

DIFERENCIAS DIAGNÓSTICAS EN FUNCIÓN DEL GÉNERO RESPECTO A LA UTILIZACIÓN DE ESTRATEGIAS AUTORREGULATORAS EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

J. M. Suárez Riveiro*, D. Anaya Nieto e I. Gómez Veiga
Universidad Nacional de Educación a Distancia (U.N.E.D.)

RESUMEN

El constructo de Aprendizaje Autorregulado se ha conceptualizado como el proceso a través de cual las actividades dirigidas por metas son instigadas y sostenidas dando lugar a un aprendizaje consciente, intencionado y experto, lo cual constituye o debería constituir uno de los principales objetivos de todo sistema educativo. En esta investigación pretendíamos determinar, en primer lugar, si existen diferencias significativas en cuanto a la autorregulación informada del aprendizaje con relación al género de los estudiantes. En segundo lugar, y si se producían tales diferencias, comprobar cuales son las variables motivacionales que mejor predicen un nivel óptimo en los componentes de autorregulación del aprendizaje en función del género. Los resultados de los análisis estadísticos utilizados muestran, en primer lugar, la existencia de diferencias significativas con relación a la autorregulación del aprendizaje que favorecen a las mujeres. Y, en segundo lugar, una diferente contribución de las distintas variables motivacionales en función del género de los estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje autorregulado, género, estrategias, motivación.

ABSTRACT

The construct of Self-regulated Learning has been conceptualized as the process through which the activities directed by goals are instigated and sustained so that learning is conscious, deliberate and expert, which must constitute one of the main objectives that every educative system should develop in their students. In this work, we intend to determine, first,

* jmsuarez@edu.uned.es

if there exist significative differences in reported self-regulation of learning among university students with regard to the gender. Second, prove which are the motivational variables that predict better an optimal level of self-regulated learning with respect to the gender differences. The results show, first, that the woman displayed significantly higher self-regulated learning. And second, a different contribution of the studied motivational variables with respect to students' gender.

Key words: *Self-regulated learning, gender, strategies, motivation.*

INTRODUCCIÓN

El constructo de Aprendizaje Autorregulado (AAR) hace referencia a un tipo de aprendizaje que ha recibido distintos términos, como son los de autoaprendizaje, aprendizaje autónomo, aprendizaje independiente, aprendizaje autodirigido, aprender a aprender, autocontrol, aprendizaje autorregulado, pero que manteniendo sus matizaciones, en última instancia son ampliamente considerados como uno de los objetivos fundamentales de toda institución educativa. En concreto, el AAR se ha definido como el proceso a través del cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos, los cuales son sistemáticamente orientados hacia el logro de sus metas (Schunk y Zimmerman, 1994; Zimmerman, 1989). Esta definición fue posteriormente completada por Boekaerts (2001) quien considera que dichas metas han de ser personales y que el estudiante ha de tener en cuenta las condiciones de su entorno. Es, pues, la autorregulación una aptitud deliberativa, de juicio, y adaptativa en proporciones expertas (Buttler y Winne, 1995; Winne, 1995).

La autorregulación surge en los estudiantes al analizar y evaluar tanto las tareas como su entorno, de cara a seleccionar una aproximación a la resolución del problema. Dicha aproximación del estudiante puede incluir componentes tanto cognitivos como afectivo-motivacionales o conductuales. Posteriormente, durante el aprendizaje, su función es la supervisión, y quizás, ajustar o revisar su uso estratégico respondiendo a los cambios de las demandas de la tarea.

En la caracterización del AAR se enfatiza el papel de las estrategias metacognitivas como la ayuda de que disponen los estudiantes para guiar y dirigir su cognición. La mayoría de los planteamientos sobre el control metacognitivo o de estrategias de autorregulación incluyen dentro de este tipo de estrategias a la planificación, la supervisión y la regulación del aprendizaje.

Pero también se han destacado dentro del AAR otros componentes autorreguladores que incluyen, en primer lugar, las estrategias de control y gestión de los recursos, las cuales hacen referencia a la gestión por parte del estudiante de su tiempo, esfuerzo, lugar de estudio y en segundo lugar, la búsqueda de ayuda, ya sea dicha ayuda proporcionada por profesores, compañeros o padres. Se puede asumir que conjuntamente ambas estrategias, planteadas desde una vertiente que vincula al estudiante con variables externas, ayuda a los estudiantes a adaptarse a sus entornos, así como a modificarlos para adaptarlos a sus metas y necesidades (Boekaerts, 1996; Corno, 1986; García y Pintrich, 1994; Pokay y Blumenfeld, 1990; Vermunt y Verloop, 1999; Zimmerman

y Martínez-Pons, 1986). Configurándose de este modo un segundo componente del AAR.

Desde un planteamiento más novedoso surge el tercer componente del AAR, el cual hace referencia a variables motivacionales. Sin embargo, se ha analizado poco el papel que las variables motivacionales desempeñan en la concreción del AAR. Este tipo de variables pueden ser tratadas desde dos vertientes distintas. Por una parte, pueden ser consideradas como determinantes de las variables estratégicas, proporcionando el deseo, esfuerzo y compromiso necesarios para poder llevar a cabo las estrategias seleccionadas por el estudiante en el transcurso de su aprendizaje. Pero también, pueden ser tratadas desde una perspectiva en la que dichas características motivacionales sean sistemáticamente orientadas por parte del estudiante, configurándose de esta forma una serie de variables estratégicas (p.e., self-handicapping, pesimismo defensivo, autoafirmación, sandbagging...) dentro del componente motivacional del AAR (p.e., Boekaerts, 1996; Garcia y Pintrich, 1994). Pese a que desde nuestro planteamiento consideramos de gran relevancia esta segunda perspectiva, con objeto de alcanzar los objetivos planteados, en nuestro estudio adoptaremos la primera vertiente, considerando tales variables motivacionales como determinantes del tipo y calidad de las estrategias autorreguladoras que el estudiante pone en juego en el desarrollo de sus tareas de aprendizaje (ver Suárez, González, Abalde y Valle, 2001).

De forma más específica y en relación con el componente motivacional, no se debe de pensar en la motivación como una variable en singular, como un algo unitario, sino como un complejo conjunto de variables, las cuales están en continua interacción entre sí. Desde este planteamiento se considera que los cambios que se produzcan en una de tales variables conllevará modificaciones en las otras. Se puede considerar el estudio de variables tales como: el autoconcepto, la autoestima, la autoeficacia para el aprendizaje y el rendimiento, el valor de la materia, las concepciones de aprendizaje, el tipo de atribuciones realizadas, las actitudes hacia la educación o la materia, la ansiedad, las creencias de control del aprendizaje y las metas académicas. Considerándose que son las metas académicas las que se sitúan más próximas al componente cognitivo, debido a que dichas metas académicas configuran un patrón integrado de las variables motivacionales, dando lugar a las intenciones del comportamiento del individuo (Elliot y Church, 1997; Elliot, McGregor y Gable, 1999; Schutz, 1994).

Además, y a pesar de no considerarlas en este trabajo por la amplitud resultante, debemos ser conscientes de la existencia de otras variables que influirán tanto en la propia motivación como en las estrategias que desarrollen los estudiantes. Se trata de las variables del entorno, como pueden ser las referidas a la familia, a los procesos de enseñanza, la cultura, etc.

Desde todo este planteamiento que venimos desarrollando, la consideración conjunta de los componente cognitivos y motivacionales ha generado recientemente una gran cantidad de estudios, sin embargo se ha prestado poca atención a las diferencias en las relaciones establecidas entre dichas variables con respecto al género de los estudiantes. A lo cual se une el que los datos aportados por las diversas investigaciones no resultan lo suficientemente contundentes. Así, varios autores concluyen la existencia de diferencias en autorregulación entre ambos géneros, favoreciendo los resultados a

los hombres o a las mujeres dependiendo del estudio que hayamos seleccionado (p.e., Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Pokay y Blumenfeld, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990; Vermeer, Boekaerts, Seegers, 2000), mientras que otros no encuentran tales diferencias (p.e., Pintrich, Roeser y De Groot, 1994; Wolters, 1998).

En este trabajo, además de intentar comprobar si existen diferencias en autorregulación entre ambos géneros, también intentaremos aproximarnos a las relaciones existentes, en función del género, entre determinadas variables motivacionales estudiadas y las variables que definen el AAR.

MÉTODO

Participantes

El grupo muestral utilizado está compuesto por 575 estudiantes de las titulaciones de Magisterio, Psicopedagogía, Educación Social y Logopedia, de los cuales 160 son hombres y 415 son mujeres. La diferencia en cuanto al número de participantes por género se debe al grupo de titulaciones seleccionadas para el estudio, las cuales cuentan, ya de forma tradicional, con una mayor matrícula por parte del sexo femenino.

Variables e instrumentos

Los estudiantes respondieron a dos cuestionarios aplicados en momentos distintos del horario normal de clase. El primero medía sus metas académicas. En concreto, utilizamos las escalas de orientación de meta elaboradas por Skaalvik (1997), quien distingue cuatro orientaciones de meta. La meta de tarea (task orientation) caracteriza a los estudiantes que pretenden desarrollar y mejorar su propia capacidad. La meta de autoensalzamiento del ego (self-enhancing ego orientation) caracteriza a los estudiantes que pretenden demostrar y probar su capacidad. La meta de autofrustración del ego (self-defeating ego orientation), que constituye la vertiente de evitación de la anteriormente indicada, caracteriza a los estudiantes que pretenden evitar los juicios negativos que puedan recibir por parte de los demás sobre su capacidad. Y finalmente, la meta de evitación del esfuerzo (avoidance orientation), a través de la cual el alumno pretende realizar las tareas académicas desarrollando para ello el mínimo esfuerzo posible.

El segundo instrumento utilizado fue el cuestionario CEAM II (Roces, 1996; Roces, Tourón y González, 1995a, 1995b; Adaptación del MSLQ de Pintrich, Smith, Garcia y McKeachie, 1991). A través de este instrumento medimos diversas variables motivacionales como: El valor de la tarea, las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, la autoeficacia para el rendimiento y la ansiedad en situaciones de examen. Pero además, este instrumento también contiene una subescala dirigida a la evaluación de estrategias de aprendizaje, diferenciando la medida de las estrategias cognitivas, metacognitivas y de gestión del esfuerzo y los recursos.

Para un análisis de los índices de fiabilidad y validez de estos instrumentos ver Suárez, González y Valle (2001).

Análisis

En primer lugar, y para comprobar si se producían diferencias significativas con respecto a la variable género, realizaremos una serie de análisis de diferencias de medias entre ambos géneros con respecto a las tres variables autorreguladoras del aprendizaje (Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, Búsqueda de ayuda y Gestión del tiempo y esfuerzo).

En segundo lugar, pretendíamos determinar si las variables motivacionales estudiadas podían predecir la utilización de dichas estrategias autorreguladoras en función del género de los estudiantes. Para ello hemos recurrido a la realización de tres análisis de regresión múltiple, uno para cada una de las estrategias autorreguladoras (variables dependientes o criterio), seleccionando el número óptimo de variables independientes, de entre las planteadas, a través del procedimiento *stepwise* (pasos sucesivos). Para realizar dichos análisis, hemos introducido (como variables independientes o predictoras) las cuatro modalidades de orientación de meta (de tarea, de autoensalzamiento, de autofrustración y de evitación del esfuerzo), el valor de la tarea, las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, la autoeficacia para el rendimiento y la ansiedad.

Cada uno de estos análisis de regresión nos proporciona una serie de estadísticos que facilitarán la comprensión de las relaciones establecidas entre los datos recogidos. Así, el valor *Multiple R* representa el grado de asociación entre la variable dependiente y el conjunto de variables independientes. El coeficiente de determinación *R Square*, que se puede utilizar como medida de ajuste del modelo, nos indica la proporción de la variabilidad del criterio que está explicada por las variables independientes que han sido seleccionadas durante el proceso. Los *coeficientes de regresión (B)*, nos señalan el número de unidades que aumenta el criterio por cada unidad que aumenta la variable independiente correspondiente. Y finalmente los *coeficientes beta* son los coeficientes de regresión estandarizados, que, al contrario que los coeficientes de regresión (B), sí permiten compararse entre sí para establecer la contribución de cada una de las variables independientes al modelo.

Resultados

La tabla 1 muestra las correlaciones entre las variables afectivo-motivacionales y autorreguladoras del aprendizaje en función del género de los estudiantes. Teniendo en cuenta ambos géneros de forma simultánea, la estrategia de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio se relacionó de forma positiva y significativa con la meta de tarea, las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje, la autoeficacia para el rendimiento y el valor de la tarea; mientras que únicamente se relacionó de forma negativa con la meta de autoensalzamiento del ego. La estrategia de búsqueda de ayuda se relacionó de forma positiva y significativa con la meta de tarea y el valor de la tarea. Finalmente, la estrategia de Gestión del tiempo y del esfuerzo se relacionó de forma positiva y significativa con la autoeficacia para el rendimiento y el valor de la tarea; mientras que lo hizo de forma negativa con la meta de evitación del esfuerzo.

COEFICIENTES DE CORRELACIÓN DE PEARSON ENTRE LAS VARIABLES MOTIVACIONALES Y LAS ESTRATEGIAS
 AUTORREGULADORAS (PARA LOS HOMBRES LAS CORRELACIONES SE SITUAN EN LA PARTE INFERIOR A LA
 DIAGONAL, PARA LAS MUJERES EN LA PARTE SUPERIOR)

Variables	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Meta de tarea	-	,24***	,16**	,29***	,35***	,34***	,00	,57***	,54***	,24***	,33***
2. Meta de autoensalzamiento del ego	,22**	-	,37***	,16**	,07	,00	,26***	,16**	,27***	,02	,00
3. Meta de autofrustración del ego	,20**	,25**	-	,15**	,17***	,15**	,41***	,10*	,11*	,11*	,08
4. Meta de evitación del esfuerzo	,04	,10	,07	-	,13**	,16**	,12*	,32***	,26***	,07	,32***
5. Creencias de control y autoef. para el apr.	,44***	,12	,27***	,06	-	,51***	,15**	,45***	,31***	,04	,09
6. Autoeficacia para el rendimiento	,40***	,07	,22**	,16*	,50***	-	,17***	,39***	,30***	,08	,28***
7. Ansiedad	,04	,16*	,51***	,04	,29***	,24**	-	,03	,02	,06	,13**
8. Valor de la tarea	,51***	,20**	,10	,10	,32***	,33***	,06	-	,48***	,21***	,32***
9. Autorreg. metacognitiva y lugar de estudio	,66***	,22**	,10	,01	,41***	,36***	,01	,39***	-	,39***	,50***
10. Búsqueda de ayuda	,17*	,09	,02	,04	,04	,11	,12	,22**	,19*	-	,18***
11. Gestión del tiempo y esfuerzo	,15	,08	,05	,30***	,11	,26**	,05	,19*	,28***	,19*	-

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Las discrepancias en cuanto a las relaciones anteriormente comentadas entre las variables afectivo-motivacionales y estratégicas con relación al género, únicamente son aportadas por parte de las mujeres. Así, en el caso de las mujeres, a las anteriores relaciones se les añaden las relaciones negativas y significativas entre la estrategia de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio y las metas de autofrustración del ego y de evitación del esfuerzo; la relación negativa y significativa entre la estrategia de búsqueda de ayuda y la meta de autofrustración del ego; y la relación positiva y significativa entre la estrategia de gestión del tiempo y del esfuerzo y la meta de tarea, y su relación negativa y significativa con la ansiedad.

Por otro lado, los análisis de diferencia de medias realizados sobre ambos géneros (ver tabla 2), nos mostraron la presencia de diferencias totalmente significativas con respecto a los tres tipos de estrategias autorreguladoras informadas por los estudiantes. Dichas diferencias favorecieron en los tres casos a las mujeres, quienes presentaban puntuaciones medias significativamente más elevadas que las de los hombres. Así pues, las mujeres de esta muestra informaron de un mayor grado de control y regulación en el desarrollo de su aprendizaje tanto a nivel cognitivo como a nivel conductual.

Las explicaciones desarrolladas a nivel teórico sobre las variaciones producidas en relación al componente cognitivo, tradicionalmente han sido asociadas a la incidencia sobre éste de variables de tipo motivacional o contextual. Como segundo objetivo de este trabajo, y continuando con el planteamiento de diferenciación por géneros, nos habíamos planteado estudiar las predicciones que sobre las variables autorreguladoras utilizadas se podían producir sobre la base de la combinación de una serie de variables de tipo afectivo-motivacional.

TABLA 2
DIFERENCIA DE MEDIAS ENTRE GÉNEROS CON RESPECTO A LAS VARIABLES
AUTORREGULADORAS

Variable del AAR	Género	N	\bar{X}	Sx	t	gl
Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio	Hombres	159	3,6	,72	6,25***	568
	Mujeres	411	4	,59		
Búsqueda de ayuda	Hombres	159	3	,63	3,84***	247
	Mujeres	414	3,2	,52		
Gestión del tiempo y esfuerzo	Hombres	158	2,9	,60	4,18***	248
	Mujeres	413	3,2	,51		

*** $p < .001$.

Como podemos observar en la tabla 3, el proceso de selección de variables predictoras con respecto al criterio *Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio*, se ha desarrollado en un único paso para los hombres y en cinco pasos para las mujeres. En el caso de los hombres la variable orientación a la meta de tarea obtuvo un coeficiente de determinación (R square) de ,44, es decir, la meta de tarea explicaba un 44% de la variabilidad del criterio *Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio*. En el caso de las mujeres, pese a que el número de variables que entraron en el modelo fue mucho mayor (meta de tarea, valor de la tarea, meta de autoensalzamiento del ego, ansiedad en situaciones de examen y autoeficacia para el rendimiento), la variabilidad del criterio que resultó ser explicada no llegó a ser tan elevada (38%). En ambos casos, la búsqueda de satisfacción por parte del estudiante a través del proceso de aprendizaje en sí mismo, se constituyó como la variable afectivo-motivacional más relevante en la predicción de este criterio (beta= ,66 y ,34 respectivamente). Destacar por otro lado, el valor predictivo negativo de la meta de autoensalzamiento del ego y positivo de la ansiedad en las situaciones de examen. Así pues, el que el estudiante busque un alto nivel de rendimiento y superar a los demás (en oposición a la meta de aprendizaje) se asoció a un menor nivel de autorregulación metacognitiva y de gestión del lugar de estudio. Mientras que la ansiedad en situaciones de examen, contrariamente a lo que en un primer momento podíamos esperar, se asoció a un mayor nivel en dicha variable. Sin embargo, la ansiedad a la que nos referimos (ansiedad en situaciones de examen) no se sitúa en el transcurso de las actividades de aprendizaje, más bien podría estar relacionada al valor e importancia otorgados por el estudiante a los resultados académicos que puede alcanzar, lo cual sí resultaría más coherente con la relación que hemos obtenido.

En el caso del criterio *Búsqueda de ayuda* (ver tabla 4) dicho proceso se ha producido en un único paso para ambos géneros. Así, la única variable que integra el modelo es el valor de la tarea para los hombres y la orientación a la meta de tarea en el caso de las mujeres, explicando el 5 y el 6% de la variabilidad del criterio respectivamente.

La búsqueda de ayuda es la variable estratégica que menor explicación encuentra en función de las variables afectivo-motivacionales estudiadas, lo cual consideramos

TABLE 3
RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE REGRESIÓN POR GÉNERO PARA EL
CRITERIO AUTORREGULACIÓN METACOGNITIVA Y LUGAR DE ESTUDIO

	Paso	Variable	Mult. R	R Square	B	Beta	t
Hombres	1	M. tarea	,66	,44	,57	,66	10,77***
Mujeres	1	M. tarea	,55	,30	,29	,34	6,61***
	2	Valor tarea	,58	,34	,21	,21	4,06***
	3	M. autoensalzam.	,60	,36	-,11	-,17	-3,94***
	4	Ansiedad	,60	,36	,09	,12	2,73**
	5	Autoeficac. rend.	,61	,38	,12	,12	2,70**

* p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

que pueda deberse a la especial influencia que sobre este tipo de estrategias tienen otro tipo de variables no contempladas en este estudio. Así, consideramos que serían las variables de tipo instruccional y contextual las que en mayor medida podrían favorecer o perjudicar el desempeño de este tipo de estrategias, las cuales parecen caracterizar el componente más social del desempeño de un aprendizaje autorregulado.

En tercer lugar, el proceso de selección de variables predictoras con respecto al criterio *Gestión del tiempo y esfuerzo* se produjo en cuatro pasos con respecto a los hombres, y en siete con respecto a las mujeres (ver tabla 5). De esta forma, las variables meta de evitación del esfuerzo, autoeficacia para el rendimiento, creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje y valor de la tarea explican el 22% de la variabilidad de este criterio en el caso de los hombres. A las variables predictivas anteriormente menciona-

TABLA 4
RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE REGRESIÓN POR GÉNERO PARA
EL CRITERIO BÚSQUEDA DE AYUDA

	Paso	Variable	Mult. R	R Square	B	Beta	t
Hombres	1	Valor tarea	,21	,05	,18	,21	2,67**
Mujeres	1	M. tarea	,25	,06	,19	,25	5,16***

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

TABLA 5
RESULTADOS DE LOS ANÁLISIS DE REGRESIÓN POR GÉNERO PARA
EL CRITERIO GESTIÓN DEL TIEMPO Y ESFUERZO

	Paso	Variable	Mult. R	R Square	B	Beta	t
Hombres	1	M. evitación	,30	,09	-,13	-,21	-2,80**
	2	Autoeficacia rend.	,38	,15	,28	,33	3,78***
	3	Creencias de control y...	,44	,20	-,27	-,30	-3,46***
	4	Valor tarea	,47	,22	,14	,17	2,11*
Mujeres	1	M. tarea	,34	,12	,17	,22	3,96***
	2	M. evitación	,43	,18	-,14	-,22	-4,52***
	3	Autoeficacia rend.	,46	,21	,16	,19	3,47***
	4	Creencias de control y...	,47	,22	-,17	-,18	-3,39***
	5	Valor tarea	,48	,23	,14	,16	2,65**
	6	M. autoensalzam.	,49	,24	,07	,14	2,86**
	7	Ansiedad	,51	,26	-,08	-,12	-2,54*

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

das se les suman las orientaciones a las metas de tarea y de autoensalzamiento del ego y la ansiedad en situaciones de examen, para explicar conjuntamente el 26% de la variabilidad del criterio en el caso de las mujeres.

Destaca, de forma especial, el valor predictivo negativo obtenido por la variable creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje con respecto a ambos géneros. Estos valores negativos no sólo chocan con algunos de los planteamientos teóricos sino también con sus valores no significativos de correlación entre la variable predictiva y la variable criterio (ver tabla 1). Estos resultados posiblemente puedan ser explicados si tenemos en cuenta que al entrar la variable Creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje en un paso del análisis de regresión posterior al primero, dicha técnica de análisis lo que hace es reflejar la información aportada por dicha variable y que no estaba ya contenida en variables introducidas en pasos anteriores. Así, pues podemos considerar la posible existencia de dos vertientes de influencia de esta variable motivacional. Una vertiente de influencia positiva, la cual es considerada más habitualmente, y que está ampliamente relacionada y sus efectos comprendidos en la variable autoeficacia para el rendimiento (variable que contribuye positivamente en la predicción y que surgió en el paso previo del análisis de regresión, ver tabla 5). Y una vertiente de influencia negativa, que favorece una peor gestión del tiempo y del esfuerzo. Consideramos que esta vertiente, posiblemente, se pudiera manifestar con mayor intensidad en aquellos casos en los que las creencias de control y autoeficacia para el aprendizaje estén relacionados con la realización, por parte del estudiante, de atribuciones internas en mayor medida a la capacidad que al esfuerzo, dedicando estos estudiantes, por ello, menor cantidad de su tiempo y esfuerzo al trabajo y considerando que sus capacidades y habilidades serán apoyo suficiente para el desempeño de un adecuado, o cuanto menos suficiente, proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la orientación a la meta de evitación del esfuerzo se constituyó, para ambos géneros, en una de las variables estudiadas más relevantes a nivel predictivo. Sus valores predictivos negativos eran de esperar si tenemos en cuenta que este tipo de orientación a meta la caracterizábamos por el desempeño de las tareas utilizando para ello el menor nivel de esfuerzo posible. De esta forma, los estudiantes que adoptasen este tipo de orientación no podrían gestionar ni tiempo ni esfuerzo, pues ambos estarían determinados por la ley del mínimo esfuerzo.

En el caso de las mujeres, contrariamente a lo que sucedía con el criterio Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, la orientación a la meta de autoensalzamiento del ego obtuvo un valor predictivo positivo con respecto al criterio Gestión del tiempo y del esfuerzo. Consideramos que las estudiantes que persiguen metas de autoensalzamiento podrían percibir que las estrategias de gestión de su tiempo y esfuerzo constituyen un coste que es necesario asumir para alcanzar su objetivo, el rendimiento. Así, estas estudiantes estarían dispuestas a dedicar el tiempo necesario a su trabajo, a persistir en su esfuerzo aunque la materia sea poco interesante, a llevar al día sus tareas... con el fin de obtener un alto nivel de rendimiento. Todo lo contrario sucedería en el caso de las estrategias de Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, cuyo coste no sería aceptado, por parte de estas estudiantes, bien por no conducir de forma directa a resultados en términos de alto nivel de rendimiento o bien por

considerarlas como excesivas, pues la autorregulación metacognitiva supone un tipo de conducta mucho más activa y profunda que la de gestión del tiempo y esfuerzo, y menos productiva en términos de rendimiento académico. Frente a la gestión del tiempo y esfuerzo en la que el estudiante únicamente tiene que disponer los recursos que le permitan afrontar la tarea que tiene ante sí, la autorregulación metacognitiva supone que el estudiante ha de supervisar las tareas, su pensamiento y los productos que tienen lugar, pero también tendrá que anticiparse a las tareas teniendo en cuenta sus características, la situación, sus metas de estudio y los recursos disponibles, así como tener en cuenta tareas y planes de trabajo pasados por si fuese necesario resolver dudas y/o revisarlos.

Finalmente, queremos destacar la especial contribución de la variable meta de tarea con respecto a ambos géneros (Suárez y col., 2001). Así, en el caso de las mujeres, dicha variable se constituye en la más relevante en cada uno de los tres tipos de estrategias autorreguladoras estudiadas. En el caso de los hombres, su contribución se ha centrado únicamente en la estrategia de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, aunque con un valor beta más elevado y explicando por sí misma el 44% de la variabilidad de dicho criterio.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en este estudio tienen implicaciones educativas, pues se ponen de manifiesto algunas de las diferencias que los estudiantes de ambos géneros presentan en su proceso de aprendizaje. Así, hemos comprobado que los estudiantes de nuestra muestra presentan diferencias en función del género en cuanto a su utilización informada de las estrategias de Autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, Búsqueda de ayuda y Gestión del tiempo y esfuerzo. De acuerdo con evidencias también halladas por otros autores (p.e., Bouffard, Boisvert, Vezeau y Larouche, 1995; Pokay y Blumenfeld, 1990; Zimmerman y Martínez-Pons, 1990) las mujeres mostraban tendencia a desarrollar un aprendizaje más autorregulado que los hombres, más concretamente encontramos que esas diferencias eran totalmente significativas para cada una de las estrategias autorreguladoras estudiadas.

El que unos estudiantes utilicen en mayor medida que otros un determinado tipo de conducta se ha de deber a unos motivos e incluso a unas causas previas que originen dichos motivos. Si se producen diferencias entre los géneros con relación a su desempeño de un aprendizaje autorregulado ha de producirse por la influencia de unas determinadas variables contextuales y/o afectivo-motivacionales. En este trabajo únicamente nos hemos ocupado de tales influencias a nivel afectivo-motivacional. Los resultados obtenidos también mostraban como dichas estrategias autorreguladoras podían ser predichas de forma distinta en función del género de los estudiantes. Entre las variables predictivas destacaba la participación de la orientación a la meta de tarea. Así, en el caso de las mujeres, el planteamiento del aprendizaje como un fin en sí mismo se relacionaba de forma positiva con la utilización informada de los tres tipos de estrategias autorreguladoras estudiadas. Mientras, en el caso de los hombres dicha predicción únicamente se producía en relación con la estrategia de autorregulación metacognitiva y lugar de estudio, aunque con un valor predictivo más elevado al

obtenido por las mujeres. Por otro lado, el número de variables motivacionales que participaban en la predicción de las variables autorreguladoras era mucho mayor en el caso de las mujeres. Lo cual nos hace pensar en la posibilidad de que en su caso se produzca una mayor complejidad en las relaciones establecidas entre las variables predictivas y en la consideración de un mayor número de influencias en el desarrollo de un aprendizaje autorregulado, lo cual podría constituirse en una explicación del mayor nivel de aprendizaje autorregulado alcanzado por los participantes de este género.

Consideramos que son principalmente dos los aspectos a tener en cuenta en futuros trabajos de investigación. En primer lugar, sería conveniente la consideración de tales estudios en relación con distintos campos de contenido en los cuales se pueden producir los aprendizajes. Resultados hallados por otros autores muestran como las diferencias entre géneros se pueden invertir si consideramos dichas áreas de contenido (p.e., Vermeer, Boekaerts, Seegers, 2000). En segundo lugar, es de destacar la escasa influencia que las variables motivacionales estudiadas mostraron con respecto a la estrategia de búsqueda de ayuda. Sería necesario considerar otro tipo de variables más relacionadas al contexto en el que se produce el aprendizaje (p.e., el tipo de actividades y evaluación desarrolladas, la participación de la familia y de los estudiantes, la autoridad del profesor...), las cuales, considerando los datos aportados y la lógica teórica, seguramente estén más relacionadas que las variables motivacionales con este tipo de estrategias autorreguladoras. Además, hemos de tener en cuenta que estas variables situacionales podrían incidir no sólo directamente sobre la utilización de un determinado tipo de estrategia autorreguladora, sino también indirectamente a través de su influencia en las características afectivo-motivacionales de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 2, 100-112.
- Boekaerts, M. (2001). Bringing about change in the classroom: strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach. *Learning and Instruction*, 12(6), 589-604.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. y Laurache, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Butler, D.L. y Winne, P.H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Corno, L. (1986). The metacognitive control components of Self-regulated Learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.
- Elliot, A.J. y Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A.J., McGregor, H.A. y Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.

- García, T. y Pintrich, P.R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. En D.H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P.R., Roeser, R.W. y De Groot, E.V. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents' motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-161.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., García, T. y McKeachie, W.J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (M.S.L.Q.)*. Ann Arbor, MI: NCRIPAL: The University of Michigan.
- Pokay, P. y Blumenfeld, P.C. (1990). Predicting achievement early and late in the semester: the role of motivation and use of learning strategies. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 41-50.
- Roces, C. (1996). *Estrategias de aprendizaje y motivación en la universidad*. Tesis doctoral no publicada. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Navarra.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1995a). Validación Preliminar del CEAM II. *Psicológica*, 16 (3), 347-366.
- Roces, C., Tourón, J. y González, M.C. (1995b). Motivación, estrategias de aprendizaje y rendimiento de los alumnos universitarios. *Bordón*, 47(1), 107-120.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (Eds.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schutz, P.A. (1994). Goals as the transactive point between motivation and cognition. En P.R. Pintrich, D.R. Brown, y C.E. Weinstein (Eds.), *Student motivation, cognition, and learning: Essays in honor of Willbert J. McKeachie*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71-81.
- Suárez, J.M., González, R., Abalde, E. y Valle, A. (2001). Un modelo explicativo de las influencias de las orientaciones de meta sobre la autorregulación del aprendizaje. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 249-262.
- Suárez, J.M., González, R. y Valle, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561-572.
- Vermeer, H.J., Boekaerts, M. y Seegers, G. (2000). Motivational and gender differences: sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 308-315.
- Vermunt, J.D. y Verloop, N. (1999). Congruence and friction between learning and teaching. *Learning and Instruction*, 9, 257-280.
- Winne, P.H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30(4), 173-187.
- Wolters, C.A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 224-235.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329-339.

- Zimmerman, B.J. y Martínez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614-628.
- Zimmerman, B.J. y Martínez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59.