

CÓMO FAVORECER LA AUTORREGULACIÓN ACADÉMICA EN EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Carmen Solsona Martínez
Universidad de Zaragoza
csolsona@unizar.es

Resumen

Para favorecer la autorregulación académica en el aprendizaje cooperativo el profesor ha de orientar dicho proceso con objeto de que los estudiantes logren un conocimiento y un control cognitivo, contextual, conductual y emocional que favorezca la consecución de una meta común y compartida. Una estrategia eficaz es desarrollar la reflexión de los estudiantes y beneficiarse de los resultados obtenidos antes de que se dé por concluido el proceso de aprendizaje. Para ello se elaboraron tres cuestionarios, suministrados en distintas fases del trabajo, en los que se les invitó a reflexionar y a modificar constructivamente los aspectos que se demostraron -en cada momento- susceptibles de mejora.

Objetivos de nuestro trabajo

El objetivo principal de nuestra contribución es demostrar cómo la reflexión de los estudiantes sobre distintos aspectos del proceso de aprendizaje cooperativo (tarea, resultados, participación, motivación, gestión del tiempo, etc.) resulta eficaz para potenciar la autorregulación académica. En función de este objetivo principal, señalamos los siguientes objetivos secundarios:

- Explicar qué entendemos por autorregulación académica y por qué es necesaria en el aprendizaje cooperativo.
- Considerar en qué medida y de qué manera la reflexión puede favorecer dicha autorregulación.
- Exponer los objetivos de los cuestionarios elaborados para favorecer la reflexión en tres fases del trabajo cooperativo.
- Analizar los resultados extraídos de los cuestionarios.

Presentación, desarrollo y resultados de nuestro proyecto

Entre las competencias genéricas que proporciona el Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Zaragoza se señalan: la capacidad de trabajo en equipo y de forma autónoma, la valoración crítica y constructiva del esfuerzo propio y ajeno y el manejo de habilidades sociales. Para desarrollar estas competencias –al tiempo que desarrolla competencias específicas de su asignatura- el profesor ha de idear actividades y servirse de métodos que permitan poner en juego el empleo de dichas competencias en situaciones lo más auténticas posibles. En este sentido, en la asignatura cuatrimestral de 2º curso del Grado en Filología Hispánica de *Literatura de la segunda lengua (italiano)* se propuso una actividad de tipo cooperativo que consistió en dar una clase a los compañeros de una hora de duración (las sesiones son de hora y media) sobre uno de los autores seleccionados del periodo del *Ottocento italiano* y de su obra: Manzoni, Leopardi y Verga. Cada grupo, formado por 5 personas, debía ocuparse de ambientar literariamente el siglo XIX en Italia, del autor seleccionado y de la obra escogida. La profesora, a través de la plataforma Moodle, puso a

disposición de los alumnos distintos materiales (documentos, imágenes, bibliografía, vídeos) que podían orientarlos en su tarea, aunque se les daba libertad para diseñar su clase de la manera más rigurosa y amena posible. Con esta actividad (que será bastante real dentro de unos años, puesto que la docencia es una de las salidas profesionales más escogidas entre los graduados en Filología) se pretendía lograr un aprendizaje del periodo, los autores y su producción literaria que fuese profundo, duradero, activo, participativo, reflexivo, significativo, regulado y eficaz.

Un estudiante autorregulado (Zimmerman 2002, Torrano y González 2004, Torre Puente 2008) es un estudiante que se considera protagonista y agente de su propio aprendizaje, que se automotiva y que utiliza las estrategias (académicas, personales y sociales) más adecuadas para lograr los resultados académicos esperados. Como profesores, deseáramos que todos los estudiantes lo fueran, pero la realidad es muy distinta, aunque también creemos que la autorregulación en los estudiantes puede desarrollarse y que el profesor puede incentivarla. ¿Cómo hacerlo en el proceso de un aprendizaje cooperativo?

Dado que la autorregulación académica se consigue a lo largo del tiempo, en función del aprovechamiento que el estudiante hace de su propia experiencia y de sus capacidades, se trata de favorecer la reflexión sobre distintos aspectos en los que se basa el éxito de un trabajo cooperativo (gestión del tiempo, motivación, distribución de la tarea, planificación del trabajo, revisión de las estrategias utilizadas, logro de una meta común y compartida) en tres fases del proceso, de manera que puedan corregirse a tiempo las deficiencias que se aprecien y se logre un mejor resultado. Para ello, se idearon tres cuestionarios en los que se les invitaba a los estudiantes a reflexionar y valorar distintos aspectos en tres fases del proceso (antes de abordar el trabajo cooperativo, en su desarrollo y al final).

El primer cuestionario (fase inicial) se pasó a los estudiantes antes de explicar el trabajo de tipo cooperativo que tenían que llevar a cabo. El objetivo de este cuestionario fue conocer la experiencia que tenían los alumnos en la realización de trabajos de tipo colaborativo y cooperativo (trabajos en grupo) tanto en la universidad (eran alumnos de 2º curso) como antes de llegar a ella, qué opinión les merecía la realización de este tipo de trabajo (si les gustaba o no y por qué), cuántas personas consideraban que debían conformar un grupo para trabajar de forma eficaz, si preferían escoger ellos a los compañeros para formar los grupos o que se encargase de ello el profesor, los “ingredientes” más importantes para que un trabajo de tipo cooperativo resultase exitoso.

Los resultados obtenidos fueron, en parte, los esperados: al 61% de los alumnos les gusta hacer trabajos de tipo cooperativo¹, la mayoría señaló que 5 personas era el número máximo para componer un grupo y que preferían ser ellos los que escogiesen a los compañeros. Nos sorprendieron principalmente dos hechos. A pesar de que la mayoría (83%) afirma haber realizado este tipo de trabajos antes de llegar a la universidad, solo el 11% ha desarrollado trabajos de tipo colaborativo en ámbito universitario. El segundo aspecto es que señalaron como elementos importantes del trabajo cooperativo componentes que, objetivamente, no determinan su éxito (como “que haya solo un líder y los demás obedezcan”, “que los integrantes del grupo sean amigos o se conozcan muy bien”), lo que implicaba que la profesora tenía que explicar detenidamente antes de proponerlo en qué consiste un trabajo cooperativo, qué objetivos se persiguen con él, las estrategias más adecuadas para gestionar la tarea, el tiempo, los esfuerzos y los recursos.

El segundo cuestionario (fase intermedia) se les pasó tres semanas después de haber explicado en clase las bases del trabajo cooperativo que se les proponía: en qué consistía la

¹ El 39% restante señaló que no le gustaba por distintas razones: “es difícil quedar con los compañeros”, “es difícil organizar y repartir la tarea por igual y hay roces por este motivo”, “no todos trabajan por igual y eso me enfada”, “trabajo mejor sola”.

tarea, a qué objetivos respondía, qué se esperaba de ellos, los aspectos que debían tomar en consideración para gestionar bien el tiempo y planificar la tarea, los materiales que tenían a su disposición, etc., y después también de haber formado los grupos en clase con un cierto margen de libertad (tenían que ser grupos de 5 miembros y en cada grupo tenía que haber un alumno extranjero –había tres alumnos Erasmus). El objetivo de este segundo cuestionario era que reflexionaran sobre cómo estaban llevando a cabo la tarea propuesta hasta ese momento en relación a los siguientes aspectos: ambiente de trabajo en el grupo, compromiso en el reparto equitativo de las tareas, valoración de si las tareas resueltas de forma autónoma respondían a una meta común y compartida, gestión del tiempo, satisfacción respecto a la forma de trabajar en grupo. Asimismo, se les invitaba a proponer estrategias para mejorar los aspectos que consideraban susceptibles de mejora. Cuando contestaron este segundo cuestionario en clase ya habían tenido todos los grupos una o más reuniones previas para esbozar el trabajo y repartir las tareas, por lo que suponíamos que era el momento de analizar qué dificultades habían surgido, qué estrategias se habían empleado para resolverlas y si era necesaria la intervención del docente para solucionar algún aspecto (de conocimientos disciplinares o de resolución de conflictos). Lo más destacado positivamente fue el ambiente de trabajo en grupo (con una media de 4,73/5) y la valoración de la imbricación entre el trabajo autónomo y la meta común y compartida (4,68/5). Todos los aspectos analizados recibieron una puntuación superior a 3 sobre 5; las puntuaciones más bajas correspondieron al reparto equitativo de las tareas entre los miembros del grupo (3,82) y a la gestión del tiempo (3,94).

El tercer cuestionario (fase final) se pasó la semana de exposición de las clases. En cada grupo sus integrantes respondieron de manera individual las preguntas del cuestionario, orientado a conocer el nivel de desarrollo de competencias desarrolladas, tanto específicas -relativas a la asignatura-, como genéricas -de tipo interpersonal, instrumental y sistémico- de todo el trabajo cooperativo desarrollado, como son, entre otras: planificación de la tarea general; gestión del tiempo; interacción con los compañeros; manejo del ordenador; búsqueda, síntesis y uso de la información; recursos didácticos; valoración crítica y constructiva del trabajo propio y ajeno. Todas las competencias evaluadas obtuvieron una calificación superior a 3 sobre 5. Las mejor valoradas fueron las competencias de tipo interpersonal y específicas: valoración de puntos de vista diferentes a los míos (4,52/5), interacción y colaboración con mis compañeros (4,31/5), planificación de la tarea personal que luego tenía que compartir con mi grupo (4,21/5).

Conclusiones

Nuestra propuesta parte del convencimiento de que el profesor puede favorecer la autorregulación de sus estudiantes promoviendo una reflexión guiada acerca de los elementos que conforman un trabajo cooperativo en sus distintas fases de realización, siguiendo el modelo de Pintrich (2000) y en la línea de una perspectiva socio-cognitiva del aprendizaje (Schunk 2001, Bandura 2001). Para llevar a cabo este proceso reflexivo se idearon tres cuestionarios sobre distintos aspectos que analizan la autorregulación en las áreas cognitiva, motivacional, comportamental y contextual. La información proporcionada por dichos cuestionarios constituye una retroalimentación muy valiosa para que el profesor conozca de primera mano cuáles son las dificultades de los alumnos en las distintas fases de desarrollo y para que se decidan qué estrategias serían necesarias para resolverlas antes de que se dé por concluido el trabajo, potenciando de este modo la valoración del trabajo propio y ajeno, la reflexión de lo que se hace y de cómo se hace y la participación de los verdaderos protagonistas en su propio proceso de aprendizaje.

Bibliografía

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review Psychology*, 52, 1-26.

Pintrich, P.R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. M. Boekaerts et al. (eds.), *Handbook of self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press, 451-502.

Schunk, D.H. (2001). Social cognitive theory and self-regulated learning. B.J. Zimmerman y D.H. Schunk (eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives*. Hillsdale NJ: Erlbaum, 125-151.

Torrano Montalvo, F. y González Torres, M^a C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2 (1), 1-34.

Torre Puente, J.C. (2008). Estrategias para potenciar la autoeficacia y la autorregulación académica en los estudiantes universitarios. Prieto Navarro, L. (coord.), *La enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*, Barcelona: Octaedro-ICE, 61-87.

Zimmerman, B.J. y Schunk, D.H. (eds.) (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice*, New York: Springer-Verlag.

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.

Cuestiones y/o consideraciones para el debate

- Un estudiante autorregulado ¿nace o se hace?
- ¿De qué maneras puede potenciar el profesor la autorregulación de sus estudiantes, es decir, cómo puede ayudarlos a que: sean conscientes de su pensamiento y de su trabajo, empleen estrategias cognitivas que les ayuden en su aprendizaje, planifiquen bien la tarea y el tiempo, contribuyan a crear un entorno de aprendizaje favorable, dirijan su motivación hacia metas valiosas? En definitiva, ¿cómo fomentar en los estudiantes una participación verdaderamente activa en lo que aprenden?
- ¿En qué sentido un estudiante autorregulado consigue mejores resultados en su aprendizaje? ¿En todos los ámbitos por igual: contextual, conductual, emocional y cognitivo?

Anexos: Cuestionarios

Fase preliminar

1. ¿Has hecho trabajos en grupo antes de llegar a la Universidad? Sí / No. ¿Cuántos?
2. ¿Has hecho trabajos en grupo en la Universidad? Sí / No. ¿Cuántos?
3. ¿Te gusta hacer trabajos en grupo? Sí / No ¿Por qué?
4. ¿Te gusta escoger a los compañeros para formar el grupo? Sí / No
¿Prefieres que lo haga el profesor? Sí / No

5. ¿Cuántas personas debería tener un grupo para trabajar adecuadamente?
6. ¿Qué ingredientes son deseables para el éxito de un trabajo cooperativo?

Fase intermedia: Valora de 5 (Mucho / Sí, mucho) a 1 (Nada / No en absoluto) los siguientes aspectos relacionados con el trabajo en tu grupo:

1. ¿Estás satisfecho con la forma de trabajar del grupo?	
2. ¿Consideras que en el grupo se aprovecha bien el tiempo?	
3. Como participante, ¿puedes intervenir siempre que lo desees?	
4. ¿Existe un clima de igualdad para que todos puedan opinar y participar?	
5. ¿Todos los miembros del grupo trabajan y se comprometen con la tarea de forma más o menos similar?	
6. ¿Consideras que el clima general del grupo es muy bueno?	
7. ¿Consideras que el trabajo que desempeña cada uno autónomamente es relevante y necesario para todos los demás miembros del grupo?	
8. ¿Qué propuestas concretas sugieres para mejorar <u>el clima</u> de tu grupo?	
9. ¿Y para mejorar <u>el rendimiento</u> de tu grupo?	

Fase final: Autoevaluación

1. ¿En cuál de estas competencias se has visto más fuerte en toda la realización del trabajo?
Valora cada una de ellas de 5 (muy bien) a 1 (muy mal):

1. Planificación y organización de la tarea general que teníamos que hacer	
--	--

2. Planificación y organización de mi trabajo personal que luego tenía que plantear y compartir con mi grupo	
3. Gestión del tiempo	
4. Interacción y colaboración con los compañeros de mi grupo	
5. Manejo del ordenador y nuevas tecnologías	
6. Búsqueda, síntesis y uso de la información (en bibliotecas, libros, internet)	
7. Comunicación escrita (elaboración por escrito de los contenidos del trabajo)	
8. Comprensión del periodo del <i>Ottocento</i> y del autor	
9. Comprensión de los textos que había que comentar	
10. Exposición oral en clase	
11. Empleo de recursos didácticos para exponer el tema	
12. Valoración crítica y constructiva de nuestro trabajo	
13. Valoración de puntos de vista distintos a los míos	