

## PERCEPCIONES QUE ALUMNOS DE LA CARRERA DE LENGUA INGLESA TIENEN DEL TRABAJO INTER-PERSONAL

---

IRLANDA OLAVE MORENO / ANA CECILIA VILLARREAL BALLESTEROS / FRANK MALGESINI BURKE  
Universidad Autónoma de Chihuahua

**RESUMEN:** La presente investigación explora las percepciones que los alumnos tienen del trabajo interpersonal y forma parte de un proyecto más amplio que analiza el papel de la regulación conjunta en la autorregulación del aprendizaje. En general, los estudiantes piensan que en el trabajo interpersonal: 1) El maestro juega un papel muy activo en la facilitación del proceso, 2)

la forma como se estructura puede favorecer o entorpecer el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas y 3) la interacción desarrolla en ellos una tendencia natural a la socialización.

**PALABRAS CLAVE:** Aprendizaje autorregulado, regulación conjunta, trabajo interpersonal, aprendizaje colaborativo.

### Introducción

Vygostky estimaba que las funciones superiores se producen, en primer lugar en un plano social para posteriormente interiorizarse, sin embargo, en la práctica educativa, las relaciones interpersonales que se establecían entre los estudiantes en las aulas se intentaban reducir a la mínima expresión y eran “sistemáticamente neutralizadas como fuente potencial de conductas perturbadoras en el aula” (Coll 1984, p 119).

La presente investigación explora las percepciones que los alumnos tienen del trabajo interpersonal y forma parte de un proyecto más amplio que analiza el papel de la regulación conjunta en la autorregulación del aprendizaje.

En las últimas décadas se han llevado a cabo numerosas investigaciones cuyos resultados señalan que efectivamente las interacciones entre estudiantes inciden en forma decisiva en el aprendizaje (Beebe y Lachmann, 1988); (Dembo y Eaton, 2000), y (McCaslin y Hickey 2009), esto nos sugiere que uno de los elementos potenciadores de la autorregulación del aprendizaje es el trabajo interpersonal en el aula.

Igualmente Sagastegi (2004), afirma respecto al trabajo interpersonal que el aprendizaje se propicia cuando las personas participan dinámicamente en actividades conjuntas. Covarrubias y Estrevel (2006), por su parte, señalan que en la regulación conjuntas, los conocimientos de los estudiantes expertos y novatos se combinan en la realización de una tarea, para que en otro momento, la persona que está en la zona de desarrollo próximo utilice activamente y de manera independiente signos, símbolos y herramientas para autorregular su aprendizaje. La interacción entre aprendices expertos y novatos también es descrita por Lave y Wenger, (1991) pero ellos la llaman participación periférica legítima, según esta idea, los estudiantes novatos participan en actividades simples o periféricas, pero productivas y necesarias ya que contribuyen a la meta total de la comunidad. Por medio del desempeño de estas actividades periféricas, los estudiantes novatos hacen suyos el vocabulario, las tareas, la identidad y los principios de organización de la comunidad. Para estos autores el aprendizaje no siempre requiere de la instrucción explícita, sino que a través de actividades como la observación, o la escucha activa los estudiantes van adquiriendo diferentes conocimientos y habilidades. La participación periférica se define como legítima, pues los aprendices son miembros plenamente reconocidos como tales por el resto de los miembros de ese grupo social. Los nuevos participantes se mueven en la periferia de la comunidad y eventualmente llegarán a ser más activos y a estar más comprometido con la cultura de la comunidad. Para Lave y Wenger el aprendizaje es el resultado de formar parte de comunidades. Desde la perspectiva de esta teoría del aprendizaje social, la autorregulación se construiría en las comunidades de práctica. Sin embargo, Johnson y Johnson (1999) hacen hincapié en que no toda interacción es necesariamente positiva, y Coll, (1984) añade que no basta con colocar a los alumnos uno al lado de otros y permitirles que interactúen para que estos puedan obtener automáticamente logros académicos.

En resumen, se reconoce que las personas no aprenden solas, aunque tampoco por el hecho de estar con otros, sino porque realizan cierto tipo de actividades en conjunto. Una perspectiva interaccionista entonces, no es aquella donde el maestro agrupa a los estudiantes en equipo, sino aquella en la que se propician situaciones en las que el alumnado aprenda a discutir, compartir tareas y contrastar puntos de vista.

Este artículo forma parte de un estudio en proceso sobre el papel que juega la regulación conjunta en la autorregulación del aprendizaje. Hoy más que nunca adquiere una gran importancia el desarrollo de la autorregulación pues al ritmo de cambio tecnológico y

científico en que vivimos, nadie puede prever qué tendrán que saber los estudiantes para poder afrontar las demandas sociales que se les planteen, y si bien el sistema educativo no puede formar específicamente para cada una de esas demandas lo que sí puede hacer es preparar a los estudiantes para que sean aprendices más flexibles, eficaces y autónomos, dotándoles de oportunidades para desarrollar la autorregulación del aprendizaje y no sólo conocimientos o saberes específicos que suelen ser menos duraderos.

Si bien el trabajo interpersonal es solo una forma de regulación conjunta resulta útil recabar las ideas de los estudiantes respecto a este tipo de aprendizaje. De esta manera, consideramos que en nuestra investigación sobre el papel de la regulación conjunta en la autorregulación, es necesario incluir, la comprensión de las perspectivas de los sujetos aprendientes, considerándolos como constructores activos en el proceso de conocer y aprender (Díaz-Barriga y Hernández, 2002).

## Propuesta de Investigación

El propósito principal de esta investigación fue conocer algunas percepciones de alumnos de lengua Inglesa acerca del aprendizaje interpersonal para mejorar la práctica, enriqueciendo la toma de decisiones y además acercarnos a la perspectiva de los alumnos respecto al papel de la regulación conjunta en la autorregulación del aprendizaje. La pregunta que se buscó responder es: ¿Cuáles son algunas percepciones que los alumnos de la Licenciatura en Lengua Inglesa tienen con relación al trabajo interpersonal?

En esta investigación se utilizó metodología cualitativa basada en la técnica de preguntas, privilegiándose la profundidad por sobre la extensión o cobertura. Las conclusiones de este estudio, además de ser preliminares, no pretenden constituirse en modelo para otros casos, y representan una posibilidad de reflexión y acción frente a la compleja realidad que se trata de interpretar. En el estudio participaron voluntariamente 64 estudiantes de distintos semestres de la carrera de Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, durante el semestre enero-junio del 2011. Como guía de las preguntas, propusimos una pregunta central orientadora en relación con la temática de esta investigación. La información que se solicitaba era descriptiva y pretendía conocer algunas de las percepciones de los alumnos acerca del trabajo interpersonal.

La técnica de análisis de la información fue el de contenido por categorías. En un primer momento se transcribieron las respuestas de los informantes, luego fueron codificadas en relación a las categorías predefinidas a partir del objetivo del estudio y se establecieron tópicos que emergían directamente de las respuestas de cada informante significativo. Posteriormente se agruparon las categorías y a partir de esto, se realizó una descripción analítica de los factores que los informantes consideraron importantes acerca del trabajo interpersonal.

## Resultados

Al transcribir las preguntas buscamos identificar las respuestas relacionadas con la temática intencionada y otros temas que no hubiéramos previsto y que parecieran importantes para entender la percepción de los alumnos. De este análisis identificamos los factores que los informantes consideraron relevantes para que el trabajo interpersonal sea beneficioso. Algunos de estos factores están relacionados con el quehacer del profesor; otros con los compañeros; y algunos más con su propia participación.

### Categoría 1: Del quehacer del docente durante el trabajo interpersonal

Los estudiantes consideran que para que funcione el equipo de trabajo, el docente debe: definir las tareas a realizar y conformar los equipos con unos objetivos claramente definidos. En este punto se distinguen dos criterios. El primero referido al tamaño del grupo. Grupos extensos tornan difícil la dinámica de grupo. En palabras de uno de los informantes: "...que los equipos no sean conformados por muchos integrantes, porque finalmente terminarían trabajando una o dos personas y únicamente esas personas se quedan con el conocimiento en cada caso de que se discuta el tema" (I/48); El segundo, a los criterios usados para conformar los grupos a saber: 1. Por lazos de empatía o amistad, "... que los mismos alumnos formen sus equipos, es muy incomodo trabajar con personas a quienes ni siquiera les hablas..." (I/26). 2. Por rendimiento académico. Algunos estudiantes con buen rendimiento, afirmaron que si están con compañeros de sus mismas condiciones académicas o no, pueden aprender más y ayudar a que sus otros compañeros aprendan, pero que a su vez pueden verse desfavorecidos cuando los estudiantes de nivel bajo no tienen disposición para aprender: Los de rendimiento bajo consideran que el trabajar con compañeros de nivel alto les favorece, pero también consideran que esta forma de trabajo les demanda un mayor esfuerzo y concentración, y que por tanto, prefieren una dinámica

más tradicional "... el trabajar con otros me obliga a adaptarme a su ritmo y forma de pensar..." (I/44).

También creen que el docente debe monitorear el trabajo. Los estudiantes consideran que el docente debe observar de cerca la evolución y aprovechamiento de los grupos de trabajo. Una muestra de esto lo encontramos en I/26:

"Que monitoree el profesor el progreso de cada uno de los integrantes del equipo, para evitar que uno o unos cuantos hagan el trabajo de otros llevándose el crédito indebido".

### **Categoría 2: De los roles de los compañeros durante el trabajo interpersonal**

Los estudiantes reconocen que el trabajo en pequeños grupos es eficiente si se aprende recíprocamente, es decir, se enseña y se aprende en conjunto con los otros compañeros. Consideran que la clave para ello es compartir responsabilidades, de lo contrario el trabajo en equipo se torna dispendioso. En palabras de I/30: "...no estoy de acuerdo con los trabajos en equipo ya que no todos trabajan de la misma manera y generalmente el verdadero trabajo recae sobre una sola persona".

### **Categoría 3: De los beneficios personales**

De sí mismos, los alumnos dicen que el trabajo interpersonal les reporta beneficios a nivel social y cognitivo. Los beneficios sociales guardan relación con la posibilidad que ellos tienen de: entender y conocer al otro, "...puede llegar a ser más divertido trabajar en equipo porque a la vez que estás trabajando interactúas e intercambias opiniones..." (I/59).

Las ventajas sobre el funcionamiento del trabajo interpersonal también hacen referencia a la posibilidad de buscar la respuesta en conjunto: "...si trabajas en equipo hay mas ideas que se pueden utilizar" (I/33).

Asimismo, algunos estudiantes consideran que el trabajo en equipos tiene desventajas en cuanto al beneficio cognitivo que les aporta, pues manifiestan estar convencidos de que su rendimiento permanecería igual que hasta ahora si trabajan de manera individual: "aprendo mejor sola, porque es mi propio criterio el que tomo para mis opiniones y decisiones, considero el de los demás, pero aun así, le doy prioridad a mis pensamientos" (I/13). Esta percepción contradice lo señalado por Webb (1982), quien afirma que el aprendizaje cooperativo produce un elevado desarrollo de las habilidades de pensamien-

to, pues los estudiantes se comprometen con su propio proceso de aprendizaje en lugar de ser pasivos oyentes del profesor.

## Conclusiones

Este estudio nos ha permitido evidenciar que desde la mirada de los estudiantes el profesor es una pieza clave en la dinámica escolar que se genera con el trabajo en grupos, esto quiere decir que el docente no puede asumir un rol pasivo o parcial en el desarrollo del trabajo interpersonal, y que esperan que el docente monitoree constantemente las actividades de grupo realizadas en el salón.

Este resultado es congruente con las sugerencias de Johnson y Johnson (1999) para el docente en la clase colaborativa: 1) Tomar decisiones antes de dar instrucciones. Antes de cada sesión el docente debe formular sus objetivos, decidir el tamaño de los equipos, seleccionar un método para agrupar a los estudiantes, decidir los roles que realizarán los miembros del equipo, acomodar el salón y organizar los materiales que necesitarán los equipos para realizar las actividades. 2) Explicar la actividad. En cada sesión el docente debe explicar a los estudiantes: la actividad, los criterios a evaluar, los comportamientos que espera que se presenten durante la clase. 3) Supervisar e intervenir. Mientras dirige la sesión, el docente debe supervisar a cada equipo e intervenir cuando sea necesario para mejorar el trabajo del equipo y lograr su comprensión del contenido. 4) Evaluar. El docente debe evaluar la calidad y cantidad del trabajo realizado, además pedir a los estudiantes que evalúen el trabajo de su equipo y que realicen un plan para mejorarlo.

Los alumnos además perciben que algunos de sus compañeros no saben trabajar efectivamente en equipo y que el trabajo interpersonal resulta más significativo si todos saben con claridad cuáles son los roles que se esperan de ellos. Johnson y Johnson (1999), coinciden con ellos afirmando que los alumnos no saben de manera instintiva como interactuar con otros estudiantes más eficazmente, y dicen que: “las habilidades cooperativas deben enseñarse directa y abiertamente” (p. 26).

En general, los estudiantes piensan que en el trabajo interpersonal: 1) El maestro juega un papel muy activo en la facilitación del proceso y 2) la forma como se estructura puede favorecer o entorpecer el desarrollo de determinadas habilidades cognitivas y 3) la interacción desarrolla en ellos una tendencia natural a la socialización.

Este estudio además nos permite tener más fuentes de información para seguir avanzado dentro del marco de la investigación en proceso sobre el papel de la regulación conjunta en la autorregulación del aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- Beebe, B., y Lachmann, F. (1998). Co-Constructing Inner and Relational Processes. *Psychoanalytic Psychology*, 15(4), 480-516.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28, 119-138.
- Covarrubias, M., y Estrevel, L. (2006). Algunos Elementos Afectivo-Cognitivos Involucrados en el Proceso Co-Constructivo de la Autorregulación. *Psicología y Ciencia Social*, 23-30.
- Dembo, M., y Eaton, M. (2000). Self-Regulation of Academic Learning in Middle-Level Schools. *The Elementary School Journal*, 100(5), 472-490.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw-Hill, (2ª edic.).
- Johnson, D., y Johnson, R. (1999). *Aprender Juntos y Solos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique, S.A.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MCaslin, M., y Hickey, D. (2010). Educational Psychology, Social Constructivism, and Educational Practice: A Case of Emergent Identity. *Educational Psychologist* 36(2), 133-140.
- Sagastegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinectica*, 23, 30-39.
- Vigotsky (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Madrid, Editorial Grijalbo.
- Webb, N. (1982). "Student interaction and learning in small groups", *Review of Educational Research*, 52(3).