UNIVERSIDAD ABIERTA INTERAMERICANA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y RELACIONES HUMANAS

TESIS DE GRADO

"ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DE AFRONTAMIENTO EN ESTUDIANTES DE ESCUELAS SECUNDARIAS PÚBLICAS PARA JÓVENES Y ADULTOS DEL CONURBANO BONAERENSE"

PRESENTADA POR:

Marina Patricia Gancedo

Tutor: Prof. Dr. Gabriel de Ortuzar

Título a obtener con la presentación de la tesis: Licenciatura en Psicología

Sede: Lomas

Abril 2021

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi familia por acompañarme y alentarme siempre en los buenos y en los malos momentos, a mis padres especialmente por brindarme su apoyo incondicional, por enseñarme desde siempre los buenos valores y por su esfuerzo para garantizar mi acceso a una buena educación desde los primeros años.

A mi marido por su paciencia infinita durante la cursada, por su compañía y por alegrarse siempre de mis logros y a mis amigos y amigas por su confianza absoluta y por acompañarme en cada momento.

A la Prof. Dra. Fernanda Sosa por su capacidad de transmitir sus conocimientos y su calidez humana y también a cada uno de los docentes que tuve a lo largo de la cursada, que de cada uno de ellos me llevo un gran aprendizaje.

A las autoridades de las instituciones visitadas y a sus alumnos por su amabilidad en brindarme su tiempo para formar parte de la muestra de este estudio.

Y un especial agradecimiento a mi tutor Prof. Dr. Gabriel de Ortuzar, por su enseñanza, por poder contar con su asesoramiento y apoyo y también por el tiempo dedicado.

RESUMEN

El objetivo general de este estudio consistió en evaluar las estrategias de aprendizaje predominantes en estudiantes adultos de nivel secundario y su relación con las estrategias de afrontamiento (por evitación y por aproximación). Se administró el *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio* (Weinstein, Schulte, & Palmer, 1987; versión abreviada: Stover et. al., 2012) y el *Inventario de Respuestas de Afrontamiento en Jóvenes- CRI-Y* (Moos, 1993, 1995; adaptación argentina: Ongarato, De La Iglesia, Stover & Fernández Liporace, 2009) junto con un cuestionario sociodemográfico a una muestra de 100 estudiantes adultos de cuatro escuelas secundarias del Conurbano Bonaerense. Se hipotetiza que (H1) aquellos estudiantes que utilizan en mayor medida estrategias de afrontamiento más activo (Aproximación) tenderán a mostrar más control para procesar la comprensión y recuperación de conocimientos, y que (H2) aquellos estudiantes con estrategias de afrontamiento por evitación tenderán a mostrar menor control para procesar la adquisición de conocimientos. Los resultados confirman ambas hipótesis, demostrando que aquellos estudiantes adultos que moderan la adversidad que generan los cambios negativos y soportan los estresores negociando de manera optimista con éstos (Aproximación), así como también mayor compromiso en actividades nuevas y búsqueda de gratificaciones alternativas –menos centrados en la emoción y/o menos intentos por evitar pensar en el estresor (Evitación)– tienden a procesar más adaptativamente la comprensión, adquisición, recuperación y transferencia de conocimientos y de habilidades.

Palabras clave: Estrategias de Aprendizaje- Escuelas Secundarias para Jóvenes y Adultos- Estrategias de afrontamiento

ABSTRACT

The aim of this study was to evaluate predominant learning strategies in adult high school students and their relationship with (approach and avoidance) coping strategies. In order to evaluate variables, the Learning and Study Strategies Inventory- LASSI- (Weinstein, Schulte, & Palmer, 1987; brief version: Stover et al., 2012) and Coping Responses Inventory Youth Form - CRI-Y (Moos, 1993, 1995; Argentine version: Ongarato, De La Iglesia, Stover & Fernández Liporace, 2009) were used, altogether with a socio-demographic questionnaire on a sample of 100 adult students from four high schools in Gran Buenos Aires. It is hypothesized that (H1) those students who mostly use active (Approach) coping strategies will tend to show more control to process the acquisition of knowledge, and (H2) those students with avoidance coping strategies will tend to show less control to process the acquisition of knowledge. The results confirm both hypotheses, showing that those adult students who moderate the adversity and stressors by negotiating optimistically with them (Approach), as well as greater commitment to new activities and search for alternative gratifications - less focused in emotion and / or fewer attempts to avoid thinking about the stressor (Avoidance) - they tend to process the understanding, acquisition, retrieval and transfer of knowledge and skills in a more adaptively way.

Keywords: Learning strategies- Adult high school- Coping strategies

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS 3
RESUMEN 4
ABSTRACT 5
1. INTRODUCCIÓN 8
1.1. Planteamiento de problema 8
1.2. Estado del arte 9
1.3. Justificación y relevancia 16
2. MARCO TEÓRICO 19
2.1. Breve reseña histórica del sistema educativo argentino 19
2.2. Ley de Educación Nacional 20
2.3. La Escuela Secundaria en Buenos Aires 21
2.4. La contextualización de la Educación de Jóvenes y Adultos 24
2.5. Escuelas de Jóvenes y Adultos 25
2.6. Aprendizaje 30
2.6.1. Conceptualización del Aprendizaje 30
2.6.2. Estrategias de Aprendizaje 33
2.7. Afrontamiento 35
2.7.1. Conceptualización de Afrontamiento 35
2.7.2. Estrategias de Afrontamiento 37
3. METODOLOGÍA 39
3.1. Objetivo General 39
3.2. Objetivos Específicos 39
3.3. Hipótesis 39
3.4. Diseño de Investigación 40
3.5. Población 40
3.6. Criterios de Inclusión 40
3.7. Criterios de Exclusión 40
3.8. Instrumentos para la recolección de datos 41
3.10. Procedimiento 43
3.11. Participantes 43
3.12. Análisis 44
4. RESULTADOS 45

5. CONCLUSIONES 57
5.1. Limitaciones y direcciones futuras 60
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 61
7. ANEXO 69
7.1. Instrumento para la recolección de datos 69

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento de problema

Actualmente en Argentina la educación secundaria es obligatoria y universal, según lo establece la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006 y la Ley Provincial de Educación del 2007. Sin embargo, estudios recientes realizados por el Observatorio de la Deuda Social Argentina de la Universidad Católica Argentina (UCA) sobre jóvenes urbanos de entre 18 y 29 años de todo el país, demuestran que 4 de cada 10 alumnos no terminan sus estudios secundarios (Infobae, 2018).

Otro estudio realizado por el Centro de Estudios de la Educación Argentina de la Universidad de Belgrano (2016) indica que de cada 100 ingresantes al ciclo secundario, en las escuelas estatales se gradúa la mitad que en las privadas.

Esto demuestra que pese a que la escuela secundaria es legalmente obligatoria, no resulta suficiente para garantizar la permanencia de los alumnos y la finalidad de sus estudios.

Los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario) según la Dirección de Educación para Adultos de la Provincia de Buenos Aires (2020) hoy en día conforman la institución principal de la secundaria de adultos, tanto por su gran capacidad de recepción de matrículas, como por su rol en la transformación de las condiciones de vida de dichas personas. Actualmente esta modalidad educativa presenta el desafío de articularse con la realidad y necesidad cotidiana de jóvenes y adultos, como por ejemplo el trabajo y la organización comunitaria. Estas instituciones educativas presentan un alto porcentaje de adolescentes, muchos de los cuales se encuentran asumiendo responsabilidades adultas, otros con fracasos escolares con variadas frustraciones y dificultades específicas de aprendizaje, sumadas a una problemática socio-cultural particular, realidades familiares complejas e incorporados tempranamente al mundo del trabajo (Jacinto, 1993).

Dado que la sociedad actual en la que nos desenvolvemos se caracteriza por demandar altos niveles de exigencia y competitividad, conlleva a enfrentarnos a diversas situaciones que nos exigen el empleo de recursos disponibles para controlar las demandas, que pueden ser externas o internas. Este conjunto de esfuerzos cognitivos y comportamentales que el individuo pone en marcha para controlar las demandas, es lo que Lazarus (1991) denomina Estrategias de Afrontamiento (coping) y en sentido amplio se pueden clasificar por aproximación o por evitación al problema (Moos 1993, 1995).

Por otro lado, si bien el concepto de las estrategias de aprendizaje es abordado por gran cantidad de autores y presenta múltiples definiciones, muchos de ellos concuerdan en el carácter deliberado, intencional y controlado que el individuo ejerce sobre actividades o procedimientos destinados a facilitar su aprendizaje y se encuentran directamente relacionadas con la calidad del aprendizaje del estudiante y el rendimiento académico (Beltrán Llera, 2003).

De acuerdo con lo planteado y considerando las particularidades del ámbito educativo abordado y sus vicisitudes, resulta interesante determinar con qué recursos cuenta el estudiante durante el proceso de aprendizaje, así como también de qué manera se utilizan, ya que de acuerdo a lo investigado por varios autores esto influye tanto en el desempeño escolar como en el bienestar del individuo en su cotidianeidad estudiantil, lo cual contribuiría a mejorar la calidad académica (Caples & Barreras, 2006; Chan, 2004; Frydenberg, 2004; Frydenberg & Lewis, 1994; Johnson, 2007; Silvers, 2007; Wolchik & Sandler, 1997. En: Fernández Liporace et al, 2009).

1.2. Estado del arte

Diversas investigaciones han abordado las estrategias de aprendizaje y afrontamiento, sin embargo son pocas las que estudiaron ambas en conjunto en estudiantes de escuelas para adultos.

Un estudio local fue desarrollado por Furlan et al. (2012) quienes analizaron las relaciones entre las estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a exámenes. La muestra estaba conformada por 816 estudiantes universitarios y los instrumentos utilizados fueron una adaptación del GTAI-A para ansiedad frente a los exámenes, una adaptación del MSLQ para estrategias de aprendizaje y una adaptación del R-Cope para estilos de afrontamiento. .Los resultados obtenidos indicaron que aquellos estudiantes que presentan menor ansiedad frente a los exámenes utilizan en mayor medida estrategias reflexivas y críticas y también presentan una tendencia a aceptar las situaciones adversas reevaluándolas positivamente y a actuar sobre ellas para modificarlas. Los autores concluyen que promover el uso de estrategias denominadas reflexivas, que implican elaboración y pensamiento crítico, junto a los estilos de aproximación contribuirían a la disminución de la ansiedad frente a los exámenes.

Otro trabajo que abordó la misma temática a nivel local fue el que desarrollaron Piemontesi y Heredia (2011), quienes analizaron la relación entre ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. La muestra estaba compuesta por 210 estudiantes de ambos sexos, de la Facultad de Psicología de la Universidad de Córdoba y los instrumentos utilizados fueron el GTAI-A para ansiedad, el COPEAU-A para afrontamiento, el SELF-A para aprendizaje autorregulado y un cuestionario para relevar el rendimiento académico. Los resultados hallados muestran una correlación positiva entre preocupación, el uso de estrategias orientadas al problema y la autoeficacia para el aprendizaje autorregulado, indicando que la preocupación frente a las posibles consecuencias de fracasar motivan a aumentar el esfuerzo y tiempo dedicado a la tarea, sin embargo no se halló un incremento en el rendimiento académico.

Posteriormente, Alba Ospina et al. (2013) llevaron a cabo una investigación cuasi experimental en una muestra de 47 estudiantes de medicina de Colombia, donde analizaron la relación entre estrés, estrategias de afrontamiento, estilos de aprendizaje y comunicación asertiva. Se utilizó el Cuestionario de Holmes Rahe para evaluar el nivel de estrés, el Cuestionario de Estrategias de Afrontamiento del estrés (CAE), el Cuestionario de Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje y un Cuestionario de Comunicación Asertiva. Los resultados indican que aquellos estudiantes que presentan un tipo de aprendizaje pragmático optan por las técnicas de relajación como estrategia para afrontar, buscando formas no habituales de regular el estrés. También hallaron que un gran porcentaje de los sujetos utilizan la búsqueda de apoyo social como estrategia de afrontamiento y método visual como canal de aprendizaje.

Una investigación más reciente fue desarrollada por Ferrero Moya (2019) quien también analizó la relación entre las estrategias de aprendizaje y estrategias de afrontamiento pero en relación a la motivación. La muestra estuvo conformada por 103 adolescentes de la ciudad de Madrid de entre 13 y 18 años y los instrumentos utilizados fueron el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM) y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes (ACS). Los resultados indicaron que las estrategias de organización correlacionaron de forma significativa positiva con las estrategias de búsqueda de apoyo social, concentrarse en resolver el problema, invertir en amigos y fijarse en lo positivo, mientras que las estrategias de aprendizaje de regulación metacognitiva correlacionó de forma significativa y positiva con estrategias de afrontamiento tales como búsqueda de apoyo social, concentrarse en resolver el problema, esforzarse y tener éxito, acción social, fijarse en lo positivo y buscar ayuda profesional. Además se halló que las estrategias de aprendizaje más utilizadas fueron las de regulación metacognitiva/autoevaluación, mientras que las estrategias de afrontamiento más utilizadas fueron preocuparse y buscar actividades relajantes.

En Argentina, Stover et al (2014) también analizaron en una muestra de adolescentes la relación entre estrategias de aprendizaje y motivación, pero vinculadas también al rendimiento académico. Los autores realizaron análisis multivariados de varianza y correlaciones *r* de Pearson y los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron una adaptación local del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio (LASSI) y la Escala de Motivación Académica (EMA) junto a un cuestionario de datos sociodemográficos. Los resultados indicaron que hubo un mayor empleo de las estrategias de aprendizaje por parte de las mujeres, así como también de aquellos alumnos con mayor rendimiento académico y los alumnos de cursos superiores. También se encontró una correlación baja positiva entre motivación intrínseca y aprendizaje y una correlación negativa con motivación extrínseca.

Otra investigación realizada por Stover et. al (2009) sobre la aplicación de la Adaptación del Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio -LASSI sobre una muestra de 160 estudiantes de primer año de cuatro Facultades de la Universidad de Buenos Aires verificó diferencias en el uso de algunas estrategias (Recursos para el Aprendizaje, Estrategias de Control y Consolidación del Aprendizaje) a favor de las mujeres así como también de aquellos que no recibieron aplazos, en tanto que no evidenciaron diferencias en el nivel educativo parental.

En España, De La Fuente et al (2014) analizaron la relación entre enfoques de aprendizaje, estrategias de afrontamiento y engagement-burnout en una muestra de 250 estudiantes universitarios utilizando un diseño ex post facto. Los resultados indican que hay una relación de asociación positiva entre el enfoque profundo de aprendizaje y el compromiso emocional, engagement así como negativa con el agotamiento emocional o burnout. De acuerdo a los resultados, los autores confirman la importancia de las emociones positivas (engagement) vs las negativas (burn out), asociadas a las estrategias de afrontamiento y enfoques de aprendizaje.

En otra investigación, De La Fuente et al. (2017) investigaron la relación entre enfoques de aprendizaje (metacognitivos), estrategias de afrontamiento y resiliencia en una muestra de 656 estudiantes universitarios de España efectuando análisis de correlaciones bivariadas con diseño ex post facto. Los instrumentos utilizados fueron el R-SPQ-2F en su versión española para medir los enfoques de aprendizaje y una versión abreviada del EEC para evaluar las estrategias de afrontamiento. Los resultados hallados evidenciaron una asociación negativa entre enfoques de aprendizaje metacognitivos y estrategias de afrontamiento centradas en la emoción. Además se halló una correlación positiva y significativa entre los enfoques de aprendizaje metacognitivos con algunas de las estrategias de afrontamiento centradas en el problema, como por ejemplo reevaluación positiva.

Asimismo, en una investigación reciente Lapina (2018) realizó una revisión de la literatura en la cual destaca la relación que existe entre aprendizaje y afrontamiento y el rol que juega la reflexión en el fortalecimiento de esta relación. Basada en diversas investigaciones previas sobre los constructos mencionados halló que aquellos estudiantes que son menos abiertos al aprendizaje utilizan en mayor medida las estrategias de afrontamiento por evitación o centradas en la emoción, en oposición a las estrategias orientadas al problema, donde el sujeto enfrenta al problema, lo analiza y busca apoyo abordando el problema cognitivamente al reflexionar sobre la situación. La autora también plantea que aprender a lidiar con situaciones estresantes es importante en la vida cotidiana en la medida en que puede afectar a varios aspectos de la vida, incluyendo el aprendizaje y los resultados educativos.

En otro estudio realizado por Ballesteros Rueda et al. (2017) investigaron los efectos de un programa de autorregulación del aprendizaje en estudiantes de una escuela de Educación Secundaria de Personas Adultas en Granada, España. La muestra de 25

personas fue seleccionada por muestreo probabilístico y el diseño consistió en una metodología de estudio de casos. El instrumento utilizado para recoger la información fue un cuestionario que elaboraron teniendo en cuenta el marco teórico en referencia a la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes adultos, aplicado antes y después de la intervención que consistía en el entrenamiento de estrategias para la autorregulación del aprendizaje. Los resultados que obtuvieron indican que cuando los alumnos reciben un adecuado asesoramiento acerca de los procesos del aprendizaje autorregulado y tienen posteriormente la oportunidad de decidir ponerlos en práctica ante determinadas demandas, aumenta la percepción de que son capaces de afrontar con mejores condiciones las tareas propuestas, al igual que se incrementan su motivación hacia el aprendizaje y la percepción de un mejor uso del tiempo y recursos disponibles para afrontarlas.

En el mismo sentido, Valle et al. (1998) en un análisis de recorrido conceptual sobre las estrategias de aprendizaje y su relevancia en el contexto escolar hallaron que hay una relación entre las propias creencias del individuo respecto a su capacidad de enfrentarse a la resolución de una tarea y la puesta en marcha de determinadas estrategias de aprendizaje. Según el estudio, las decisiones que debe tomar el individuo en base a las expectativas del éxito y el valor que otorga a la resolución de una tarea requieren un análisis previo, considerando tanto las características de la misma (grado de dificultad, familiaridad con el tema, etc.) como también considerando sus posibilidades y recursos para afrontar su resolución. Además encontraron investigaciones que coinciden en que analizar las posibilidades y limitaciones propias, reflexionar sobre las expectativas y planificar y decidir cuáles son las estrategias más adecuadas para afrontar la resolución de la tarea, requiere un alto nivel de control y regulación sobre el propio proceso de aprendizaje, lo cual conlleva un funcionamiento metacognitivo.

Por otro lado, Krzemien et al. (2004) llevaron a cabo un estudio de la relación entre aprendizaje social, estrategias de afrontamiento y sucesos críticos del envejecimiento femenino a través de un diseño cuasi experimental de tipo pretest – postest con grupo de control. La investigación consistió en evaluar las estrategias de afrontamiento antes y después de una intervención de aprendizaje social (curso) que se llevó a cabo durante cuatro meses. La muestra estaba conformada por 60 mujeres de entre 60 y 90 años de edad (m=68) residentes de la ciudad de Mar del Plata. Los resultados indicaron que en el grupo de intervención aumentó el uso de estrategias de afrontamiento activas y adaptativas, mientras que disminuyó el uso de las estrategias evitativas. Asimismo, el aprendizaje social se relacionó positivamente con el afrontamiento activo y adaptativo a los sucesos críticos del envejecimiento.

Asimismo, Fernández Liporace et al. (2009) también realizaron una investigación local sobre afrontamiento pero en estudiantes de escuela media y universitarios. La muestra estuvo compuesta por 444 alumnos de ambos sexos y se realizó un estudio comparativo según nivel educativo, sexo, edad y ocupación parentales. El instrumento utilizado para la recolección de datos fue el Coping Responses Inventory (CRI) de Moos, en su adaptación local UBA-CONICET (2007). Los resultados señalan un mayor uso de las estrategias de afrontamiento por Aproximación al Problema en estudiantes universitarios con respecto a los estudiantes adolescentes de las escuelas y lo mismo se halló en los alumnos de mayor edad con respecto a los de menor edad, específicamente las de Análisis Lógico, Reevaluación Positiva y Resolución de Problemas. También se encontraron diferencias significativas según sexo donde prevalece el uso de estrategias por Aproximación al Problema a favor de las mujeres.

1.3. Justificación y relevancia

El Aprendizaje ha adquirido una marcada relevancia durante los últimos años, tal es así que ha pasado a convertirse eje central de discusión en cumbres mundiales de educación. Pese a que el objetivo de la acción educativa es el aprendizaje, a menudo este no es logrado. Al examinar los datos que el propio sistema proporciona se deja entrever una gran discrepancia entre las metas planteadas y los resultados alcanzados (Elichiry, 2009).

Considerando los datos del Tercer Informe Mundial sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos (UNESCO, 2016), en muchos países sigue siendo una de las prioridades lograr que los adultos accedan a la educación, ya que resulta fundamental para los derechos humanos y dignidad de la persona, en la medida que favorece a su autonomía y ayuda a prevenir la pobreza, favoreciendo también que las personas pongan continuamente al día sus conocimientos y competencias a lo largo de toda su vida. Esto también promueve sociedades más saludables, un desarrollo sostenible con mejores empleos y una ciudadanía más activa. No obstante, durante los últimos años resulta insuficiente la inversión que se ha realizado para cumplir los objetivos (UNESCO, 2016, 2020).

Además, los datos obtenidos en el último Censo Nacional del año 2010 (Indec, 2010) revelaron que 4.063.343 de adultos no completaron sus estudios secundarios. Sin embargo, de acuerdo a los anuarios presentados por el Ministerio de Educación durante los últimos años se ha notado un incremento en las inscripciones en esta modalidad.

Por otro lado, varios autores recalcan la importancia de las estrategias de aprendizaje para analizar los recursos con los que cuenta el aprendiz, entre ellos se encuentran por ejemplo Beltrán Llera (1993), quien menciona que las estrategias de aprendizaje constituyen uno de los constructos psicológicos que mayor aceptación ha tenido durante las últimas décadas, poniendo el énfasis en la contribución de las estrategias a la

construcción del conocimiento y en crear en el alumno las disposiciones positivas que potencien sus capacidades. Herrera (2009), también agrega al respecto que la importancia de las estrategias de aprendizaje radica en el hecho de que abarcan los recursos cognitivos que utiliza el sujeto al enfrentar al aprendizaje, pero además se vincula la disposición y motivación presentes en el mismo. Asimismo, Stover et al. (2014), Valle et. Al. (1998) consideran que las estrategias de aprendizaje son factores asociados al rendimiento académico. En la misma dirección, varios estudios realizados hallaron que tanto el aprendizaje como el logro académico de los alumnos se incrementan a medida que éstos utilizan mayor cantidad y calidad de estrategias de aprendizaje (Albaili, 1997; Valle et. al, 2006; Yip, 2007, citados en Stover et. al. 2009).

Relevancia teórica:

De acuerdo a lo antedicho, el propósito de esta investigación es poder aportar nuevos conocimientos en la relación entre las estrategias de aprendizaje y de afrontamiento en el contexto particular de las escuelas para jóvenes y adultos, ya que en los últimos años si bien ha crecido la demanda en esta modalidad, no se han hallado investigaciones al respecto a nivel local.

Relevancia práctica:

Conocer más sobre estos factores permitirá a las instituciones no sólo detectar cuáles son las estrategias más utilizadas por sus alumnos y si éstas resultan adecuadas para alcanzar sus metas de aprendizaje, sino que también permitirá implementar propuestas de intervención para ayudarlos a lograr un mayor control sobre sus propios procesos de aprendizaje.

Relevancia social:

En la medida en que las escuelas intentan que cada uno de sus alumnos tenga la posibilidad de acceder y aprehender las herramientas necesarias para su desarrollo, a

través de la promoción de estrategias adecuadas y de una implementación de un plan estratégico por parte de las instituciones que las contemplen, se fomentaría la permanencia y terminalidad de los estudios básicos de los alumnos.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Breve reseña histórica del sistema educativo argentino

Desde una perspectiva histórica, hasta mediados del siglo XIX en Argentina había pocas escuelas y sólo eran accesibles para personas de mayor poder adquisitivo. Años más tarde comenzó un proceso de difusión de la escolarización, convirtiéndose en lo que Pineau (2007) denominó "la agencia educativa por excelencia", donde la escuela moderna surgió para aculturar grandes sectores de la población, aunque esto no sería el resultado de un proceso abstracto y ahistórico, sino que se erigió (y se erige) a partir de conflictos e intereses políticos, sociales e institucionales entre otros.

A partir de la Constitución de 1853 se delineó el papel de la educación, donde a través del artículo 5° se estableció que las provincias deben asegurar la educación primaria, la administración de justicia y el gobierno municipal, condiciones bajo las cuales el gobierno nacional es garante del goce y ejercicio de sus instituciones. Además, en el artículo 67° se estableció que el Congreso tiene entre sus atribuciones la de dictar planes de instrucción general y universitaria, lo cual según plantea Puiggros (2003) desató un debate acerca de qué se entendía por instrucción general.

Con el contexto de un nivel medio aún no definido, los textos fueron ambiguos y dieron lugar a diversas interpretaciones propiciando cierto enfrentamiento entre los sectores tradicionalistas y los sectores modernos de la sociedad. Si bien la posición católica estatista fue derrotada en 1880, esto no implicó que la religión se limitara sólo al ámbito privado, sino que en la escuela pública por aquel entonces, también se incorporaron elementos religiosos en los libros de textos y en el discurso escolar, entre otros.

Dos hitos tuvieron un lugar importante en el sistema educativo; el primero fue en 1884 cuando el Congreso de la Nación aprobó la Ley 1420 de educación común, obligatoria, gratuita y laica, estableciendo un Consejo Nacional de Educación y un

Consejo Escolar en cada distrito, los cuales deberían ser los nexos entre los ciudadanos y el sistema escolar. Cabe mencionar que en referencia a la educación secundaria sólo había una Ley de 1878 (Ley N° 934) que regulaba el modo del pasaje de las escuelas privadas a las públicas y la revalidación de estudios (Puiggros, 2003). El segundo hito fue en 1905 cuando quedó organizado legalmente el sistema educativo argentino, luego de la sanción de la Ley Láinez, que autorizaba a la Nación a instalar escuelas de su jurisdicción en las provincias que lo requirieran.

La difusión de la escolarización tuvo lugar durante el pasaje del siglo XIX al siglo XX, trayendo consigo un cambio pedagógico y social muy importante en la medida en que la mayoría de las naciones del mundo legisló su educación básica y la convirtió en obligatoria, dando como resultado un incremento matricular trascendental.

A partir de ese momento, se comenzó a estudiar con otra mirada el impacto de la inmigración, los libros de texto, el avance de las tecnologías del aula y esto a su vez propició que la historia de la educación se convirtiera en un área de diversos estudios cruzados y de conexiones mucho más complejas.

Según Puiggros (2003) tres flagelos se desencadenaron a partir del golpe militar de 1976 sobre la educación argentina; la represión dictatorial, la crisis económico-social (crisis del 2001) y las políticas neoliberales. Estos factores repercutieron de modo tal que expulsaron abruptamente del sistema educativo a los nuevos pobres e incrementaron la deserción escolar y la repitencia.

2.2. Ley de Educación Nacional

Desde el Artículo 14 de la Ley de Educación Nacional 26.206, se denomina al Sistema Educativo Nacional, como un “conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del derecho a la educación”. El mismo se encuentra conformado tanto por los servicios educativos de gestión estatal como por los de gestión privada, cooperativa y gestión social de todas las

jurisdicciones del país, abarcando los diversos niveles, ciclos y modalidades de educación.

De acuerdo con el Artículo 30 de la Ley Nacional de Educación 26.206, la finalidad de la Escuela Secundaria es "*habilitar a adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios*", y entre sus objetivos se encuentran proporcionar una formación ética que permita a los estudiantes a desarrollarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, capaces de emplear el conocimiento para comprender y transformar su entorno y situándose como participantes activos en un mundo en constante cambio; así como también desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación como condición necesaria para acceder al mundo laboral y posteriores estudios, promoviendo el acceso al conocimiento como saber integrado.

Actualmente, de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación de la Nación, la estructura educativa obligatoria en la República Argentina está conformada por 2 años de Educación Inicial, (sala de 4 y preescolar), 6 o 7 años de educación primaria, dependiendo de la jurisdicción y 6 o 5 años de educación secundaria, también dependiendo de la jurisdicción y que a su vez, se divide en dos ciclos: uno básico común a todas las orientaciones y otro ciclo orientado de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento.

Además el sistema cuenta con la oferta de ocho modalidades educativas, a saber: Educación Especial, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, Educación Técnico Profesional, Educación Artística, la Educación Rural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

2.3. La Escuela Secundaria en Buenos Aires

De acuerdo a la Ley Provincial de Educación 13.688, en concordancia con la Ley Nacional 26.206, el Nivel de Educación Secundaria es obligatoria y de seis años de duración. Está organizado como unidad pedagógica comprendida por una formación de carácter común y otra orientada y su acceso se encuentra habilitado a quienes hubieran completado el Nivel de Educación Primaria. Entre sus objetivos se encuentran:

- Garantizar la producción y adquisición de conocimientos, permitiendo la continuación de los estudios y favoreciendo la inclusión, permanencia y continuidad de los alumnos en el sistema educativo a través de una propuesta de enseñanza específica, universal y obligatoria para todas las modalidades.
- Reconocer y consolidar en cada alumno las capacidades de estudio, de trabajo, esfuerzo, iniciativa y responsabilidad como condiciones necesarias para su acceso al mundo laboral, su conformación como ciudadanos y también el acceso a estudios superiores y a la educación a lo largo de toda la vida.
- Promover en los adolescentes, jóvenes y adultos el respeto hacia la interculturalidad, garantizando una educación integral en el desarrollo de todas las dimensiones de su persona.
- Garantizar prácticas de enseñanza que permitan el acceso al conocimiento, incorporando a todos los procesos de enseñanza saberes científicos actualizados para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.
- Concebir y fortalecer la cultura del trabajo y de los saberes socialmente productivos, brindando conocimientos generales y específicos para su formación mediante propuestas específicas que surjan de las respectivas modalidades y orientaciones educativas.
- Formar lectores críticos, capaces de interpretar y argumentar una posición frente a la información.

- Desarrollar procesos de orientación vocacional que posibilite una adecuada elección profesional de los adolescentes, jóvenes y adultos.

También hace referencia al Nivel Secundario de la Educación Permanente para Jóvenes y Adultos, en cuyo caso tendrá una duración y desarrollo curricular equivalente a todo el Nivel.

Durante los últimos años se pudo observar a través de distintos relevamientos, tales como las pruebas Pisa (2019) y pruebas Aprender (2019), que la preocupación acerca de los datos poco favorables de la educación argentina continúa vigente. Si bien estas evaluaciones de aprendizaje son recortes de realidades mucho más complejas, van en líneas similares a los datos estadísticos publicados donde se observa que la gran mayoría de los estudiantes no logra concluir el ciclo secundario y aquellos que sí lo logran están por debajo de los niveles deseados, por ejemplo en matemáticas sólo el 28% de los alumnos del último año alcanzó los niveles de aprobación. Otros indicadores preocupantes que surgen tienen que ver con que en la secundaria las trayectorias escolares entran en conflicto con la realidad socioeconómica, por ejemplo en 2019 sólo el 43% de los alumnos de hogares con bajos ingresos finalizó la escuela, mientras que en el caso de los alumnos de hogares con altos ingresos, egresó el 91%. (Infobae, 2020).

Las cifras en lo que respecta al Conurbano Bonaerense, según datos del Relevamiento Anual del Ministerio de Educación (2020), indican que durante el año 2019, en el Nivel secundario de Educación Común había registrados 967.413 alumnos de los cuales más del 63% correspondían a escuelas de gestión estatal. A su vez, se observa un incremento de más del 70% en la cantidad de alumnos registrados en el Nivel secundario desde el 2015 a 2019 tanto en lo que respecta a nivel privado como estatal, aunque un dato relevante a tener en cuenta es que la cantidad de alumnos computados al último día de clases del año 2019 decreció con respecto a la cifra del

comienzo del mismo año, por ejemplo en gestión estatal se computaron 43.360 alumnos menos, mientras que en gestión privada 5957 alumnos menos.

2.4. La contextualización de la Educación de Jóvenes y Adultos

La expansión cuantitativa del sistema educativo, si bien ha permitido una cobertura masiva en la enseñanza, no ha beneficiado a todos los grupos sociales por igual, dado que esta expansión no ha cambiado las desigualdades estructurales del sistema educativo del país (Elichiry, 2009).

De acuerdo a lo que plantea Schmelkes (1994), es imposible hablar de las necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina sin hacer referencia a las características generales de la situación socioeconómica y política en la que ellos viven, siendo relevante conocer sus condiciones de vida.

También considera el lugar importante que tuvo el desplazamiento de población del campo hacia a las grandes urbes a partir del desarrollo industrial, así como el posterior crecimiento demográfico y del trabajo informal, donde se observa en muchos casos el temprano ingreso al mundo laboral, embarazos adolescentes, empleos inestables y mal remunerados. Destaca también como críticas la irrelevancia de ciertos contenidos de la educación básica para los adultos a los que sirve, su falta de relación con las necesidades esenciales, su falta de orientación hacia el empleo, así como también el desconocimiento de las características propias de la población, entre otras.

De igual manera, Maddoni (2004) sostiene que la escuela puede considerarse como un contexto de formalización que delimita y estructura en cierta forma al desarrollo humano y que también se articula con otros contextos caracterizados por determinadas particularidades, como por ejemplo las localizaciones geográficas, gestiones de los diversos tipos de escuelas (públicas, privadas, rurales, etc.) entre otras. Además, también destaca la importancia de contemplar el choque entre la

homogeneidad implícita en el modelo de la escuela como agente de transmisión de una cultura oficial uniforme y la heterogeneidad presente en las escuelas.

En el mismo sentido, Brigido (2009) sostiene que dado que se trata de un sistema social, el sistema educativo es un sistema abierto y se vincula con el contexto en el cual se encuentra inserto y lo que acontece en el interior del sistema no es solo un reflejo de lo que ocurre en la sociedad, pero tampoco puede operar al margen de esta.

Por su parte, Elichiry (2009) plantea que la omisión de la historia del aprendizaje desde el sistema escolar, sumado a la falta de comprensión de los procesos involucrados, ha conducido al fracaso escolar y exclusión social, ya que es difícil que el aprendizaje avance óptimamente si los contenidos están alejados de sus concepciones previas, de sus intereses y su realidad. Por ello, es importante tener en cuenta que el aprendizaje tiene su inicio fuera del ámbito escolar, así como también que la escuela no es el único lugar donde se ocasionan aprendizajes y que el aprendiz es un sujeto activo que piensa, tiene saberes y se formula interrogantes a través de las relaciones con los demás. Como propuesta alienta a describir las estrategias que tienden a favorecer los aprendizajes del sujeto educativo contemplando los contextos complejos en los que desenvuelven.

2.5. Escuelas de Jóvenes y Adultos

En nuestro país, las primeras escuelas nocturnas datan de fines del siglo XIX y Sarmiento tuvo una fuerte influencia en la creación de las mismas, enseñando a un grupo de adultos en San Luis, durante 1826. En aquel entonces había un alto nivel de analfabetismo y muchos inmigrantes para quienes aún no había políticas en el plano educativo (Paredes & Pochulu, 2005).

Siguiendo a los autores mencionados, los primeros años del siglo XX fueron muy importantes en la historia de la educación de adultos, luego del Congreso

Pedagógico de 1900 surgió el Primer Reglamento y Plan de Estudios de Escuelas Nocturnas. No obstante, se diseñaron contenidos para la educación de adultos semejantes a los establecidos por la Ley de educación común de niños y los alumnos debían ser evaluados cada tres meses. Además se estableció un mínimo de 15 alumnos para abrir un curso y un máximo de 50.

Años más tarde se visibilizó una demanda de contenidos diferenciados de aquellos de enseñanza infantil, donde la población adulta rechazaba la organización excesivamente escolar que se evidenció en el aumento del nivel de deserción que registraban las escuelas. Posteriormente, en el Congreso de Analfabetismo en 1934 se propusieron modificaciones tanto en el currículum como en la organización escolar, sin embargo las diversas crisis atravesadas a lo largo de los últimos años pusieron a esta modalidad nuevamente en escena (Paredes & Pochulu, 2005).

En el marco mundial, históricamente la educación de los adultos ha sido una inquietud constante de los organismos internacionales. Haciendo un breve repaso, en 1949 se celebró la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, (CONFINTEA) en Dinamarca, en la que participaron 79 países que coincidían en la necesidad de otorgar un sentido democratizador a la educación. Posteriormente, en 1960 se desarrolló la II Conferencia en Montreal, donde se instó a dejar de pensarse a esta modalidad de enseñanza como una educación compensatoria y pasar a ser parte de las políticas educativas, luego en la III Conferencia de 1972 en Tokio se planteó que el desarrollo de la educación de adultos aún era muy desigual en el mundo, en 1985 durante la IV Conferencia en París se aprobó la Declaración sobre el Derecho a Aprender, dando lugar al concepto de Educación Permanente que posteriormente fue retomado por la Unesco que estableció como propósito la educación para toda la vida. En 1997, en la V Conferencia en Hamburgo, participaron los 190 países miembros de la Unesco y se determinó incluir la educación de los jóvenes como componente

indispensable de la educación de los adultos. Finalmente, en 2009 la VI Conferencia fue realizada en Brasil, donde se hizo hincapié en lograr el aumento de conocimiento y la concientización de los beneficios del aprendizaje y la educación de adultos en los diferentes sectores sociales (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, 2003; Unesco, 2020)

Otro factor importante es que en la REALC–UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA de 1989 se planteó que el nombre de la categoría "educación de adultos" con el correr del tiempo estaba quedando desactualizada y se propuso "educación de jóvenes y adultos" como un nombre más claro para referirse a un tipo de educación en la que la cantidad de jóvenes era cada vez mayor y también a un lugar desde donde se posibilite fomentar nuevas oportunidades sociales para las generaciones excluidas del sistema educativo regular (Citado en Rodríguez L., 2009).

Brusilovsky y Cabrera (2006) por su parte refieren que hay dos perspectivas a través de las cuales se suele recortar el campo de la educación para adultos: una es por la edad de la población hacia quienes están dirigidas las actividades y otra por sus características sociales. Ambas asumen el segundo enfoque debido a que según manifiestan, a través de la historia en América Latina la expresión "educación para adultos" era utilizado como un eufemismo para referirse a la educación de adolescentes, jóvenes y adultos de sectores populares.

Por otro lado, de acuerdo a los lineamientos de la Ley Nacional de Educación 26.206, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos se define como la modalidad educativa que garantiza la alfabetización y cumplimiento de la obligatoriedad escolar a aquellas personas que por diferentes circunstancias no pudieron completar sus estudios, brindando propuestas curriculares de acuerdo a las características y necesidades de la población destinataria.

Si bien no hay que perder de vista la diversidad y características particulares inherentes a la subjetividad de quienes integran este grupo de sujetos que componen la Educación de Jóvenes y Adultos, Gómez (2009) distingue varios grupos representativos:

- Adolescentes que no han finalizado el Nivel Primario, que han sido expulsados o no aceptados en el sistema educativo formal y que no regresarán a él, ya sea por situaciones personales como por cuestiones de distinta índole.
- Jóvenes de entre 16-20 años que no completaron el Nivel Primario que oscilan entre la economía informal-precarizada.
- Jóvenes mayores de 20 años que no iniciaron o no completaron sus estudios secundarios y que cuentan con alguna inserción en el mercado laboral, aunque generalmente es precarizado.
- Adultos trabajadores, quienes acuden principalmente a partir de una necesidad relacionada con la posibilidad de una recalificación para ingresar al mercado laboral, para mantener el puesto de trabajo o para desarrollar nuevos emprendimientos.
- Adultos mayores que buscan completar etapas de educación formal y generar nuevos ámbitos de socialización.

De acuerdo a la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires (2020) se convirtió en un objetivo a cumplir el generar las condiciones y facilitar los medios para que todos puedan acceder a la educación. Para ello, ha definido seis ámbitos de acción: Alfabetización, Primaria de Adultos, Secundaria de Adultos, Secundaria con Oficios, Educación a Distancia, Secundaria para Formación Profesional y Educación en Contexto de Encierro, cada uno con planes y programas específicos.

Por su parte, la Escuela Secundaria de Adultos busca la inserción del joven y adulto ya sea a través de los CENS (Centros Educativos de Nivel Secundario), que funcionan en los mismos edificios de las escuelas y su modalidad de cursada es

presencial, o bien a través del Plan FinEs, que es otra alternativa propuesta por el gobierno cuya característica es que permite cursar de forma semipresencial y en sedes (no necesariamente escuelas) cercanas al domicilio.

Según la Dirección de Educación de Adultos de la Provincia de Buenos Aires (2020), los CENS se constituyen como la institución principal de secundaria de adultos y están destinados a todas aquellas personas que deseen retomar o iniciar sus estudios secundarios, contando con un plan de estudios de tres años de duración. Sin embargo, se puede concluir en un menor tiempo tomando en cuenta los estudios previos de cada alumno. Además, estos centros funcionan en los tres turnos; mañana, tarde y noche, lo cual resulta conveniente para aquellos alumnos que además trabajan.

Si observamos los datos estadísticos del Ministerio de Educación, en el año 2019 hubo 1.376.005 alumnos inscriptos en la modalidad de Adultos, de los cuales 580.402 cursaban la escuela secundaria, esto es 22.599 más que el año anterior. Sin embargo, de esos 580.402 alumnos, casi el 90% de ellos corresponde a escuelas del estado. Esto se traduce en que casi la totalidad de los inscriptos en la modalidad de Adultos está compuesta por alumnos de escuelas estatales, y si tomamos en cuenta que el índice de graduación en escuelas privadas de Educación Común supera ampliamente al de las escuelas estatales se evidencia una desigualdad que aún sigue presente en lo que respecta al sistema educativo secundario actual.

En cuanto a los datos estadísticos informados del territorio del Conurbano, al igual que a nivel país, también se observa un incremento de alumnos en el nivel secundario de adultos alcanzando los 93.509 alumnos en 2019.

Puiggros & Rodríguez (2008) destacan que más allá de los datos duros, la educación de adultos presenta varias aristas, volviéndose indispensable profundizar en el análisis de la subjetividad de aquel sujeto pedagógico que históricamente ha sido ligado a ideas de “marginación pedagógica” y que tiende a ser infantilizado. También

sostienen que la atención educativa a los estudiantes adultos debe considerar la articulación con el mundo laboral, que a lo largo de la educación en Argentina, aún no ha sido resuelta.

2.6. Aprendizaje

2.6.1. Conceptualización del Aprendizaje

El aprendizaje se constituye como el objetivo central de toda tarea educativa, sin embargo, las conceptualizaciones referidas a él no son neutras, sino que detrás de cada teoría subyacen supuestos epistemológicos (Elichiry, 2009). Es por ello que para emprender un abordaje a la temática es necesario mencionar brevemente un recorrido del concepto de aprendizaje a través de las concepciones conductistas, cognitivistas y constructivistas que han dejado su marca en la evolución de este constructo.

De acuerdo con Pozo (1996, 1998) toda situación de aprendizaje puede analizarse a partir de tres componentes básicos: los *resultados del aprendizaje*, también llamados contenidos, consisten en lo que se aprende, o lo que cambia como consecuencia del aprendizaje, los *procesos del aprendizaje*, que refieren a cómo se producen esos cambios, es decir, mediante qué mecanismos cognitivos y las *condiciones del aprendizaje*, que refieren al tipo de práctica que tiene lugar para activar esos procesos de aprendizaje. Si bien estos tres componentes han de estar presentes, cada uno de ellos puede ser muy variado.

Otro autor que ha puesto el foco de análisis en el proceso del aprendizaje fue Bloom (1956), quien desarrolló una taxonomía mediante la cual organizaba la adquisición del conocimiento en distintos niveles, de menor a mayor exigencia cognitiva. Dichos niveles consistían en *conocimiento*, que implica recolectar información y evocar la información almacenada, *comprensión*, que consta en entender la información captando el significado para poder trasladarlo a nuevos contextos, *aplicación*, que consiste en hacer uso de la información o material aprendido empleando

métodos, habilidades y conocimientos en situaciones nuevas, *análisis*, que implica tomar partes de un concepto y detectar cómo se relacionan entre sí, *síntesis* que consiste en utilizar elementos aislados combinándolos para crear estructuras nuevas y *evaluación*, que implica elaborar juicios sobre el valor de materiales y métodos elegir ideas integrando y reorganizando las partes para crear una nueva estructura.

Ahora bien, haciendo foco en los procesos del aprendizaje, y para comprender la evolución del concepto en la historia de la psicología, Pozo (1996, 2006) plantea el reconocimiento de dos revoluciones paradigmáticas, la primera fue llevada a cabo por el conductismo durante la segunda década del Siglo XX, con Watson como referente, donde con una idea asociativa del aprendizaje consideraba a los procesos no observables (como por ejemplo la memoria o el pensamiento) como la consecuencia de la conducta y no la causa. Es decir, bajo el paradigma conductista, el aprendizaje implicaba principalmente un cambio en la conducta, enfocándose en las conductas observables y en sus correspondientes cambios.

La segunda revolución paradigmática fue llevada a cabo por el cognitivismo durante la década del 50, con Bruner como uno de sus referentes, en un contexto donde tuvo un gran impacto las nuevas ciencias y tecnologías de información, que propició una crisis del conductismo como teoría total del aprendizaje. A diferencia de los conductistas cuyos estudios se enfocaban en la búsqueda de leyes generales para el aprendizaje a través de investigaciones en animales, los cognitivistas comenzaron a enfocar sus investigaciones en cómo se lleva a cabo el aprendizaje en los seres humanos, retomando aspectos sobre cómo las personas resuelven problemas o cómo adquieren conceptos, por ejemplo. (Bara Soro, 2001). Si bien el Procesamiento de Información fue el programa dominante en aquel entonces, con una concepción basada

en la analogía del ser humano como un procesador de datos, tampoco lograba una teoría unitaria (Pozo, 2006).

De Ortuzar (2011) refiere al respecto que Pozo aplicando el "*programa de investigación progresivo*" de Lakatos, propone la idea de que no se trata de una ruptura epistemológica entre los programas de investigación conductistas y los del Procesamiento de Información, sino que hay una continuidad en los núcleos duros de las dos escuelas y que ésta consiste en una concepción asociacionista del aprendizaje. De igual manera, Ausubel, Novak & Hanesian (1987) plantean que las teorías del aprendizaje son más bien interdependientes que exclusivas.

En el mismo sentido, Castañeiras et. al (1999) postulan que si bien a finales de los años 60, a partir de los trabajos publicados por Neisser, la Psicología Cognitiva se posicionó como el nuevo paradigma predominante, la adopción de este nuevo enfoque no implicaba el abandono completo de los supuestos asociacionistas. Sin embargo, destacan que al ubicar al aprendiz como participante activo del proceso de aprendizaje, el enfoque cognitivo tuvo un gran impacto en psicología y educación, desplazando el foco de atención del análisis de los resultados, hacia la importancia de los procesos con el sujeto como actor principal.

De igual manera, Bara Soro (2001) plantea que los cognitivistas destacan el papel activo de los sujetos, en vez de ser influidos en forma pasiva por el entorno y que este nuevo rol se desarrolla mediante la búsqueda de experiencias, de información para la resolución de problemas o en la reorganización de los conocimientos para lograr un nuevo aprendizaje.

De acuerdo con Glaser (1994), una de las áreas de investigación que más ha contribuido a establecer las nuevas concepciones del aprendizaje es la que refiere a la *metacognición*, cuyo autor y referente Flavell (1976) la define como el conocimiento

que cada sujeto tiene sobre sus propios procesos cognitivos o asuntos relacionados con ellos, así como también hace referencia a la supervisión activa, regulación y organización de dichos procesos en relación con los datos cognitivos sobre los que opera, es decir la autorregulación de la propia actividad cognitiva. Además plantea que el desarrollo de habilidades metacognitivas desempeña un papel importante en diversas actividades cognitivas como por ejemplo comprensión lectora, atención y solución de problemas entre otros.

Asimismo, Flavell (1981) plantea que dentro del concepto de la metacognición podemos observar dos componentes: el saber acerca de la cognición (que incluye las características del aprendiz, de la tarea cognitiva y las estrategias para llevarla a cabo) y la regulación de la cognición, que abarca el uso de estrategias como por ejemplo el planeamiento de las actividades, verificación de los resultados de la actividad y efectividad y comprobación o modificación de las estrategias utilizadas.

Otros conceptos que surgieron en referencia al rol activo del sujeto en el aprendizaje es el de *aprendizaje autorregulado*, cuyas bases se han consolidado a partir de los trabajos desarrollados por Bandura (1977, 1986 citado en Ballesteros et al., 2017), quien concebía el proceso de autorregulación a partir del proceso de socialización y la capacidad de controlar las propias acciones y el de *aprendizaje significativo* (Ausubel et al., 1976) cuya teoría presupone por un lado que el alumno tiene una disposición para relacionar (no arbitraria) el material nuevo con su estructura cognoscitiva , y por otro lado, que el material que aprende sea significativo para él.

2.6.2. Estrategias de Aprendizaje

Existe una gran cantidad de definiciones sobre el concepto de Estrategias de Aprendizaje, sin embargo a grandes rasgos éstas constituyen actividades conscientes e intencionales que guían las acciones para lograr determinadas metas de aprendizaje, es

decir que se aplican de manera intencional y deliberada a una tarea, implicando un plan de acción. (Valle et. Al., 1998).

Dentro de los aportes más relevantes sobre las estrategias de aprendizaje se encuentran Weinstein & Mayer (1986) quienes postulan que las mismas se definen como conductas y pensamientos que un sujeto utiliza durante el proceso de aprendizaje con la intención de influir en su codificación.

Posteriormente, Weinstein et al. (2000) las definieron como procedimientos concretos que, aplicados de manera controlada, permiten pensamientos, creencias, emociones y comportamientos que catalizan los procesos de comprensión, adquisición, recuperación y transferencia de conocimientos y de habilidades.

Otros autores las definen como secuencias integradas de procedimientos elegidos con el propósito de facilitar la selección, adquisición, almacenamiento y utilización de la información (Dansereau, 1985; Nisbet & Schucksmith, 1987).

Monereo (1994) por su parte las describe como procesos de toma de decisiones conscientes e intencionales donde el aprendiz elige y toma los conocimientos que requiere para lograr un determinado objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa.

Beltrán Llera (1993), plantea que es importante esclarecer algunos constructos que pueden resultar confusos y propone diferenciar entre *procesos*, *estrategias* y *técnicas*. Indica que el término proceso de aprendizaje se emplea para designar el grupo de macro-actividades u operaciones mentales que participan en el acto de aprender (por ejemplo la atención) y son poco visibles y poco manipulables. Las técnicas en cambio son actividades visibles y manipulables (por ejemplo hacer un resumen). Por último, las estrategias, que se encuentran entre los procesos y las técnicas no son ni tan visibles como las técnicas ni tan encubiertas como los procesos. Por ejemplo, un estudiante que

quiere comprender un mensaje puede emplear una estrategia de selección que lo ayude a distinguir lo relevante de lo irrelevante, y para lograrlo se puede valer de una técnica como por ejemplo el subrayado. Dicho de otra manera; las estrategias se encuentran al servicio de los procesos, y las técnicas al servicio de las estrategias (Beltrán Llera, 1996).

Tal como refiere Valle et al. (1998), al momento de categorizar teóricamente las estrategias de aprendizaje suele observarse cierto consenso entre algunos autores, por ejemplo Pintrich (1989), Weinstein y Mayer (1986) y McKeachie et al (1986) citados en Stover et al. (2014). Los mencionados autores coinciden en establecer tres grandes categorías: cognitivas, metacognitivas y de manejo de recursos o de apoyo.

Las estrategias cognitivas son aquellas que buscan integrar la información nueva con saberes previos, se utilizan para aprender, codificar, comprender y recordar la información. Las estrategias metacognitivas tienen que ver con la planificación, el control y la evaluación que realiza el sujeto sobre sus propios procesos mentales. Las estrategias de manejo de recursos y apoyo se componen de aspectos motivacionales, actitudinales y afectivos y tienen como finalidad mejorar las condiciones materiales y psicológicas en que se produce ese aprendizaje (Pozo, 1996; 2006, Stover 2014).

2.7. Afrontamiento

2.7.1. Conceptualización de Afrontamiento

Las primeras conceptualizaciones sobre el afrontamiento fueron desarrolladas partiendo del concepto del estrés. Uno de los primeros en referirse al constructo fue Bernard (1867), quien planteaba que los cambios externos en el ambiente pueden afectar al organismo y sostenía también que justamente una cualidad de los organismos vivos es la capacidad de mantener la estabilidad interna, a pesar de las alteraciones que sufra el medio externo.

Posteriormente, Cannon (1929) desde una perspectiva biologicista establecía que el Afrontamiento se basa en una respuesta biológica del sujeto al enfrentarse a una situación amenazante y sostiene que el Sistema Nervioso Autónomo del ser humano es el encargado de mantener la homeostasis. El estrés desde esta perspectiva es percibido como una amenaza para el sujeto en la medida que altera o debilita esta homeostasis.

Uno de los mayores desarrollos teóricos del concepto de afrontamiento es el llevado a cabo por Lazarus y Folkman (1986), quienes desde su teoría definieron al *afrontamiento* como un conjunto de esfuerzos cognitivos y conductuales que además de ser cambiantes, se desarrollan para controlar las demandas externas o internas que son percibidas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. Además postulan que el individuo evalúa y reevalúa su relación con el entorno continuamente y este proceso se da en función de las reevaluaciones cognitivas que van surgiendo.

En la misma dirección Halstead et al (1993) citados en Solís Manrique, Vidal Miranda (2006) refieren que el afrontamiento consiste en un esfuerzo cognitivo y conductual cuyo objetivo es manejar, tolerar, reducir, minimizar o dominar demandas externas y/o internas que surgen y generar estrés.

Un punto importante a destacar es que de acuerdo a Lazarus y Folkman (1986) la relevancia no radica simplemente en el estímulo estresor o los factores biológicos presentes sino en la evaluación que el sujeto hace sobre los mismos. Es decir, que los estímulos externos no son estresantes por sí mismos sino que es el sujeto quien lo percibe o experimenta (o no) como tales.

En la misma línea, Frydenberg (2002), partiendo de la teoría de Lazarus, desarrolló su teoría sobre el afrontamiento en la cual destaca que este constructo consiste en un proceso multidimensional que se caracteriza por una interacción dinámica entre el sujeto y su ambiente. La autora además plantea que después de una

primera evaluación de la situación, el sujeto analiza si las consecuencias conllevan una amenaza y con qué recursos cuenta para afrontarlo. Una vez producida la respuesta surge un mecanismo de retroalimentación donde los resultados son reevaluados y se determinará si las estrategias utilizadas serán utilizadas nuevamente o si se descartarán, considerando que su empleo haya resultado eficaz o no, según el criterio del sujeto.

2.7.2. Estrategias de Afrontamiento

De acuerdo a Fernández Abascal (1997), podemos distinguir una diferencia entre Estilos de Afrontamiento y Estrategias de Afrontamiento, donde las primeras se caracterizan por ser más estables en el tiempo, independientemente del contexto situacional, mientras que las segundas se caracterizan por ser más dependientes del contexto y no tan estables a lo largo del tiempo.

Desde la teoría de Lazarus & Folkman (1984), las estrategias de afrontamiento (coping) se pueden definir como respuestas o reacciones que un sujeto presenta al enfrentar una situación generadora de estrés con el fin de estabilizar y favorecer su adaptación al medio.

En el mismo sentido, Fernández Liporace et al. (2009) describen a las estrategias de afrontamiento como reacciones de los sujetos ante situaciones generadoras de estrés. También refieren que tales reacciones abarcan pensamientos, sentimientos y acciones que la persona pone en marcha con el fin de resolver la situación estresora o bien reducir las tensiones generadas.

De acuerdo a Lazarus & Folkman (1984) las estrategias de afrontamiento pueden ser clasificadas como centradas en el problema o en las emociones, donde las primeras se enfocan en la resolución del conflicto o problema y las segundas se enfocan en modificar el malestar moderando las emociones generadas por la situación estresante.

Asimismo, Moos (1993, 1995), clasificó las estrategias de afrontamiento en dos grandes categorías: por aproximación al problema o por evitación y a cada una de ellas

a su vez en cognitivas y conductuales. De acuerdo al autor, las estrategias de afrontamiento por *Aproximación* implican una puesta en marcha de esfuerzos dinámicos en el proceso de afrontamiento tendientes a moderar las exigencias adversas de cada cambio percibido negativo y a tolerar el rol de los estresores en el funcionamiento psicológico. Estas estrategias *activas*, implican una negociación y comparaciones optimistas vinculadas a la disminución del estresor.

Por otro lado, las estrategias de afrontamiento por *Evitación* están centradas en la emoción y reflejan intentos cognitivos y conductuales para evitar pensar en un estresor y sus implicancias.

De esta manera, de acuerdo al Modelo de Moos (1993, 1995) la clasificación de las estrategias de afrontamiento por *aproximación* abarcaría a estrategias cognitivas (análisis lógico y Re-evaluación positiva) y estrategias conductuales (búsqueda de orientación y apoyo y Resolución de problemas). Por otro lado, las estrategias de afrontamiento por *evitación* abarcaría a estrategias cognitivas (evitación cognitiva y aceptación o resignación) y estrategias conductuales (búsqueda de recompensas alternativas y descarga emocional).

3. METODOLOGÍA

3.1. Objetivo General

Evaluar el estilo predominante de estrategias de aprendizaje en estudiantes adultos de nivel secundario y su relación con las estrategias de afrontamiento al estrés (por evitación y por aproximación).

3.2. Objetivos Específicos

- Comparar estudiantes adultos repitentes y no repitentes (en el nivel primario y secundario) en estrategias de aprendizaje y estrategias de afrontamiento al estrés por evitación y por aproximación.
- Evaluar diferencias de género en estrategias de aprendizaje y estrategias de afrontamiento al estrés por evitación y por aproximación.
- Comparar estudiantes adultos con hijos y sin hijos en estrategias de aprendizaje y estrategias de afrontamiento al estrés por evitación y por aproximación.
- Relacionar estrategias de aprendizaje y estrategias de afrontamiento al estrés por evitación y por aproximación con la edad, la carga horaria laboral, la finalización de estudios primarios, el grado repetido, y el nivel de educación de madre y padre.

3.3. Hipótesis

H1. Se encontrará una correlación positiva y significativa entre estrategias por Aproximación (cognitivas y conductuales) con estrategias de aprendizaje más adaptativas, es decir, aquellos estudiantes adultos con un estilo de afrontamiento al estrés más activo y optimista (Aproximación) tenderán a mostrar más control para procesar la comprensión, adquisición, y recuperación de conocimientos (aprendizaje).

H2. Se encontrará una correlación negativa y significativa entre estrategias de afrontamiento al estrés por Evitación con estrategias de aprendizaje; es decir aquellos

estudiantes adultos con un estilo de afrontamiento al estrés más orientado a la emoción, la evitación y la auto-inculpación (Evitación) tenderán a mostrar menor control para procesar la comprensión, adquisición, y recuperación de conocimientos (aprendizaje).

H3. Los repitentes en escuela secundaria tenderán a puntuar más bajo en Estrategias de Aprendizaje en comparación con los no repitentes.

H4. Los repitentes en escuela secundaria tenderán a puntuar más alto en Estrategias por Aproximación, pero en sentido inverso, más bajo en Estrategias por Evitación en comparación con los no repitentes.

3.4. Diseño de Investigación

Se trata de un estudio transversal de tipo comparativo y correlacional. Es comparativo porque pretende determinar si existen diferencias o similitudes entre las variables educativas y demográficas estudiadas y si hay covariación entre las variables estrategias de Aproximación y Evitación, y estrategias de Aprendizaje.

3.5. Población

Personas mayores de 18 años de edad que se encuentren estudiando en escuelas de educación secundaria para jóvenes y adultos de gestión estatal en el conurbano bonaerense.

3.6. Criterios de Inclusión

Alumnos y alumnas mayores de 18 años de edad.

3.7. Criterios de Exclusión

Estudiantes menores de 18 años de edad.

Estudiantes de escuelas para jóvenes y adultos de gestión privada.

Estudiantes de escuelas localizadas fuera del conurbano bonaerense.

Fueron excluidos los participantes que presentaron cuestionarios respondidos en forma incorrecta, con tachaduras y enmiendas o incompletos.

3.8. Instrumentos para la recolección de datos

Cuestionario Demográfico. Permite recabar información acerca de Género, Edad, Escuela, Localidad, Estado Civil, Actividad Laboral, e Hijos. También contiene preguntas sobre características educativas: Período desde la Finalización de Estudios Primarios, Tipo de Escuela (Pública y Privada), Repitente Primaria y Grado repetido (Primero a Noveno), Repitente Secundaria y Año Repetido (Primero a Quinto), Tipo de Secundaria (Polimodal, Secundaria Básica, y Técnica), Motivo de deserción (Escolares, Económico/Laborales, Familiares, u otros), Nivel Educación (Padre y Madre), y Motivación escolar (Personal, Laboral, Flexibilidad Horaria, Concluir Secundario y Proyección Futura).

Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio –Versión Abreviada (LASSI, Weinstein, Schulte & Palmer, 1987; Weinstein & Palmer, 1990; Stover, Uriel, & Fernández-Liporace, 2012). Se trata de un instrumento autoadministrable. La escala tiene buena confiabilidad y test-re-test en ambas versiones (inglés y español), y para la presente muestra (Alfa = .70, Items N = 21). LASSI consta con 21 ítems que se responden en una escala Likert de 0 (Nunca) a 3 (Frecuentemente) agrupados en 6 dimensiones que se identifican como:

- *Organización & Planificación*. Plantea la dificultad para organizar y planificar el estudio y cumplirlo, la distracción en general, la distracción social y dificultades para adaptar la forma de estudiar a las distintas asignaturas.
- *Habilidades para el Desempeño en Exámenes*. Evalúa las dificultades para entender los exámenes y (la falta de) comprensión.
- *Motivación*. Evalúa el grado de estímulo para alcanzar las metas de esfuerzo para obtener buenas calificaciones, aun en asignaturas que no le gusten.

- *Recursos para el Aprendizaje*. Evalúa la capacidad para el diseño de esquemas o gráficos para resumir los contenidos de una asignatura.
- *Control & Consolidación*. Capacidad para diseñar cuadros o dibujar, lectura de los textos en las clases, comprensión lectora para comprender la información, revisión de los materiales de clase, trabajos prácticos o actividades asignadas.
- *Habilidades para Jerarquizar la Información*. Capacidad para distinguir entre una información importante y otra poco importante, capacidad para resumir lo que leo o escucho.

Inventario de Respuestas de Afrontamiento –Versión Jóvenes (Moos, 1993, 1995; Ongarato et al., 2009). Consta de 22 ítems (preguntas) que se responden con una escala Likert de 0 (Nunca) a 3 (Frecuentemente) agrupados en cuatro dimensiones de respuestas de afrontamiento. Las preguntas se orientan hacia el foco del afrontamiento –el problema o la emoción– y las que se centran en el modo de afrontar –cognitivo o comportamental– más el componente de evitación o aproximación a la situación problemática (Compas, 1987; Compas, Malcarne & Fondacaro, 1988; Roth & Cohen, 1986; Ongarato et al., 2009). La escala tiene buena confiabilidad en ambas versiones (inglés y español), así como para la presente muestra (Alfa = .88, Items N = 22).

La escala posee dos dimensiones de Acercamiento (Cognitivo y Conductual) y dos de Evitación (Cognitivo y Conductual):

1. Acercamiento Cognitivo. Comprende los esfuerzos cognitivos para entender y prepararse mentalmente para enfrentar un elemento generador de estrés y sus consecuencias mediante un análisis lógico, así como los intentos cognitivos para percibir un problema en un sentido positivo, aceptando la realidad de la situación bajo la forma de una reformulación positiva.

*2. Acercamiento Conductual***.** Comprende los esfuerzos conductuales para buscar información, guía o apoyo y los esfuerzos por actuar y solucionar directamente sobre el problema.

3. Evitación Cognitiva. Son los intentos cognitivos para evitar pensar de un modo realista acerca del problema en cuestión y la aceptación o resignación que se refiere a los esfuerzos para reaccionar frente al problema a través de su aceptación.

4. Evitación Conductual. Abarca los esfuerzos conductuales para comprometerse en actividades nuevas y crear fuentes sustitutivas o la búsqueda de gratificaciones alternativas, así como los esfuerzos conductuales para reducir la tensión mediante la expresión de los sentimientos negativos.

3.10. Procedimiento

El primer contacto con las instituciones se llevó a cabo concurriendo en horario de actividad escolar, pidiendo autorización a sus respectivas autoridades y explicando en qué consistía el proyecto de investigación. En cada una de las escuelas fueron los/las preceptores/as o directivos quienes decidieron en qué momento ingresar al aula, generalmente fue luego de culminar el primer intervalo, aunque en otras ocasiones optaron por interrumpir la clase que estaba en curso. Los participantes firmaron un formulario de consentimiento y se les informó que podían negarse a participar. La participación fue voluntaria y sin pago.

3.11. Participantes

La muestra estuvo integrada por 100 estudiantes de escuelas secundarias para adultos, de ambos sexos, 41 varones y 59 mujeres, cuyo rango etario era de 18 a 78 años (Media = 27,17 años; DT = 13,48), todos reclutados en cuatro escuelas secundarias: Escuela de Lanús No. X (*n* = 32), Escuela de Remedios de Escalada No. X (*n* = 27),

Escuela de Temperley No. X (*n* = 7), Escuela de Lanús No. X (*n* = 34), todo/as residentes en la zona sur del conurbano bonaerense de las localidades de Lanús (*n* = 60), Lomas de Zamora (*n* = 3) y otras (*n* = 37).

3.12. Análisis

Se utilizó el tratamiento cuantitativo de datos, donde los mismos fueron analizados por el programa *SPSS* (v.22.0).

4. RESULTADOS

Se llevó a cabo un contraste de hipótesis sobre la normalidad de las variables mediante un análisis de Shapiro-Wilks (N= 100 casos). A partir de los valores obtenidos, se asumió una distribución simétrica de las puntuaciones de ambos instrumentos (ver Tabla 1).

TABLA 1: PRUEBA DE NORMALIDAD

Variables	*Shapiro-Wilk*	*Sig.*
Estrategias de Aprendizaje (Total)	,975	,05
F1.Estrategias por Aproximación	,985	,30
F2.Estrategias por Evitación	,991	,73

En consecuencia, para los análisis estadísticos se decidió emplear, la *r de Pearson* para correlacionar las puntuaciones de las escalas o el test de *t* de Student o ANOVA para las comparaciones.

De esta muestra de estudiantes adultos, la mayoría eran argentinos/as (96) residentes de la localidad de Lanús (60), solteros (58) y convivientes/casados (31), aunque la mayoría no trabajaba (42) y quien lo hacía, trabajaba de manera independiente o bajo dependencia (29 y 25) (ver Tabla 2).

TABLA 2: CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS

Género	*N*
Femenino	59
Masculino	41
Estado Civil	
Soltero/a	58
Conviviente-Casado/a-En pareja	31
Separado/a-Divorciado/a	7
Viudo/a	4

Con Hijos	31
Actividad Laboral	
No trabaja	42
Trabaja sólo de manera independiente	29
Trabaja sólo en relación de dependencia	25
Ambas	4
Lugar de residencia	
Lanús	60
Lomas de Zamora	3
Otras	37
Nacionalidad	
Argentina	96
Otra	4

De esta muestra de estudiantes adultos, 52 finalizaron sus estudios primarios "entre 6 hasta más de diez años", 83 en escuelas públicas, 48 de ellos repitieron varios grados de la escuela primaria (sobretodo primero y séptimo) pero 52 –la mitad– nunca repitieron. El tipo de secundaria que cursaron fue la Básica (57) aunque 31 sólo cursaron la presente secundaria para adultos, y 58 repitieron algún año (26 el primer año), y 42 nunca repitieron pero quedaron con su secundario incompleto.

Para indagar los motivos de deserción, se crearon dimensiones a partir de las respuestas de los alumnos, a saber; 27 abandonaron la escuela por *motivos escolares* ej.: "No me gustaba el ambiente", "Porque ya había repetido muchas veces", 22 abandonaron por *motivos económicos/laborales* ej.: "Por tener que trabajar para mantener a la familia", "Para ayudar en mi casa", 16 abandonaron la escuela por *motivos familiares* ej.: "embarazo", "Mi papá abusaba de mi", "Discusiones familiares" y 4 abandonaron por *otros motivos*.

A partir de las respuestas brindadas por los alumnos acerca de qué los motivó a inscribirse en la escuela para adultos, se crearon tres categorías, donde las más

frecuentes fueron *Concluir el ciclo secundario* (40) ej.: “Terminar mis estudios”, “Deseo de completar mis estudios, al no poder realizarlos anteriormente” y *Proyección futura* (40) ej.: “El querer progresar por mí y mi hijo y querer seguir magisterio”, “Por una superación personal”, “Un desafío para ver cuánto puedo”, “Quiero cambiar mi futuro para bien” y *Laboral/Flexibilidad horaria* (20) ej.: “Tener un buen trabajo” “Los horarios, podés trabajar y venir a estudiar”.

El nivel de educación del Padre mayoritariamente alcanzado fue el primario (33) y de la Madre fue el secundario (30). (ver Tabla 3).

TABLA 3: CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS

Período Finalización Estudios Primarios	*N*
Hace menos de un año	12
Entre 1 y 5 años	36
Entre 6 y 10 años	29
Más de 10 años	23
Tipo de Escuela	
Pública	83
Privada	17
Repitente Primaria (si)	48
Grado repetido	
Primer Grado	8
Segundo Grado	5
Tercer Grado	5
Cuarto Grado	6
Quinto Grado	5
Sexto Grado	5
Séptimo Grado	7
Octavo Grado	4
Noveno Grado	3
No repitió ningún grado	**52**
Motivo de deserción	
Escolares	27

Familiares	16
Económico/Laborales	22
Otros Motivos	4
Tipo de Secundaria	
Polimodal	10
Secundaria Básica	57
Técnica	2
Primera vez en secundario (sólo adultos)	31
Repitente Secundaria (si)	
Año repetido	58
Primer Año	26
Segundo Año	16
Tercer Año	6
Cuarto Año	5
Quinto Año	5
No repitentes (pero con secundario incompleto)	42
Nivel Educación (Padre)	
No Asistió / No sabe	5
Primario Incompleto	20
Primario Completo	33
Secundario Incompleto	18
Secundario Completo	14
Terciario y/o Universitario (completo o incompleto)	10
Nivel Educación (Madre)	
No Asistió / No sabe	4
Primario Incompleto	11
Primario Completo	26
Secundario Incompleto	19
Secundario Completo	30
Terciario y/o Universitario (completo o incompleto)	10
Motivación escolar	
Proyección futura/ Personal	40
Laboral/ Flexibilidad horaria	20
Concluir ciclo secundario	40

La H1 predice que se encontrará una correlación positiva y significativa entre estrategias de afrontamiento por Aproximación con estrategias de aprendizaje más adaptativas, lo cual se confirmó (r_s = .33; Sig. < .001), incluyendo los factores Cognitivo (r_s = .32; Sig. = .001) y Conductual (r_s = .18; Sig. = .03). La H2 predice que se encontrará una correlación negativa y significativa entre estrategias de afrontamiento al estrés por Evitación con estrategias de aprendizaje, lo cual no se confirmó, sin embargo se encontró una relación negativa para el factor Cognitivo (r_s = –.43; Sig. = .001) y positiva el factor Conductual (r_s = –.21; Sig. = .01) (ver Tabla 4).

TABLA 4: CORRELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE CON ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO POR APROXIMACIÓN Y POR EVITACIÓN EN ESTUDIANTES ADULTOS

	Aproximación Cognitiva	Aproximación Conductual	**F1 Estrategias por Aproximación**	Evitación Cognitiva	Evitación Conductual	**F2 Estrategias por Evitación**
Organización & Planificación	,228*	,154	**,249****	-,367**	,179*	**-,117**
	,01	n.s.	**,006**	< ,001	,03	**n.s.**
Habilidades Desempeño Exámenes	,147	,137	**,199***	-,253**	-,178*	**-,260****
	n.s.	n.s.	**,02**	,005	,03	**,004**
Motivación	,321**	,157	**,329****	-,269**	,209*	**-,020**
	,001	n.s.	**< ,001**	,003	,01	**n.s.**
Recursos para Aprendizaje	,123	,129	**,145**	-,142	,262**	**,107**
	n.s.	n.s.	**n.s.**	n.s.	,004	**n.s.**
Control & Consolidación	,217*	,026	**,165**	-,298**	,186*	**-,055**
	,01	n.s.	**n.s.**	,001	,03	**n.s.**
Jerarquizar Información	,230*	,229*	**,275****	-,322**	,111	**-,122**
	,011	,011	**,003**	,001	n.s.	**n.s.**
Estrategias de Aprendizaje	**,322****	**,183***	**,335****	**-,434****	**,212***	**-,124**
	,001	**,03**	**< ,001**	**< ,001**	**,01**	**n.s.**

La H3 predice que los repitentes (tanto en escuela primaria como secundaria) tenderán a puntuar más bajo en Estrategias de Aprendizaje en comparación con los no repitentes, lo cual se confirmó con un valor de *t* (43) = 4,14 (Sig. < .001), y para los factores Organización & Planificación *t* (43) = 4,14 (Sig. < .001), Habilidades Desempeño Exámenes *t* (43) = 1,98 (Sig. = .04), Recursos Aprendizaje *t* (43) = 2,93, (Sig. = .04) y Control & Consolidación *t* (43) = 3,70 (Sig. < .001). No se encontraron diferencias entre ambos grupos para Estrategias por Evitación y Estrategias por Aproximación (ver Tabla 5).

TABLA 5: COMPARACIÓN ENTRE REPITENTES Y NO REPITENTES EN LA ESCUELA SECUNDARIA EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS POR EVITACIÓN Y POR APROXIMACIÓN ENTRE ESTUDIANTES

Variables	*Escuela Secundaria*	*N*	*Media*	*DT*	*t*	*Sig.*
Organización & Planificación	Repitente	57	9,02	4,14	3,58	,001
	No Repitente	43	11,67	2,90		
Habilidades Desempeño Exámenes	Repitente	57	6,37	1,72	1,98	,04
	No Repitente	43	7,02	1,48		
Motivación	Repitente	57	6,19	2,27	1,68	n.s.
	No Repitente	43	6,95	2,17		
Recursos Aprendizaje	Repitente	57	1,82	1,78	2,93	,004
	No Repitente	43	2,88	1,78		
Control & Consolidación	Repitente	57	3,68	1,98	3,70	< ,001
	No Repitente	43	5,21	2,11		
Jerarquizar Información	Repitente	57	5,95	2,02	2,05	,03
	No Repitente	43	6,74	1,78		
Estrategias de Aprendizaje	**Repitente**	**57**	**33,04**	**9,60**	**4,14**	**< ,001**

	No Repitente	**43**	**40,49**	**7,84**		
Aproximación Cognitiva	Repitente	57	11,54	4,59	0,84	n.s.
	No Repitente	43	12,33	4,51		
Aproximación Conductual	Repitente	57	5,95	3,51	0,41	n.s.
	No Repitente	43	6,26	3,86		
Evitación Cognitiva	Repitente	57	5,98	2,74	0,59	n.s.
	No Repitente	43	5,63	3,23		
Evitación Conductual	Repitente	57	6,25	2,69	0,93	n.s.
	No Repitente	43	6,77	2,83		
F1.Estrategias por Aproximación	**Repitente**	**57**	**17,49**	**6,51**	**0,79**	**n.s.**
	No Repitente	**43**	**18,58**	**7,07**		
F2.Estrategias por Evitación	**Repitente**	**57**	**12,23**	**3,38**	**0,21**	**n.s.**
	No Repitente	**43**	**12,40**	**4,44**		

Se llevaron a cabo otros análisis *post-hoc* con variables demográficas y educacionales. Por ejemplo, se evaluaron diferencias de género en estrategias de aprendizaje, y estrategias por evitación y por aproximación entre estudiantes. Se encontró que aunque no se obtuvo diferencia significativa en Estrategias de Aprendizaje, las mujeres mostraron más estrategias por Aproximación *t* (59)= 2,35, (Sig. = .02) y por Evitación *t* (59)= 1,75 (Sig. = .04) en comparación con los varones, particularmente la Aproximación Cognitiva *t* (59)= 3,17 (Sig. = .002) (ver Tabla 6).

TABLA 6: DIFERENCIAS DE GENERO EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS POR EVITACIÓN Y POR APROXIMACIÓN ENTRE ESTUDIANTES

Variables	*Género*	*N*	*Media*	*DT*	*t*	*Sig.*
Organización & Planificación	Varones	41	9,63	3,94	1,13	n.s.
	Mujeres	59	10,53	3,82		

Habilidades Desempeño Exámenes	Varones	41	6,78	1,47	0,65	n.s.
	Mujeres	59	6,56	1,77		
Motivación	Varones	41	6,54	2,11	0,06	n.s.
	Mujeres	59	6,51	2,36		
Recursos Aprendizaje	Varones	41	1,95	1,62	1,48	n.s.
	Mujeres	59	2,51	1,97		
Control & Consolidación	Varones	41	4,12	1,88	0,83	n.s.
	Mujeres	59	4,49	2,34		
Jerarquizar Información	Varones	41	6,17	2,21	0,50	n.s.
	Mujeres	59	6,37	1,77		
Estrategias de Aprendizaje (Total)	**Varones**	**41**	**35,20**	**9,24**	**0,90**	**n.s.**
	Mujeres	**59**	**36,97**	**9,84**		
Aproximación Cognitiva	Varones	41	10,22	4,70	3,17	,002
	Mujeres	59	13,03	4,09		
Aproximación Conductual	Varones	41	5,88	3,60	0,45	n.s.
	Mujeres	59	6,22	3,71		
Evitación Cognitiva	Varones	41	5,34	2,86	1,38	n.s.
	Mujeres	59	6,17	3,00		
Evitación Conductual	Varones	41	6,15	2,63	0,97	n.s.
	Mujeres	59	6,69	2,83		
F1.Estrategias por Aproximación	**Varones**	**41**	**16,10**	**7,41**	**2,35**	**,02**
	Mujeres	**59**	**19,25**	**5,97**		
F2.Estrategias por Evitación	**Varones**	**41**	**11,49**	**3,74**	**1,77**	**,04**
	Mujeres	**59**	**12,86**	**3,86**		

Además, se comparó estrategias de aprendizaje, estrategias por evitación y por aproximación entre estudiantes con hijos y sin hijos. Se encontró que aquellos con hijos mostraban más Estrategias de Aprendizaje que aquellos estudiantes sin hijos *t* (31)=

3,45 (Sig. = .001), y esta tendencia se observó en casi todos los factores: Organización & Planificación, Habilidades Desempeño Exámenes, Motivación Recursos Aprendizaje, y Control & Consolidación (excepto Jerarquizar Información). También se encontró que aquellos estudiantes con hijos mostraron más Estrategias por Aproximación que aquellos sin hijos *t* (31)= 2,22 (Sig. = .02), pero ninguna diferencia en Estrategias por Evitación (ver Tabla 7).

TABLA 7: COMPARACION EN ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE, ESTRATEGIAS POR EVITACIÓN Y POR APROXIMACIÓN ENTRE ESTUDIANTES CON HIJOS Y SIN HIJOS

Variables	*Hijos*	*N*	*Media*	*DT*	*t*	*Sig.*
Organización & Planificación	Con hijos	31	11,39	3,53	2,15	,03
	Sin hijos	69	9,61	3,92		
Habilidades Desempeño Exámenes	Con hijos	31	7,29	1,21	2,67	,009
	Sin hijos	69	6,36	1,74		
Motivación	Con hijos	31	7,39	1,82	2,65	,009
	Sin hijos	69	6,13	2,33		
Recursos Aprendizaje	Con hijos	31	2,94	1,82	2,42	,01
	Sin hijos	69	1,99	1,80		
Control & Consolidación	Con hijos	31	5,35	2,40	3,29	,001
	Sin hijos	69	3,88	1,89		
Jerarquizar Información	Con hijos	31	6,58	1,47	0,99	n.s.
	Sin hijos	69	6,16	2,13		
Estrategias de Aprendizaje (Total)	**Con hijos**	**31**	**40,94**	**7,68**	**3,45**	**,001**
	Sin hijos	**69**	**34,13**	**9,66**		

Aproximación Cognitiva	Con hijos	31	13,90	3,85	3,10	,002
	Sin hijos	69	10,97	4,57		
Aproximación Conductual	Con hijos	31	6,26	3,74	0,32	n..s
	Sin hijos	69	6,00	3,64		
Evitación Cognitiva	Con hijos	31	4,77	2,75	2,45	,01
	Sin hijos	69	6,30	2,94		
Evitación Conductual	Con hijos	31	7,35	2,64	2,19	,03
	Sin hijos	69	6,07	2,73		
F1.Estrategias por Aproximación	**Con hijos**	**31**	**20,16**	**6,29**	**2,22**	**,02**
	Sin hijos	**69**	**16,97**	**6,75**		
F2.Estrategias por Evitación	**Con hijos**	**31**	**12,13**	**4,29**	**0,29**	**n.s.**
	Sin hijos	**69**	**12,38**	**3,67**		

Se evaluaron las estrategias de aprendizaje y las estrategias por aproximación y por evitación con la edad, la carga horaria laboral, la finalización de estudios primarios, el grado repetido, y el nivel de educación de madre y padre. Para Edad, se encontraron correlaciones positivas y significativas en Estrategias de Aprendizaje (r = .53, Sig. < .001) y sus factores, pero una correlación negativa y significativa en Estrategias de afrontamiento por Evitación (r = –.18, Sig. = .03). Para Carga Horaria Laboral se encontraron correlaciones positivas y significativas en Estrategias de Aprendizaje (r = .31, Sig. = .02) y sus factores Organización & Planificación y Control & Consolidación. Para año/grado repetido se encontraron correlaciones positivas y significativas en Estrategias por Aproximación (r = .29, Sig. = .02) y sus factores Aproximación Conductual y Evitación Cognitiva. Para Nivel Educativo Padre no se encontraron relaciones, pero para Madre se encontró una correlación negativa y significativa (r = –.30, Sig. = .001) y todos sus factores, excepto Jerarquizar Información (ver Tabla 9).

TABLA 9: CORRELACIÓN ENTRE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO POR EVITACIÓN Y POR APROXIMACIÓN CON LA EDAD, LA CARGA HORARIA LABORAL, LA FINALIZACIÓN DE ESTUDIOS PRIMARIOS, EL GRADO REPETIDO, Y EL NIVEL DE EDUCACIÓN DE MADRE Y PADRE

		Edad	*Carga Horaria Laboral**	*Grado/ Año Repetido*	*Nivel Educativo (Padre)*	*Nivel Educativo (Madre)*
Organización & Planificación	*r* de Pearson	,434**	,269*	,002	,006	-,237**
	Sig.	< ,001	,04	n.s.	n.s.	,009
Habilidades Desempeño Exámenes	*r* de Pearson	,279**	,117	,177	,101	-,287**
	Sig.	,002	n.s.	n.s.	n.s.	,002
Motivación	*r* de Pearson	,241**	,135	-,133	-,075	-,302**
	Sig.	,008	n.s.	n.s.	n.s.	,001
Recursos de Aprendizaje	*r* de Pearson	,313**	,162	-,240	,054	-,116
	Sig.	,001	n.s.	,03	n.s.	n.s.
Control & Consolidación	*r* de Pearson	,643**	,291*	-,091	-,059	-,305**
	Sig.	< ,001	,027	n.s.	n.s.	,001
Jerarquizar Información	*r* de Pearson	,219*	,149	-,032	,010	,001
	Sig.	,01	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Estrategias de Aprendizaje (Total)	***r* de Pearson**	**,530****	**,310***	**-,072**	**,001**	**-,307****

	Sig.	**< ,001**	**,02**	**n.s.**	**n.s.**	**,001**
Aproximación Cognitiva	*r* de Pearson	,037	-,031	,147	,141	,097
	Sig.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
Aproximación Conductual	*r* de Pearson	,112	,242	,354**	,128	-,103
	Sig.	n.s.	,03	,007	n.s.	n.s.
Evitación Cognitiva	*r* de Pearson	-,297**	-,152	,291*	-,001	,126
	Sig.	,001	n.s.	,02	n.s.	n.s.
Evitación Conductual	*r* de Pearson	,062	,199	-,009	-,100	-,124
	Sig.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.	n.s.
F1.Estrategias por Aproximación	***r* de Pearson**	**,086**	**,120**	**,291***	**,164**	**,010**
	Sig.	**n.s.**	**n.s.**	**,02**	**n.s.**	**n.s.**
F2.Estrategias por Evitación	***r* de Pearson**	**-,183***	**,031**	**,201**	**-,072**	**,008**
	Sig.	**,03**	**n.s.**	**n.s.**	**n.s.**	**n.s.**

*N = 44 Indicaron tener trabajo.

** N = 48 al menos un grado repetido

5. CONCLUSIONES

El objetivo general de este estudio fue evaluar el estilo predominante de estrategias de aprendizaje en estudiantes adultos de nivel secundario y su relación con las estrategias de afrontamiento al estrés (por evitación y por aproximación); comparar estudiantes repitentes y no repitentes, evaluar diferencias de género, comparar estudiantes adultos con hijos y sin hijos, y relacionar estrategias de aprendizaje y estrategias de afrontamiento al estrés por evitación y por aproximación con la edad, la carga horaria laboral, y el nivel de educación de madre y padre.

Los resultados indican que aquellos estudiantes adultos que moderan la adversidad que generan los cambios negativos y soportan los estresores negociando de manera optimista con éstos (afrontamiento por aproximación), así como también mayor compromiso en actividades nuevas y búsqueda de gratificaciones alternativas –menos centrados en la emoción y/o menos intentos por evitar pensar en el estresor (afrontamiento por evitación)– tenderán a presentar más control para procesar más adaptativamente la comprensión, adquisición, recuperación y transferencia de conocimientos y de habilidades, o en otras palabras, presentarán mayor uso de estrategias de aprendizaje de tipo cognitivas y metacognitivas, lo cual se puede observar en el presente trabajo en las dimensiones “Organización y planificación”, “Habilidades para la preparación de exámenes”, “Control y Consolidación” y “Jerarquización de información”. Esto va en la misma dirección que los resultados hallados por De La Fuente et al. (2017), Ferrero Moya (2019) y Furlan et al. (2012), quienes evidenciaron una relación entre las estrategias de aprendizaje de tipo reflexivas y críticas (metacognitivas) y las estrategias de afrontamiento por aproximación al problema, o dicho de otra forma; había una mayor tendencia a aceptar las situaciones adversas reevaluándolas positivamente y a actuar sobre ellas para modificarlas.

Asimismo, al igual que los resultados hallados por De La Fuente et al. (2017) se evidenció una asociación negativa entre enfoques de aprendizaje metacognitivos y estrategias de afrontamiento por evitación o centradas en la emoción, más precisamente por evitación cognitiva. Es decir, que a mayor uso de estrategias de aprendizaje metacognitivas, se emplearán menores estrategias de evitación o centradas en la emoción.

Resulta relevante destacar que las investigaciones previas mencionadas se realizaron en muestras más homogéneas; ya sean universitarios o bien adolescentes, mientras que el presente trabajo se caracterizó por una muestra más heterogénea, en el sentido de que si bien eran todos alumnos de escuelas para jóvenes y adultos, el rango etario y los motivos de llegada a esta modalidad de escuela por ejemplo fueron muy variados, lo cual podría reforzar la relación entre los constructos planteada en investigaciones previas.

Un aspecto relevante que resulta de este estudio es que los repitentes (tanto en escuela primaria como secundaria) mostraron mayor dificultad para organizar, planificar el estudio y cumplirlo, menos dificultad para entender los exámenes y la comprensión general, lo cual va en la misma dirección que la investigación llevada a cabo por Stover et al. (2014), sin embargo se ha hallado en los repitentes mayor estimulación para alcanzar las metas en comparación con los no repitentes, que podría deberse a un intento por alcanzar mejores resultados.

Otro dato relevante es que se encontraron diferencias de afrontamiento a favor de las mujeres, por ejemplo, las estudiantes mostraron más esfuerzos cognitivos para entender y prepararse mentalmente para enfrentar los estresores de la vida cotidiana mediante el análisis lógico, así como mayor comprensión por la información (guía o apoyo), y un compromiso por buscar actividades nuevas y gratificaciones alternativas en comparación con los estudiantes adultos. Esto si bien se condice con otras

investigaciones realizadas, por ejemplo la desarrollada por Fernández Liporace et al. (2009), también contradice parcialmente los resultados hallados por Ferrero Moya (2019) donde en las mujeres prevalece las estrategias de afrontamiento por evitación, aunque la autora también destaca que la bibliografía revisada difieren en lo hallado en su estudio, lo cual indicaría que los resultados de la presente investigación van en el sentido esperado.

Por otro lado, no se han encontrado diferencias de estrategias de aprendizaje con respecto al género, a diferencia de investigaciones previas como por ejemplo la desarrollada por Stover et al. (2014) donde se encontró que las mujeres utilizaban estrategias de aprendizaje en mayor medida que los varones, especialmente las de recursos para aprendizaje, motivación y control y consolidación. Esto podría deberse a la heterogeneidad en las edades de las mujeres, ya que tal como se expondrá más adelante, las estrategias de aprendizaje se desarrollan con la edad y el rango etario de la muestra abarca desde la adolescencia (18 años) hasta la adultez.

Además aquellos estudiantes con hijos también mostraron más estímulo para alcanzar las metas de esfuerzo, capacidad para el diseño de esquemas, y comprensión lectora para comprender la información. Una posible explicación es que es que los adultos con hijos en edad escolar cooperan con ello/as y adquieren más habilidades para afrontar más adaptativamente los desafíos del aprendizaje escolar en comparación con aquellos sin hijos y a su vez quizás el esfuerzo por ayudar a sus hijos también retroalimente esta adquisición de mejores estrategias. De hecho, se encontró que los adultos (entre 30 a 60 años) mostraban más capacidad de organización y planificación, más habilidades para el éxito en los exámenes, y más motivación y recursos para el aprendizaje, lo cual también va en la misma dirección que los resultados presentados en la investigación de Stover et al. (2014), esto podría deberse a que las estrategias de aprendizaje se van desarrollando a medida que aumenta la edad, (Steinberg, 2005 en

Stover et al. 2014). Además, los resultados indicaron que a medida que aumenta la edad, disminuyen las estrategias de afrontamiento por evitación.

Finalmente, aquellos que dedican más tiempo para el aprendizaje adquieren más estrategias, sobretodo en el área de la organización, planificación, y la capacidad para diseñar cuadros o dibujar. Es importante destacar que la mayoría de los progenitores de los estudiantes no habían completado sus estudios secundarios, lo cual podría mostrar el rol que juega la parentalidad en las estrategias de aprendizaje de sus hijos como estudiantes adultos. Por el contrario, al igual que en la investigación llevada a cabo por Fernández Liporace et al. (2009), la educación materna y paterna no han reportado diferencias en el uso de las estrategias de afrontamiento de los alumnos.

5.1. Limitaciones y direcciones futuras

Los resultados obtenidos en esta investigación brindan la posibilidad de aproximarse al tema de estrategias de aprendizaje y de afrontamiento en este grupo de estudiantes de escuelas para jóvenes y adultos, sin embargo presenta algunas limitaciones, por ejemplo a pesar de que la muestra fue tomada en estudiantes de cuatro escuelas, el tamaño muestral es relativamente pequeño por lo que resultaría oportuno considerarlo en futuras investigaciones, así como también aplicarlo en muestras más heterogéneas con respecto a la zona, ya que la presente investigación fue realizada solo en Provincia de Buenos Aires y resultaría interesante corroborar si los resultados son similares en otras provincias del país.

Por otro lado, dado que la administración de los protocolos fue realizada en marzo de 2020, previo al confinamiento por Covid, sería relevante analizar si con las nuevas modalidades educativas se obtienen resultados similares con respecto al uso de las estrategias de aprendizaje y afrontamiento por parte de los estudiantes o si se ven afectados.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba Ospina, D., Arenas Dávila, A. M., Bolero Ramírez, F. E., Cañón Buitrago, S.C., Cardona Grisales, H. A., Castaño Castrillón, J.J., Castro Zuluaga, D., Ocampo Salgado, A. & Ramírez Gutiérrez, D. (2013). Estrés, Estrategias de Afrontamiento, Estilos de Aprendizaje y Comunicación Asertiva, en una Muestra de Estudiantes del Programa de Medicina de la Universidad de Manizales, y Diseño de un Proceso de Mejora. 2012. *Archivos de Medicina (Col), 13*(2), 187-201. https://doi.org/10.30554/archmed.13.2.110.2013

Ausubel, D., Novak, J. Y. H. H., & Hanesian, H. (1976). Significado y aprendizaje significativo. *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*, *1*(2), 53-106.

Ballesteros Rueda, F. R., Guerrero Ramos, D. Jiménez Torres, M. (2017). Effects of an Intervention Program to improve Self-regulation of Learning in students of an Adult Education Center at Granada (Spain). *JETT*, *8*(1), 167-180. https://doi.org/10.20868/upm.thesis.39683

Bara Soro, P. (2001). Estrategias Metacognitivas y de Aprendizaje: Estudio Empírico Sobre el Efecto de la Aplicación de un Programa Metacognitivo y El Dominio de las Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes de E.S.O, B.U.P Y Universidad. Tesis doctoral, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid. https://doi.org/10.12802/relime.20.2334

Beltrán Llera, J. A. (1993). Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje. *Editorial Síntesis*.

Beltrán Llera, J.A. (2003). Estrategias de aprendizaje. *Revista de educación*, *332*, 55-73.

Bernard, C. (1867). *Rapport sur les progrès et la marche de la physiologie générale en France*. Imprimerie impériale.

Brigido, A. M. (2009), Configuración Actual del sistema educativo argentino y situación de las provincias. En *X Jornadas Argentinas de Estudios de Población*.

Asociación de Estudios de Población de la Argentina. https://www.aacademica.org/000-058/47

Brusilovsky, S. (2006). Educación Escolar de Adultos. Una identidad en construcción. *Noveduc*. ISBN 987-538-177-2

Cannon, W. B. (1929). Organization for physiological homeostasis. *Physiological reviews*, *9*(3), 399-431. DOI: 10.1152/physrev.1929.9.3.399

Castañeiras, C., Guzmán, G., Posada, M.C., Ricchini, M. & Strucchi, E. (1999) Sobre estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio. Baremación marplatense. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 8* (2), 37-50

Centro de Estudios de la Educación Argentina, Universidad de Belgrano (2016) Boletín n° 52. Lejos de la Igualdad de Oportunidades en la Escuela Secundaria. http://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/8260/cea_numero_52.pdf

De La Fuente, J., Martínez-Vicente, J. M., González-Torres, M. C., & Artuch, R. (2014). Relaciones entre los enfoques de aprendizaje y las estrategias de afrontamiento (proceso) con el engagement-bournout de los estudiantes universitarios (producto). *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *5* (1), 23-28. https:/doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v5.643

De La Fuente, J., Fernández Cabezas, M., Cambil, M., Vera, M. M., González Torres, M. C. & Artuch Garde, R. (2017). Linear Relationship between Resilience, Learning Approaches, and Coping Strategies to Predict Achievement in Undergraduate Students. *Frontiers in Psychology*, 8, 1039. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01039

De Ortuzar, G. (2011). La Teoría del Aprendizaje de Juan Municio Pozo (Parte I). *Revista Virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador*, 24 (1), 28-39. ISSN 1515-1182.

Dirección de Educación para Adultos (2020) https://www.abc.gob.ar/sites/default/files/direccion_de_educacion_de_adultos.pdf

Elichiry, N. (2009). *Escuela y Aprendizajes*: Trabajos de psicología educacional. *Manantial*.

Fernández-Abascal, E. G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción* (pp. 189-206). Pirámide. ISBN 84-368-1056-2

Fernández Liporace, M., Contini de González N., Ongarato P., Saavedra E., De La Iglesia G. (2009) Estrategias de afrontamiento frente a problemas académicos en estudiantes medios y universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica. Vol. 1*, núm. 27, pp. 63-84. ISSN: 1135-3848

Ferrero Moya, A. (2019). Relación entre las estrategias de aprendizaje, la motivación y las estrategias de afrontamiento. Diferencias según el sexo (Tesis Maestría). Universidad Pontificia Comillas, Madrid. https://doi.org/10.18861/cied.2017.8.1.2638

Flavell, J.H. (1976) Metacognitive aspects of problem solving. In: Resnick LB (ed) *The nature of intelligence*. Erlbaum, Hillsdale, pp 231–235

Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. En W. P. Dickson (Ed.), *Children´s oral communication skills* (35-60). New York: Academic Press.

Frydenberg, E. (2002). *Beyond coping: Some paradigms to consider*. En E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenges* (pp. 1-16). Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.0001

Frydenberg, E. (1997). *Adolescent coping. Theoretical and Research Perspectives*. Psychology Press. ISBN 0415112125

Furlan, L., Sánchez Rosas, J., Heredia, D., Piemontesi, S., Ilbele, A. & Martínez, M., (2012). Estrategias de aprendizaje y afrontamiento en estudiantes con elevada ansiedad frente a los exámenes. *Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Vol. 1*, Nº 1, 130-141. https://doi.org/10.1016/j.anyes.2018.05.001

Glaser, R. (1994). Learning theory and instruction. *International perspectives on psychological Science, II: The State of the Art, 2*.

Indec (2010): Censo Nacional año 2010 https://www.indec.gob.ar/indec/web/Nivel4-CensoNacional-3-1-Censo-2010

Infobae (2020) Pruebas Aprender: El 72% de los alumnos termina la secundaria sin saber lo necesario en matemática y anticipan que la pandemia agravará los resultados. https://www.infobae.com/educacion/2020/10/21/pruebas-aprender-el-72-de-los-alumnos-termina-la-secundaria-sin-saber-lo-necesario-en-matematica-y-anticipan-que-la-pandemia-agravara-los-resultados/

Infobae (2018) "Radiografía de los jóvenes argentinos: 4 de cada 10 no terminan el secundario". https://www.infobae.com/tendencias/2018/11/21/radiografia-de-los-jovenes-urbanos-18-29-anos-en-la-argentina-de-que-se-trata-el-nuevo-paradigma-de-las-juventudes-desiguales/

Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (2003). Los desafíos de la educación de adultos. Informes periodísticos para su publicación n° 21.

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educaciondeadultos/recursos_bibliograficos/contextos_de_encierro/desafios_de_la_educacion_de_adultos.pdf

Jacinto, C. (1993). Los adolescentes de sectores populares en la educación de adultos. *Revista Interamericana de Educación de adultos*, México. Vol.1 p.1-15. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.24.272

Krzemien, D., Urquijo, S., & Monchietti, A. (2004). Aprendizaje social y estrategias de afrontamiento a los sucesos críticos del envejecimiento femenino. *Psicothema*, *16*(3), 350-356. ISSN: 0214-9915

Lapina, A. (2018). Facilitating Coping Through Reflective Learning in Adult Education: A Review of the Reciprocal Relationship Between Coping and Learning. *Adult Learning, 29*(4), 131-140. https://doi.org/10.1177/1045159518776126

Lazarus, R.S. & Folkman, S. (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Editorial Martínez Roca.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Estrés y Procesos Cognitivos.* Ediciones Roca.

Ley Nacional de Educación N° 26.206

Ley Provincial de Educación N° 13.688, Boletín Provincial, Buenos Aires, 10 de Julio de 2007.

Ministerio de Educación (2020). Relevamiento Anual 2019: Educación Común Nivel Secundario. https://www.argentina.gob.ar/educacion/evaluacion-informacion-educativa/anuarios

Ministerio de Educación (2009). Serie "Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Educación Permanente de Jóvenes y Adultos" http://abc.gob.ar/sites/default/files/direccion_de_educacion_de_adultos.pdf

Moos, R. H. (1993). Coping Responses Inventory – Youth Form. Manual. Odessa, FL.:

Psychological Assessment Resources.

Moos, R. H. (1995). Development and application of new measures of life stressors, social resources and coping responses. *European Journal of Psychological Assessment, 11*, 1- 13. https://doi.org/10.1027/1015-5759.11.1.1

Piemontesi, S., & Heredia, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista tesis, 1*, 74-86.

Pineau, P. (2007). *La escuela como máquina de educar*: Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad. Buenos Aires: Paidós

Pozo, J.I. (2006). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. 9na. Edición. Madrid: Morata.

Pozo, J.I. (1996). *Aprendices y Maestros.* La Nueva Cultura del Aprendizaje. 2da. Edición. Madrid: Alianza.

Puiggros, A. (2003). Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna, pp. 73-87.

Rodríguez, L (2009). Educación de adultos en la historia reciente de América Latina y Caribe. Perspectivas históricas de la educación de personas adultas. *Revista Efora*, 3, 64-82. https://doi.org/10.1787/9789264076419-graph3_3_-es

Schmelkes, S. (1994). Necesidades básicas de aprendizaje de los adultos en América Latina, en La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo. Santiago, Chile, UNESCO-UNICEF, 1994.

Solís Manrique, C., Vidal Miranda A. (2006). Estilos y Estrategias de Afrontamiento en adolescentes. *Revista de Psiquiatría y Salud Mental Hermilio Valdizan. Vol VII* Nº 1 Enero pp 33-39.

Stover, J.B.; Uriel, F; Fernández Liporace, M. (2012). *Inventario de Estrategias de Aprendizaje y Estudio*: Análisis Psicométricos de una versión abreviada *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, 4*, 4-12.

Stover, J.B.; Uriel, F.; De La Iglesia G.; Freiberg Hoffmann A.; Fernández Liporace, M. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Buenos Aires. *Revista Perspectivas en Psicología – Vol. 11*- N° 2 (pp. 10-20). https://doi.org/10.18682/pd.v15i1.484

Stover, J. B.; Uriel, F.; Freiberg Hoffmann, A.; Fernández Liporace, M. (2009). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de primer año de la Universidad de Buenos Aires. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

UNESCO (2020). Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida: 4º Informe Mundial sobre el Aprendizaje y La Educación de Adultos. Biblioteca Digital Unesdoc. ISBN: 978-92-820-3299-2 https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374755

UNESCO: Instituto de la UNESCO para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida: 1°, 2°, 3°, 4° 5° y 6° Conferencias Internacionales de Educación de Adultos. https://unesdoc.unesco.org/search/2baf5ff9-e543-43f9-964d-55eaa46bf14d

Valle, A. & González Cabanach, R. & Cuevas González, Lino M. & Fernández Suárez, A. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6) 53-68. ISSN: 1136-1034.

Weinstein, C. E., Schulte, A. C. & Palmer, D. R. (1987). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI).* Clearwater. Fl: H & H Publishing.

Weinstein, C. E. & Palmer, D. R. (1990). *Learning and Study Strategies Inventory - High School Version (LASSI-HS): User's manual*. Clearwater, FL: H&H Publishing.

Weinstein, C. E., Husman, J., & Dierking, D. R. (2000). Self - regulation. An introductory overview. En M.Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 727-747). Academic Press

7. ANEXO

7.1. Instrumento para la recolección de datos

Lo invitamos a colaborar en una Investigación en la que se estudia las **Estrategias de Aprendizaje** y de **Afrontamiento** en **Estudiantes** de **Escuelas** para **Adultos** en el **Conurbano Bonaerense**. Por este motivo, su colaboración en este estudio es de **suma importancia.** Su participación es **voluntaria**. La **información** brindada por usted es **anónima** y sus datos **no serán difundidos.** Los resultados de la misma serán utilizados solo para fines académicos-científicos.

Recuerde que **no hay respuestas correctas o incorrectas**, por favor intente **no omitir ninguna pregunta** y responder **todo el cuestionario**.

P.1) A continuación encontrarás frases sobre la forma en que estudias y aprendes. Tratá de elegir la respuesta que mejor describa lo que vos pensás o sentís sobre vos mismo/a. Marca tu respuesta con un círculo en la opción que corresponda, según qué tan seguido te pase lo que dice cada oración, utilizando la siguiente escala:

0	1	2	3
NUNCA	**POCAS VECES**	**FRECUENTEMENTE**	**SIEMPRE**

1. Durante una clase, puedo distinguir entre una información importante y otra poco importante	0	1	2	3
2. Me resulta difícil organizar y planificar cómo estudio y cumplirlo	0	1	2	3
3. Hago esquemas o gráficos para resumir los contenidos de una materia	0	1	2	3
4. Aun cuando lo que tenga que estudiar sea aburrido, me las arreglo para seguir trabajando hasta terminar	0	1	2	3
5. Paso demasiado tiempo con mis amigos o con mi novio/a y eso afecta mis estudios	0	1	2	3
6. Me va mal en los exámenes porque me es difícil organizar un trabajo en poco tiempo	0	1	2	3
7. Tengo poca capacidad para resumir lo que leo o escucho	0	1	2	3
8. Me esfuerzo en obtener buenas notas aunque no me guste la materia	0	1	2	3
9. Cuando me pongo a estudiar, las demoras y las interrupciones me causan problemas	0	1	2	3
10. Estudiando, trato de alcanzar metas altas	0	1	2	3
11. Me distraigo de mis estudios con mucha facilidad	0	1	2	3
12. Uso bien las horas que dedico a estudiar	0	1	2	3
13. Hago cuadros o dibujos que me ayudan a entender lo que estudio	0	1	2	3
14. Tengo dificultades para entender las preguntas de los exámenes	0	1	2	3
15. Después de clase releo mis apuntes para comprender mejor la información	0	1	2	3
16. Leo en casa los textos que me dan en las clases	0	1	2	3

17. Al dar un examen me doy cuenta de que estudié un tema equivocado	0	1	2	3
18. Tengo dificultades para identificar los puntos importantes en lo que leo	0	1	2	3
19. Mientras reviso los materiales de una clase, voy haciendo los trabajos prácticos o actividades asignados	0	1	2	3
20. Tengo dificultades para adaptar mi forma de estudiar a las distintas materias.	0	1	2	3
21. Me doy cuenta de que en los exámenes escritos no entiendo lo que me preguntan y por eso saco notas bajas	0	1	2	3

P.2) Aquí encontrarás preguntas referidas a cómo actuás cuando se te presenta un **problema importante en tu vida**. Pensá en el problema o en la situación más difícil que tuviste **en los últimos 12 meses**.

Describí brevemente este problema en los renglones que figuran debajo. Si no tuviste ninguno muy importante, describí alguno de menor importancia que te haya pasado. Es muy importante que respondas con la mayor sinceridad.

Por favor, describí brevemente el problema situación: ……..…….

……
……
……
……

P.3) Ahora lee cuidadosamente cada pregunta y contesta con qué frecuencia actuaste como se indica en cada caso frente al problema que describiste. En las hojas siguientes, marca con un círculo la respuesta correspondiente. **No hay respuestas correctas o incorrectas, sé sincero al contestar**.

0	1	2	3
NUNCA	**POCAS VECES**	**FRECUENTEMENTE**	**SIEMPRE**

1. ¿Te dijiste cosas a vos mismo/a para darte ánimo?	0	1	2	3
2. ¿Hablaste con alguno de tus padres o familiares sobre eso?	0	1	2	3
3. ¿Te dijiste a vos mismo/a que las cosas podrían estar peor?	0	1	2	3
4. ¿Hablaste con algún amigo/a sobre el problema?	0	1	2	3
5. ¿Trataste de hacer nuevos amigos durante ese período?	0	1	2	3
6. ¿Hablaste con algún adulto, como un profesor, entrenador, médico, terapeuta o sacerdote?	0	1	2	3
7. ¿Soñabas despierto/a o tratabas de imaginar que las cosas estaban mejor de lo que realmente estaban?	0	1	2	3
8. ¿Pensabas en que iba a ser el destino el que decidiera cómo saldrían las cosas?	0	1	2	3
9. ¿Empezaste a leer para entretenerte?	0	1	2	3
10. ¿Pensabas acerca de cómo podrían llegar a salir las cosas?	0	1	2	3
11. ¿Pensabas mucho acerca de que estabas mejor que otras personas con el mismo problema?	0	1	2	3

12. ¿Buscaste la ayuda de otros chicos o grupos con el mismo tipo de problema?	0	1	2	3
13. ¿Dejaste para más adelante el pensar sobre la situación, aunque sabías que tarde o temprano lo ibas a tener que hacer?	0	1	2	3
14. ¿Trataste de convencerte a vos mismo/a de que las cosas mejorarían?	0	1	2	3
15. ¿Le pediste a un amigo/a o pareja que te ayudara a solucionar el problema?	0	1	2	3
16. ¿Pensaste acerca de las nuevas dificultades que se te podían presentar?	0	1	2	3
17. ¿Pensaste en qué forma esta situación podría cambiar tu vida para mejor?	0	1	2	3
18. ¿Le pediste a alguien que comprendiera tu problema?	0	1	2	3
19. ¿Trataste de negar cuan serio era el problema realmente?	0	1	2	3
20. ¿Perdiste la esperanza de que las cosas volvieran a ser como antes?	0	1	2	3
21. ¿Encontraste nuevas formas de disfrutar la vida?	0	1	2	3
22. ¿Escuchaste música como forma de ayudarte a enfrentar el problema?	0	1	2	3

P. 4) DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

a) Edad:……años

b) Sexo: Hombre ☐ Mujer ☐

c) Estado civil:

1. Soltero ☐
2. Convive/Pareja de hecho ☐
3. Casado/a ☐
4. Separado/a ☐
5. Divorciado/a ☐
6. Viudo/a ☐
7. En pareja ☐

d) ¿Tiene hijos?

1. Si ☐
2. No ☐

e) Zona de residencia (Indique con una cruz la opción que corresponda):

1. Gran Buenos Aires (Conurbano) ☐ Indique localidad: ……
2. Capital Federal (Ciudad de Bs. As.) ☐ Indique barrio: ……

f) Nacionalidad:……

g) Usted trabaja:

1. En relación de dependencia
2. De manera independiente
3. Ambos
4. No trabaja (pase a ítem i)

h) Cantidad de horas de trabajo semanales: ……

i) ¿Cuándo finalizó sus estudios primarios?

1. Hace menos de un año
2. Entre 1 y 5 años
3. Entre 6 y 10 años
4. Hace más de 10 años

j) La gestión de la escuela era:

1. Pública
2. Privada

k) ¿Repitió algún grado de la escuela primaria?

1. Si
2. No

l) Si su respuesta a la pregunta k) fue SI, por favor indique qué grado/grados de la primaria repitió (puede marcar más de una opción):

1. Primer grado
2. Segundo grado
3. Tercer grado
4. Cuarto grado
5. Quinto grado
6. Sexto grado
7. Séptimo grado
8. Octavo grado (Plan EGB)
9. Noveno grado (Plan EGB)

m) ¿Asistió a otra escuela secundaria antes de ingresar a la Escuela para Adultos?

1. Si
2. No

(Si la respuesta es SI, por favor indique cual fue el motivo por el cual dejó la escuela):

……

……

……

n) Si su respuesta a la pregunta m) es SI, por favor indique que tipo de secundaria realizó:

1. Polimodal
2. Escuela Secundaria Básica (E.S.B.)
3. Escuela Técnica

o) ¿Repitió algún año de la escuela secundaria?

1. Si
2. No

p) Si su respuesta a la pregunta o) fue SI, por favor indique qué año/años de la secundaria repitió (puede marcar más de una opción):

1. Primer año
2. Segundo año
3. Tercer año
4. Cuarto año
5. Quinto año

q) Máximo nivel de educación alcanzado por su padre:

1. No asistió
2. Primario incompleto
3. Primario completo
4. Secundario incompleto
5. Secundario completo
6. Terciario incompleto
7. Terciario completo
8. Universitario incompleto
9. Universitario completo

r) Máximo nivel de educación alcanzado por su madre:

1. No asistió
2. Primario incompleto
3. Primario completo

4. Secundario incompleto ☐
5. Secundario completo ☐
6. Terciario incompleto ☐
7. Terciario completo ☐
8. Universitario incompleto ☐
9. Universitario completo ☐

s) ¿Qué lo motivó a inscribirse en esta escuela?

……

……

¡¡ Muchas gracias por su colaboración!!