

En R. Flores, R. & S. Macotela, (2006). Problemas de aprendizaje en la adolescencia: Experiencias en el programa alcanzando el éxito en secundaria (185 - 201) México: Facultad de Psicología UNAM

## *Aprendizaje Cooperativo en la Autorregulación al Realizar Actividades de Inglés en Estudiantes de Secundaria: Una Experiencia*

*Yunuen Ixchel Guzmán Cedillo y  
Rosa del Carmen Flores*

**S**e espera que la escuela favorezca el desarrollo de procesos cognoscitivos y sociales que se valoran en la actualidad, entre éstos, la autonomía, la independencia y la capacidad de controlar las propias acciones sin depender de otro, son de especial interés. Pero no siempre es fácil precisar cómo la enseñanza puede contribuir para consolidarlos, especialmente en el terreno de los conocimientos escolares, hacia el que las escuelas están especialmente orientadas (Lacasa y Herranz, 1995). En este sentido, los modelos acerca de la autorregulación académica son un referente importante para hacer planteamientos educativos que favorezcan el desarrollo de la autonomía.

Desde el punto de vista de la Psicología, la autorregulación es el proceso por el cual los alumnos llegan a ser conscientes de los procesos y del conocimiento empleado al realizar una tarea. Este proceso per-

mite controlar lo que se hace, se dice o se piensa, igualmente al autorregularse los alumnos se sienten motivados hacia la tarea de aprendizaje. Considerando el trabajo de diferentes teóricos de la autorregulación como Barry Zimmermann, Dale Schunk; Barbara Butler y Paul Pintrich (Citados en Ayala, Hernández, Guzmán, García y Flores, 2002), podemos hablar de la autorregulación como la capacidad de:

1. Regular el propio aprendizaje al identificar metas personales en el proceso aprendizaje, planificar qué estrategias se han de utilizar, aplicarlas y controlar el proceso de aplicación y evaluar para detectar posibles fallos y corregirlos.
2. Mantenerse motivado al procurar el logro de metas personales y buscar sentirse competente en una tarea al reflexionar sobre los beneficios de la actividad de autorregulación y al sostener creencias motivacionales compatibles con el aprendizaje autónomo.

Entre los diferentes modelos en Psicología que existen para explicar la autorregulación, se notan puntos de coincidencia fundamentales (Zimmerman y Schunk, 2001):

1. Concebir la autorregulación como un proceso en el que influyen, para su adquisición y desarrollo, variables del ambiente físico y social y variables personales, cognitivas, y afectivas.
2. Se plantea la existencia de un circuito recursivo de retroalimentación durante el aprendizaje, mediante el cual el estudiante supervisa la eficiencia de sus métodos o estrategias de aprendizaje y sus reacciones afectivas y motivacionales.

Pintrich (2000) plantea que la autorregulación parte de cuatro supuestos: (1) Los alumnos asumen un papel activo, ponen en práctica conductas que promueven su aprendizaje y entendimiento; (2) Los alumnos tienen el potencial para regular su aprendizaje; (3) Los alumnos pueden establecer metas o criterios que les sirvan como referente para valorar sus progresos; y, (4) la autorregulación media la relación entre el contexto de aprendizaje, el alumno y sus progresos en el aprendizaje

En general, las personas podemos desarrollar la capacidad de aprender en forma propositiva, podemos crear situaciones en nuestro ambiente que nos ayude a aprender, podemos buscar la mejor manera de hacerlo de acuerdo a nuestras características como aprendices y

podemos aprovechar el apoyo que otros nos brindan, en suma podemos aprender a ser aprendices autorregulados. En la vida diaria esto lo apreciamos al analizar, por ejemplo, cómo aprendemos a vivir en una ciudad o cómo adquirimos conocimientos de cosas que nos gustan o cómo aprendemos a organizar un presupuesto. Sin embargo, para los alumnos con problemas de aprendizaje, cuando de aprendizaje escolar se trata, esto no ocurre en forma natural. Los alumnos no saben cómo aprender los contenidos de las materias, no logran encontrar un sentido a lo que se les enseña, ni tampoco saben cómo organizar el ambiente o aprovechar el apoyo de un experto en una asignatura.

Los aprendices con problemas de aprendizaje, tienen dificultad en el manejo de estrategias para organizar y coordinar actividades cognitivas en forma simultánea o secuencial así como falta de flexibilidad en la aplicación de estrategias de acuerdo a las demandas de la tarea (Flores, 2001). Los estudiantes no regulados no tienen metas claras o un sentido de dirección, además tienen planes inflexibles y una muy limitada base de estrategias (Chien, 2002).

El modo en que estudiantes regulados y no regulados manejan el conocimiento, se diferencia en la forma en la cual lo estructuran. Mientras los novatos organizan su conocimiento en torno a fenómenos específicos, los expertos son capaces de establecer relaciones jerárquicas entre ellos. Mientras los expertos emplean más tiempo en construir una representación de la tarea o de un problema, los novatos se lanzan inmediatamente a la acción persistiendo en ella y empleando menos tiempo para la reflexión sobre su actividad o en actividades de planificación. Los novatos constituyen su representación del problema por enfrentar incluyendo componentes concretos de la situación mientras que los expertos lo hacen dando la primacía a los aspectos del procedimiento, así como al uso de estrategias metacognitivas (Lacasa y Herranz, 1995). Para entender el por qué de estas diferencias al autorregularse es importante entender el origen del propio proceso.

Vygotsky (1978) sustentó que el aprendizaje aislado no puede conducir al desarrollo cognitivo, postuló en su ley general del desarrollo que la interacción social es un prerrequisito para el aprendizaje y el desarrollo cognitivo, es decir, se entiende que el conocimiento es construido y que el aprendizaje siempre implica a más de una persona. De acuerdo con Nykos y Hashimoto (1997), la autorregulación es un proceso logrado cuando los individuos son capaces de encon-

trar su voz auténtica durante la resolución de un problema por el uso de la herramienta de mediación del lenguaje.

En el desarrollo humano la capacidad para autorregularse aparece como una estructura de organización central en las áreas cognitivo y social. Conforme a los postulados de Vygotsky y Luria, se piensa que la regulación de la conducta de un niño, primero es un acto compartido con otros (adultos o compañeros), pues desde el nacimiento, el infante está inmerso en un ambiente sociocultural, el funcionamiento y el comportamiento del niño son extremadamente regulados por el adulto que lo cuida y con el que interactúa, especialmente cuando el cuidador de forma gradual permite, promueve y estimula que el niño autorregule su actividad (Noelle, 2000).

Por lo anterior, es importante que la situación de aprendizaje sea un lugar en el que “todo el mundo” pueda aportar algo, pues como lo mencionan Lacasa, Martín y Herranz (1995) se debe reconocer que aunque los estudiantes sean de edades similares, muestran diferencia en el dominio de una tarea y en la manifestación de los procesos de autorregulación. Esta diversidad posibilita que en circunstancias donde un adulto propone una meta, los aprendices la redefinan conjuntamente y buscan entre ellos las submetas para lograr el objetivo. En el aula se puede observar que cuando alguien no entiende una idea que se está trabajando en clase, un par le puede aclarar dudas, “traduciendo” el lenguaje del profesor al lenguaje de los alumnos.

Las interacciones entre pares o entre maestro y alumno pueden ser orquestadas deliberadamente por situaciones instruccionales que favorezcan el aprendizaje cooperativo. Este aprendizaje posee rasgos distintivos como: un enfoque grupal al trabajo, ya sea para aprender algo o solucionar un problema; una relación de interdependencia entre dos o más personas alrededor de lo que se hace; una reestructuración activa del contenido a través de la participación de todos y cada uno de los colaboradores; y tal vez lo más importante, se responsabiliza al grupo del aprendizaje individual y del de los compañeros (Freire, 1998).

El modelo de enseñanza recíproca de Pallincsar y Brown (1989) es una de las propuestas instruccionales que más resultados positivos ha aportado para alumnos con problemas de aprendizaje. Fue ideado para que alumnos con problemas en la lectura aprendieran una estrategia compleja de comprensión lectora; *grosso modo*, consiste en identificar los componentes de la tarea y repartir la responsabilidad

de la misma entre todos los miembros de un grupo que participan de una lectura. Para repartir los componentes se asignan papeles, cada uno implica la ejecución de un componente. Los papeles se rotan entre los miembros del grupo de forma que al finalizar la actividad, todos han tenido la oportunidad de practicar cada componente, recibiendo la ayuda de los otros. Eventualmente cada individuo interioriza los componentes y aplica la estrategia en forma autorregulada.

Los componentes de la estrategia en la propuesta de enseñanza recíproca son preguntar, clarificar, resumir y predecir, éstos no fueron tomados al azar, son elementos de la comprensión lectora que los buenos estudiantes rutinariamente emplean, por medio de un diálogo interno al comprender un texto, el cual, los estudiantes con problemas de aprendizaje raramente usan. Lo más importante de la propuesta es que la responsabilidad para comprender no está sobre los hombros de un individuo, sino únicamente parte del trabajo es de él y aun si fracasa, los compañeros y el tutor, saben de lo que habla el texto y pueden continuar la discusión (Pallincsar y Brown, 1989).

La autorregulación es un proceso complejo que se ha trabajado por diferentes investigadores en un dominio específico como por ejemplo, la elaboración de textos (Chien, 2002), la comprensión lectora (Pallincsar y Brown, 1989), el aprendizaje en matemáticas (Rivers, 2001). En el presente trabajo, el dominio específico para el desarrollo de la autorregulación es la materia de inglés.

Los idiomas toman importancia por ser un instrumento para la comunicación, acercamiento y entendimiento. La comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI de la UNESCO considera que se debe insistir más en la enseñanza de idiomas para que el mayor número posible de jóvenes hable otra lengua además de la propia (Signoret, 2000)

Aprender una segunda lengua requiere expresarse y entender el idioma en forma escrita y hablada, un buen aprendiz se distingue por poseer estrategias de aprendizaje y saber cómo usarlas relacionándolas con el nuevo idioma, además por la voluntad para emplear su conocimiento en una comunicación real (Tort-Moloney, 1997; Rivers, 2001). En contraste, los alumnos con problemas de aprendizaje tienen muchas dificultades para aprender otro idioma, usualmente recurren a estrategias simples de repetición y no logran un buen nivel de comprensión.

Considerando el papel central que los procesos de interacción social tienen en el desarrollo de la autorregulación, tanto el trabajo con un tutor como con pares se encuentran día a día en el programa alcanzando el éxito en secundaria (PAES). En la sesión de tutoría se ofrecen situaciones en las que el estudiante aprende a discutir, compartir actividades y contrastar puntos de vista (Flores, 2001). Hablando específicamente del presente estudio, uno de los problemas que sucede frecuentemente en el PAES, es la reprobación de los estudiantes en la materia de inglés, circunstancia que, además de preocupar en el sentido de acarrear problemas en la culminación de los estudios de secundaria, es una manifestación de que el alumno no logra el objetivo curricular de comunicarse en otra lengua para acceder a la demanda general producida por los constantes cambios científicos, tecnológicos y culturales donde las relaciones entre los países se estrechan cada vez más.

El objetivo del presente estudio fue planear, diseñar y probar una situación instruccional de aprendizaje cooperativo basada en el modelo de enseñanza recíproca para promover la autorregulación y el aprendizaje del inglés.

## Método

*Participantes:* dos estudiantes, una alumna de tercero y un alumno de segundo de secundaria que asistían regularmente al PAES y que presentaban problemas de reprobación en inglés.

*Tipo de estudio.* Se trata de un estudio exploratorio en el que se empleó un diseño cuasiexperimental pre-test y post-evaluación

## Procedimiento

### Fase 1. Pre-evaluación

Para determinar el empleo de la autorregulación, los alumnos resolvieron en forma individual un ejercicio típico de un libro de texto de secundaria que incluía: verbos, sustantivos, adverbios, adjetivos y auxiliares. Posteriormente al ejercicio se realizó una entrevista semiestructurada y se aplicó un instrumento para indagar sobre las estrategias de autorregulación de los alumnos al realizar actividades de inglés (ver anexo).

### Fase 2. Intervención

Se llevaron a cabo 16 sesiones, martes y jueves, con una duración variable; de la primera a la cuarta sesión tuvieron duración de 1 hora,

de la quinta a la octava sesión duraron 45 minutos, de la novena a la treceava sesión su duración fue de 30 aproximadamente, las últimas tres sesiones oscilaron entre los 15 y 20 minutos. Los cambios en tiempo se debieron a que la eficiencia de los alumnos fue incrementando con lo que se redujo el tiempo requerido para realizar las actividades.

Para desarrollar la propuesta de aprendizaje cooperativo y realizar los ejercicios de inglés, se definieron y pusieron en práctica los siguientes papeles:

#### 1. El que pone la meta

Quien tiene este rol debe establecer la meta indicando: ¿qué se va hacer? ¿qué pide la tarea?, ¿cómo se va a hacer?, ¿con qué se va hacer?, ¿qué materiales se necesitan?. Además dirige la sesión y cuida que todos sean responsables de su papel. El distintivo de esta persona es un plumón rojo .

#### 2. El que explica el ejemplo

Quien tiene este rol debe responder a las preguntas: ¿qué dice el ejemplo?, ¿qué tiene de parecido a los ejercicios que se van a hacer?

#### 3. El que dice palabras que conoce y desconoce

Cuando se está realizando la tarea la persona que tiene este rol responde a las preguntas: ¿qué conozco de lo que está escrito?, ¿ayudan las imágenes o los recuadros?, con lo que conozco ¿qué puedo hacer?

#### 4. El que lee en español

La persona que tiene este rol responde, a partir de lo que se sabe en español, a las preguntas ¿tiene sentido lo que hicimos en inglés?, ¿se entiende?.

La primera sesión la condujo la tutora, comentando que quien tuviera el plumón rojo sería el líder y escribiría la meta grupal, dirigiría la sesión y cuidaría de los turnos que se tienen para seguir los papeles. En esta sesión la tutora fue el líder de la sesión recordando a quién le tocaba cada uno de los diferentes papeles así como comentar al final si se había logrado la meta y cómo se había llegado a ella, enumerando los pasos. En las sesiones subsiguientes los alumnos o el tutor asumieron el liderazgo.

### Ejemplo de sesión típica

La sesión comienza con el llenado de la hoja de metas en donde se establece la meta individual, después el tutor pide a los participantes revisen el ejercicio a realizar (cada cual tiene su material, fotocopiado de un libro de texto de inglés), después de eso se reparten los “papeles”, escritos con sus respectivas preguntas en el pizarrón, entre alumnos y tutor. Si alguno de los participantes no recuerda su papel, el líder lo indica.

Después de repartir los papeles, “el que pone la meta” la establece considerando la demanda de la tarea, la dice en voz alta para ver si todos están de acuerdo, luego con el plumón rojo apunta la meta grupal en un pizarrón, después comenta los recursos que podrían necesitarse y dice dónde pueden conseguirse (diccionario, colores, etc.), los compañeros los obtienen (si es necesario se da un tiempo de cinco minutos para obtenerlos). Los papeles a excepción del primero se dan en cada tarea de la hoja de ejercicio.

Con cada una de las actividades, un participante en su papel del “el que dice palabras conocidas y desconocidas” identifica el vocabulario y después pregunta a los compañeros si desean agregar algo, después de ello, se comienza a hacer el ejercicio.

Al terminar, la persona que “lee en español” lee la respuesta y dice si se entiende, si no es así, propone una posible solución.

Al terminar todas las actividades del ejercicio, entre todos escriben una oración donde se ejemplifique lo que se entendió, esto puede ayudar a los alumnos a clarificar sus pensamientos y recordar lo que han aprendido, simultáneamente el tutor puede evaluar y asistir a los alumnos identificando sus aciertos y fallas (Rivers, 2001). Después cada uno escribe en un pequeño pizarrón una oración (sin consultar el ejercicio que recién hicieron), que es revisada por su compañero. Éste pone un signo de interrogación en la parte que cree que puede estar mal, el signo sirve como “pista” para que el autor corrija el error. Si el estudiante no puede inferir el error que se le marca o no está seguro de que lo sea, tienen la libertad esta vez de apoyarse en el ejercicio que se realizó durante la sesión. Finalmente, se pide a los participantes enumerar los pasos de la estrategia que se siguieron para resolver la tarea, mientras el tutor lo escribe en la hoja de metas grupal.

El tutor registró en una bitácora lo acontecido en cada una de las sesiones (cómo reaccionan los alumnos, cómo se apoyan, qué hace el

tutor, cómo están llevando los papeles y si tienen avances). Esta información sirvió para adaptar los ejercicios y apoyos a las necesidades de cada alumno.

### Fase 3

Los alumnos resolvieron en forma individual un ejercicio típico de un libro de texto empleado en secundaria con mayor dificultad que el de la pre-evaluación, esto se hizo considerando que el ejercicio inicial implicaba conocimientos muy sencillos para el nivel que los alumnos manejaban al final de la intervención. Al concluir, se empleó el mismo instrumento y se realizó la misma entrevista que en la pre-evaluación.

### Resultados

A continuación se describen los resultados de cada estudiante, se hace una comparación entre la pre-evaluación y la post-evaluación para lo cual se presenta un análisis de su ejecución en la tarea de inglés en relación con lo reportado en el cuestionario de estrategias de autorregulación. Así mismo, se analizan las respuestas a la entrevista realizada después de hacer el ejercicio de inglés.

#### *Estudiante B*

Tiene 14 años cursa el segundo grado de secundaria ha estudiado hasta ahora en escuelas privadas donde le enseñaron inglés desde el preescolar, tiene mucho vocabulario y en forma superficial conoce las estructuras gramaticales, sin embargo sus resultados al resolver los ejercicios de inglés en pre-evaluación son bajos (53% de correctas). En el instrumento de autorregulación obtuvo un 51% del total posible.

Específicamente en la realización del ejercicio de inglés se observó lo siguiente:

- ◆ No planeó, inmediatamente se puso a “llenar” la tarea que requería completar oraciones.
- ◆ No tenía una explicación clara de la estrategia que seguía para resolver.
- ◆ Para encontrar las respuestas emplea el vocabulario que posee, pero lo hace procediendo en forma errática, casi adivinando.



- ◆ Rara vez prestó atención a las ilustraciones del ejercicio que pudieron servirle como orientación para realizar las actividades.
- ◆ Al evaluar, sólo toma en cuenta si contestó todo, pero le cuesta mucho trabajo determinar el cómo lo está haciendo y si lo está haciendo correctamente, al terminar no evalúa cómo lo hizo y si logró aprender algo nuevo.
- ◆ Durante el ejercicio, cometió los siguientes errores: No identificó las instrucciones del ejercicio; no tomó en cuenta el ejemplo, por lo que si bien la primer parte de la oración utiliza la estructura gramatical (I like o I don't like), pierde el sentido en lo demás y no lleva el orden gramatical que se requiere. Hace una traducción precipitada del vocabulario y no revisa si su oración tiene sentido.

En el post-evaluación obtuvo el 100% de respuestas correctas en el ejercicio y un 78 % en el instrumento de autorregulación. Se observan los siguientes logros en relación con la pre evaluación:

- ◆ Logra determinar qué le pide el ejercicio y además discrimina entre los distintos apartados, lo que en consecuencia lo lleva a poner metas diferenciadas para cada uno.
- ◆ A partir de las metas sigue una serie de pasos para contestar, entre los cuales están leer las instrucciones y ver ejemplos y figuras.
- ◆ Trata de usar su vocabulario para identificar las posibles respuestas.
- ◆ Sabe en qué necesita ayuda y la solicita.
- ◆ Está seguro de sus respuestas debido a que trata de ver si tiene lógica lo que ha escrito.
- ◆ Ha desarrollado una estrategia para identificar errores, que consiste en revisar si la oración es lógica.
- ◆ Ensayó lo que ha aprendido y reafirmado así como la generalización de estrategias.

### *Estudiante C*

Tiene 14 años, cursa el tercer grado de secundaria ha estudiado hasta ahora en escuelas públicas, no posee los elementos básicos para poder responder un ejercicio de inglés correctamente (verbo to be), ha reprobado la materia de inglés tanto en primer y segundo grado, la única estructura gramatical que reconoce es el futuro próximo (going

to) el cual trabajó durante algunas sesiones del PAES previas a la intervención del aprendizaje cooperativo. En inglés su percepción de autoeficacia no es positiva, en un ejercicio espera a que los demás respondan porque ella considera no poder aportar nada. Sus resultados en la pre-evaluación al resolver el ejercicio son bajos (30% de correctas) y en el instrumento obtuvo 61% del total de puntos posibles.

Durante el ejercicio cometió los siguientes errores:

- ◆ No tomó en cuenta el ejemplo, por lo que no puede notar el uso del auxiliar en forma negativa para expresar agrado o desagrado (I like o I don't like);
- ◆ Ignora el uso del auxiliar al formar las oraciones lo que da como resultado que lo que escribe no tenga sentido alguno.
- ◆ No observa los detalles del ejemplo.
- ◆ No se auxilia de las palabras que ya conoce (cats, dogs)

En el ejercicio post-evaluación C obtuvo el 100% de respuestas correctas y 83 % en el instrumento de autorregulación. Se puede observar en C los siguientes logros en relación con la pre evaluación:

- ◆ Logra determinar qué le pide el ejercicio y además discrimina entre las distintas actividades del ejercicio, lo que en consecuencia la lleva a poner metas diferenciadas para cada una. A partir de ello, lee las instrucciones, discrimina palabras conocidas y desconocidas, recuerda sí las había trabajado antes.
- ◆ Diseña un plan de acción, el cual cambia según cree necesario, para adaptarlo a las características del ejercicio. Sabe en qué necesita ayuda y la solicita.
- ◆ Ha desarrollado una estrategia para identificar errores, que consiste en reconocer su vocabulario y buscar recursos que le ayuden a discriminar la respuesta que pueda entender como válida .
- ◆ Su estrategia de auto evaluación es eficiente para inferir las respuestas, pero aún no identifica si es o no correcta, por lo que se considera necesario que aprenda más vocabulario y desarrolle más la estrategia de reconocer palabras clave.

En la situación de aprendizaje cooperativo, se nota en ambos estudiantes que incrementaron tanto su nivel de autorregulación como el número de respuestas correctas en el ejercicio de inglés.

Es importante mencionar que en un principio los participantes no tenían claro cómo podrían trabajar de forma cooperativa, por lo cual los distintos papeles fueron de gran ayuda. El no ser los únicos responsables de la correcta realización del ejercicio, disminuía la ansiedad que pudieran sentir al resolver individualmente la tarea.

En particular B aprendió a respetar turnos y a evaluar a partir del modelamiento de C, aprendió que lo importante no es acabar primer sino que el ejercicio le sirva en términos de aprendizaje. Pese a los continuos fracasos que había tenido en la materia de inglés, C entendió que tenía cosas que podrían ayudar al equipo a resolver bien un ejercicio.

Lo que más agradaba a ambos era el hecho de que los resultados eran del equipo y no existían por separado, siempre reportaron estar contentos con el trabajo en grupo “así no es tan difícil”, como lo comentó la estudiante C. Los 2 se sentían más seguros y confiados y no tenían tanto miedo al error

Ambos estudiantes se mostraron agrado al revisar su oración final y compararla con el ejercicio realizado para ver donde se habían equivocado, para después corregirlo.

El ejercicio individual en el pizarrón le sirvió a B para comenzar a reservar minutos para la revisión. En este aspecto C reafirmó conocimientos en cuanto a asignar tiempo para revisar, poner una meta, realizar un plan de acción e identificar características de los ejercicios de inglés.

## Conclusiones

Los resultados del proyecto tienen un nivel de generalidad limitado, especialmente por el tamaño de la muestra. Sin embargo, como estudio exploratorio permitió identificar aspectos importantes para futuros estudios empíricos.

Se corroboró que la capacidad de autorregulación se desarrolla en el contexto de interacción, especialmente cuando el “experto” de forma gradual permite, promueve y estimula que el “novato” regule la actividad (Noelle, 2000). Esto se evidencia en el trabajo realizado por el tutor quien, apoyándose en las actividades compartidas en la situación de aprendizaje cooperativo, dio oportunidades de desarrollo y control de la actividad a estudiantes que por sí solos no hubieran podido realizar con éxito la tarea.

En este tenor, la autorregulación es un proceso que se logra cuando los individuos son capaces de encontrar su voz interna durante la resolución de un problema. (Nykos y Hashimoto, 1997). Vygotsky (en Tort-Moloney, 1997) subraya la función de la voz externa en relación con la resolución de un problema, esa función es después transformada en una voz interna, por lo que la voz externa puede provenir también de los iguales. En el presente caso, el tutor y el compañero compartían sus habilidades y conocimientos, favoreciendo que el otro los interiorizará. Esto se vio reflejado en el incremento de vocabulario y seguridad en las respuestas, así como en las oraciones realizadas en los pizarrones.

En los contextos cooperativos se puede notar que los niños muestran una amplia variedad de formas de responder a las oportunidades de aprendizaje y que todos contribuyen por igual al éxito de la tarea, aunque cada uno lo hace desde sus propias posibilidades. Situación que siempre es motivante para un estudiante con problemas de aprendizaje. Es decir, existen oportunidades para integrarse al trabajo aun para los más desaventajados, lo que se pudo observar, con la estudiante C quien pese a que inicialmente mostraba conocimientos pobres del inglés, pudo aportar diferentes conocimientos a su compañero, en especial en el proceso de revisión (Pallincsar 1998; Echeita y Martin, 1996).

El estudio mostró evidencia de la utilidad de la autorregulación con el objeto que los estudiantes sean autónomos en sus actividades de aprendizaje. Al respecto es importante subrayar, como lo mencionan Tort-Moloney (1997) y Martin y Marchesi (1996), que las estrategias y su regulación no se aplican en el vacío y que especialmente con aprendices con problemas de aprendizaje, es necesario trabajar tanto el aprendizaje y la autorregulación de la estrategia en actividades escolares.

## Bibliografía

- Ayala, S., Hernández, A., Guzmán, Y., García B., y Flores, R., (2002). Promoción de estrategias de autorregulación en estudiantes de secundaria. Integración: *Desarrollo Psicológico y Educación*. 17, 48 – 56.
- Chien, L., (2002). Strategy and self-regulation instruction as contributors to improving students' cognitive model in an ESL program. *English for specific purpose*. 21, 261-289.

- Echeita G. y Martín E. (1996). Interacción social y aprendizaje. En: Coll C., Marchesi A. y Palacios J. *Desarrollo psicológico y educación III* (pp 49 -69 ). España: Alianza editorial.
- Ferreiro R., (1998). *El ABC del aprendizaje cooperativo: una alternativa a la educación tradicional. Apoyo a la tarea docente*. Consejo Nacional Técnico de la Educación. Diciembre, 8. México: Secretaría de Educación Pública.
- Flores, M. (2001). Instrucción estratégica en alumnos con problemas de aprendizaje. *Revista Mexicana de Psicología*. 18, 2, 247-256.
- Flores, R. (2000). *Alcanzando el éxito en secundaria programa de apoyo para adolescentes con dificultades en el aprendizaje*. Manuscrito de circulación interna. México: UNAM., Facultad de Psicología.
- Lacasa P. y García J. (1996). Proceso cognitivos básicos. Años escolares. En: Coll C., Marchesi P. y Palacios J. (Eds) *Desarrollo psicológico y educación III* (pp 235 - 250 ). España: Alianza editorial.
- Lacasa, P., Martín, B. y Herranz, P.(1995). Autorregulación y relaciones entre iguales en actividades de construcción: un análisis de las situaciones de interacción. *Infancia y aprendizaje*. 72, 71-91.
- Martin, E. y Marchesi, A., (1996) Desarrollo metacognitivo y problemas de aprendizaje. En: Coll C., Marchesi P. y Palacios J. (comps.) *Desarrollo psicológico y educación III* (pp. 35 - 47). España: Alianza Editorial .
- Noelle B. (2000) Aprendizaje autodirigido y metacognición. *Estudios de Lingüística Aplicada*. 32,18.
- Nykos, M. y Hashimoto R. (1997) Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: in search of ZDP. *The Modern Language Journal*. 81, IV, 506-517.
- Pallincsar, A. y Brown, L. Y (1989). Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. En: Resnick L. (ed.) *Knowing, Learning and Instruction: Essays to Honor Robert Glaser* (393 - 452 ). USA: Cambridge University Press .

- Pallincsar, A. (1998). Keeping the metaphor of scaffolding: Its utility for the field of leaning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 4, 370 –373.
- Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts M., Pintrich P., y Zeidner M. (Eds.) *Handbook of self-regulation* (pp.451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Rivers, W. (2001) Autonomy at all costs: Ethnography of metacognitive self-assessment y self-management among experienced language learners. *The Modern Language Journal*. 85, 279-290.
- Signoret, D. A. (2000). La influencia de los planteamientos de Vygotsky y Brunner en la pedagogía de las segundas lenguas. *Investigación y Práctica Educativa*, abril, 43 –47.
- Tort-Moloney, D. (1997). *Teacher autonomy: a Vygotskian theoretical framework*. Ireland.
- Vygotsky, L. (1978). *La formación de los procesos psíquicos superiores*. México: Planeta.
- Zimmerman, B., y Schunk, D. (2001). Reflections on theories of self-regulated learning and academic achievement. In Zimmerman B. and Schunk D. (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd Ed.) (pp. 289-307). Mahwah, NJ: Erlbaum.



## Anexo

### Instrumentos empleados en la pre y post evaluación

#### Entrevista semiestructurada

1. ¿Qué fue lo primero que hiciste para contestar el ejercicio?
2. ¿Sabías acerca del tema?
3. ¿Qué hiciste al momento de leer?
4. ¿Cómo buscaste las respuestas?
5. ¿Tuviste dificultades para encontrar las respuestas?
6. Cuando no entendías una pregunta ¿qué hacías?
7. ¿Necesitaste ayuda para contestar el cuestionario?
8. ¿Cuál fue tu meta al contestar el cuestionario?
9. ¿Crees que la estrategia que utilizaste fue la adecuada?
10. ¿Podrías utilizar la misma estrategia para otra actividad?
11. ¿Fueron interesantes las preguntas?
12. ¿Qué fue lo que aprendiste?
13. ¿Para qué te puede servir resolver un ejercicio?
14. ¿Qué podrías hacer para mejorar tu trabajo?
15. ¿Cómo te sentiste durante el ejercicio?

### Ejemplos de reactivos de la escala para indagar sobre las estrategias de autorregulación de los alumnos\*.

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS DE AUTORREGULACIÓN EN LA MATERIA DE INGLÉS					
El siguiente cuestionario tiene como fin, que tu conozcas la forma en que estudias la materia de inglés, por lo que este cuestionario <b>NO</b> tiene respuestas correctas e incorrectas.					
INSTRUCCIONES. Lee cada una de ellas y señala con una X la opción que consideres más apropiada a tu forma de realizar trabajos en inglés, (marca solo una).					
	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
Apunto mis actividades de inglés.					
Antes de iniciar un ejercicio de inglés calculo el tiempo que me llevará realizarlo.					
Me doy cuenta cuando los ejercicios de inglés requieren de más o menos, esfuerzo.					
Me doy cuenta cuando no entiendo lo que me pide el ejercicio.					
Cuando estudio inglés me doy cuenta de lo que no aprendí.					
Reviso mi ejercicio de inglés para saber si lo que hice tiene lógica y si está completo.					
Me doy cuenta que el tiempo que necesito para realizar la tarea de inglés depende del ejercicio.					
Me doy cuenta cuando un ejercicio de inglés es más difícil que otro.					
Me doy cuenta cuando el ejercicio de inglés requiere de otras fuentes de información (bibliotecas, enciclopedias).					
Me doy cuenta cuando un tema no me queda claro (adjetivos, auxiliares, pronombres).					
Cuando escribo oraciones en inglés me doy cuenta si lo hice correctamente.					
Cuando termino de contestar un ejercicio de inglés reviso nuevamente todas las preguntas y respuestas.					
Antes de hacer un ejercicio de inglés pienso cómo lo voy a llevar a cabo.					
Para poder entender lo que hago en un ejercicio de inglés me hago preguntas (¿Cómo?, ¿Qué?, ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?).					
Identifico palabras que conozco en un texto de inglés.					
Cuando leo relaciono el tema con lo que ya conozco.					
Me doy cuenta cuando no entiendo una palabra de lo que estoy leyendo en un texto de inglés.					

\* Adaptado de: Guzman, Y. (2003). *Aprendizaje cooperativo en la autorregulación al realizar actividades de inglés en estudiantes de secundaria: una experiencia*. Tesis presentada para obtener el grado de Maestría, Facultad de Psicología UNAM