

La interacción con los pares y la autorregulación del aprendizaje

Irlanda Olave Moreno, Ana Cecilia Villarreal Ballesteros, Frank Malgesini Burke,
Gerónimo Mendoza Meraz

Universidad Autónoma de Chihuahua'

irlanda_olave@yahoo.com

Resumen:

Este artículo forma parte de un estudio en proceso sobre el papel de la interacción con los pares en el proceso de autorregulación del aprendizaje, el cual ofrece una propuesta para reconceptualizar la investigación sobre el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes universitarios. La autorregulación es el proceso por medio del cual el aprendiz, interactuando con otros aprendices, se motiva, formula metas, reformula sus ideas iniciales, llega a consensos, reflexiona en la forma en que aprende y actúa en consecuencia mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. Aun cuando existen diversos estudios sobre la autorregulación, se advierte un hueco en las perspectivas tanto teóricas como metodológicas dominantes pues estos estudios no ofrecen una perspectiva más social de la autorregulación. Según Vygotsky (1962) el aprendiz no puede alcanzar todo su potencial sin la interacción con los demás, es por esta razón, que en este estudio se sigue un paradigma cualitativo que hace posible explorar este constructo como un proceso a la vez que permite abordar la relación de la interacción con los pares en la autorregulación. Los resultados preliminares de este estudio, sugieren que la discusión con los pares es un catalizador para compartir, clarificar y distribuir el conocimiento entre ellos.

Palabras clave: Autorregulación, Regulación Conjunta, Equipos, Interacción.

Objetivo del trabajo.

Este trabajo ofrece una propuesta para reconceptualizar la investigación sobre el desarrollo del proceso de autorregulación en los estudiantes universitarios. Propongo

una perspectiva más social de la autorregulación, y defino el concepto como el proceso mediante el cual el aprendiz, interactuando con otros aprendices, se motiva, formula metas, reformula sus ideas iniciales, llega a consensos, reflexiona en la forma en que aprende y actúa en consecuencia mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones. Desde esta perspectiva, la autorregulación ofrece respuesta a la función principal de la educación, que es formar estudiantes que continúen su aprendizaje más allá del contexto escolar y a lo largo de su vida. La función principal de la educación en la sociedad es lograr que los estudiantes aprendan a aprender, un proceso que de acuerdo con Díaz Barriga (2006, p. 1), "implica la capacidad de reflexionar en la forma en que uno aprende y actuar en consecuencia, autorregulando el aprendizaje mediante el uso de estrategias flexibles y apropiadas que se transfieren y adaptan a nuevas situaciones". De aquí la importancia de promover el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes de modo que esta función social se cumpla y la universidad pueda facilitar la formación de individuos que continúen su aprendizaje más allá del contexto escolar.

Marco conceptual

La investigación sobre la autorregulación se centra en explorar que factores están presentes en los estudiantes que muestran ser autorregulados y su correlación con el logro académico, sin embargo pocos estudios nos dan una idea de que procesos favorecen el desarrollo de la autorregulación en los estudiantes. Esta propuesta de investigación está fundamentada en los planteamientos de Vigotsky (1962) quien consideraba que para que los alumnos puedan apropiarse de estrategias que les permitan autorregular sus acciones en el contexto educativo y fuera de él, primero deberán de gestar tal apropiación dentro de las relaciones sociales que se propicien en la escuela.

En las últimas décadas se han llevado a cabo numerosas investigaciones cuyos resultados señalan que las interacciones entre estudiantes inciden en forma decisiva en el aprendizaje, Beebe y Lachmann 1988; Coll 1984; McCaslin 2009, esto nos sugiere que uno de los elementos potenciadores de la autorregulación es la interacción con los

pares en el aula. La importancia atribuida al proceso de autorregulación del aprendizaje en las últimas décadas ha proporcionado un creciente número de investigaciones, Bandura y Schunk 1981; Butler y Winne 1995; Campillo 2006; Kitsantas, Zimmerman, y Cleary 2000; Martínez-Pons 1996; McCombs 2010; Pintrich, 2004); Schunk y Zimmerman, 2010; Turner, et. al 2002; y Zimmerman y Risemberg, 1997. Estos estudios han aportado una amplia base teórica para enlistar las características de los estudiantes autorregulados, pero no indican cómo llegaron éstos a autorregular su proceso de aprendizaje.

Torrano y González (2004) presentan un resumen de las características que exhiben los estudiantes autorregulados, según diversos estudios: 1) Saben cómo planificar sus procesos mentales hacia el logro de sus metas personales, 2) Emplean estrategias cognitivas que les ayudan a organizar, elaborar y recuperar la información; 3) Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, tales como un alto sentido de auto-eficacia académica, y emociones positivas ante las tareas, 4) Ponen en marcha una serie de estrategias volitivas, orientadas a evitar las distracciones para mantener su motivación durante la realización de las tareas académicas; 5) Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, y 6) Crean y estructuran ambientes favorables de aprendizaje, tales como buscar ayuda académica de los profesores y compañeros cuando tienen dificultades. Los que estos estudios no señalan es si el despliegue de tales características se promueve o inhibe cuando los aprendices interactúan con sus pares.

Aun cuando hay un número cada vez más creciente de estudios sobre la autorregulación, se advierte un hueco en las perspectivas tanto teóricas como metodológicas dominantes. Una primera aproximación concibe a la autorregulación como un comportamiento individual relativamente estable, en estas investigaciones se adopta una concepción de autorregulación como fenómeno intra-personal. Los investigadores del segundo tipo de aproximación al proceso de autorregulación proponen que éste no se limita a formas individuales de aprender, Zimmerman (2000) y Campillo, (2006), sino que también incluye formas sociales de aprendizaje como solicitar ayuda a compañeros, padres de familia y educadores , Schunk y Zimmerman,

2010. Sin embargo estos estudios no exploran el papel de la interacción con los pares en la autorregulación.

Propongo una tercera aproximación al proceso de la autorregulación en tanto fenómeno inter-personal. Establezco así una distinción con respecto a las perspectivas teóricas actuales. Me apoyo para tal propósito en autores como Sagastegi (2004), quien afirma al respecto que: "La educación no es el producto de procesos cognoscitivos individuales sino de la forma en que tales procesos se ven conformados en la actividad por una constelación de elementos que se ponen en juego, tales como percepciones, significados, intenciones, interacciones, recursos y elecciones." y haciendo eco de las palabras de Jonas, Sassenberg, y Scheepers, (2010) creo que la exploración del aspecto interpersonal en el aprendizaje conducirá a considerar una perspectiva más social de la autorregulación.

Método

Para estudiar el papel de la interacción con los pares, en la autorregulación del aprendizaje, me basaré en la teoría fundamentada constructiva de Charmaz (2006). Esta metodología es apropiada para este estudio, primero porque no se parte de otras investigaciones o de marcos teóricos existentes, segundo porque su análisis emerge de las relaciones y patrones de comportamiento de los informantes involucrados en el proceso de estudio y tercero porque el resultado esperado es el descubrimiento de una teoría interpretativa del proceso, en este caso, de la autorregulación.

El estudio se lleva a cabo en la Universidad Autónoma de Chihuahua, en la Facultad de Filosofía y Letras, con alumnos de la Licenciatura en Lengua Inglesa por medio de los siguientes instrumentos de recolección de datos: Entrevista grupal, observación de campo, video-grabación, entrevista individual y diarios de reflexión de los estudiantes. Con el fin de mantener la privacidad de los informantes, los nombres de los involucrados fueron cambiados por pseudónimos.

En una primera etapa de este estudio dividí a los informantes en tres equipos relativamente heterogéneos: A, B y C, La manera en la que determiné los distintos

niveles de los estudiantes fue basándome en sus logros académicos en la clase de Literatura Británica. Como miembro de un equipo, cada estudiante recibió una parte de un cuento de Mansfield: "The Life of Ma Parker" y se les explicó que cada integrante: 1. Elaboraría un resumen para sus compañeros, 2. Resolvería las dudas de estos, y 3. Respondería preguntas acerca de su parte del cuento. En una segunda etapa de la investigación nuevamente dividí a los informantes en tres equipos: D, E y F, pero en esta ocasión procuré que estuvieran agrupados en equipos relativamente homogéneos. Los informantes discutieron un cuento de Rama Rau, "By Any Other Name". La premisa principal del trabajo en equipo fue hacer que los estudiantes se enseñaran recíprocamente, pues para comprender el cuento necesitaron la información que solo el otro tenía. Todos los equipos recibieron instrucción en estrategias de comprensión mediante enseñanza recíproca. (Palincsar y Brown, 1984)

Análisis y Resultados:

Me he centrado en dos episodios para el análisis de resultados. La selección de los mismos se basó en que permiten analizar la dinámica entre los informantes, pertenecen a distintos momentos del período en estudio; y los registros video-grabados poseen la calidad técnica suficiente como para permitir la transcripción detallada de las interacciones.

El primer episodio describe a un equipo cuyos integrantes lograron llegar juntos a conclusiones de calidad, y el segundo se refiere a otro equipo que experimentó problemas que les impidieron trabajar juntos para llegar a consensos

En el equipo A, un grupo relativamente heterogéneo, llama la atención el episodio 21, porque en él tiene lugar en una cadena de argumentación que obliga a reconsiderar y re-analizar los planteamientos iniciales de una informante. La pregunta: □¿Cómo termina el cuento?□ planteada por Helga, estudiante con estatus grupal alto, cataliza al equipo a encontrar juntos una respuesta:

Episodio 21, Equipo A.

- 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: Silencio
- 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.

En este episodio la discusión iniciada por un estudiante de estatus grupal alto condujo al equipo a extender el conocimiento inicial del que cada uno disponía individualmente. Para entender el final del cuento los informantes del equipo A, emplearon, de manera no lineal los siguientes mecanismos de argumentación: Desafiar las conclusiones del otro, hacer preguntas, defender el punto de vista personal, formular hipótesis, intercambiar ideas, explicar y llegar a acuerdos. Estos resultados sugieren que la discusión constructiva con los pares, empleando argumentos moderadamente divergentes, puede llevar a los participantes a adaptar sus pensamientos, sentimientos y acciones tanto como sea necesario para lograr, no solo el aprendizaje sino también que la experiencia de trabajo resulte positiva.

Contrariamente los integrantes del equipo D, un grupo relativamente homogéneo, experimentaron varios problemas. En este equipo nos enfocamos en "Cindy", una estudiante de estatus grupal bajo que no participó en la interacción activamente. Durante su turno ella se abstuvo de formular argumentos de inferencia y sus intervenciones fueron inhibidas por la informante "Tina", quien tiene un estatus grupal alto.

Episodio 3, equipo D

- 5 Cindy: so in her class there were just like about two or four, so in her class, she tried to sit next to another girl, that it was also Indian, but she noticed that she was wearing different clothes, than the...
- 6 Tina: traditional
- 7 Cindy: traditonal ones, but she was still using some traditional jewelry she was kind of... mmm
- 8 Tina: confused
- 9 Cindy confused about that, with the mix of the two cultures,
- 10 Cindy: but then the teacher asked her to stand up and say her name in front of the class and say her name,
- 11 Cindy: but she became really shy because of the situation and she didn't speak the first time, and the teacher asked her the same question and she just said I don't know, and the teacher just asked her to sit down, and she remained silent the whole class, and the whole day,
- 12 Cindy: and when she went back to home, she asked her mom if she could wear something else than her traditional clothes,
- 13 Cindy: and well, I found this really interesting,
- 14 Cindy: and my prediction is that when she got home she talked about that with her sister also, and with her mother, and that she tried to camouflage the next day with the kids.

(Voltea a ver a Tina para indicarle que su turno terminó).

Podemos notar en este episodio que los argumentos formulados por "Cindy" son de tipo textual, y que pierde la concentración de lo que está diciendo. Ella constantemente observa a su compañera "Tina" mientras habla y ésta hace muecas como desaprobando lo que escucha, entonces "Cindy" pierde el hilo de lo que está diciendo y "Tina" completa sus palabras. El lenguaje no verbal de "Tina" guía la acción, pero también obliga a modificar las intervenciones de "Cindy" en el trabajo grupal. Estos resultados sugieren que los informantes de mayor estatus grupal, que aceptan de manera acrítica las ideas de otro, pueden llevar al equipo también, a la aceptación, sin discusión, de conclusiones textuales y/o poco elaboradas y que los estudiantes de estatus grupal bajo carecen de poder grupal para regular las actividades de su equipos o llevarlos al cambio conceptual. Además parece ser que en los equipos homogéneos de trabajo, los integrantes no buscan extender el conocimiento individual que ya disponen, esto puede deberse a que no existe mucha divergencia de opiniones entre los informantes porque hay simetría cognitiva entre ellos.

Conclusiones

He podido observar que la participación de los informantes en equipos, organizados de tal manera que todos sus integrantes contribuyan activamente en él, puede ser un mecanismo importante para compartir conocimientos. Esta interacción con los pares puede llevar a los alumnos a la modificación, enriquecimiento, y reestructuración de algunos de sus esquemas de conocimiento, por ejemplo en el caso de la informante "Analy" quien mostró disposición para participar en la discusión de puntos de vista moderadamente divergentes al de ella. Parece ser que si los estudiantes participan activamente en la discusión de puntos de vista diversos, es probable que puedan avanzar en su proceso de aprendizaje. También he podido observar que en el proceso de autorregulación del aprendizaje las expectativas individuales de logro no parecen ser tan determinantes como la relación del informante con los demás, es decir, los informantes parecen establecer relaciones de sentido y significado al interactuar con sus compañeros, este es el caso que se presenta en el episodio 3, con la informante Cindy, quien abrevió sus comentarios ante las acciones inhibitorias de su compañera de equipo. Un factor para que el estudiante co-construya estrategias de autorregulación

parece ser la manera como se percibe a sí mismo, la manera como lo perciben los demás, y su compromiso y relación con los demás estudiantes.

Si las aproximaciones actuales sostiene que son las expectativas de los propios sujetos de realizar con éxito una tarea las que influyen en la motivación y en el resultado que obtienen en dicha tarea y que la autorregulación es una habilidad individual que se observa, mide y evalúa por las acciones que realiza el alumno por sí mismo, yo planteo que algunas de las características que despliegan los estudiantes autorregulados no solo se presentan en función del logro académico, sino que también se ven afectadas por la interacción de éstos con sus pares, en este sentido las metas, el uso de estrategias cognitivas para organizar, elaborar y recuperar la información, las creencias motivacionales y emocionales, las estrategias volitivas y el esfuerzo, serían estados dinámicos que varían en respuesta a la interacción del estudiante con sus compañeros mientras realizan tareas grupales.

La autorregulación parece efectuarse 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. Los resultados preliminares de este estudio sugieren que cuando los alumnos participan en actividades de aprendizaje en pequeños grupos y se hacen preguntas, explican y justifican sus opiniones, expresan sus razonamientos, y reflexionan sobre sus conocimientos, mejora su motivación y su aprendizaje. Estos beneficios, sin embargo, sólo parecen conseguirse con equipos de aprendizaje activo y en buen funcionamiento.

Referencias

- Bandura, A., y Schunk. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*:3 , 586-598.
- Beebe, B., y Lachmann, F. (1998). Co-Constructing Inner and Relational Processes. *Psychoanalytic Psychology*, 15(4) , 480-516.
- Butler, D. L., y Winne, P. H. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3) , , 245-281.
- Campillo, M. (2006). Aquisition and transfer of Writing Revision Strategy: A Self-Regulatory Analysis. New York.
- Charmaz, K. (2006). Constructing Grounded Theory. A Practical Guide Through Qualitative Analysis. London: Sage Publications Ltd.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28 , 119-138.
- Diaz Barriga, F. (2006). Que significa aprender a aprender? Retrieved Septiembre 12, 2010, from http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/biblioteca/articulos/pdf/enroques_ense.pdf
- Jonas, K., Sassenberg, H., y Scheepers, D. (2010). Sage. Retrieved septiembre 2010, 23, from Group Processes and Intergroup Relations: <http://www.sabepub.co.uk./journalsPermission.nav>
- Kitsantas, A., Zimmerman, B., y Cleary, T. (2000). The Role of observation and Emulation in the Development of Athletic Self-Regulation. *Journal of Educational Psychology*, 92:4 , 811-817.
- Martinez-Pons. (1996). Test of a Model of Parental Inducement of Academic Self-Regulation. *Journal of Experimental Education*, 64:3 , 213-228.
- McCaslin, M. (2009). Co-Regulation of Student Motivation and Emergent Theory. *Educational Psychology*. 44(2) , 137-146.
- McCombs, B. (2010). Motivation and Lifelong Learning. *Educational Psychologist*, 26:2 , 117-127.

- Palincsar, A. S., y Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehending-fostering and comprehending-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 7, 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.
- Sagastegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinectica*, 23 , 30-39.
- 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.
- Turner, J., Meyer, D., Anderman, E., Midgley, C., Gheen, M., y Kang, Y. (202). The Classroom Environment and Students' Reports of Avoidance Strategies in Mathematics: a Multimethod Study. *Journal of Educational Psychology*:94 , 88-106.
- Vigotsky, L. (1962). *Thought and Language*. Cambridge: The MLT Pr . Cambridge: The MLT Press.
- Zimmerman, B. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In *Self Regulation: Theory Research and Application*. (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B., y Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer; A Social Cognitive Perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 22 , 73-101.

