



## ESTUDIANTES QUE CO-REGULAN SU APRENDIZAJE

**OLAVE MORENO IRLANDA**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

**olaveirlanda@gmail.com**

**VILLARREAL BALLESTEROS ANA CECILIA**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

**acvillar70@yahoo.com.mx**

**Malgesini Burke Frank**

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

**frankmalgesini@yahoo.com**

### RESUMEN

Los conocimientos que las instituciones educativas pueden proporcionarles a los alumnos no sólo son relativos, sino que tienen fecha de caducidad. Esto quiere decir que nadie puede prever qué tendrán que saber los estudiantes para poder afrontar las demandas sociales que se les planteen. El sistema educativo no puede formar específicamente para cada una de esas demandas pero lo que sí puede hacer es preparar a los estudiantes para que participen de manera activa en procesos de autorregulación del aprendizaje a través de la interacción social. Esta investigación tuvo como propósito estudiar los elementos que inciden en los procesos de autorregulación. La pregunta: ¿Cuál es el papel que juega la interacción en los procesos de co-regulación del aprendizaje? nos guio para estudiar cómo articulan el discurso los pares que interactúan en equipo y que se obtiene a través de esa construcción. El estudio se desarrolló en la Universidad Autónoma de Chihuahua, con estudiantes del programa de Licenciatura en Lengua Inglesa. Para el estudio adoptamos una metodología cualitativa basada en el análisis de las interacciones dialógicas en el aula mientras los estudiantes trabajaron en equipo. Los resultados sugieren que los estudiantes co-regulan su aprendizaje cuando participan en actividades académicas en pequeños grupos, construyen ambientes afectivos empáticos, hacen preguntas, explican y justifican sus opiniones, llegan a acuerdos y reflexionan sobre sus conocimientos. La interacción tiene el potencial de llevar a las personas a construir de manera conjunta explicaciones más elaboradas, y explorar distintas posibilidades que quizá individualmente no pudieran construir.





**Palabras clave:** Aprendizaje autorregulado, grupos de pares, constructivismo, cooperación, relaciones intergrupales.

## INTRODUCCIÓN

La función de la educación es lograr que los estudiantes se involucren de manera activa en procesos auto y co-regulatorios del aprendizaje que puedan trasladar a contextos diversos de modo que puedan continuar con su aprendizaje a lo largo de su vida. Pero la realidad es que esto solo será posible si el tipo de experiencia interpersonal en la que los alumnos se involucren lo permite.

Algunos investigadores piensan que si entendemos cómo piensan, actúan y se motivan los estudiantes que tienen logros académicos, podemos aprender de ellos para crear escenarios que faciliten el aprendizaje de aquellos estudiantes que no han tenido éxito en la escuela (Butler y Winne, 1995; Zimmerman, 2002; Pintrich y Schunk, 2002). Otros investigadores piensan que si buena parte del aprendizaje toma lugar en los confines del salón de clases, entonces debemos estudiar cómo la interacción social influye en la construcción del conocimiento (Coll, 1984; Bronfenbrenner, 1994; Rosário y González-Pienda, 2004). Estas posturas han sido objeto de estudio y tienen en común que buscan promover el aprendizaje de los estudiantes para que estos puedan participar en procesos complejos relacionados con la auto y co-regulación de su aprendizaje.

Las relaciones sociales constituyen uno de los aspectos más importantes de nuestra vida, es decir, los seres humanos interactuamos cotidianamente con los demás, por lo tanto, puede suponerse que el aprendizaje no se construye en solitario, sino gracias a la interacción con otros, en un momento y contexto particular. De esta manera, en el contexto de este estudio, y apoyándonos sobre todo en la perspectiva de Vygotsky (1979) quien afirmó que las personas no pueden alcanzar todo su potencial sin la interacción con los demás; asumimos que los aprendices son agentes activos en la construcción de su propio conocimiento y que las interacciones sociales, les permiten construir procesos orientados al aprendizaje.

## CONTENIDO

El foco de interés de esta investigación, se orientó hacia el estudio de qué elementos inciden y cómo en los procesos de co-regulación. Estos procesos se refieren a la interacción simétrica entre iguales para la realización de una tarea, donde las personas que interactúan no saben de antemano la respuesta,





estrategia o procedimiento para llevar a cabo dicha tarea, sino que la construyen de manera conjunta durante el proceso.

Sin duda, el interés por el éxito del estudiante constituye el denominador común del conjunto de investigaciones que en los últimos años viene desarrollándose acerca de los procesos auto y co-regulatorios del aprendizaje, sin embargo, las orientaciones futuras para que la investigación en el ámbito de la autorregulación pueda avanzar, dicen Torrano y González (2004) deberá centrarse en el papel del contexto y en las variables intra e inter personales. Los mismos Schunk y Zimmerman (2010) y Zimmerman y Bandura (1994), quienes han centrado gran parte de su investigación en encontrar características comunes de los alumnos que son académicamente exitosos, señalan que están a favor de una mayor investigación sobre el papel de la enseñanza asistida por pares. Por tal razón, el foco de interés de esta investigación, se orientó hacia el estudio del proceso de co-regulación del aprendizaje con una metodología cualitativa basada en el análisis de las interacciones que ocurren en el aula, mientras los informantes trabajaban en equipo con sus compañeros. Llevamos a cabo el estudio en la Universidad Autónoma de Chihuahua, en donde se ofrece la Licenciatura en Lengua Inglesa, cuyos egresados se dedican, en su gran mayoría, a la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Participaron con nosotros quince informantes que cursaba la materia de Literatura Inglesa del Siglo Veinte, que se imparte en el sexto semestre. Para el acopio de datos empleamos la observación, el diario del profesor y la video-grabación. En un primer momento, y como parte del programa del curso de Literatura Británica, los informantes trabajaron estrategias de comprensión lectora mediante enseñanza recíproca (Palincsar y Brown, 1984), esto quiere decir que cada estudiante entendía que al momento de trabajar con sus pares: 1. Elaboraría un resumen de un cuento para sus compañeros, 2. Resolvería las dudas de estos, 3. Respondería preguntas acerca de su parte del cuento y 4. Haría una predicción de lo que él o ella creía que seguía en un cuento. Se adoptó esta técnica porque permite que todos los integrantes de un equipo participen en la discusión activamente, ya que para comprender cada cuento, los estudiantes necesitan la información que solo los otros poseen.

En un segundo momento seleccionamos, de entre los temas del programa del curso de Literatura Británica, dos cuentos para el estudio: "Life of Ma Parker" de Katherine Mansfield y "By Any Other Name" de Santha Rama Rau. Para las primeras sesiones de video-grabación dividimos a los estudiantes en tres equipos heterogéneos: A, B y C. La manera en la que determinamos la





heterogeneidad relativa de los estudiantes fue basándonos en sus resultados en evaluaciones en la clase de Literatura Británica. Para las siguientes sesiones de video-grabación, dividimos a los informantes en tres nuevos equipos: D, E y F. En esta fase del estudio agrupamos a los informantes en equipos relativamente homogéneos.

Para el equipo A, por ejemplo, un grupo moderadamente heterogéneo, estudiamos el episodio 21, donde se presenta una estructura de intercambios en un clima de trabajo tranquilo y amigable, en la que los estudiantes construyen significados compartidos a partir de un cuento.

1	Analy:	She can't go anywhere. That's it.
3	Pam:	It's not the ending...
5	Pam:	It says here is the resolution, so...
6	Analy:	It doesn't say. She wants to cry and it begins to rain...
7	Helga:	So then, so she will go where to cry?
8	Analy:	No there's no place to cry
9	Pam:	And then you have the rain
10	Analy:	Nothing else there.
11	Cindy:	Is like they have to go someplace to cry, she cannot cry over there
12	Analy:	Well, there are many places but she cannot find where
13	Pam:	No, she doesn't want to, she cannot do it to herself
14	Helga:	She doesn't want to cry, she is too proud, I cannot cry, I cannot cry
15	Cindy:	She wants to cry, but cannot permit it to herself
16	Analy:	she needs an excuse
17	Helga:	I like what you said...
18	Analy:	at the end she cannot cry.

Tabla 1: Equipo A, episodio 21.

Durante las discusiones del episodio 21, los informantes expresaron comentarios que fueron valorados y tomados en consideración por los demás, es decir, no se descalificaron, desalentaron o subestimaron las participaciones de nadie. Todos los miembros del equipo pudieron expresar sus puntos de vista y retroalimentar a los demás, además promovieron un ambiente de trabajo amigable y tranquilo. Encontramos además que la cadena de argumentación del episodio 21, estuvo constituida por secuencias argumentativas, cuya función fue la de dar lugar al significado compartido. El hecho de que los informantes en el equipo discutieran empleando argumentos divergentes en un clima amigable propició que pudieran construir un consenso en equipo. Para comprender la historia, los miembros del equipo A, utilizaron los siguientes mecanismos no lineales de argumentaciones que finalmente los llevaron a co-regular su aprendizaje: Desafiar las conclusiones de la otra, hacer preguntas, defender su





punto de vista, formular hipótesis, intercambiar ideas, explicar y llegar a acuerdos. Los estudiantes en este equipo participaron activamente en un proceso de co-regulación del aprendizaje donde la diversidad de ideas que intercambiaron y la construcción conjunta los llevó a un mejor entendimiento de la tarea que realizaron. Los miembros del equipo se enfrascaron en una cadena de argumentación que se compuso de secuencias de carácter explicativo, cuya función fue la de conducir a un significado compartido. El hecho de que los estudiantes del equipo expresaran argumentos divergentes, y escucharan activamente y en un clima amigable, los llevó a construir mejores respuestas en conjunto. Estos resultados sugieren que la discusión constructiva con los pares agrupados en equipos de acuerdo a una relativa heterogeneidad puede llevar a los participantes a revisar, ajustar o ampliar sus pensamientos, tan necesario como sea posible para lograr que sus ideas sean entendidas por los demás. Las interacciones moderadamente heterogéneas podrían representar momentos significativos para los procesos auto y co-regulatorios del aprendizaje, promoviendo la comprensión a través de discusiones en las que los estudiantes, ponen de manifiesto diferentes ideas y puntos de vista. En cambio los estudiantes en el equipo homogéneo F, no mostraron una progresión en su entendimiento acerca del texto, sus intercambios consistieron principalmente en hacer y responder preguntas textuales, es decir, preguntas que pueden ser contestadas directa y explícitamente del texto.

1	Helga:	Start?
2	Paulette:	Right now? With the summary? Ok so these two girls, Premila and Santha they were sent to an Anglo Indian School so, when they got there their teacher changed their names to Pamila and Santha. Ah... because the teacher thought that they were pretty. They were sent to that school because their father was an officer of the civil service and well their mother... I think they didn't like the British, they... she didn't want to send their girls there but they had to. So... that's it.
3	Helga:	Just the summary?
4	Ernie:	And?
5	Paulette:	The questions?
6	Paulette:	Where does the story take place? At school... of the girls, at the Anglo Indian school.
7	Paulette:	Why were Santha and her sister sent to an English school in their homeland, India? Because their father was an officer of the civil service.
8	Ernie:	So, Is India in the Kingdom?
9	Helga:	Yes





10	Patty:	So... Where the girls from there? from India?
11	Paulette:	Yes, they were de India, but they were at an Anglo Indian School.
12	Arianna:	So there were Indian but they were sent to an American School?
13	Ernie:	British?
14	Helga:	Anglo Indian School?
15	Paulette:	What names are the two sisters given by the teacher? What does this show about the British attitude toward the Indians? This shows that for the British, the Indian were inferior.
16	Paulette:	What does the mother's remark about the British demonstrate about relations between the British in India and the Indians? That the British are not good.
17	Helga:	Ha, ha, ha, ha.
18	Paulette:	That they don't have a good relationship.
19	Paulette:	And then, what's my prediction? My prediction is that the sister left school.

Tabla 2: Equipo F, Episodio 3

Una de las razones para que los estudiantes en el equipo F no lograran llegar a un mayor entendimiento del cuento a través de la discusión, es que el grado de homogeneidad entre ellos era demasiado fuerte. Los miembros del grupo no podían aprender mucho unos de otros ya que eran similares en habilidades y no lograron establecer un clima amigable de trabajo. Los estudiantes no expresaron sus puntos de vista individuales evaluando el cuento, ni preguntaron a los demás acerca de sus apreciaciones. La homogeneidad entre los miembros del equipo de F no fue favorable para la construcción conjunta de conocimiento, porque los estudiantes articularon explicaciones ajustadas al conocimiento y necesidades que demandaron otros miembros del equipo, y esta demanda no fue muy alta. Los miembros del equipo no expresaron divergencia de opiniones ni hubo momentos de desacuerdos, el clima de trabajo no pareció favorable, pues los estudiantes se mostraban un tanto impacientes e intolerantes. Los participantes del grupo F articularon ideas que les permitieron terminar el trabajo asignado, pero no estaban involucrados en un diálogo constructivo que les pudo haber permitido ampliar sus concepciones iniciales. En este estudio, los integrantes del equipo homogéneo se limitaron a exponer sus puntos de vista sin recibir retroalimentación de los demás. Los miembros del grupo no pudieron aprender mucho unos de otros ya que eran demasiado similares en habilidades.

En los equipos que observamos, los informantes se co-regularon de acuerdo a las circunstancias inter-personales que se les presentaron, es decir, articularon explicaciones coherentes, precisas, legibles





y ajustadas al conocimiento y necesidades que demandaron otros miembros del equipo, y esta conducta favoreció que los estudiantes tomaran conciencia de ciertas incongruencias, errores o lagunas, que se vio demostrada cuando tuvieron que revisar, matizar o ampliar sus ideas para que su discurso pudiera ser entendido por los demás. La implicación es que la interacción tiene el potencial de desencadenar o frenar procesos de discusión que pueden llevar a los informantes a construir de manera conjunta explicaciones más elaboradas sobre un texto, y explorar distintas posibilidades que quizá individualmente no pudieran construir. Un factor para que el estudiante se involucre activamente en los procesos auto y co-regulatorios del aprendizaje, parece ser, más que el logro académico, la manera como se percibe a sí mismo, la manera cómo piensa que lo perciben los demás y su compromiso y relación con los demás compañeros. La autorregulación no es una característica estativa, sino un proceso y este proceso se puede desarrollar en la interacción con los pares. Las relaciones entre alumnos están determinadas por relaciones socio-afectivas en las que el aprendizaje se da cuando, en la interacción, los sujetos llevan una discusión al punto en donde se analizan contenidos, se hacen inferencias, y llegan o no a acuerdos. Si la discusión con los pares lleva a un aprendizaje es porque se exploran diferentes interpretaciones y se llegan a escuchar y exponer puntos de vista divergentes. Un sujeto no expresa por sí solo una explicación completa, la explicación se construye en el grupo, siempre y cuando, las opiniones del sujeto sean valoradas por el grupo, es decir, el valor de las personas precede al valor de las opiniones, entonces las opiniones se recogen con mayor o menor agrado y sirven o no para construir significados conjuntos.

## **CONCLUSIONES**

Lo que ocurrió en los equipos del estudio no son esquemas lineales para explicar el aprendizaje, pero sirve de ejemplo para explicar que la influencia de los estudiantes con sus pares se ejerce a través de un proceso complejo. La co-regulación del proceso de aprendizaje se efectúa a través de la interacción con otros, sin embargo, a menudo en las aulas promovemos el trabajo individual, y al hacerlo, probablemente limitemos la construcción de conocimiento colectivo al que podrían acceder los estudiantes trabajando con otros. Interactuar con los pares para negociar interpretaciones, persistir y considerar alternativas, tener la confianza de proponer ideas, pedir explicaciones y más argumentos cuando hay desacuerdo, exigir soluciones que sean explicables, justificadas y consensuadas, y operar como una comunidad de aprendizaje, es una visión de la autorregulación que contrasta con otras visiones de la interacción como las propuestas por Zimmerman (2002) que propone que su función es





la del modelamiento y otros enfoques similares por ejemplo el de Johnson y Johnson (1999), donde los grupos son utilizados como una técnica de gestión para motivar a que los grupos terminen a tiempo en la tarea, y garantizar el control de los procedimientos, o la visión de que describe el trabajo del estudiante con un experto (Bruner, 1963). Los sujetos con diversos potenciales de autorregulación podrán desarrollar o no tal potencial al interactuar entre iguales ya que en la interacción se da un proceso de co-regulación influenciada por diversos factores tales como las divergencias de ideas entre compañeros, y las relaciones afectivas, entre otros factores.

El trabajo en equipo es empleado por muchos maestros en las aulas, pero éste no resulta tan simple como agrupar a los estudiantes unos con otros. Algunos equipos orientarán sus procesos hacia el aprendizaje, mientras que otros, no lo harán. A la luz de los resultados de este estudio, consideramos que el establecimiento de una tarea de aprendizaje, la conformación de los equipos, el ambiente afectivo entre los participantes, la asignación de tareas y la permanencia de los integrantes durante un tiempo determinado en un equipo, son aspectos dignos de tomarse en cuenta al momento de agrupar a los estudiantes para potenciar su aprendizaje.

La co-regulación es un proceso de relación con los iguales, e implica el intercambio de conocimientos y de afectos entre las personas, por ello el tema de las relaciones interpersonales en la escuela debe ocupar mayor atención en el estudio de la autorregulación. Los hallazgos hasta aquí planteados permiten contar con nuevos elementos para analizar el proceso de la autorregulación desde un análisis de las interacciones, con nuevas estrategias metodológicas. En este sentido el presente trabajo contribuye en el estudio y comprensión de este fenómeno.

## REFERENCIAS

- Bronfenbrenner, U. (1994). *Ecological Models of Human Development*. Recuperado el 23 mayo de 2012, de: <http://www.psy.cmu.edu/~sieglar/35bronfebrenner94.pdf>
- Bruner, J. (1963). *El Proceso de la Educación*. México: Hispano-Americana.
- Butler, D. L., y Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27(28), 119-138.
- Johnson, D., y Johnson, R. (1999). *Aprender Juntos y Solos*. Buenos Aires: Grupo Editorial Aique, S.A.







- Palincsar, A., y Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension- Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pintrich, P. (2004). A Conceptual Framework for Assessing Motivation and Self-Regulated Learning in College Students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-395.
- Pintrich, P., y Schunk, D. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, Nueva Jersey: Merrill Prentice-Hall.
- Rosário, P. N., y González-Pinenda, J. (2004). Stories that show how to study and how to learn: an experience in Portuguese school system. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, (1), 131-144.
- Schunk, D., y Zimmerman, B. (2010). Social Origins of Self Regulatory Competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195-208.
- Torrano, F., y González-Torres, M. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The MLT Press.
- Vygotsky, L. (1979). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona: Critica.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.
- Zimmerman, B., y Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(1), 845-862.

