

EL PROCESO DE CORREGULACIÓN DEL APRENDIZAJE Y LA INTERACCIÓN ENTRE PARES

IRLANDA OLAVE / ANA-CECILIA VILLARREAL

Resumen:

Este artículo, que forma parte de una investigación más extensa, tiene como propósito estudiar los elementos que inciden en los procesos de correulación del aprendizaje. Los resultados sugieren que los estudiantes correulan su aprendizaje cuando participan en actividades académicas en pequeños grupos heterogéneos; al mismo tiempo, al hacer preguntas, explican y justifican sus opiniones, expresan sus razonamientos y reflexionan sobre sus conocimientos. Sin embargo, esta correulación depende en gran medida de las relaciones interpersonales y la configuración de los grupos. El estudio se desarrolló en la Universidad Autónoma de Chihuahua, México con estudiantes de sexto semestre del programa de licenciatura en Lengua inglesa, cuyos hallazgos fueron registrados por medio del análisis de algunas interacciones a través de videograbación.

Abstract:

The purpose of this article, which forms part of more extensive research, is to study the elements that influence the processes of co-regulating learning. The results suggest that students co-regulate their learning when they participate in academic activities in small heterogeneous groups; at the same time, by asking questions, they explain and justify their opinions, express their reasoning, and reflect on their knowledge. Such co-regulation, however, depends to a large degree on interpersonal relations and the configuration of the groups. The study was conducted at Universidad Autónoma de Chihuahua, in Mexico, with sixth-semester undergraduates majoring in English. The findings are based on the analysis of videotaped interactions.

Palabras clave: autorregulación, grupos de pares, grupos de discusión, análisis del discurso, argumentación, educación superior, México.

Keywords: self-regulation, peer groups, discussion groups, analysis of discourse, argumentation, higher education, Mexico.

Irlanda Olave y Ana-Cecilia Villarreal son profesoras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Avenida Universidad s/n, Ciudad Universitaria, 31174, Chihuahua, Chihuahua, México.
CE: irlanda_olave@yahoo.com / avillare@uach.mx

Introducción

Las interacciones sociales constituyen uno de los aspectos más importantes de nuestra vida, es decir, los seres humanos interactúan cotidianamente con los demás, por lo tanto, puede suponerse que en el contexto educativo el aprendizaje no se construye en solitario sino gracias a la interacción con otros, en un momento y contexto particulares. Para autores como Vygotsky (1962), el proceso de aprendizaje requiere no solamente de la reconstrucción y transformación activa del sujeto, sino también de su interacción con otros mediadores. Es por esto que proponemos que los estudiantes participen en procesos auto y corregulatorios del aprendizaje al interactuar con otros.

Por su parte, Zimmerman (1989, 2000, 2002), uno de los autores más reconocidos por sus estudios del tema, define la autorregulación como un proceso mediante el cual los estudiantes son metacognitiva, motivacional y conductualmente activos en su propio aprendizaje; sin embargo, en tal sentido, se propone que la autorregulación y la corregulación tienen numerosos puntos de intersección y que pueden producirse al mismo tiempo; por tanto, la principal función de la escuela es lograr que los estudiantes participen de manera activa en ambos procesos.

En este estudio, cuando se aborda la corregulación del aprendizaje se hace referencia a la interacción simétrica entre iguales para realizar una tarea, donde las personas que interactúan no saben de antemano la respuesta, estrategia o procedimiento para llevarla a cabo, sino que la construyen de manera conjunta durante el proceso.

De acuerdo con la anterior afirmación, esta investigación tiene como propósito responder a la pregunta de cuáles son algunos elementos que intervienen en el proceso de corregulación del aprendizaje. Se adopta para el estudio una metodología cualitativa basada en el análisis de los procesos que ocurren en el aula mientras los estudiantes trabajan en equipo con sus compañeros. Haciendo eco de las palabras de Ibáñez (1989, citado en Sisto, 2012:188), el desarrollo de esta línea de investigación se justifica si reconocemos que el análisis de los procesos “no radica en las personas, ni tampoco fuera de ellas, sino que se ubica precisamente entre las personas, es decir, en el espacio de significados del que participan o que construyen conjuntamente”. En este sentido, el estudio se enmarca dentro de la perspectiva del constructivismo exógeno y se apoya en las ideas de Vygotsky (1962), quien consideraba que las funciones superiores se producen, en primer lugar, en

un plano social para, posteriormente, interiorizarse. Es decir que siguiendo las ideas de este autor, para que los estudiantes puedan participar en el proceso de autorregulación del aprendizaje en el contexto educativo y fuera de él, primero deberán de gestar tal apropiación dentro de las relaciones interpersonales que se propicien en la escuela.

Re-conceptualización metodológica

Después de revisar la literatura acerca del proceso de autorregulación del aprendizaje se proponen dos aproximaciones para su estudio: la constructivista endógena y la exógena, mismas que se explican posteriormente.

Algunos de los hallazgos suponen que ciertos investigadores han estudiado la autorregulación como una aptitud, mediante la cual el estudiante obtiene logros académicos (Winne, 1995). A esta postura la denominamos del constructivismo endógeno. Blanco, Ornelas, Aguirre y Guedea (2012) por ejemplo, precisan que la autoeficacia percibida influye en las metas que las personas se plantean y el esfuerzo que habrán de invertir para alcanzar los resultados que esperan. Estos autores señalan que debemos abordar el proceso de aprendizaje como una construcción personal y haciendo al aprendiz más consciente de sus circunstancias y actitudes.

Los instrumentos que emplean los autores de la postura constructivista endógena son: *a)* los que miden la autorregulación como un conjunto de atributos relativamente estables del alumno para conseguir logros académicos y que permiten predecir en cierta manera su conducta futura, y *b)* los que miden el aprendizaje autorregulado como una actividad que ocurre en un momento o fase determinada y recogen información sobre las actividades en las que se involucra el alumno activamente para autorregularse.

Se identifica además que en la postura constructivista endógena de la autorregulación, los investigadores tratan de conocer los procesos autorregulatorios *a posteriori*, preguntando al estudiante o a sus profesores cómo creen que aprenden los alumnos exitosos. Dentro de esta metodología destacan las entrevistas estructuradas, los juicios de los profesores y, sobre todo, los auto-informes.

Un ejemplo típico de este tipo de estudios consiste en pedir a los estudiantes que indiquen qué estrategias utilizan para prepararse para los exámenes o para realizar un trabajo académico. Los investigadores Clarke, Timperley y Hattie (2003) emplearon un instrumento de auto-calificación donde cada estudiante debía evaluar su trabajo de manera cuantitativa y

cualitativa respondiendo o completando frases como: “*a*) Estoy satisfecho con mi trabajo porque yo...; *b*) Dos mejoras que he hecho son...; *c*) Me califico con una A, B, C, D, o E porque yo...; y *d*) La próxima vez me concentraré en...”. Es decir, los resultados del estudio servirían como un indicativo de la relación entre las calificaciones y las estrategias que cada estudiante había empleado para lograr esa calificación, así se correlacionaría el logro académico con ciertas estrategias.

Sin duda, la investigación basada en la postura constructivista endógena ha puesto de manifiesto muchas facetas de la autorregulación, por ejemplo, la capacidad de los estudiantes para analizar los parámetros de una tarea o la habilidad para monitorear el progreso individual hacia un objetivo final y para aplicar estrategias eficaces para mantener el rumbo; sin embargo, estos estudios no necesariamente revelan lo que los alumnos realmente hacen, frente a lo que dicen que hacen para obtener logros académicos, o cómo las características sociales y contextuales pueden influir en lo que piensan y hacen, que no son necesariamente la misma cosa.

Por otro lado, desde la perspectiva constructivista exógena, la investigación acerca de la autorregulación del aprendizaje se ha organizado alrededor del paradigma que la supone como un proceso en el que influyen dos perspectivas: la del educador y la del aprendiz. Covarrubias y Estrevel (2006:25-26), por ejemplo, afirman que el aprendizaje se da:

[...] cuando la persona presenta una participación más activa en la realización de acciones, construcción de conocimientos o reacciones afectivas que son mediadas por el otro, resultando en una acción conjunta, que no es reflejo fiel de la manera de hacer de uno de los integrantes de la díada psicológica sino que es co-construida.

Los procedimientos experimentales, técnicas e instrumentos que emplean quienes siguen esta postura, examinan la influencia de las palabras y acciones de un experto, por lo general el maestro, en los estudiantes que intentan tener éxito académico. Los investigadores Meyer y Turner (2002), por ejemplo, utilizan el análisis del discurso para examinar la influencia de las palabras y acciones de los profesores en el aprendizaje en matemáticas en estudiantes de primaria. Estos autores revisaron las transcripciones de varias clases y desarrollaron una serie de categorías de codificación

que caracterizan la instrucción de los maestros como andamiaje y como aprendizaje no dirigido. Así, en las aulas donde el discurso “andamiaje” está presente, los profesores piden a los alumnos realizar protocolos en voz alta, esto es, explicar cómo hacen para resolver problemas matemáticos.

Si el constructivismo endógeno se centra en el estudio de las características de las personas que autorregulan su proceso de aprendizaje eficazmente, el exógeno se centra en los esfuerzos del experto para influir en sus estudiantes y cómo se relacionan de manera contingente con los éxitos o fracasos del aprendiz. Es decir, cómo el experto conecta su comportamiento con el del aprendiz y cómo el grado de ayuda que presta en la interacción se conecta con la manera en la que el alumno responde a estas ayudas.

Las posturas endógena y exógena para estudiar el proceso de autorregulación parecen extremos opuestos; sin embargo, explican Boekaerts y Corno (2005), no son incompatibles. Primero porque en la investigación actual se reconoce que los alumnos que autorregulan su aprendizaje están comprometidos de manera activa y constructiva en un proceso en el que adaptan sus pensamientos, sentimientos y acciones tanto como sea necesario para afectar su aprendizaje y motivación; y segundo porque los investigadores de ambos grupos están de acuerdo en que todos los estudiantes son potencialmente capaces de regular su aprendizaje y el de otros.

El hecho de que todos los individuos sean capaces de autorregular su aprendizaje académico no implica que todos participen en los procesos de auto y corregulación de la misma manera, con el mismo objetivo, con la misma periodicidad ni en los mismos contextos.

La investigación actual se basa en el supuesto de que la autorregulación refleja estructuras cognitivas internas que son estables y consistentes y se estudia como si el individuo aprendiera mientras permanece aislado del resto de la clase. Sin embargo, los procesos de auto y corregulación del aprendizaje se presentan en el espacio en que los estudiantes interactúan con otras personas, por lo que podría suponerse que son interpersonales y no aptitudes individuales (Perry, VandeKamp, Mercer, y Nordby 2002).

Sin duda, el interés por el éxito del estudiante constituye el denominador común del conjunto de trabajos que se han desarrollado en los últimos años acerca de los procesos auto y corregulatorios del aprendizaje; sin embargo, las orientaciones futuras para que la investigación en el ámbito del aprendizaje autorregulado pueda avanzar, dicen Torrano y González

(2004), deberán centrarse en el papel del contexto y en las variables intra e interpersonales. Los mismos Schunk y Zimmerman (2010) y Zimmerman y Bandura (1994) –quienes han centrado gran parte de su estudio en encontrar características comunes de los alumnos que son exitosos académicamente hablando– señalan que están a favor de una mayor investigación sobre el papel de la enseñanza asistida por pares, la que toma muchas formas incluyendo tutoría, asesoramiento, grupos cooperativos, consejería y evaluación por pares así como enseñanza recíproca. Por tal razón, consideramos que los investigadores de los procesos auto y corregulatorios debemos adoptar una perspectiva más social.

Justificación de la metodología empleada en el estudio

Los procesos auto y corregulatorios del aprendizaje pueden analizarse a través de actos indirectos como el lenguaje, y la conducta externa de quienes participan en ellos, por eso en este estudio analizamos las interacciones de los estudiantes con sus pares pues –si ante determinada situación académica el alumno es capaz de poner en práctica estrategias cognitivas conscientes orientadas al aprendizaje– entonces será capaz también de expresar lo que ha pensado por medio del lenguaje y realizará acciones externas que revelarán información acerca de algunas de sus decisiones internas; es por ello que, considerando la naturaleza de este estudio, esta investigación es de carácter cualitativo.

Propuesta

El foco de interés de esta investigación se orienta hacia el estudio de qué elementos y cómo inciden en el proceso de corregulación del aprendizaje. En esta nueva línea concebimos al aula como el entorno social donde el aprendizaje se agencia a través de las interacciones entre alumnos y, por lo tanto, estudiamos el proceso de corregulación cuando el estudiante se agrupa con sus iguales. Desde esta perspectiva, cualquier conceptualización de la autorregulación del aprendizaje que aluda a un mero proceso intrapsicológico es insuficiente.

La experiencia que se describe a continuación forma parte de una investigación más extensa cuyo objetivo fue estudiar qué elementos inciden y cómo en el proceso de corregulación del aprendizaje. Para realizar el estudio, se videograbó y posteriormente se analizó a un grupo de estudiantes universitarios mientras interactuaban durante la realización de una tarea.

Diseño metodológico del estudio

Abordamos el diseño metodológico desde un enfoque constructivo dialógico y nos basamos en procedimientos cualitativos como la observación abierta y los registros en video. Empleamos estos dos procedimientos para el acopio de datos, porque citando a Goodwin y Heritage (1990), el uso de estos métodos expone al observador a un amplio rango de materiales y circunstancias de interacción. Además, la disponibilidad de los episodios de videograbación y las transcripciones, por ser permanente, permite repetidos y detallados exámenes de los eventos de interacción que aumentan el rango y la precisión de las observaciones que se pueden realizar sobre ellos (Goodwin y Heritage, 1990).

Contexto

El estudio se efectuó 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. El plan de estudios corresponde a un régimen semestral, se imparte en dicha lengua y se estructura en cinco ejes curriculares: lingüística, literatura, traducción, metodología e investigación que, articulados integralmente, deben potenciar la formación especializada de profesionales de la enseñanza del inglés y de la traducción. Los autores de esta investigación son profesores con más de quince años de experiencia dentro del programa.

Informantes

La selección de informantes en este estudio fue dirigida, a diferencia de lo que sucede en los enfoques cuantitativos, ya que se decidió incluir a los alumnos que se inscribieran en la materia de Literatura británica. Una consideración importante y característica de los estudios cualitativos es que se elige a un grupo determinado por la información que pueden aportar al estudio. Una de las principales limitaciones del método no aleatorio de selección de informantes es que los resultados obtenidos no pueden generalizarse a poblaciones más amplias, sin embargo éstos pueden ser transferibles a otros contextos similares, en tanto ayuden a entender los posibles significados de los procesos de interacción entre pares.

En nuestro caso, elegimos Literatura británica, que se imparte en sexto semestre del programa, porque en esta clase se utilizan de manera natural métodos participativos e interactivos para la comprensión literaria.

Se decidió incluir a todos los estudiantes que se inscribieran en dicha asignatura en el semestre en que se tomarían los datos sin hacer ninguna pre-selección o muestreo. Por consiguiente en el estudio participaron los quince estudiantes inscritos, quienes firmaron un consentimiento y no recibieron remuneración económica o de otro tipo.

Materiales

De entre los temas del programa del curso de Literatura británica seleccionamos dos cuentos, porque favorecen la discusión entre los estudiantes y pueden dividirse en secciones. El primero tiene 2 mil 500 palabras, fue escrito por Katherine Mansfield y se titula: *Life of Ma Parker*. Narra la vida de una anciana que debe trabajar limpiando casas para sobrevivir, la señora Parker está triste por la reciente muerte de su pequeño nieto Lennie, quien nació enfermo. Ella, su hija y su fallecido nieto viven en la misma casa pero la anciana se siente cohibida de llorar delante de su hija para no hacer más grande su pesar y tampoco quiere llorar en la casa que limpia porque no la siente suya. En el transcurso del relato, la señora Parker busca un lugar para llorar a su nieto, pero no siente que ningún espacio sea adecuado para hacerlo. El cuento culmina cuando la anciana sale a la calle dispuesta a llorar por fin, pero el ambiente le parece hostil, y el viento gélido y la lluvia la hacen pensar que no existe un lugar donde pueda llorar.

El segundo cuento también tiene 2 mil 500 palabras, fue escrito por Santha Rama Rau, y lleva por título: *By Any Other Name*. Narra la historia de dos hermanas hindúes: Santha y Premila, y sus experiencias en una escuela anglo-hindú en la que se ven forzadas a adoptar la cultura británica, mientras en casa deben seguir la hindú. El cuento culmina cuando las hermanas regresan a casa después de que la mayor sufre un episodio de discriminación cuando su maestra británica asume que ella hará trampa en un examen. La madre recibe a las hermanas en casa y les promete que ya no regresarán a la escuela y recibirán instrucción en casa a la usanza de su cultura.

Procedimiento

El trabajo incluyó tres fases. En la primera presentamos a los estudiantes la técnica de enseñanza recíproca de Palincsar y Brown (1984) para la comprensión lectora. Adaptamos esta técnica porque permite que todos

los integrantes de un equipo participen en la discusión, ya que para comprender cada cuento necesitan la información que el otro posee. En la técnica original, docentes y estudiantes establecen un diálogo en torno a segmentos de un texto, sin embargo, en este estudio, únicamente los informantes participaron en el proceso de discusión. Les explicamos que trabajarían en equipo y que cada uno recibiría una porción de un cuento, que dividimos previamente en cinco partes. La instrucción que recibieron los estudiantes fue que cada uno: *a)* elaboraría un resumen de un cuento para sus compañeros, *b)* resolvería las dudas de éstos, *c)* respondería preguntas acerca de su parte del cuento y *d)* haría una predicción de lo que él o ella creía que seguía en un cuento.

Esta técnica resultó útil para los objetivos del estudio, pues permitió a los estudiantes discutir para comprender mejor el texto, cuyo significado se negoció y se construyó socialmente dentro del contexto de las discusiones que sostuvo cada equipo (Palincsar y Brown, 1984).

Para realizar el acopio de datos, en una segunda sesión, los agrupamos en tres equipos relativamente heterogéneos que nombramos: A, B y C. La manera en la que determinamos los distintos niveles de los estudiantes fue basándonos en sus resultados en evaluaciones de tipo integral en la clase de Literatura británica y en sus evaluaciones globales de la licenciatura.

Cada equipo tenía cinco integrantes. La idea era que trabajaran de manera cooperativa, es decir, que hubo una división de tareas entre los componentes del grupo. Esto implica que cada estudiante se hizo cargo de una sección del cuento y luego se discutieron en común los resultados. Como miembro de un equipo, cada alumno recibió una parte distinta del cuento de Mansfield *Life of Ma Parker* que, posteriormente, discutieron siguiendo las indicaciones que explicamos anteriormente.

En una tercera sesión del estudio, nuevamente dividimos a los informantes en tres equipos: D, E y F, pero en esta ocasión procuramos que estuvieran agrupados en equipos relativamente homogéneos y el cuento que discutieron fue el de Santha Rama Rau, titulado *By Any Other Name*. Todos los equipos recibieron instrucción en estrategias de comprensión mediante enseñanza recíproca nuevamente y se les recordó que para comprender cada cuento necesitarían la información que solamente el otro tenía. Mientras los estudiantes interactuaban en los equipos A, B, C, D, E y F, los videograbamos, después transcribimos y leímos los datos repetidamente buscando temas emergentes, los codificamos y finalmente los analizamos.

Análisis de los resultados

Algunos investigadores como Cox (1993) y Granovetter (1973), argumentan que los equipos heterogéneos tienen el potencial de llevar a sus miembros más allá de sus marcos de referencia individuales debido a que en ellos se generan una mayor diversidad de ideas no redundantes. Por el contrario, otros autores (Ancona y Caldwell, 1992 y Powell, 1990) afirman que los equipos homogéneos ayudan a los estudiantes a evitar conflictos y crear confianza y esto genera discusiones productivas entre ellos. En este apartado discutimos lo que sucedió en uno de los equipos heterogéneos cuyos miembros participaron activamente en un proceso corregulatorio de su aprendizaje, y los resultados de uno de los equipos homogéneos del estudio cuyos miembros experimentaron problemas que les impidieron llegar a un consenso.

Equipo moderadamente heterogéneo

Para el equipo A, 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. La pregunta: ¿Cómo termina el cuento? planteada por la informante Helga, cataliza al equipo a generar una diversidad de ideas, que los lleva a construir una respuesta en conjunto. La trama del cuento que discute el equipo es acerca del momento en que la protagonista termina su jornada laboral y sale a la calle pensando en la reciente muerte de su nieto. El día está lluvioso y ella apresura su paso para dirigirse a su hogar. Las informantes piensan que si la protagonista no ha podido expresar su tristeza durante el día, ahora es el momento en que puede hacerlo y discuten acerca de por qué la señora Parker no llora a su nieto ahora que está en la calle, libre del escrutinio de su patrón (cuadro 1, ver anexo, cuadro 1A para traducción).

En el cuadro 1, la pregunta iniciada por Helga: ¿Cómo termina [el cuento]?, generó una diversidad de ideas. La informante Analy, en el turno 1, explicó a su equipo que el personaje principal no llora porque “ella no puede ir a ninguna parte”, sin embargo, Helga, en el turno 2, no piensa que ese sea el cierre adecuado, y sugiere que falta analizar las motivaciones del personaje. Al hacer esta sugerencia Helga utiliza un buen número de gestos que dan la impresión de franqueza y honestidad: tiene las palmas a la vista, inclina el cuerpo hacia adelante, mantiene la cabeza en alto, se desabrocha un botón de su saco y sonrío viendo a todos sus compañeros.

CUADRO 1
Equipo heterogéneo A, episodio 21

1	Analy:	Ella no puede ir a ninguna parte. Eso es todo.
2	Helga:	¿Cómo termina?
3	Pam:	Ese no es el final...
4	Estudiantes:	[Se hace un silencio entre los estudiantes]
5	Analy:	Aquí lo dice, es el final.
6	Pam:	No lo dice. Ella quiere llorar y empieza a llover...
7	Helga:	Entonces, ¿a dónde va para llorar?
8	Analy:	No hay ningún sitio para llorar.
9	Pam:	Entonces tienes la lluvia.
10	Analy:	No hay nada más ahí.
11	Cindy:	Es como si tuvieran que ir a algún sitio a llorar, ella no puede llorar ahí, porque donde se encuentra no puede hacerlo.
12	Analy:	Bueno, hay muchos lugares, pero ella no encuentra ninguno.
13	Pam:	No, ella no quiere [llorar], no puede hacerse eso.
14	Helga:	Ella no quiere llorar, es demasiado orgullosa. ¡No voy a llorar!, ¡No voy a llorar!
15	Cindy:	Ella sí quiere llorar, pero no puede permitírselo a ella misma.
16	Analy:	Ella necesita una excusa.
17	Helga:	Me gusta lo que has dicho ...[sonríe a su compañera]
18	Analy:	Al final, ella no puede llorar.

Ante la invitación para hablar, Pam interviene también, en la línea 3, para unirse a la solicitud de un cierre adecuado para la historia, tuvo lugar un silencio entre las estudiantes, en el que todas esperaban que alguien explicara algo más, como esto no ocurrió, Pam vuelve a intervenir para insistir en que aun cuando el final pareciera obvio, había que profundizar en el análisis

del cuento. Analy, por su parte, se limita a decir ante este comentario que es todo lo que dice el texto, insiste en que la explicación del final del cuento es que la protagonista no había encontrado lugar físico para llorar. Helga entonces interviene y le dice, en el turno 7, que explique: “a dónde va para llorar”. La informante Analy manifiesta que no sabe qué responder ante la pregunta de sus compañeros de por qué el personaje principal no podía llorar y ofrece nuevos argumentos, pero sus aportaciones no parecieron satisfactorias para los demás integrantes, pues le insisten en que responda.

Pam interviene nuevamente, en el turno 9, y le pide a Analy que si no sabe qué responder, entonces puede hablar de la lluvia. Ella parece intentar que Analy conecte algunos hechos en el cuento para que elabore su respuesta. Analy, sin embargo, contesta que no hay otro impedimento para llorar aparte de la lluvia, entonces la informante Cindy interviene en el turno 11, para ofrecer argumentos alternativos, ella sugiere que si bien la protagonista no encuentra un lugar para llorar, el cuento no se trata realmente de no tener un lugar físico para hacerlo. Cindy parece sugerir que no llorar es una metáfora, es decir, que no hay lugar para llorar significa que el personaje no se siente en paz en ningún lado, que no hay consuelo para ella en ninguna parte. Las ideas de Cindy son interrumpidas por Analy quien ofrece una respuesta a la pregunta de por qué no puede llorar el personaje, en el turno 12, Analy dice que si bien hay muchos lugares, la anciana no puede encontrar un lugar para llorar.

Pam, en el turno 13, ofrece una explicación alternativa a la de Analy y afirma que el personaje no llora porque no puede permitírselo. Helga, en el turno 14, interpreta que la abuela es demasiado orgullosa para hacer frente a sus sentimientos. Cindy, en el turno 15, ofrece un argumento divergente y explica que la abuela no puede llorar, ni permitirse ese dolor. Analy, en el turno 16, hace un gesto de aprobación con la cabeza y sugiere que la protagonista no llora porque necesitaría darse permiso a sí misma. La idea de Analy es aceptada por Helga, en el turno 17 cuando dice sonriendo: “Me gusta lo que has dicho”, palabras con las cuales termina la discusión acerca de las motivaciones de la protagonista para no llorar. En resumen, 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 clima de trabajo amigable y tranquilo.

Se encontró además que la cadena de argumentación del episodio 21, estuvo constituida por secuencias argumentativas, cuya función parece ser la de dar lugar al significado compartido. Analy recibió ayuda de Pam, Cindy y Helga, estas tres estudiantes presentaron argumentos que llevaron a esta informante a construir una nueva respuesta a una pregunta que plantea el texto: ¿por qué no llora la abuela?

Vemos cómo el argumento inicial de Analy (A): “El personaje no llora porque no hay sitio para hacerlo”, es complementado por el argumento de Pam (B): “la lluvia le impide llorar”; luego Cindy interviene y rechaza estas ideas para presentar un nuevo argumento (C): “Hay muchos lugares para llorar, la lluvia no es impedimento para que lo haga” que, a su vez, es empleado por Analy para reformular el argumento (D): “sí hay sitio para llorar, no es la lluvia tampoco, es que no encuentra un lugar apropiado”. Pam interviene nuevamente con el argumento (E): “el personaje no quiere llorar”. Más adelante, Helga añade información con el argumento F: “No quiere llorar porque es orgullosa”, y nuevamente Cindy refuta el argumento (E) y el (F) y presenta el argumento (G): “no es que no que no quiera llorar o que sea demasiado orgullosa para hacerlo, más bien es que no puede permitírsele a sí misma”, este argumento es usado por Analy para presentar su argumento final (H): “Ni la lluvia ni el lugar son obstáculos reales, el personaje necesita una excusa para llorar, no se lo permite a sí misma”, con el que cierra la discusión acerca de: ¿por qué no llora la abuela? El hecho de que los informantes en el equipo discutieran empleando argumentos divergentes en un clima amigable propició que pudieran construir una respuesta en equipo.

Para comprender el final de la historia, los miembros del equipo A utilizaron los siguientes mecanismos no lineales de argumentaciones que, finalmente, los llevaron a corregular 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 corregulación 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 con 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 corregulatorios del aprendizaje, promoviendo la comprensión a través de discusiones en las que los estudiantes ponen de manifiesto diferentes ideas y puntos de vista.

Equipo moderadamente homogéneo

En el equipo F, un grupo moderadamente homogéneo, en contraste, los estudiantes experimentaron varios problemas. En este equipo nos centramos en “Paulette” –que en el episodio tres no ofreció argumentos deductivos al analizar su parte del cuento– y en sus compañeros, quienes aceptaron sus respuestas sin hacer preguntas ni expresar puntos de vista divergentes. El segmento del cuento que discuten se refiere al inicio, cuando las dos protagonistas de la historia fueron enviadas a la escuela anglo-hindú y son recibidas por la maestra que cambia sus nombres hindúes por otros más británicos (cuadro 2, ver anexo cuadro 2A para traducción).

CUADRO 2

Episodio tres, equipo homogéneo F

-
- 1 Paulette: ¿Ahora? ¿Con el resumen? Está bien, pues estas dos niñas, Premila y Santa son enviadas a una escuela anglo-hindú, entonces cuando llegaron ahí, una maestra les cambia sus nombres por Pamela y Santa. Ah... porque la maestra pensaba que esos nombres eran más bonitos [Aquí la informante hace una inferencia cuando afirma que la maestra pensaba que los nombres ingleses eran más bonitos que los hindúes]. Las enviaron a esa escuela porque el papá de las niñas era un oficial civil y bueno... su mamá... creo que a ella no le agradaban los ingleses, ellos... ella, no quería enviar a sus niñas a ese lugar, pero tuvo que hacerlo... y eso es todo.
- 2 Helga: ¿Sólo el resumen?
- 3 Ernie: ¿Y...?

(CONTINÚA)

- 4 Paulette: ¿Las preguntas?
 - 5 Paulette: ¿Dónde transcurre la historia? En la escuela... de las niñas... en la escuela anglo-hindú.
 - 6 Paulette: ¿Por qué fueron enviadas Santha y su hermana, a una escuela inglesa, en la India? Porque su padre era un oficial del servicio civil.
 - 7 Ernie: Entonces, ¿pertenece la India al Imperio?
 - 8 Helga: Sí.
 - 9 Yolanda: Entonces... ¿de dónde eran las niñas?, ¿eran hindúes?
 - 10 Paulette: Sí, eran de la India, pero fueron enviadas a una escuela anglo-hindú.
 - 11 Arianna: Entonces, ¿por qué si eran hindúes fueron enviadas a una escuela norteamericana?
 - 12 Ernie: ¿Inglesa?
 - 13 Helga: ¿A una escuela anglo-hindú?
 - 14 Paulette: ¿Qué nombres les puso la maestra a las dos hermanas? ¿Qué muestra esto acerca de la actitud de los ingleses hacia los hindúes? Esto muestra que para los británicos, los hindúes eran inferiores.
 - 15 Paulette: ¿Qué aspecto de la relación entre los ingleses y los hindúes se quiere resaltar a través del comentario hecho por la mamá? Que los británicos no eran buenos.
 - 16 Helga: Ja, Ja, Ja, Ja.
 - 17 Paulette: Que no tienen una buena relación.
 - 18 Paulette: Y, por último: ¿cuál es mi predicción? Que la hermana dejará la escuela.
-

En el equipo F episodio tres (cuadro 2), se encuentra que la informante Paulette hace un resumen de su parte del cuento, intenta terminar con su participación en el turno 1, y su compañera Helga, en el turno 2, pregunta si su participación sólo se limitará a compartir el resumen de su porción del cuento. Antes de que conteste, interviene Ernie en el turno 3, para pedirle a Paulette que haga preguntas de lo que leyó. Ante las intervenciones de sus compañeros, Paulette muestra algunas señales que parecen de impaciencia. Mientras los demás le hacen preguntas, ella se frota los ojos y después mira

hacia el piso, levanta las dos cejas, luego inclina la cabeza hacia un lado y después hacia abajo, mostrando que no desea más intervenciones de los demás. Luego sonrío con los labios apretados y accede a formular preguntas, pero decide contestarlas ella misma. Los miembros del equipo la escuchan en silencio, hasta que en el turno 7, Ernie, la interrumpe preguntando si en el contexto del cuento, la India forma parte del Imperio Británico. Paulette desaprueba la interrupción, no gira el cuerpo hacia Ernie, sino que lo mira de reojo mientras inclina la cabeza hacia abajo y cruza los brazos, entonces interviene la informante Helga, en el turno 8, y es ella quien responde la pregunta de Ernie con un “sí”. Entonces interviene la informante Yolanda, en el turno 9, y pregunta si las niñas del cuento eran inglesas o hindúes, y Paulette responde, con un tono de impaciencia, en el turno 10, que las protagonistas eran de la India, pero estudiaban en una escuela anglo-hindú.

En el turno 11, la estudiante Arianna pregunta, ¿por qué si eran hindúes fueron enviadas a una escuela norteamericana? Ernie aclara, en el turno 12, que fueron enviadas a una escuela británica, no a una norteamericana, y Helga, en el turno 13, interviene para decir que no era británica, sino anglo-hindú. Paulette mantiene los brazos cruzados mientras escucha las preguntas y respuestas de sus compañeros y tiene la cabeza baja como indicando que no está de acuerdo con las intervenciones. Continúa haciendo preguntas, en el turno 14 y en el 15, pero siguiendo con el mismo procedimiento, ella misma las contesta. Helga, en el turno 16, reacciona con una risa, un tanto burlesca, ante una de las respuestas que ofrece Paulette, quien ha dicho que el cuento muestra que las relaciones entre británicos e hindúes eran malas porque los ingleses eran malos. Así que Paulette, en el turno 17, cambia la respuesta a la pregunta y dice que el cuento muestra que la relación entre británicos e hindúes no era buena. La informante termina su participación en el turno 18 afirmando que su predicción es que una de las hermanas dejará la escuela.

Surgieron varios inconvenientes en este equipo homogéneo, por ejemplo el resumen y las explicaciones presentadas por “Paulette” pueden describirse como de tipo memorístico primordialmente, es decir, fueron apegadas al texto y no realizó una evaluación de la historia, y las intervenciones de sus compañeros si bien lograron que ella cumpliera con las tareas que le fueron encomendadas —es decir que además de resumir su parte de la his-

toria, hiciera preguntas y ofreciera una predicción— no lograron establecer mecanismos de discusión que los llevaran a un entendimiento conjunto de este segmento del cuento. Pareciera que los estudiantes no confían en los conocimientos que puedan aportarles los demás pues no se hacían preguntas buscando evaluaciones del cuento y conforme avanzó la participación de Paulette, se mostraron impacientes al escuchar las preguntas de los demás.

Los integrantes del equipo 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. Paulette inició su participación en el equipo con la repetición superficial del texto que leyó, y hacia el final de su participación, ella no había cambiado su postura, y los otros miembros del equipo tampoco discutieron sobre lo que pensaban de la selección y sus preguntas se mantuvieron en el plano de lo literal.

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; 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 integrantes del equipo no expresaron divergencia de opiniones ni hubo momentos de desacuerdos, el clima de trabajo no pareció favorable, pues se mostraban un tanto impacientes e intolerantes. Los participantes 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; el grado de homogeneidad del equipo F era demasiado fuerte. Los miembros del grupo no pudieron aprender mucho unos de otros ya que eran demasiado similares en habilidades.

Conclusión

Para algunos autores, la autorregulación es una aptitud relativamente estable, un proceso intra-personal o resultante del modelamiento que lleva al estudiante al logro académico; sin embargo, en los equipos que observamos en este trabajo, los informantes se corregularon de acuerdo con las circunstancias interpersonales 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 tomaran conciencia de ciertas incongruencias, errores o lagunas. Esto se demostró 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.

Algunos investigadores del proceso de la autorregulación del aprendizaje manifiestan que los estudiantes autorregulados son aquellos que planifican sus procesos mentales en función de metas académicas personales, no obstante, en las interacciones que observamos, las expectativas individuales no parecieron ser tan determinantes como la implicación de los informantes con los demás, es decir, establecieron relaciones de sentido y significado al interactuar con sus compañeros.

Un factor para que el estudiante se involucre activamente en los procesos auto y corregulatorios del aprendizaje parece ser, más que el logro académico, la manera como se percibe a sí mismo, como piensa que lo perciben los demás y su compromiso y relación con los otros estudiantes.

La autorregulación no es una característica estática, sino un proceso que se puede desarrollar en la interacción con los pares. Las relaciones entre alumnos están determinadas por las 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 sólo 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 opi-

niones se recogen con mayor o menor agrado y sirven o no para construir significados conjuntos.

Lo que ocurrió en los equipos no son esquemas lineales para explicar el proceso de aprendizaje, pero sirve de ejemplo para demostrar que la influencia de los estudiantes con sus pares se ejerce a través de un proceso complejo.

La corregulación del 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. Y aun cuando en el aula se promueva la interacción, este estudio nos muestra que la conformación de los grupos es un factor que incide en los resultados. Si no existe la configuración apropiada de los grupos en cuanto a su nivel de habilidad, las relaciones afectivas y sociales entre ellos no pondrán de manifiesto su potencial de autorregulación y corregulación de una manera favorable que les permita alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Además, los resultados de este estudio sugieren que cuando los alumnos participan en actividades de aprendizaje en pequeños grupos heterogéneos y hacen preguntas, explican y justifican sus opiniones, expresan sus razonamientos y reflexionan sobre sus conocimientos, mejora su motivación y su aprendizaje.

Interactuar con los pares para negociar interpretaciones, proponer ideas, pedir explicaciones y 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 que plantea que su función es la del modelamiento y otros enfoques similares, por ejemplo el de Johnson y Johnson (1987), donde los grupos son utilizados como una técnica de gestión para motivar a que terminen a tiempo en la tarea, y garantizar el control de los procedimientos, o la visión de Pintrich que describe el trabajo del estudiante con un experto. 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 corregulación influida por diversos factores tales como las divergencias de ideas entre compañeros y las relaciones afectivas.

La corregulación 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, por ejemplo para explorar las relaciones

de poder que se construyen entre los estudiantes. 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, pensamos que el presente trabajo contribuye en el estudio y comprensión de este fenómeno.

Anexo

CUADRO 1A

Equipo heterogéneo A, episodio 21

1	Analy:	She can't go anywhere. That's it.
2	Helga:	How does it end?
3	Pam:	It's not the ending...
4	Estudiantes:	[Se hace un silencio entre los estudiantes]
5	Analy:	It says here is the resolution, so...
6	Pam:	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 (cry), 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... [sonríe a su compañera]
18	Analy:	At the end she cannot cry.

CUADRO 2A

Episodio tres, equipo homogéneo F

- 1 Paulette: Right now? With the summary? Ok so these two girls, Premila and Santa they were sent to an Anglo Indian School so, when they got there their teacher changed their names to Pamela and Santa. Ah... because the teacher thought that they were pretty. [Aqui la informante hace una inferencia cuando afirma que la maestra pensaba que los nombres ingleses eran más bonitos que los nombres hindúes]. 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.
- 2 Helga: Just the summary?
- 3 Ernie: And?
- 4 Paulette: The questions?
- 5 Paulette: Where does the story take place? At school... of the girls, at the Anglo Indian school.
- 6 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.
- 7 Ernie: So, is India from the Kingdom?
- 8 Helga: Yes
- 9 Yolanda: So... Were the girls from there? From India?
- 10 Paulette: Yes, they were from India, but they were at an Anglo Indian School.
- 11 Arianna: So there were Indian but they were sent to an American School?
- 12 Ernie: British?
- 13 Helga: Anglo Indian School?
- 14 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.
- 15 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.
- 16 Helga: Ha, ha, ha, ha.
- 17 Paulette: That they don't have a good relationship.
- 18 Paulette: And then, what's my prediction? ...that the sister left school.
-

Referencias

- Ancona, Deborah y Caldwell, David (1992). "Bridging the boundary: External activity and performance in organizational teams", *Administrative Science Quarterly* (Estados Unidos de América), vol. 37, pp. 634-665.
- Blanco Vega, Humberto; Ornelas Contreras, Martha; Aguirre Chávez, Juan F. y Guedea Delgado, Julio C. (2012). "Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. 17, núm. 53, abril-junio, pp. 557-571.
- Boekaerts, Monique y Corno, Lyn (2005). "Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention", *Applied Psychology: An International Review* (Estados Unidos de América), vol. 54, núm. 2, pp. 199-231.
- Clarke, Shirley; Timperley, Helen y Hattie, John (2003). *Unlocking formative assessment: Practical strategies for enhancing students' learning in the primary and intermediate classroom*, Auckland, NZ: Hodder Moa Beckett Publishers Limited.
- Covarrubias Terán, Ma. Antonieta y Estrevel Rivera, Luis Benjamín (2006). "Algunos elementos afectivo-cognitivos involucrados en el proceso co-constructivo de la autorregulación", *Psicología y Ciencia Social* (México), vol. 8, núm. 2, pp. 23-30.
- Cox, Taylor (1993). *Synergy by Diversity. Update on the Relationship between Workforce Diversity and Organizational Performance*. Disponible en: http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_23946_23996_2.pdf (consultado 15 de octubre de 2012).
- Goodwin, Charles y Heritage, John (1990). "Conversation analysis", *Annual Review of Anthropology* (Estados Unidos de América), núm.19, pp. 283-307.
- Granovetter, Mark (1973). "The strength of weak ties", *American Journal of Sociology*. (Estados Unidos de América) vol. 78, núm. 6, pp. 1360-1380.
- Ibáñez, T. (1989). *El conocimiento de la realidad social*, Barcelona: Senda.
- Johnson, David, W. y Johnson, Roger, T. (1987). "Research shows the benefits of adult cooperation", *Educational Leadership* (Estados Unidos de América), vol. 45, núm. 3, pp. 27-30.
- Meyer, Debra K. y Turner, Julianne C. (2002). "Discovering emotion in classroom motivation research", *Educational Psychologist* (Estados Unidos de América), vol. 37, núm. 2, pp. 107-114.
- Palincsar, Annemarie S. y Brown, Ann L. (1984). "Enhancing instructional time through attention to metacognition", *Journal of Learning Disabilities* (Estados Unidos de América), vol. 20, núm. 2, pp. 66-75.
- Perry, Nancy; VandeKamp, Karen; Mercer, Louise K y Nordby, Carla J. (2002). "Investigating student-teacher interactions that foster self-regulated learning". *Educational Psychologist* (Estados Unidos de América), vol. 37, núm. 1, pp. 15-25.
- Powell, Walter W (1990) "Neither market nor hierarchy: Network forms of organization", *Research in Organizational Behavior* (Estados Unidos de América), vol. 12, pp. 295-336.
- Sisto Campos, Vicente (2012). "Análisis del discurso y psicología: A veinte años de la revolución discursiva", *Revista de Psicología* (Chile), vol. 21, núm. 1, pp.185-208.

- Schunk, Dale H. y Zimmerman, Barry, J. (2010). "Social origins of self regulatory competence", *Educational Psychologist* (Estados Unidos de América), vol. 32, núm. 4, pp. 195-208.
- Torrano, Fermín y González Torres, María Carmen (2004). "Self regulated learning: current and future directions", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* (Estados Unidos de América) vol. 2, núm. 1, pp. 1-34.
- Vygosty, Lev (1962). *Thought and language*, Cambridge: The MLT Press.
- Winne, Philip H (1995). "Inherent details in self-regulated learning", *Educational Psychologist* (Estados Unidos de América), vol. 30, núm. 4, pp. 173-187.
- Zimmerman, Barry J. (1989). "A social cognitive view of self-regulated academic learning", *Journal of Educational Psychology* (Estados Unidos de América), vol. 81, núm. 3, pp. 329-339.
- Zimmerman, Barry, J. (2000). *Attaining Self-Regulation. A Social Cognitive Perspective*, Orlando: Academic Press.
- Zimmerman, Barry J. (2002). "Becoming a self-regulated learner: An overview", *Theory into Practice* (Estados Unidos de América), vol. 41, núm. 2, pp. 64-70.
- Zimmerman, Barry J. y Bandura, Albert (1994). "Impact of self-regulatory influences on writing course attainment", *American Educational Research Journal* (Estados Unidos de América), vol. 31, núm. 4, pp. 845-862.

Artículo recibido: 9 de abril de 2013
Dictaminado: 2 de octubre de 2013
Segunda versión: 23 de octubre de 2013
Comentarios: 28 de octubre de 2013
Tercera versión: 30 de octubre de 2013
Aceptado: 31 de octubre de 2013