrar y reutilizar la lengua meta. En este campo, las investigaciones sobre estrategias de aprendizaje tuvieron gran impulso a partir de los años 80 con el aporte de psicólogos cognitivistas como O’Malley y Chamot (1990, 1994), Rubin y Thompson (1982), Rebeca Oxford (1994) entre otros. Estos investigadores consideran que el objetivo fundamental de la utilización de estrategias de aprendizaje es aumentar la autonomía en el aprendizaje de una lengua extranjera. El docente de lenguas extranjeras debe tener en cuenta los procesos cognitivos utilizados por sus estudiantes y conocer los lazos entre lengua y cognición, es decir, los mecanismos que permiten al alumno adquirir, integrar y reutilizar los datos de la lengua meta (Cyr y Germain 1998).

Por su parte, en la enseñanza de una lengua a través de la única habilidad de la lectura, se ha enfatizado la necesidad de contribuir a la formación de lectores estratégicos (Grabe & Stoller 2002). Esta tarea demanda tiempo, práctica, y mucha exposición a distintos textos para que cada lector pueda ir construyendo un repertorio de estrategias adecuadas para diferentes situaciones. No olvidemos que en este tipo de enseñanza hay que considerar dos grandes pilares: por un lado, la enseñanza de estrategias de lectura, como mencionáramos anteriormente y, por otro, que los estudiantes van a leer en un código nuevo y, por lo tanto, hay que introducir el conocimiento lingüístico también. Al comienzo los estudiantes-lectores necesitan decidir a un nivel de resolución de problemas más consciente, qué estrategias conviene utilizar en un caso dado. Las estrategias son, a menudo, introducidas de a una y con

el tiempo y ante situaciones similares la respuesta efectiva (estrategia) se vuelve rutinaria, aunque flexible. En general, el docente cuenta con dos opciones, que no son mutuamente excluyentes, para fomentar el uso de estrategias en la lectura en lengua extranjera:

- Una forma es ayudar a que los estudiantes puedan transferir las estrategias de lectura en lengua materna a los nuevos textos en lengua extranjera, cuando cuentan con conocimiento suficiente en esa lengua. Las estrategias deben ser discutidas y se debe reflexionar sobre su utilización en clase.
- La enseñanza de y discusión sobre las estrategias debe formar parte de cada clase; tiene que ser un proceso de continua discusión acerca de la comprensión de textos, el uso de la información del texto y de las estrategias para mejorar la comprensión de la lectura (Oxford 1994; Grabe & Stoller 2002; Anderson, 1999). Este enfoque implica introducir los usos de las estrategias, su descripción de manera explícita, la promoción de su utilización, la orientación a los estudiantes para que reflexionen sobre los usos de las estrategias, la discusión de las dificultades de comprensión mediante la aplicación de diferentes estrategias, y amplias oportunidades para leer mucho y comprometerse con tareas que requieran la implementación de estrategias de lectura.

4. LA MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE AUTORREGULADO

Para Alonso Tapia (1995, en Rinaudo, Chiecher y Donolo 2003), la motivación parece incidir sobre el modo de pensar y, por ende, sobre el aprendizaje. Es un aspecto sobre el cual los profesores pueden intervenir y para hacerlo de manera positiva es importante conocer algunos de sus principales rasgos:

- La motivación puede ser *intrínseca* y *extrínseca* (Rinaudo y otros 2003). La primera tiene que ver con el interés generado por la propia actividad que se considera un fin en sí misma y no como medio para alcanzar otras metas. La motivación extrínseca, por su parte, se relaciona con la necesidad de aprobar, no fracasar, obtener buenas calificaciones, etc. Por esto resulta evidente que es la motivación intrínseca la que redundará en mejores resultados de las tareas de aprendizaje en vistas a que apunta, esencialmente, al interés en la actividad, la curiosidad, el desafío por el logro, y esto llevaría a un mayor esfuerzo mental y mayor compromiso. Además fomenta al empleo de estrategias de aprendizaje más profundas y efectivas.
- Pintrich (1991) y Wolters y Pintrich (1998) (en Rinaudo y otros 2003) consideran que una valoración positiva de las tareas conlleva más compromiso con las mismas. Es decir, si el estudiante percibe la tarea como más interesante, importante y útil, estará más dispuesto a aprender con mayor comprensión.
- La motivación se ve influenciada también por las llamadas creencias de auto-eficiencia, es decir, por la capacidad propia para desempeñar la tarea (Pintrich y García 1993; Huertas 1987, en Rinaudo y otros 2003). Cuanto mayor es

esa creencia más es la autoexigencia, mayores las aspiraciones, y mayor la dedicación a la tarea.

- Tener creencias de control de aprendizaje favorece también la motivación y el rendimiento escolar. Esto depende de si la persona tiene lo que Rotter (1966; en Rinaudo y otros 2003) llama ‘locus de control interno’, cuando sienten que el control sobre la tarea está en ellos mismos, o ‘locus de control externo’, cuando sienten que está en otras manos.
- Finalmente, se debe intentar controlar la ansiedad, que para Pintrich et al (1991; en Rinaudo y otros 2003) es un componente afectivo que interfiere negativamente en el desempeño del estudiante. Es decir, cuanto mayor sea la ansiedad, menor será el uso de estrategias de aprendizaje.

Cuando todos estos aspectos se conjugan, el interés por una actividad conlleva una valoración positiva de la tarea, lo que a su vez se refleja en un mayor compromiso y deseo de aprender. De la misma manera, a mayor confianza respecto de la capacidad y el control del aprendizaje, se logrará mejor rendimiento académico.

5. ALGUNAS SUGERENCIAS

Tomando como punto de partida el marco teórico antes reseñado, consideramos necesario que el/la docente incorpore las siguientes vías de acción como parte de sus prácticas habituales:

- a) La enseñanza explícita de las estrategias de aprendizaje y las estrategias de lectura.
- b) El análisis y discusión de los estilos y las estrategias personales de aprendizaje, incluyendo la comparación con otros, lo cual conlleva una mayor conciencia de las diferentes maneras de aprender.
- c) La contribución de la planificación del proceso de aprendizaje/lectura: ayudar a que los estudiantes puedan establecer objetivos, fijar prioridades y metas a corto plazo, así como tiempos para la realización de cada tarea.
- d) El fomentar un monitoreo constante de la información a fin de controlar, verificar y corregir el proceso de comprensión.
- e) El énfasis constante en la importancia del control de la atención durante toda actividad de aprendizaje.
- f) El fomentar habilidades que exploten la mediación verbal (‘verbal mediation’) y la afirmación. La mediación verbal como proceso cognitivo ayuda a reestructurar o enunciar de manera diferente la información que se está tratando de procesar, mediante frases como: “esto se parece a lo que estudiamos el otro día...; esto contradice el principio de...” La afirmación tiene que ver con la enunciación de una creencia positiva con respecto a una tarea. Ejemplos de frases que expresan afirmación serían: “esto es una buena idea, yo suelo hacer esto y funciona...”

- g) La estimulación de la autoevaluación mediante el control y el seguimiento del avance hacia una meta.
- h) La presentación de actividades que activen procedimientos de razonamiento, más específicamente, el de resolución de problemas. Esto implica identificar el problema en primer lugar, luego describirlo, determinar el resultado que se espera, elegir soluciones posibles, seleccionar estrategias, evaluar las soluciones de prueba, evaluar los resultados de esas pruebas y revisar los pasos necesarios. La resolución de problemas requiere explotar dos tipos de pensamiento de suma importancia: el crítico y el creativo.
- i) El enriquecimiento del conocimiento metacognitivo con una comprensión más acabada del propio sistema y estrategias de memoria, 'la metamemoria', a fin de utilizarla de manera efectiva.

6. CONCLUSIÓN

En la docencia, en general y, en especial, en la de nivel superior, habitualmente se da por descontado que los estudiantes ya vienen equipados con un estilo de aprendizaje, que son autónomos a la hora de organizar su forma de acceso a los conocimientos propios de su formación y que están siempre motivados por las metas a alcanzar. Sin embargo, debemos reconocer que esto no siempre es así. El hecho de que un individuo fracase en su proceso educativo está muchas veces asociado a esa falta de autonomía, autoconfianza y reconocimiento de objetivos claros. Por esto, considerar a la enseñanza-aprendizaje como un proceso esencialmente social, en el que cada individuo construye su propio pensamiento y moldea su estilo de aprendizaje a partir de la interacción entre los distintos actores de ese proceso, nos proporciona la oportunidad a los docentes, en general, y los de nivel superior, en particular, de intervenir positivamente y contribuir a que este camino sea exitoso.

REFERENCIAS

- ANDERSON, N. J. 1999. *Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- CYR P. y C. GERMAIN. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*, Paris: CLE International.
- GRABE, W. & F. STOLLER. 2002. *Teaching and Researching Reading*. Londres: Pearson Education.
- HERBER, H. L y J. NELSON-HERBER. 1987. Developing independent learners. *Journal of Reading*: 30(7): 584-589.
- MAYER R. E. 1992. Cognition and Instruction: Their historic meeting within Educational Psychology. *Journal of Educational Psychology*. 84 (4): 405-412.
- O'MALLEY, M. y A. CHAMOT. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. 1994. *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- PARIS S. G. y P. WINOGRAD. 2001. The role of self-regulated learning in contextual teaching: principles and practices for teacher preparation. CIERA 2003 [en línea]. Disponible en: <http://www.ciera.org/library/archive/2001-04/0104parwin.htm> [Consulta 12/09/2008]

- RINAUDO, M. C. y G. VÉLEZ. 2000. *Estrategias de aprendizaje y enfoque cooperativo*. Córdoba: Educando Ediciones. Colección Universidad.
- RINAUDO, M. C. y A. GONZÁLEZ FERNÁNDEZ. 2002. Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico. *Lectura y Vida* 23 (3): 40-49.
- RINAUDO, M. C., A. CHIECHER y D. DONOLO. 2003. Motivación y uso de estrategias en estudiantes universitarios. Su evaluación a partir del Motivated Strategies Learning Questionnaire. *Anales de Psicología* 19 (1): 107-119.
- RUBIN, J. & I. THOMPSON. 1982. *How to be a more successful language learner*. Boston, MA: Heinle & Heinle Publishers Inc.
- TAPIA, J. y G. LÓPEZ LUENGO. 1999. Efectos motivacionales de las actividades docentes en función de las motivaciones de los alumnos. En Pozo J. y Monereo C, (Eds.), *El aprendizaje estratégico*. Pp. 35-57. Madrid: Santillana.
- ZIMMERMAN B. J. Theory into Practice: Becoming a self-regulated learner. *Theory in Practice: Spring/Autumn 2002*[en línea]. Disponible en: http://findarticles.com/p/articles/mi_m0NQM/is_2_41/ai_90190493/?tag=content;coll [Consulta 15/09/2008].