

Programa de Tutorías entre Pares: una experiencia universitaria

ALEJANDRA SÁNCHEZ-AGUILAR
KARINA RENGIFO-MATTOS

Resumen: *el Programa de Tutorías entre Pares del Departamento de Lenguas (DEL) del ITESO tiene como objetivo acompañar el desarrollo de habilidades de comunicación académica y de otras lenguas a través de un enfoque colaborativo y contextualizado, siguiendo las orientaciones educativas de la institución. Lo anterior tiene la aspiración de empoderar a las y los estudiantes en sus procesos de aprendizaje a partir del desarrollo de estrategias de autogestión transferibles a cualquier área del conocimiento. El trabajo proporciona una visión general de los fundamentos teóricos de este modelo de acompañamiento, la selección y formación de tutores, la estructura de las sesiones de tutoría y los desafíos enfrentados en su promoción dentro de la comunidad universitaria. A pesar de los retos vinculados a la participación de las y los estudiantes, el programa se enfoca en promover el reconocimiento del valor de las tutorías como recurso de aprendizaje y como una herramienta más en el proceso formativo de los estudiantes.*

Palabras clave: *tutorías entre pares, modelo de tutorías, aprendizaje autónomo, formación de tutores, selección de tutores.*

Abstract: *The ITESO Language Department's Peer Tutoring Program aims to accompany the development of academic communication and foreign language skills using a collaborative and contextualized approach, in line with the institution's educational orientations. The intention is to empower students in their learning processes by developing self-management strategies that can be transferred to any area of knowledge. This chapter provides an overview of the theoretical foundations of this accompaniment model, the selection and formation of tutors, the structure of tutoring sessions, and the challenges that have arisen in promoting peer tutoring within the university community. In spite of the challenges that student participation entails, the*

program focuses on promoting the recognition of tutoring as a learning resource and as one of a range of tools for facilitating students' formation processes.

Key words: *peer tutoring, tutoring model, autonomous learning, tutor formation, tutor selection.*

Las tutorías de escritura entre pares han sido una alternativa importante en los procesos de desarrollo de las competencias de literacidad a nivel universitario, especialmente en el ámbito anglosajón, y se han implementado en los últimos años en América Latina con adecuaciones a los contextos particulares de cada país y universidad.

En México, el Departamento de Lenguas (DEL) del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) ha conformado un Programa de Tutorías entre Pares para el desarrollo de la comunicación académica y el aprendizaje de lenguas, siguiendo la tendencia de los centros y programas de escritura, y como una estrategia para transversalizar dichas competencias.

El presente trabajo muestra los componentes que conforman el programa de las tutorías entre pares del DEL-ITESO, los fundamentos que lo sustentan y los procesos seguidos para su operación. La siguiente descripción pretende contribuir a la formación de referentes sobre los modos de hacer este tipo de acompañamiento para las universidades de Latinoamérica que deseen poner en marcha un programa o centro de escritura.

A continuación, se presentan los objetivos del Programa de Tutorías entre Pares del DEL-ITESO, sus fundamentos teóricos, la descripción del perfil de los tutores, el proceso de integración de nuevos participantes, el programa de formación que reciben, la estructura de la tutoría y la práctica de la acción tutorial; asimismo, se comparten elementos sobre la operatividad de la tutoría.

OBJETIVOS Y FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA DE LAS TUTORÍAS ENTRE PARES DEL ITESO

Nuestro programa pretende promover el desarrollo de habilidades de comunicación académica del español y el aprendizaje de lenguas, a través de un acompañamiento horizontal entre tutor y tutorado desde la paridad

de sus roles, pues comparten dinámicas de interacción universitaria y un contexto educativo común.

Desde nuestra perspectiva, la tutoría es concebida como un proceso colaborativo entre los participantes, que impulsa la toma de decisiones para la construcción de estrategias autodirigidas y de autoaprendizaje. Asimismo, los procesos de lectura, escritura y oralidad en español se trabajan desde una perspectiva sociocultural y académica (Street, 1984; Scribner y Cole, 1981; Heath, 1983; Schieffelin y Cochran-Smith, 1984; Barton, Hamilton e Ivanc, 2000; Barton y Hamilton, 2000, 2005; Carlino, 2003, 2013), y las lenguas extranjeras desde un enfoque comunicativo (Hymes, 1996).

La aspiración de nuestro programa es incidir en dos niveles: 1) el desarrollo de habilidades comunicativas de la lengua y 2) los procesos y estrategias de construcción del aprendizaje autónomo. Para conseguir estos propósitos, las tutorías tienen por fundamento tres orientaciones teórico-educativas que sustentan el tipo de acompañamiento tutorial que se provee, y que están ligadas a una perspectiva sociocultural del aprendizaje y a la tradición jesuita de la educación: a) Modelo Educativo del ITESO (MEI), b) aprendizaje autónomo y c) aprendizaje colaborativo y horizontal. A continuación, se describen estos componentes.

Modelo Educativo del ITESO

Los fundamentos de nuestro programa se encuentran, en primer lugar, en el MEI, que es “un conjunto de principios y criterios” que guían los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo en la institución, en situaciones tanto dentro como fuera del aula (ITESO, 2005). De acuerdo con el MEI, el aprendizaje se define como “un proceso dinámico de construcción donde el estudiante tiene el papel protagónico en términos de participación, acción, creación, reflexión y autonomía”. Todos estos elementos conforman la perspectiva sobre el aprendizaje que está centrada en el sujeto y sus procesos, y a cuyos atributos (significativo, reflexivo, situado, en acción, colaborativo y transferible) responde el Programa de Tutorías entre Pares del ITESO.

Las tutorías concretan la visión del MEI en el protagonismo que adopta el estudiante en el proceso de aprendizaje, pues en el acompañamiento

entre estudiantes ambos participan de manera dinámica en la construcción del conocimiento. Además, fomentan el aprendizaje colaborativo, porque ambos participan de la búsqueda de respuestas para la construcción de saberes sobre comunicación académica y en el aprendizaje de lenguas. Asimismo, las tutorías entre pares desarrollan el aprendizaje en acción, a partir de la construcción de estrategias de enseñanza en las que están implicados tutor y tutorado, y la adquisición de saberes para su puesta en práctica, con el fin de resolver sus dificultades inmediatas y aplicarlas en otras situaciones de manera autónoma.

El MEI también incluye los aspectos de la pedagogía y el acompañamiento ignaciano (Duplá, 2000), que enfatizan la participación reflexiva del otro y el ejercicio de su propia libertad en todo el proceso de aprendizaje (Zatyryka, 2018). Por su naturaleza, las tutorías entre pares del DEL-ITESO están inspiradas en estos principios, pues implican un intercambio reflexivo entre dos personas (tutor y tutorado) que no se desprenden de su condición afectiva, humana, cultural y social, y que, además, promueven la decisión individual del tutorado sobre el camino a transitar en su proceso de aprendizaje.

Aprendizaje autónomo

El aprendizaje autónomo es un enfoque centrado en el desarrollo del aprendizaje independiente y autorregulado del estudiante (Littlewood, 1996). Aunque el término es importado de las áreas de la filosofía moral y la política (Smith, 2008), y tiene una amplia tradición en la educación sobre todo desde enfoques constructivistas (Moreno y Martínez, 2007), la noción de autonomía se desarrolló en el contexto del aprendizaje de lenguas a principios de la década de los setenta en Francia (Smith, 2008) y, específicamente, en el aprendizaje de adultos (Gremmo y Riley, 1995).

La autonomía en el aprendizaje es definida por los autores como:

- “La habilidad de hacerse cargo del propio aprendizaje [...] de tener y sostener la responsabilidad de todas las decisiones concernientes a todos los aspectos de este proceso de aprendizaje: determinar los objetivos, definir los contenidos y su progresión, seleccionar los métodos y técnicas a usarse, monitorear el proceso de adquisición propiamente

hablando (ritmo, tiempos, lugar, etc.) y evaluar lo que se ha adquirido” (Holec, 1981).¹

- “La capacidad para el desapego, la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente” (Little, 1991).²
- “Tiene tanto una dimensión individual como una social. Así como trabajar por cuenta propia no garantiza autonomía, el trabajar en colaboración con otros (alguien mejor informado en términos constructivistas o, por ejemplo, un par o simplemente alguien que nos escuche) puede ayudar al proceso de desarrollo de autonomía tanto dentro como fuera de la experiencia del salón de clases” (Sinclair, 2000).³

El desarrollo de la autonomía en el aprendizaje está estrechamente vinculado a los procesos de metacognición, pues desarrollar la autonomía requiere una consciencia sobre el propio proceso de aprendizaje, es decir, una reflexión sobre las necesidades particulares y de los procesos y estilos de aprendizaje propios. Junto con ello, implica un alto componente de toma de decisiones para la puesta en marcha de estrategias para solventar las necesidades (Little, 1991).

El aprendizaje autónomo resuena en uno de los cuatro pilares fundamentales de la educación planteados por la Unesco (Delors, 1996): “aprender a aprender”, es decir, en la capacidad de autorregular el propio proceso de aprendizaje.

Al estar enmarcado en este paradigma, el Programa de Tutorías entre Pares pretende poner en práctica estrategias de acompañamiento que potencien el autodescubrimiento de las áreas de oportunidad de los

1. “Autonomy is the ability to take charge of one’s own learning [...] to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning, i.e.: determining the objectives; defining the contents and progressions; selecting methods and techniques to be used; monitoring the procedure of acquisition properly speaking (rhythm, time, place, etc.) and evaluating what has been acquired” (Holec, 1981, p.3).
2. “Autonomy is a capacity for detachment, critical reflection, decision-making, and independent action. It presupposes, but also entails, that the learner will develop a particular kind of psychological relation to the process and content of his learning” (Little, 1991, p.4).
3. “Autonomy, learner autonomy, has both an individual and a social dimension. Just as working on your own does not guarantee autonomy, working in collaboration with others (a more knowledgeable other in constructivist words, for instance, a peer or even just someone being a sounding board) can aid your autonomy development process both inside and outside the classroom experience” (Sinclair, 2000).

tutorados en lo que respecta a la lengua de la que se trate, así como de estrategias de aprendizaje que se adecuen a sus características, posibilidades y gustos. Dicho de otro modo, este acompañamiento es visto como una asesoría basada en el diálogo reflexivo (Kato y Mynard, 2015) para empoderar a sus participantes, retando sus creencias y “promoviendo cambios fundamentales en la manera de pensar” que buscan una transformación de fondo. Además, se evita que el tutor ofrezca respuestas a las dudas, más bien se motiva al tutorado a que reflexione sobre las alternativas de las que puede echar mano para solventarlas por él mismo. Con esto, y con la posible transferencia de estas prácticas a situaciones en las que el tutor no esté presente, se busca el desarrollo de la autogestión y el autoaprendizaje del tutorado, no solo para los aspectos lingüísticos-comunicativos sino también de otras áreas del conocimiento.

Aprendizaje colaborativo y horizontal

El aprendizaje colaborativo es un modelo que se incorporó en la enseñanza áulica hacia finales del siglo xx. Se enmarca en una perspectiva sociocultural que concibe a la formación educativa como un proceso académico de socioconstrucción. Los entornos de aprendizaje constructivista se definen como un lugar donde los estudiantes deben trabajar juntos, ayudándose unos a otros, y usan una variedad de instrumentos y recursos para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Wilson, 1992); implica, por tanto, que los estudiantes asuman la responsabilidad de su autonomía para la toma de decisiones, la realización de tareas y la estructura de sus interacciones, todo ello para la construcción de conocimientos y habilidades en colectivo. Precisamente, el aprendizaje colaborativo tiene como principio fundamental la generación de consenso establecido por una dinámica cooperativa de sus participantes (Panitz, 1999). Así, este método es flexible, ya que se adapta a las necesidades de los estudiantes quienes establecen no solo un compromiso por su crecimiento personal, sino por el de los otros en un marco del aprender a hacer (Olivares, 2005).

Ahora bien, este modelo de aprendizaje resulta relevante para la tutoría entre pares, en tanto que es naturalmente un trabajo de cooperación entre las partes involucradas, pues se define como una interacción entre parejas que comparten un entorno social común, así como poseen características

similares, adquieren conocimientos y habilidades a través de la ayuda y apoyo activos, donde ambos se benefician de la actividad y donde ninguna de las partes asume el rol de profesor profesional, sino que se ayudan mutuamente (Topping y Ehly, 1998). La naturaleza de la interacción entre las partes es de horizontalidad y bidireccionalidad, lo que significa, por un lado, que el aprendizaje se produce en un clima sin acciones dominantes de ningún participante y, por otro, que la colaboración entre ambos se da en iguales condiciones de acción para la producción del conocimiento durante la actividad tutorial, lo que trae como resultado que tutor y tutorado aprendan. Esto último resulta ser un proceso iterativo que se convierte en un círculo virtuoso (Topping, 2015).

Con todo lo expuesto, se observa que el programa intenta ser coherente con los atributos del aprendizaje del Modelo Educativo del ITESO. En primer lugar, se parte de un trabajo colaborativo contextualizado, en tanto que ambos participantes construyen juntos el aprendizaje tomando como punto de partida y mayor fortaleza el entorno socioeducativo compartido y las formas de ser en él. En segundo lugar, a partir de este encuentro entre iguales, desprendidos de relaciones de poder y en un ambiente de confianza, se propicia la reflexión sobre las necesidades y las acciones que han de llevarse a cabo para construir el aprendizaje de manera acompañada, pero con miras al desarrollo autónomo de las competencias. En tercer lugar, la consciencia sobre la acción tutorial cooperativa y sus roles permite construir un proceso recursivo para los participantes que pone en juego el autoconocimiento, la autogestión y la autonomía que naturalmente pueden ser aplicadas en diversos contextos a los que se enfrenta el estudiante.

OPERACIÓN Y ESTRUCTURA DEL PROGRAMA DE TUTORÍAS ENTRE PARES

Si bien la operación administrativa del programa implica una serie de gestiones burocráticas que se operan desde la coordinación, en congruencia con nuestros fundamentos pretendemos que las y los tutores sean el centro a través de establecer acciones concretas: son ellos quienes, además de impartir las tutorías, reflexionan de manera permanente sobre el ejercicio tutorial; asimismo, son quienes dirigen y participan en los espacios de

formación para prepararse a sí mismos y a otras y otros tutores con el fin de garantizar el crecimiento y permanencia del programa; y, finalmente, son quienes toman las decisiones sobre la incorporación de nuevos tutores.

Para recibir el acompañamiento de una tutoría hay dos formas de hacerlo, a través de una cita (tutoría por cita) y asistiendo al Hub de Lenguas⁴ en los horarios establecidos para este fin (tutoría permanente); idealmente, los tutores se encuentran en este último espacio para esperar a los tutorados que requieran este acompañamiento. Los días y las horas de atención se determinan al inicio de cada periodo escolar y son publicados en los diversos medios del Departamento de Lenguas.

Conformación del equipo de tutores pares

La conformación del equipo de tutores pares se realiza a través de un proceso de selección para la integración de nuevos miembros. En otros centros de México y Latinoamérica se pone especial atención en que los tutores tengan desarrolladas las competencias de literacidad académicas probadas. En este programa, además se pone énfasis en las habilidades de acompañamiento para la promoción del aprendizaje independiente del tutorado, así como en rasgos actitudinales que favorezcan la colaboración para la adquisición de conocimientos en consonancia con los fundamentos del programa.

Consideramos que las habilidades de comunicación académica y de la lengua se irán desarrollando en la medida que la actividad de acompañamiento tutorial transcurra. Para este programa es importante la construcción de estrategias de aprendizaje autónomas que permitan al estudiante desarrollar por sí solo dichas habilidades y cualquier otro aspecto del conocimiento que requiera en su tránsito por la universidad.

El optar por un tutor que tenga mayores habilidades de acompañamiento evita que se posicione frente al tutorado como un experto en el objeto. Con ello pretendemos alejarnos de estrategias de dictado y acercarnos al

4. El Hub de Lenguas del ITESO es un centro de autoacceso para el aprendizaje de lenguas y la comunicación académica.

desarrollo conjunto de las competencias de escritura y de la lengua. No se privilegia aquí el dominio de los contenidos que deben abordarse en las tutorías, sino que se espera que en la medida que el tutor realice su proceso tutorial se vuelva especialista en los aspectos de comunicación académica y de la lengua. Por ello interesa más, en un primer momento, que sea capaz de construir nuevos aprendizajes para sí mismo y con los demás.

Por lo anterior, el proceso de selección de nuevos participantes toma en cuenta la presencia de los siguientes rasgos en los candidatos, que se observan en los diferentes momentos de dicho proceso.

Perfil de los tutores pares

Rasgos generales

- Ser estudiante del ITESO de cualquier semestre.
- Tener gusto por las prácticas de lectura, escritura y comunicación oral en general.

Rasgos particulares

- Paciente y tolerante con el proceso y ritmo de cada compañera(o).
- Sensible a las necesidades particulares de sus compañeras(os).
- Con una actitud empática y positiva en cada situación que se le presente.
- Responsable y consciente ante el ejercicio de la tutoría (una práctica que exige tiempo, dedicación y creatividad).
- Con habilidad para escuchar y comunicarse adecuadamente.
- Capaz de construir acciones específicas para llevar a cabo una tutoría.
- Con habilidad para orientar, facilitar y motivar a las(os) demás.
- Capaz de poner en juego la autorreflexión asertiva para la mejora de su práctica.
- Con la habilidad para buscar que el tutorado:
 - Aprenda a identificar, de manera puntual y concreta, sus fortalezas y sus áreas de oportunidad.
 - Desarrolle la capacidad del diálogo.

- Construya estrategias para la resolución de sus dificultades y pueda lograr su autonomía.

Selección de tutores pares

- *Convocatoria.* La selección de los tutores pares se realiza a través de una convocatoria abierta a toda la comunidad estudiantil e incluye tanto a los niveles de pregrado como de posgrado. El espíritu de la convocatoria se centra en las habilidades y actitudes del ámbito de la interacción, así como disposiciones para el trabajo cooperativo, que dentro del programa son igual o más relevantes que las del ámbito académico.
- *Formulario.* Como parte del proceso de la convocatoria, los aspirantes llenan un formulario con información general de carácter administrativo (nombre, contacto, nivel de estudios, carrera, etc.), una referencia personal de un académico y, además, incluyen las motivaciones para incorporarse al equipo.
- *Entrevista.* El equipo de tutores pares que ya forma parte del programa, junto con las coordinadoras de este, realizan una entrevista con cada uno de los aspirantes, con el propósito de identificar los rasgos del perfil mencionados.
- *Selección.* Con base en los insumos solicitados a los aspirantes en la convocatoria (carta de recomendación, motivaciones y entrevista), los tutores pares y la coordinación eligen a los nuevos integrantes del equipo.

Programa de formación de tutores pares

El programa de formación de pares está diseñado para que los estudiantes tutores construyan una comunidad de aprendizaje-práctica autogestiva (Wenger, 1998) coherente con los fundamentos descritos en este modelo: el aprendizaje colaborativo (Wilson, 1992), autónomo (Holec, 1981) y el Modelo Educativo del ITESO (ITESO, 2005), donde el estudiante es el centro del aprendizaje. El propósito es que los tutores pares construyan un espacio colaborativo que propicie la reflexión sobre la práctica y que a su vez forme sobre las estrategias de acompañamiento.

TABLA 5.1 ETAPA FORMATIVA 1. SENSIBILIZACIÓN SOBRE LOS PRINCIPIOS TEÓRICOS Y METODOLÓGICOS DEL PROGRAMA

Etapa formativa 1. Sensibilización sobre los principios teóricos y metodológicos del programa	
Sesiones	Tópico
	La experiencia tutorial y la autonomía
1	<ul style="list-style-type: none"> • Recuperar las experiencias como acompañantes o cuando han sido acompañados. • Presentación del plan de formación. • Contextualización institucional y teórica. • Ejercicio de metacognición: reconocer las estrategias, recursos, habilidades que han tenido como acompañantes en cualquier ámbito.
	La tutoría entre pares (uno a uno)
2	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es la tutoría entre iguales? ¿Cuál es su valor y potencial? ¿Qué aportan la tutoría entre pares y su horizontalidad? • ¿Qué implica la tutoría integral? • ¿Cuál es la función del tutor par? • ¿Cuál es el perfil del tutor par?
	El MEI, Orientaciones Fundamentales del ITESO (OFI) y aprendizaje autónomo en la tutoría entre pares
3	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Educativo del ITESO y sus componentes. • ¿Qué son las Orientaciones Fundamentales del ITESO (OFI)? • ¿Cómo se define el acompañamiento desde el marco del ITESO? • ¿Cómo podríamos definir el acompañamiento desde este marco y desde lo que hemos aprendido de autonomía?
	Aprendizaje colaborativo, cooperativo y bidireccionalidad
4	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es el aprendizaje cooperativo? • ¿Cómo se aplica en la tutoría entre pares? • ¿Por qué la tutoría es bidireccional (tutor y tutorado aprenden)? • Tutoría universitaria. • ¿Qué es la mediación?
	Manejo de habilidades emocionales para la tutoría
5	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades emocionales para la tutoría. • Yo, tutor. • Manejo de la empatía, tolerancia y resistencia a la frustración.

En esta comunidad de práctica se comparten las experiencias de los participantes en las tutorías y, con ello, se reflexiona sobre el quehacer de acompañar. Los contenidos son establecidos por la coordinación que orienta el proceso general; sin embargo, las sesiones se organizan bajo la conducción de los tutores, quienes también deciden sobre las dinámicas de intercambio y trabajo, además de que proponen recursos para el desarrollo de la formación.

Este espacio es permanente y se ha realizado en dos etapas. Puesto que el foco del programa de tutorías está centrado en las estrategias

TABLA 5.2 ETAPA FORMATIVA 2. FORMACIÓN SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO

Etapa formativa 2. Formación sobre el objeto de estudio	
Sesiones	Tópico
	Tipos discursivos
1	<ul style="list-style-type: none">• Informar• Argumentar
	Proceso de construcción de un mensaje
2	<ul style="list-style-type: none">• Planeación• Escritura• Revisión• Puesta en audiencia (exposición oral)
	Estructura textual
3	<ul style="list-style-type: none">• Introducción (tipos)• Desarrollo• Conclusión (tipos)
	Párrafo
4	<ul style="list-style-type: none">• Tipos• Marcadores discursivos
	Propiedades textuales
5	<ul style="list-style-type: none">• Cohesión• Adecuación y corrección• Coherencia
	Discursividad académica
6	<ul style="list-style-type: none">• Funciones de las referencias• Modelo de referencias (APA)• Tipos de citación

de acompañamiento para el desarrollo de las habilidades de comunicación académica y de la lengua, la primera corresponde a la sensibilización sobre sus principios teóricos y metodológicos (véase la tabla 5.1). El propósito en esta fase es que los tutores se familiaricen con las orientaciones de las tutorías entre pares, de la autonomía y del MEI; asimismo, que se apropien de su rol, del objetivo de la tutoría, comiencen a construir estrategias de acompañamiento y conozcan algunas herramientas para ello.

En la segunda etapa se abordan aspectos sobre el aprendizaje de lenguas y de la comunicación académica. Los contenidos específicos se determinan a partir de cuestionamientos tales como ¿qué nos define?, ¿qué nos falta?, ¿hacia dónde tenemos que ir?, que los tutores responden por

medio de un formulario al final de la primera etapa formativa. Los temas que se abordarán son elegidos en función de sus propias necesidades de conocimientos técnicos, así como de la lengua (español o inglés) que detectan en el proceso de acompañamiento realizado en su primer semestre dentro del programa de tutorías (véase la tabla 5.2).

Por lo anterior, el diseño del cronograma es flexible y dinámico, pues responde a las características de la comunidad de práctica-aprendizaje de ese momento y a los principios de contenido que para cada lengua se tienen como orientadoras; por ejemplo, para el español, en lo correspondiente a la escritura, se sigue el paradigma de la generación de textos como un proceso, el desarrollo de la discursividad académica situada y la escritura a través del género. Con respecto al inglés, se incluye el desarrollo de las cuatro habilidades básicas de comunicación efectiva, tales como lectura, escritura, escucha y habla. Para mostrar un ejemplo ilustrativo de esta etapa formativa, se presenta el contenido que abordó la primera generación de tutores pares.

Práctica de la acción tutorial entre pares

Como ya se explicó en la fundamentación teórica del programa, la tutoría entre pares es una estrategia pedagógica de acompañamiento académico cooperativo, donde un estudiante orienta (Topping, 2015) y acompaña a su par en su proceso de aprendizaje sobre algún objeto (Alzate y Peña, 2010). En nuestra universidad se organiza en dos momentos: el primero implica la sesión presencial o virtual, y el segundo corresponde a la reflexión posterior derivada de la sesión de tutoría.

Ahora bien, la sesión de tutoría se estructura en *input*, *desarrollo* de la sesión y un espacio de *cierre*:

- El *input* se refiere al momento en que tutor y tutorado tienen un primer contacto y establecen el clima de trabajo a través de la presentación de los participantes, así como determinan los asuntos para abordar y los objetivos para cumplir en esa tutoría. Esta es una estrategia común en varios de los centros de escritura; algunos, como el Centro de Escritura Javeriano, suelen usar el recurso de las preguntas generales (¿en qué consiste la tarea que te asignaron?, ¿qué te interesa o a qué deseas

que le prestemos más atención?) para ayudar al estudiante a nombrar su necesidad (Molina-Natera, 2011).

- El *desarrollo* de la sesión se pone en marcha con acciones de exploración, diagnóstico, reconocimiento y práctica para abordar los aspectos convenidos y, también, aquellos que surgen en el curso de la tutoría. Es decir, se aborda lo convenido, identificando y resolviendo sobre la marcha los asuntos por trabajar. En este espacio se ponen en juego las estrategias pedagógicas que los tutores conocen y reflexionan en el programa de formación permanente.
- El *cierre* es el espacio donde se consolida lo abordado con miras a un plan de acción autónomo por parte del tutorado, o bien con un seguimiento del tutor que se materializaría en una segunda tutoría.

Bajo este método de trabajo, el tutor pone en práctica una serie de estrategias, recursos materiales y no materiales, que emplea para orientar y acompañar en la resolución de necesidades del tutorado. Los recursos que se emplean se conocen, reflexionan y ponen en práctica en la comunidad de aprendizaje a la que asisten como parte de la formación permanente de la práctica tutorial. A continuación, se enlistan las estrategias que, por su intencionalidad consciente —debido a que se trabajan en los espacios formativos y porque se han reconocido en los instrumentos que los tutores llenan en un momento posterior a la tutoría—, tienen mayor presencia y recurrencia en el proceso de la tutoría:

- *Compartir las prácticas propias*. Con esta estrategia el tutor pone en común, como ejemplo modalizador, las experiencias, las estrategias y los recursos propios que posee como estudiante y que emplea en su actividad educativa o universitaria.
- *Generación de empatía*. El tutor pone en marcha recursos actitudinales para favorecer la confianza y crear un ambiente propicio para el acompañamiento y la construcción del aprendizaje; asimismo, motiva el compañerismo y con ello logra que el tutorado exprese sus requerimientos y esté más dispuesto y menos ansioso.
- *Uso de referentes comunes*. El tutor busca algún aspecto que sea común a ambos participantes, como marco de referencia para la toma de decisiones del acompañamiento.

TABLA 5.3 BITÁCORA DEL TUTOR

Bitácora del tutor	
1	Fecha y hora
2	Nombre del tutor o tutora
3	Describe qué sucedió en la sesión de tutoría
4	Desde tu rol de tutor(a) ¿con qué te quedas?
5	Si utilizaron recursos o materiales, por favor compártelos en este espacio.

- *Aprendizaje colaborativo.* El tutor propone prácticas y ejercicios de colaboración conjunta, en las que se produce un desarrollo de habilidades de manera bidireccional.
- *Generación de autonomía en el aprendizaje.* El tutor provoca que el tutorado tome decisiones para la construcción de su aprendizaje.

Evaluación de la sesión de tutorías

El momento posterior a la tutoría es el espacio donde tutor y tutorado llevan a cabo una reflexión sobre el ejercicio de colaboración en la sesión; para el primero existe una bitácora y para el segundo un instrumento de evaluación. A continuación, se presentan dichos instrumentos.

La bitácora del tutor

La bitácora del tutor (véase la tabla 5.3) es una herramienta preestablecida que recoge, a manera de narrativa, una reflexión que construye el tutor en un momento inmediato a la conclusión de la tutoría.

En este ejercicio de recuperación de la experiencia el tutor asienta hallazgos y conclusiones sobre su práctica; aquí se refleja su perspectiva sobre lo acontecido en la tutoría que permite inferir objetivos e intenciones con respecto a su ejercicio tutorial. Hasta el momento de esta publicación, hemos podido reconocer en las bitácoras los siguientes elementos que el grupo de tutores identifican y sobre los cuales giran sus reflexiones:

- *Aprendizaje bidireccional*. Enuncian, desde su punto de vista, el aprendizaje que identifican obtuvo tanto el tutorado como él mismo como parte de la colaboración.
- *Elementos del quehacer tutorial*. Identifican componentes que son parte de la práctica del tutor, tales como el perfil del estudiante que acudió a la tutoría, tipo de recursos que se emplearon para trabajar el desarrollo de las habilidades, las necesidades que llevaron al estudiante a la sesión, etcétera.
- *Cooperación*. Identifican que la tutoría es un ejercicio de coparticipación de los involucrados.
- *Co-construcción del aprendizaje*. Enuncian consciente y explícitamente que tanto ellos como los tutorados *co-construyen* el aprendizaje en la tutoría.
- *Identificación del rol de tutor*. Son capaces de reconocer su rol como acompañantes pares, tanto conceptualmente como desde la práctica.
- *Recursos materiales y no materiales*. Identifican los recursos y estrategias para atender necesidades específicas.
- *Aspectos del objeto de estudio*. Reconocen los elementos sobre la comunicación académica y las lenguas que se trabajan en la tutoría.

Evaluación de la práctica del tutor

La evaluación que realiza el tutorado (véase la tabla 5.4) es un documento que contiene un ejercicio de valoración sobre la práctica tutorial de la cual fue parte. Este instrumento se centra en el reconocimiento, por parte del tutorado, del aporte del tutor en la construcción de su aprendizaje y también su propia participación en la tutoría como parte de un ejercicio cooperativo. Se trata de una escala apreciativa que explora el dominio que el tutor tiene del contenido, su capacidad de escucha, orientaciones para solucionar los problemas y otros elementos que evidencian el fomento a la autonomía en el aprendizaje del tutorado; también se incluye la posibilidad de un comentario abierto.

TABLA 5.4 EVALUACIÓN DE LA SESIÓN POR PARTE DEL TUTORADO

No.	Evaluación de la práctica del tutor por parte del tutorado
1	Fecha y hora
2	Carrera o posgrado que cursas en el ITESO
3	Semestre
4	¿Es tu primera tutoría del semestre?
5	¿El tutor(a) llegó puntual a la cita de tutoría?
6	Indica tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones: el tutor me ha acompañado a resolver mis principales preocupaciones y me ha orientado para encontrar soluciones.
7	Indica tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones: el tutor me ha escuchado activamente, ha sido paciente, respetuoso y cordial.
8	Indica tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones: he desarrollado estrategias para resolver yo mismo mis problemas de expresión oral y/o escrita.
9	Si respondiste sí a la pregunta 8, describe las estrategias desarrolladas.
10	Indica tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones: replicaré lo aprendido en la tutoría en otras tareas similares.
11	Indica tu grado de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones: he incrementado mi confianza con respecto a mis habilidades de comunicación en general.
12	¿Cuál es tu nivel de satisfacción general con la tutoría?
13	¿Recomendarías el servicio a otro compañero?
14	¿Tienes algún comentario para la tutora en particular, o bien una sugerencia de mejora?

DEMANDA DEL PROGRAMA

Aunque los estudiantes de licenciatura y posgrado sí buscan el acompañamiento académico de las tutorías y se han hecho esfuerzos para comunicar su existencia, aún no se ha aprovechado al máximo, pues la participación es baja.

Desde el surgimiento del programa en 2018 se han establecido diversas estrategias de posicionamiento y comunicación de los apoyos que representan las tutorías para la comunidad universitaria. Por ejemplo, se han lanzado campañas de difusión en medios de información internos de la universidad, tales como revistas impresas y digitales, el empleo de pantallas dispuestas en todo el campus, pósteres y trípticos que se han mostrado y repartido en diferentes momentos y espacios, etcétera.

Una hipótesis respecto a esta baja demanda de las tutorías entre los estudiantes podría estar vinculada a una percepción socioeducativa sobre la docencia tradicional que limita el rol de los estudiantes a su papel al interior de las aulas, lo que está relacionado con un docente que circunscribe su responsabilidad formativa también al salón de clases (Narro y Arredondo, 2013). De ser correcta esta hipótesis, significaría que no existe una disposición del estudiante y docente para adoptar situaciones de aprendizaje extracurriculares con un carácter de acompañamiento más cercano y personalizado y, por tanto, distintas a las prácticas formativas convencionales. Al respecto, Aguilera, Torres, Acosta y Pozos (2011) señalan que

existen escasos abordajes culturales y sociales del fenómeno donde se considera que la concepción y la realización de la tutoría están sujetas a los significados y las representaciones sociales que los tutores y los alumnos construyen sobre esta dimensión educativa. Y que, en consecuencia, la oferta y demanda que se establezcan en torno a la tutoría se derivan de unas determinadas representaciones que es necesario indagar (Aguilera et al., 2011).

En este sentido, los cambios sobre cómo incidir en la comunidad universitaria para que se aprovechen las tutorías tendrían que promoverse desde las representaciones culturales que se tienen sobre estos servicios, para que sean aceptados y, por tanto, se sumen de manera orgánica a las prácticas formativas ya existentes. Como se observa, estaríamos ante un fenómeno complejo, ya que se sitúa en una dimensión sociocultural que no se moviliza de manera inmediata con esfuerzos aislados y que sobrepasa las voluntades individuales de los centros de escritura, por lo que tendría que implicar una sinergia institucional en diversos niveles más allá de, por ejemplo, una estrategia de promoción.

Por esta situación, el reto del programa, y muy probablemente de otros programas, además de su gestión, de la formación y actualización permanente de los tutores, sería la construcción de una cultura de las tutorías, que las integre como parte de la formación académica de los estudiantes.

CONCLUSIONES

La tutoría entre pares desde nuestro programa no pretende ser, en primera instancia, un recurso para enmendar, corregir o remediar las falencias del estudiante en el uso de la lengua, sino para empoderarlo en sus procesos de aprendizaje mediante la construcción de estrategias de autogestión que puedan ser transferibles a cualquier ámbito del conocimiento y útiles para su tránsito por la experiencia formativa universitaria, es decir, se busca que el estudiante incluya el programa como una herramienta más en su desarrollo.

El programa aspira a que los tutores pongan en marcha, en la operación del programa y en la propia práctica tutorial, el mecanismo central de la tutoría entre pares: la colaboración, pues se espera que todas las actividades que realicen las hagan con la consciencia de que deben ser conjuntas y de que la construcción del aprendizaje solo se genera en un diálogo permanente y de cooperación (Topping, 2015). Además, se busca que asuman una postura actitudinal que favorezca el aprendizaje (Rogers y Farson, 2015), así como el reconocimiento de la singularidad de los participantes.

Como se puede observar, se ha procurado realizar un programa en el que el estudiante sea el centro, por lo tanto, el tutor tiene un papel muy activo en la gestión y en la formación, además de impartir la tutoría. Si bien han habido muchos esfuerzos por tener un programa con fundamentos teóricos, coherente con la perspectiva actual de los centros y programas de escritura, que responda a las exigencias educativas actuales y con la visión formativa de nuestra universidad, nuestro principal reto es la poca demanda de la comunidad universitaria. Es por ello que la prospectiva del programa está orientada a poner en marcha acciones que permitan el reconocimiento del valor de las tutorías como recurso de aprendizaje y como una herramienta más en el proceso formativo profesional de los estudiantes.

Sin embargo, el reto sobrepasa los esfuerzos académicos de la conformación del programa, pues en la inserción de la vida universitaria entran otros factores en juego, entre los que se encuentran la propia dinámica de las instituciones de nivel superior, que les ofrecen múltiples opciones al estudiante, con las que tenemos que competir como centro de escritura.

REFERENCIAS

- Aguilera, M. A., Torres, T. M., Acosta, M. y Pozos, B. (2011). Dimensiones culturales de la noción de tutoría académica en docentes y alumnos de doctorado, México. *e-Gnosis [on line]*, No.9.
- Alzate, G. y Peña, I. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123-138.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2000). Literacy practices. En D. Barton, M. Hamilton e R. Ivanc (Eds.), *Situated literacies. Reading and Writing in context* (pp. 7-15). Routledge.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2005). Literacy, Reification and the Dynamics of Social Interaction. En D. Barton y K. Tusting (Eds.), *Beyond Communities of Practice (Learning in doing)* (pp. 14-35). Cambridge University Press.
- Barton, D., Hamilton, M. e Ivanc, R. (Eds.). (2000). *Situated literacies. Reading and Writing in context*. Routledge.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355-381.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. En La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Santillana/Unesco.
- Duplá, F. J. (2000). La pedagogía ignaciana una ayuda importante para nuestro tiempo. *Cuadernos ignacianos*, No.2, 1-14.
- Gremmo, M. J. y Riley, P. (1995). Autonomy, Self-direction and Self Access in Language Teaching and Learning: The History of an Idea. *System*, 23(2), 151-164.
- Heath, S. (1983). *Ways with words: Language, life, and work in communities and classrooms*. Cambridge University Press.
- Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning*. Pergamon.
- Hymes, D. H. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, No.9, 13-37. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17051>

- ITESO (2005). *El Modelo Educativo del ITESO: un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura*. <https://www.iteso.mx/documents/2624322/o/El+modelo+educativo+del+ITESO.pdf/11d68249-11e7-4ca9-86f3-633fe56fe6a>
- Kato, S. y Mynard, J. (2015). *Reflective Dialogue: Advising in Language Learning*. Routledge.
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. Authentik.
- Littlewood, W. (1996). "Autonomy": An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427-435. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(96)00039-5)
- Molina-Natera, V. (2011, 15-17 de mayo). *Tutorías entre pares: el caso del Centro de Escritura Javeriano* [Ponencia]. VI Congreso Internacional Cátedra Unesco, Universidad del Norte.
- Moreno, R. y Martínez, R. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 15(1), 51-62.
- Narro, J. y Arredondo, M. (2013). La tutoría: Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 35(141), 132-151.
- Olivares, O. J. (2005). Collaborative critical thinking: conceptualizing and defining a new construct from known constructs. *Issues in Educational Research*, 15(1), 86-100. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.143321>
- Panitz, T. (1999). *Collaborative versus Cooperative Learning: A Comparison of the Two Concepts Which Will Help Us Understand the Underlying Nature of Interactive Learning*. <https://eric.ed.gov/?id=ED448443>
- Rogers, C. y Farson, R. (2015). *Active Listening*. The University of Chicago.
- Schieffelin, B. y Cochran-Smith, M. (1984). Learning to read culturally: Literacy before schooling. En H. Goelman, A. Oberg y F. Smith (Eds.), *Awakening to literacy* (pp. 3-23). Heinemann.
- Scribner, S. y Cole, M. (1981). *The psychology of literacy*. Harvard University Press.

- Sinclair, B. (2000). Learner Autonomy: the next fase? En B. Sinclair, I. McGrath y T. Lamb (Eds.), *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Longman.
- Smith, R. (2008). Learner autonomy. *ELT Journal*, 62(4), 395-397. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn038>
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge University Press.
- Topping, K. (2015). Peer tutoring: Old method, new developments. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 38(1), 1-29. <https://doi.org/10.1080/02103702.2014.996407>
- Topping, K. y Ehly, S. (1998). *Peer assisted learning*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wenger, E. (2002). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Paidós Ibérica.
- Zatyrka, A. (2018, 10 de mayo). *¿Qué es el acompañamiento al estilo ignaciano?* [Conferencia]. Diálogos sobre el acompañamiento al estilo ignaciano, ITESO.