

HABILIDADES DE AUTORREGULACIÓN EN SITUACIONES DE COLABORACIÓN

OLGA MÉNDEZ MARTÍNEZ

Resumen

El siglo XXI demanda, respecto al modo de procesar la información, que las personas seamos capaces de autorregular nuestro aprendizaje con el fin de acceder estratégicamente a los conocimientos, y a los procesos y sus interrelaciones, para interactuar en el mundo social que nos rodea. En esta investigación se exponen los resultados parciales obtenidos así como el procedimiento, análisis e interpretación de datos seguidos durante el proceso de explorar las habilidades autorreguladas que se favorecen en situaciones colaborativas mientras doce aprendices de preparatoria, interactúan verbalmente al negociar la identificación de la cadena argumental de un texto. Los resultados son aportes inacabados, ante el complejo fenómeno de la autorregulación al emplear el lenguaje para pensar conjuntamente.

Palabras clave: Metacognición, Aprendizaje autorregulado, habilidades autorregulatorias, actos de habla, modelo de argumentación.

Introducción

El acceso a los conocimientos exige una continua autoobservación del aprendizaje y un estado de conciencia que multiplique el esfuerzo y el ejercicio de habilidades mentales hacia la toma de conciencia metacognitiva. Ayudar a los aprendices a ser conscientes de su pensamiento, a ser estratégicos y a dirigir su motivación hacia metas valiosas de aprendizaje, es el objetivo prioritario para pasar de una enseñanza vicaria al autoaprendizaje. Al hablar de autoaprendizaje se hace referencia a un área que se ha convertido en el interés actual de la investigación educativa: el aprendizaje autorregulado.

El concepto más genérico sobre aprendizaje autorregulado, señala que se trata de todo aprendizaje en el que los aprendices son participantes activos –metacognitiva, motivacional y

conductualmente- en su propio proceso de aprendizaje (Zimmerman y Schunk, 1989, 1994). Sin embargo, uno de los grandes problemas con que se enfrenta la investigación para estudiar el aprendizaje autorregulado se encuentra en cómo observarlo, detectarlo, aislarlo y manipularlo, dado que la actuación autorregulatoria no se traduce directamente en una respuesta observable.

Para resolverlo parcialmente, se ha recurrido a diferentes procedimientos y sistemas indirectos de observación: entrevistas, informes verbales y cuestionarios, entre otros; cuyo análisis está abocado a la identificación de los conocimientos y sus procesos. En cambio, ha hecho falta conocer qué hace mentalmente una persona al tomar conciencia y control, no sólo de los procesos implicados en la adquisición del conocimiento, sino en la autorregulación mental implicada en el aprendizaje.

Con el propósito de explorar la forma en que las personas ponen de manifiesto sus habilidades autorreguladoras al procesar la información es relevante abordar el tema de las habilidades de autorregulación.

Planteamiento del problema

En el panorama actual de la investigación teórica y empírica se ha visto el interés por estudiar a la metacognición: los procesos y las funciones de las estructuras mentales, los propósitos y las metas de aprendizaje (Garner y Kraus (1981, 1982); Markman (1979); Winograd y Johston (1982) y Schommer y Surber (1986); Kintsch y Van Dijk (1978); Bransford et al. (1981); Carr (1990) y Bereiter y Scardamalia (1987 en Nelson, 1992); de igual manera, se ha estudiado el aprendizaje autorregulado: las estrategias autorregulatorias que usan los aprendices efectivos, la enseñanza de los profesores que fomentan el aprendizaje autorregulado y la correlación entre motivación y autoeficacia académica (Zimmerman y Martínez-Pons (1986); Pintrich y De Groot (1990), Perry, VandeKamp, Mercer y Nordby

(2002); Patrick y Middleton (2002); Vialpando y DeGroot (2002); Many, Fyfe, Lewis y Mitchell (2004); estudios que, en su mayoría, se han realizado en contextos experimentales controlados mediante el uso de entrevistas, inventarios y autorreportes, como métodos preferentes de investigación. Sin embargo, ha hecho falta observar la actuación autorregulada de los aprendices en situaciones de diálogo en el momento mismo en que resuelven una tarea.

En el contexto educativo de una Preparatoria Particular incorporada a la Secretaría de Educación Pública, de la ciudad de Pachuca, Hidalgo, es costumbre de los docentes agrupar a los estudiantes de la clase en equipos de trabajo para realizar una serie de actividades: contestar cuestionarios, leer alternadamente, redactar un ensayo, levantar una entrevista, hacer exposiciones frente a grupo, etcétera; y nombrar a un representante que dé cuenta del producto desarrollado, con resultados que, en más de una ocasión atribuyen al éxito individual de los aprendices talentosos y no en función del esfuerzo colectivo.

En el desarrollo de las actividades mencionadas, no se explora qué sucede cuando los estudiantes dialogan para realizar una tarea de aprendizaje y cómo consiguen su meta de manera compartida. No hay evidencias que permitan demostrar los aprendizajes logrados en ambientes colaborativos.

Problema de estudio

En función de las situaciones mencionadas, objeto de investigación, las preguntas que se plantean son: ¿Se manifiestan habilidades autorregulatorias en situaciones colaborativas? Si los datos empíricos permiten comprobar la producción de habilidades autorregulatorias en situaciones colaborativas y, teniendo en cuenta los principios teóricos del aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2002) y las áreas, fases y procesos implicados en el aprendizaje autorregulado de Pintrich (2000b), ¿cómo identificar la presencia de determinadas

habilidades autorregulatorias en situaciones de colaboración? y ¿cuáles de esas actuaciones verbales pueden ser clasificadas como habilidades autorreguladas?

Objetivo del estudio

Explorar si se manifiestan habilidades autorreguladas en situaciones de colaboración mientras los aprendices interactúan verbalmente en la identificación de la cadena argumental de un texto.

Metodología

Se ha adoptado un tipo de investigación cualitativa con una metodología exploratorio-descriptiva, compuesta de las siguientes secciones: obtención de la muestra, diseño y procedimiento del estudio, análisis e interpretación de los datos y resultados de la investigación.

Obtención de la muestra

La muestra de sujetos está compuesta por doce estudiantes de 15 a 17 años de edad, de primer semestre, seleccionados después de aplicar a 70 alumnos de la Escuela Preparatoria Frida Kahlo de Pachuca, Hidalgo, una prueba de comprensión lectora de opción múltiple compuesta por 25 reactivos a resolver en 30 minutos. Dicha prueba tuvo como único propósito separar a los aprendices en dos grupos para así diseñar el método del estudio.

En base a los resultados de la prueba, se clasificó como buenos lectores (LB) a los seis primeros estudiantes que obtuvieron las más altas puntuaciones, en el menor tiempo. Los otros seis estudiantes, considerados lectores inexpertos (LM), fueron aquellos quienes obtuvieron las más bajas puntuaciones y consumieron mayor tiempo en contestar la prueba.

Según los resultados de la prueba, se definieron cuatro grupos experimentales con las siguientes características: equipo 1, tres (LM), equipo 2, dos (LM) y uno (LB), equipo 3, uno (LM) y dos (LB), equipo 4, tres (LB).

Diseño y procedimiento del estudio

Para observar las interacciones lingüísticas de los estudiantes se grabaron los diálogos de los cuatro equipos participantes durante cinco ocasiones con un intervalo de siete días entre cada una, para hacer un total de 20 horas de grabación. Con el propósito de conseguir una grabación que arrojara los datos pertinentes para esta investigación, previamente se destinaron tres horas del programa de Lectura y Redacción I, al estudio y modelaje de las categorías argumentales del Modelo de Toulmin (1958).

Se utilizaron cinco textos argumentativos diferentes, con un glosario de términos, sobre temas afines al interés de los jóvenes preparatorianos. Se les propuso la tarea de identificar la cadena argumental de las lecturas conforme a lo estudiado y modelado en la clase. Antes de la grabación de la tarea de aprendizaje, se entregó una hoja informativa con el nombre y definición de las categorías analíticas de la cadena argumental para su consulta y se precisó que contarían con 55 minutos para llegar a un acuerdo respecto a la tarea consignada con la condición de que explicaran a sus compañeros cómo llegaron a sus conclusiones. En todas las sesiones de grabación se repitieron las instrucciones a los participantes para que dialogaran sin dejar de hablar ni suspender la grabadora.

Prueba piloto

De enero a mayo de 2006, se realizó una prueba piloto con otro grupo de características análogas para comprobar y hacer ajustes de la efectividad del procedimiento: hacer una lectura previa a la grabación para orientar la atención a la discusión de ideas; incluir un

esquema del Modelo de Toulmin, explicado y ejemplificado; solicitar a los participantes que siempre justificasen la razón de su elección, reserva u objeción por la categoría analítica identificada, con el fin de obtener pensamientos verbalizados bien fundamentados y tener la obligación de monitorear la participación de otro compañero del equipo durante el proceso de identificación de la cadena argumental.

En relación a los materiales textuales resultó evidente que eran de un nivel superior para la edad de los estudiantes de preparatoria; por lo que se hizo una nueva selección de textos buscando que éstos contuvieran información relevante que no implicase llevarlos a orientaciones reduccionistas pero que tampoco exigiera saberes especializados como antecedente para comprender el contenido.

Por lo que corresponde al análisis de los datos, y dado que hay diferentes propuestas en la literatura sobre las características de los aprendices autorregulados (Zimmerman, 1998, 2000, 2001, 2002; y Pintrich, 2000b); se construyó una nueva lista en función de ciertos patrones y regularidades observados durante la prueba piloto.

Análisis e interpretación de datos

El corpus del estudio está compuesto por 2,403 intervenciones verbales grabadas y transcritas, producidas por los doce aprendices ante la tarea de identificar la cadena argumental de cinco textos diferentes.

En la transcripción de las grabaciones se emplearon criterios y símbolos básicos asociados al método de análisis conversacional. El corpus está codificado por número de equipo, de lectura, de secuencia, de intervención verbal y nombre del participante.

Los actos de habla son las unidades de análisis. Los actos de habla no son posicionales sino ilocucionales, dado que su particularidad reside en “ser acciones” y el hablante usualmente lleva a cabo “un acto de hacer” más que de “decir” durante su interlocución.

Para el tratamiento de los actos de habla se analizaron, desde un punto de vista semántico-funcional, las intervenciones completas de los hablantes y se les clasificó con el acto de habla correspondiente, de acuerdo a la tipología de Searle (2001): asertivos, directivos, declarativos, expresivos y compromisivos.

Una vez que los actos ilocutivos quedaron clasificados de acuerdo a la intención y ejecución lingüística producida por los interactuantes, se procedió a analizar el contenido proposicional de las intervenciones verbales en las categorías de análisis- características de regulación -, en razón a la lista de características de aprendices autorregulados que fuera rediseñada para esta investigación durante la prueba piloto y aún durante el curso del experimento.

Por último, se analizaron las características de regulación con la tabla de Áreas, Fases y Procesos de autorregulación de Pintrich (2002b) para describirlas y asignarlas dentro de las cuatro fases principales: planeación, autoobservación, control y regulación y supervisión. A continuación, está un ejemplo del tratamiento.

| | | Corpus lingüístico | Unidades de análisis | Categorías de análisis |
|--------------|----------|---|--|---|
| Clave | Nombre | Intervenciones verbales | Actos de habla | Características de regulación |
| E3.L2.S1.I:1 | Alberto | Comida basura... ¿mito o realidad? | Asertivo (anunciar) | El alumno: Inicia la ejecución de la tarea. |
| E3.L2.S1.I:2 | Ivette | Propósito de la lectura... identificar la cadena argumentativa ¿qué?... ¿a qué les suena el título? | Directivo (orientar) (preguntar) | Establece el propósito y meta de aprendizaje. |
| E3.L2.S1.I:3 | Samantha | A mi me suena así como la comida que no sirve... | Asertivo (predecir) | Elabora predicciones a partir del título o tema. |
| E3.L2.S1.I:4 | Alberto | Pues sí, la comida que no te sirve para tu cuerpo ¿no? | Compromisivo (adherirse) Directivo (buscar aprobación) | Elabora predicciones a partir del título o tema. |
| E3.L2.S1.I:5 | Samantha | ...que no nos sirve para nada. | Asertivo (repetir) | |
| E3.L2.S1.I:6 | Ivette | ... la chatarra ¿no? ... ¿qué conocemos sobre el tema? | Asertivo (enunciar) Directivo (buscar aprobación) (preguntar) | Recupera los conocimientos previos necesarios para ejecutar la tarea. |

Resultados

En la exploración de las habilidades autorregulatorias que se manifiestan en situaciones colaborativas, consideradas el problema principal y sus complementarios, los resultados son como siguen:

- En términos generales, la situación de ambiente colaborativo resulta favorable para que ocurran habilidades autorregulatorias, siempre que varias mentes interactúen lingüísticamente de manera dinámica.
- En el análisis e interpretación de las 2,403 intervenciones verbales producidas por los doce participantes se constató la combinación de recursos lingüísticos y mentales para “actuar” en consecuencia: pensar conjuntamente.
- El diálogo permitió crear, compartir y considerar nuevas ideas y reflexionar conjuntamente sobre el proceso de la tarea.
- En el diálogo, el poder de la fuerza ilocutiva de los actos de habla “actuó” para “obrar” con las palabras. La naturaleza “actuante” de las palabras evidenció habilidades autorreguladas conjuntas.
- En situaciones de colaboración, la fuerza ilocutiva de los actos de habla asertivos, directivos y compromisivos, destacaron habilidades autorregulatorias correspondientes a las fases de planeación, control y regulación y evaluación.
- En situaciones colaborativas, no se constataron habilidades de autoobservación, dado que en la mayoría de las intervenciones verbales analizadas no se aprecia cómo se logró el proceso de pensar colectivamente. Lo cual es explicable, ya que siendo la autoobservación un proceso mental interno que se produce en la mente de una persona, todo lo que se pudo observar y analizar mediante las palabras fue el efecto de responder con informaciones, ideas y opiniones.
- El análisis semántico-funcional de los actos de habla permitió identificar habilidades autorregulatorias en situaciones de diálogo que los estudiantes de preparatoria “actúan” y “ejecutan” ante la tarea de identificar la cadena argumental de un texto (Tablas 1 a 9).

Discusión

La clave fundamental para ayudar a que los estudiantes sean sujetos activos de su aprendizaje en ambientes colaborativos reside en describir con palabras la actuación mental de los

interlocutores y después, mediante un proceso de argumentación, acordar la mejor explicación de lo que han encontrado.

En el presente estudio se ha constatado el valioso aporte del análisis conversacional en el estudio del complejo fenómeno de la autorregulación al emplear el lenguaje para pensar conjuntamente. Grabar y analizar el lenguaje tal cual lo emplean los aprendices durante la realización de las tareas de aprendizaje da claridad a cómo dar continuidad a la autorregulación compartida y explicar cómo y por qué ser aprendices autorregulados.

Pese a los logros, se necesita emplear métodos que hagan justicia a la conversación como proceso de comprensión interactivo y continuado. Pensar por medio del lenguaje es un proceso muy complejo y la construcción del conocimiento común supone frecuentes supervisiones y reparaciones por parte de los interesados en los procesos cognitivos y lingüísticos.

Referencias:

- Pintrich, P.R. (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. En Boekaerts, P.R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, C.A.: Academic Press. pp. 451-502.
- Schunk, D.H. y Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hilldale, N.J: Erlbaum.
- Searle, J. (2001). *Actos de habla*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Toulmin, S.E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*. Spring 2002, 41 (2). ProQuest Education Journal. EJ656632.
- Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (Eds). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*. En Torrano, F. y González, T. (2004). *EL aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (11). pp. 1-32.

ANEXOS

Tabla 1: Planeación

| Fase | Clave | Nombre | Habilidades autorregulatorias / intervenciones verbales | Actos de habla |
|------------|---------------|--------|--|---|
| PLANEACIÓN | E2.L1.S1.I:4 | F | Elaborar predicciones a partir del título o tema. Bueno, para mí, el título de “comida basura: mito o realidad” me da a entender que la chatarra y todo eso... es lo del organismo y todo eso y... pues no es una forma de alimentarse bien al cuerpo... ¿Ajá? Pues... sigamos. | <i>Asertivo: predecir, evaluar.</i> <i>Directivo: alentar.</i> |
| | E3.L1.S1.I:2 | I | Establecer el propósito y meta de aprendizaje. Propósito de la lectura... identificar la cadena argumentativa ¿qué? ... ¿A qué les suena el título? | <i>Directivo: establecer, preguntar.</i> |
| | E4.L1.S1.I:1 | A | Iniciar la ejecución de la tarea. Somos el equipo 4 y éste es nuestro texto número 4, igual. Se llama “Comida basura: mito o realidad”. Nuestro equipo está conformado por Adolfo, Enrique y Toño... Bueno, Toño, para ti ¿qué te da a entender el título del texto? ¿O a ti, Enrique? | <i>Asertivo: anunciar.</i> <i>Directivo: promover</i> |
| | E4.L1.S1.I:7 | A | Proponer la identificación de las categorías analíticas. Bueno, antes que nada, ¿dónde encuentras tú la tesis? | <i>Directivo: determinar, preguntar.</i> |
| | E2.L1.S4.I:28 | E | Reconocer las intenciones del autor del texto. Me pareció más ésta... digamos desde... desde “ante los argumentos expuestos”... a... a... a “es bueno o malo...” porque... ya más o menos te va diciendo lo que... de lo que va a tratar el texto... y lo que vamos a estar viendo. | <i>Asertivo: opinar, justificar.</i> |
| | E3.L1.S1.I:6 | I | Recuperar los conocimientos previos necesarios para ejecutar la tarea. ... la chatarra ¿no?... ¿qué conocemos sobre el tema? | <i>Directivo: preguntar.</i> |

Tabla 2. Control y Regulación

| Fase | Clave | Nombre | Habilidades autorregulatorias / intervenciones verbales | Actos de habla |
|----------------------|-----------------|--------|--|---|
| CONTROL Y REGULACIÓN | E4.L1.S6.I:95 | A | <p>Aceptar flexiblemente las sugerencias.</p> <p>Ay, hubieras hablado... porque son principios generalmente aceptados... ¿no? Por eso es un respaldo... ¿no?... además, aquí hay otra garantía, donde dice: según Marks etiquetar la comida como basura es una forma de decir la desapruero... ya... hasta ahí yo pienso que también es una garantía, también....</p> | <p><i>Directivo:</i> amonestar. <i>Asertivo:</i> Justificar, identificar.</p> |
| | E2.L1.S7.I:89 | H | <p>Adherirse a la clasificación propuesta.</p> <p>Pues sí, pues son más bien estudios científicos que salen...sí, pues sí...</p> | <p><i>Asertivo:</i> justificar.</p> |
| | E3.L1.S5.I:64 | B | <p>Adherirse a las opiniones ajenas.</p> <p>Pues sí, porque es lo que decimos, de que debes mantener tu dieta estable y puedes comer de todo pero no en exceso y te puedes mantener en un estado físico bien... ¿no?</p> | <p><i>Compromisivo:</i> adherirse. <i>Asertivo:</i> explicar.</p> |
| | E3.L1.S10.I:115 | I | <p>Advertir inconsistencias en el procesamiento de la tarea.</p> <p>No, antes como una refutación porque está diciendo que es la ingesta de comida chatarra...o sea, también es como refutación, de hecho, miren: regresando a la tesis...nuestra tesis vamos a cambiarla.</p> | <p><i>Asertivo:</i> negar, justificar. <i>Directivo:</i> sugerir</p> |
| | E4.L1.S13.I:167 | A | <p>Ajustar y/o regular el tiempo, los recursos y los esfuerzos requeridos por la tarea.</p> <p>No, no, espérate... Eso fue la conclusión de la lectura que lo encontramos como un argumento... entonces ¿qué entiendes tú por comida basura? ¿Qué te dio a entender?</p> | <p><i>Directivo:</i> restringir, preguntar.</p> |
| | E3.L1.S5.I:57 | I | <p>Aportar conocimientos relevantes al tema.</p> <p>También en uno de los... bueno... en uno como de los temas que abarca este libro que dicen... esteee... está aquí que dice... no existe la comida basura, lo que existe es la dieta basura. Esto es a lo que vamos ¿no?... pon tú... todo cuerpo necesita grasas, necesita proteínas, carbohidratos... pero hay que, como mantenerlas aceptables... porque en exceso todo te hace daño... hasta la vitamina... no sé... A... que es para la piel, en exceso te hace daño.</p> | <p><i>Asertivo:</i> explicar. <i>Directivo:</i> orientar.</p> |
| | E2.L1.S9.I:99 | F | <p>Buscar el consenso de los participantes.</p> <p>Otra garantía ¿tienen?... pues yo tengo que en lo de... "Según Marks, etiquetar la comida como basura es una forma diferente de decir: la desapruero..." ¿ustedes qué dicen?</p> | <p><i>Directivo:</i> preguntar, buscar aprobación.</p> |

Tabla 3. Control y Regulación.

| Fase | Clave | Nombre | Habilidades autorregulatorias / intervenciones verbales | Actos de habla |
|-----------------------------|-----------------|--------|--|---|
| CONTROL Y REGULACIÓN | E3.L1.S13.I:166 | I | <p>Clasificar la categoría analítica a partir de la información leída o percibida.</p> <p>Entonces donde nos referimos al... se debe tener un control... es el que debes equilibrar todas tus comidas... Ajá... en una sola comida debes de llevar de todo ¿no? Grasas, esteeee... vitaminas, carbohidratos, proteínas... entonces todo eso es un respaldo.</p> | <p><i>Asertivo:</i> <i>explicar,</i> <i>clasificar.</i></p> |
| | E3.L1.S11.I:134 | I | <p>Consultar y/o recurrir a fuentes externas.</p> <p>Ajá... Sí ¿no? Está donde... en esteee... donde dice la comida basura es un "oximoron"... de hecho, eso también es un respaldo... porque aquí... en donde la miss nos puso el glosario dice que... oximoron, combinación de una misma... está el glosario dice... "oximorón, combinación de una mezcla sintáctica de dos palabras o expresiones de significado opuesto, que originan un nuevo sentido"... es que aquí... la comida basura...</p> | <p><i>Asertivo:</i> <i>identificar,</i> <i>clasificar,</i> <i>buscar</i> <i>información.</i></p> |
| | E4.L1.S3.I:27 | Q | <p>Cuestionar la clasificación propuesta por otro participante.</p> <p>Ay, pero pus (sic)... a poco si... ¿tú crees que sea una estadística que... eso del 80% de grasa?</p> | <p><i>Directivo:</i> <i>cuestionar.</i> <i>Acto de habla</i> <i>indirecto:</i> <i>ironía.</i></p> |
| | E3.L1.S1.I:12 | I | <p>Cuestionar las opiniones ajenas.</p> <p>¿¿Que sí existe la comida basura?!</p> | <p><i>Expresivo:</i> <i>admirarse.</i> <i>Directivo:</i> <i>cuestionar.</i></p> |
| | E3.L1.S14.I:172 | I | <p>Delimitar la información pertinente a la categoría analítica.</p> <p>...has de cuenta que todo esto es una frase..."Quiere decir que todo esto tiene cantidades inacceptables"... no está diciendo... "quiere decir"... dos puntos ¿no?... o algo así.</p> | <p><i>Asertivo:</i> <i>explicar.</i> <i>Directivo:</i> <i>delimitar.</i></p> |
| | E2.L1.S19.I:268 | E | <p>Denominar la categoría analítica.</p> <p>Eso es un respaldo.</p> | <p><i>Asertivo:</i> <i>clasificar.</i></p> |
| | E2.L1.S5.I:39 | H | <p>Denominar la categoría analítica a partir de sus características.</p> <p>Pero igual allí puede ser una garantía... es un estudio científico.</p> | <p><i>Directivo:</i> <i>sugerir.</i> <i>Asertivo:</i> <i>justificar.</i></p> |

Tabla 4. Control y Regulación

| Fase | Clave | Nombre | Habilidades autorregulatorias / intervenciones verbales | Actos de habla |
|-----------------------------|---------------|--------|--|--|
| CONTROL Y REGULACIÓN | E4.L1.S5.I:64 | Q | Disentir de la clasificación propuesta. Yo digo que esto de... esto... este párrafo de... de... aquí, ésta es una de las preguntas que plantea Vincent Marks... hasta comida basura... que es esto... aquí no es nada, aquí no es nada. | <i>Asertivo:</i> <i>opinar.</i> <i>Compromisivo:</i> <i>disentir.</i> |
| | E4.L1.S5.I:84 | A | Dominar la metodología del modelo argumentativo. Es garantía y esos los respaldos... ¿no?... Este... este... bueno, según yo lo que leí está lleno de garantías, respaldos y evidencias... pero viene mucho, mucho, mucho... y creo que... | <i>Asertivo:</i> <i>clasificar,</i> <i>conjeturar.</i> |
| | E3.L1.S7.I:81 | I | Elaborar la información por medio de analogías, imágenes, ejemplos y preguntas. Esteee... también, pon tú, aquí también habla: una parte... donde dice: "la comida se ha convertido en uno de los pecados capitales de nuestro tiempo..." o sea, que también, la verdad, hay gente que come con gula... | <i>Directivo:</i> <i>orientar.</i> <i>Asertivo:</i> <i>evaluar.</i> |
| | E4.L1.S5.I:78 | Q | Explicar las relaciones entre las partes del texto. Mira, es más, aquí habla de Vincent Marks y acá habla de un título de una revista. | <i>Asertivo:</i> <i>comparar,</i> <i>explicar.</i> |
| | E4.L1.S7.I:99 | A | Extraer inferencias y deducciones del contenido textual. Allí hay una palabra clave, que es "argumentó"... o sea, que es un argumento... entonces, es una evidencia. | <i>Asertivo: inferir,</i> <i>clasificar.</i> |
| | E2.L1.S5.I:36 | F | Identificar y clasificar categorías analíticas en el texto. Yo tengo una evidencia en la segunda hoja... que dice: "el doctor Campbell dice que la evidencia de que la comida con grandes cantidades de grasa y azúcar contribuye a la obesidad que es un grave problema tanto en niños como en adultos...es absolutamente clara...las..." | <i>Asertivo:</i> <i>identificar,</i> <i>clasificar.</i> |
| | E4.L1.S4.I:47 | A | Indagar el significado de palabras desconocidas. ¿Qué es un oximorón? | <i>Directivo:</i> <i>preguntar.</i> |

Tabla 5. Control y Regulación

| Fase | Clave | Nombre | Habilidades autorregulatorias / intervenciones verbales | Actos de habla |
|-----------------------------|-----------------|--------|---|---|
| CONTROL Y REGULACIÓN | E3.L1.S4.I:35 | I | <p>Justificar los argumentos que soportan la categoría clasificada.</p> <p>De hecho, otra evidencia de que se necesita esa comida podría ser... “para la gente de ingresos limitados o en momentos de hambruna, la comida con alta densidad de energía, que permita la sobrevivencia, es mejor. Para los más ricos y en tiempo de bonanza, como ahora en el Reino Unido –la fruta es una parte importante de una dieta variada.” Esto de que la hambruna sirve de densidad de energía es importante... porque nos está diciendo que entonces, la comida basura no es... no es basura ¿no?...</p> | <p><i>Asertivo:</i> <i>identificar,</i> <i>clasificar,</i> <i>justificar.</i> <i>Directivo:</i> <i>sugerir.</i></p> |
| | E2.L1.S3.I:18 | H | <p>Justificar la clasificación a partir de sus características.</p> <p>Yo allí mismo igual le puse garantía... después del “presente documento no sólo viene a cuestionar los mitos que rodean a este concepto, sino que además argumenta que la comida basura no existe...” Ya ves que dentro de la tesis puede ir...</p> | <p><i>Asertivo:</i> <i>identificar,</i> <i>clasificar,</i> <i>justificar.</i></p> |
| | E4.L1.S4.I:52 | Q | <p>Orientar la atención hacia la información relevante.</p> <p>Mira, hasta acá abajo te siguen hablando de esa... de esa persona... según Marks... Vincent Marks “etiquetar la comida como basura es una forma diferente de decir la desapruero”...</p> | <p><i>Directivo:</i> <i>orientar.</i></p> |
| | E2.L1.S15.I:187 | F | <p>Orientar la atención al propósito de la tarea.</p> <p>Entonces, vamos con los modalizadores... con la tesis.</p> | <p><i>Directivo:</i> <i>proponer,</i> <i>impulsar.</i></p> |
| | E4.L1.S7.I:104 | Q | <p>Parfrasear el contenido textual.</p> <p>Aquí te está diciendo que la gente que tiene pocos ingresos prefiere la comida alta en calorías, o sea, la comida rápida... las hamburguesas, o algo así... y que la gente rica como tiene... ¿Ajá...?</p> | <p><i>Directivo:</i> <i>orientar.</i> <i>Asertivo:</i> <i>parfrasear.</i></p> |
| | E4.L1.S3.I:24 | Q | <p>Parfrasear el contenido de la categoría analítica.</p> <p>Que ese es como un ejemplo, una observación. Es una observación, güey, te está diciendo que no sólo la comida rápida tiene mucha grasa sino que también la comida considerada más...</p> | <p><i>Directivo:</i> <i>amonestar.</i> <i>Asertivo:</i> <i>parfrasear.</i></p> |
| | E2.L1.S9.I:109 | E | <p>Percibir la tarea inacabada o incompleta.</p> <p>Yo creo que todavía hay otras... podría ser esteee... “las hamburguesas provienen de...”</p> | <p><i>Asertivo: inferir.</i></p> |

Tabla 6. Control y Regulación

| Fase | Clave | Nom bre | Habilidades autorregulatorias / intervenciones verbales | Actos de habla |
|----------------------|-----------------|------------|---|--|
| CONTROL Y REGULACIÓN | E4.L1.S4.I:41 | Q | Persuadir en la modificación de inferencias, juicios o conclusiones. ¿De qué te está hablando?... , o sea, según él, ¿qué dice? Sólo dice que viene a desafiar el concepto de la comida basura... yo creo que eso... | <i>Directivo:</i> <i>cuestionar,</i> <i>persuadir.</i> |
| | E2.L1.S11.I:141 | F | Promover la acción y participación de los demás. ¿Tienen algún respaldo? ¿Ya de los que habíamos dicho o no hemos dicho ningún respaldo? | <i>Directivo:</i> <i>preguntar,</i> <i>promover.</i> |
| | E2.L1.S22.I:291 | F | Promover la discusión. Ajá... A las evidencias, respaldos y todo eso... ¿quieren decir algo de su actitud? ¿O ya...? | <i>Directivo:</i> <i>preguntar,</i> <i>promover.</i> |
| | E2.L1.S7.I:62 | F | Proponer estrategias para procesar la tarea. Pues es una evidencia ¿no? Esteee... los modalizadores los dejamos al último ¿no? ...ya incluido en la tesis. | <i>Asertivo:</i> <i>clasificar.</i> <i>Directivo:</i> <i>sugerir.</i> |
| | E4.L1.S5.I:82 | Q | Reconocer el tipo de texto. Ay, no sé, güey. Pues se supone que esto es extraído de una revista o de una obra que habla de la comida basura. | <i>Compromisivo:</i> <i>aceptar</i> <i>voluntariamente.</i> <i>Asertivo: inferir.</i> |
| | E2.L1.S14.I:185 | H | Reconocer fallos/aciertos en la clasificación propuesta. Ah, sí... desde el principio del párrafo... sí... es todo... El otro ya está ¿no?... lo del doctor Campbell es un argumento... Ante los argumentos expuestos... eso [ya es la tesis... | <i>Compromisivo:</i> <i>aceptar</i> <i>voluntariamente.</i> |
| | E4.L1.S10.I:145 | T | Reconocer las funciones de la categoría analítica. Ahí, ahí está contradiciendo. | <i>Asertivo: inferir.</i> |

Tabla 7. Control y Regulación

| Fase | Clave | Nom bre | Habilidades autorregulatorias / intervenciones verbales | Actos de habla |
|----------------------|-----------------|------------|---|--|
| CONTROL Y REGULACIÓN | E4.L1.S3.I:28 | A | Reconocer voluntariamente los fallos personales. No, no, sí es cierto, más bien me confundí yo con eso, porque vi el dato del 80% y es una estadística, pero ya leyendo todo el contenido te das cuenta de que es una observación que corresponde a... | <i>Compromisivo: aceptar voluntariamente.</i> |
| | E2.L1.S15.I:193 | E | Rectificar las acciones de los demás de manera flexible. ¿Cuál? Pero es que acuérdate que el modalizador es... ésteee... | <i>Directivo: preguntar, orientar.</i> |
| | E3.L1.S13.I:164 | I | Relacionar el contenido del texto con experiencias cotidianas. De mezclar... pero así como en porciones... ¿no? Así... un taquito de carmitas, y acá tu plato de verduras... acá, no sé, a lo mejor un queso... dependiendo ¿no? No nada más se trata de comer, en la tarde puras verduras y en la noche puros tacos. | <i>Directivo: instruir, sugerir.</i> |
| | E3.L1.S5.I:60 | B | Requerir aclaraciones, explicaciones o justificaciones amplias. ¿Sí? ¿Es la "A"? Entonces ¿por qué...? | <i>Directivo: preguntar,</i> |
| | E4.L1.S7.I:101 | A | Requerir la confirmación de la clasificación propuesta. En el párrafo donde dice: "para la gente con ingresos limitados o en momentos de hambruna, la comida con alta densidad de energía, que permita la sobrevivencia, es mejor"... ¿Eso qué sería? ¿Una evidencia, igual? ¿No? | <i>Directivo: orientar, preguntar, sugerir, buscar aprobación.</i> |
| | E2.L1.S17.I:233 | E | Requerir la confirmación de la localización textual. ¿Cuál es la última que dicen? ¡Ah! La de abajo ¿verdad? | <i>Directivo: preguntar, sugerir, buscar aprobación.</i> |
| | E2.L1.S9.I:104 | H | Requerir propuestas de clasificación. Marks etiqueta como... ¿cuál dices que es? | <i>Directivo: preguntar.</i> |

Tabla 8. Control y Regulación

| Fase | Clave | Nom bre | Habilidades autorregulatorias / intervenciones verbales | Actos de habla |
|----------------------|-----------------|------------|---|--|
| CONTROL Y REGULACIÓN | E2.L1.S16.I:223 | F | Resumir las aportaciones consensuadas por el equipo. Ok... entonces vamos a juntarlo todo... la tesis es... qué es exactamente la comida basura, cómo se define y quién decide si una comida es o no basura... el presente documento no sólo viene a cuestionar los mitos que rodean este concepto, sino que además argumentan que... la comida basura no existe...Hasta allí sería la tesis. | <i>Directivo:</i> <i>orientar,</i> <i>determinar.</i> <i>Asertivo: resumir.</i> |
| | E4.L1.S5.I:73 | A | Sugerir alternativas de clasificación. Yo digo que es un respaldo... porque el resto lo dice... porque son principios generalmente aceptados ¿no? | <i>Directivo:</i> <i>sugerir.</i> <i>Asertivo:</i> <i>justificar.</i> |
| | E2.L1.S18.I:242 | F | Supervisar la acción y ejecución propia y de los demás. Acá abajo tienes igual tú también otra evidencia... | <i>Directivo:</i> <i>indicar.</i> |
| | E2.L1.S7.I:73 | H | Suspender deliberadamente la tarea. Estoy leyendo... | <i>Asertivo:</i> <i>anunciar.</i> |
| | E4.L1.S11.I:153 | T | Utilizar diferentes denominaciones para la categoría analítica. Entonces, todo esto es la antítesis (sic), la refutación. | <i>Asertivo:</i> <i>aclarar,</i> <i>clasificar.</i> |

Tabla 9. Evaluación

| Fase | Clave | Nom bre | Habilidades autorregulatorias / intervenciones verbales | Actos de habla |
|------------|-----------------|------------|--|---|
| EVALUACIÓN | E1.L1.S1.I:1 | C | Adoptar una postura o actitud ante la temática textual. Bueno... mi equipo está compuesto por... Pepe, Juan y Carmen... Nosotros vamos a hablar sobre la comida basura... de que si es un mito o es realidad... nuestra tesis es que la comida basura no existe. | <i>Asertivo:</i> <i>anunciar,</i> <i>evaluar.</i> |
| | E2.L1.S22.I:289 | F | Decidir cuándo cambiar, continuar o concluir la tarea. Ajá... entonces, así... algo que quieran decir de la... bueno, pues llegamos esteee... a las mismas tesis... | <i>Directivo:</i> <i>requerir,</i> <i>determinar.</i> |
| | E3.L1.S15.I:189 | B | Emitir opiniones personales acerca del contenido del tema. Pues sí... que nada más porque es comida rápida nada más la catalogábamos como chatarra... ¿no?...y que está dando lo mismo en grasa que si fueras... | <i>Asertivo:</i> <i>opinar.</i> |
| | E3.L1.S9.I:103 | | Valorar la consecución de los objetivos propuestos. Eso es a lo que queremos llegar... | <i>Asertivo:</i> <i>valorar.</i> |