

Mediaciones para el desarrollo de la literacidad en la universidad: estrategias prácticas desde las tutorías

EURÍDICE MINERVA OCHOA-VILLANUEVA
KARINA RENGIFO-MATTOS
ALEJANDRA SÁNCHEZ-AGUILAR*

Resumen: se describen las mediaciones que demostraron efectividad para desarrollar las competencias de literacidad en las sesiones de tutoría, en el marco de un centro de escritura de una universidad privada. Las mediaciones, como acciones intencionadas que realiza una persona para impulsar el aprendizaje en otra persona, en el contexto de un acompañamiento tutorial para el desarrollo de la escritura, contribuyeron en la producción de cambios de diversa índole y grados de profundidad que comprenden desde aspectos generales de redacción, hasta los correspondientes a las convenciones académicas. La intención es ponerlas a disposición de los lectores para su posible aplicación en diversos contextos de aprendizaje sobre la escritura u otros contenidos.

Palabra clave: tutorías entre pares, literacidad académica, mediaciones, estrategias de acompañamiento, escritura académica.

Abstract: the chapter describes mediations that proved to be effective for developing literacy competencies in tutoring sessions, within the framework of a writing center at a private university. Mediations, understood as deliberate actions undertaken by one person to stimulate learning in another, in this case in the context of accompaniment by tutors aimed at developing writing skills, contributed to the generation of different kinds of changes at different degrees of depth, ranging from general aspects of writing to the assimilation of academic conventions. The intention of the chapter is to make these mediations available to readers for application in a variety of learning contexts related to both writing and other kinds of content.

• Todas las autoras forman parte del Departamento de Lenguas del ITESO.

Key words: *peer tutoring, academic literacy, mediations, accompaniment strategies, academic writing.*

Este capítulo¹ tiene como objetivo describir las mediaciones que demostraron efectividad para desarrollar las competencias de literacidad en sesiones de tutoría de escritura en el entorno universitario, y que pueden ser aplicadas tanto en tutorías como en otros contextos educativos. La efectividad mencionada se evidenció en los cambios realizados por parte de los tutorados en los textos que trabajaron en las asesorías, los cuales fueron de distinta naturaleza y grados de profundidad: se modificaron, por ejemplo, aspectos generales de redacción vinculados con la cohesión, la coherencia, la corrección y la adecuación; elementos de las convenciones académicas como la referenciación; componentes de algunos géneros textuales como el ensayo, el informe o la tesis de obtención de grado; y también se trabajó sobre las etapas del proceso de la escritura, como la generación y organización de ideas, entre otras.

Las tutorías de escritura son un acompañamiento para estudiantes que se brinda en los programas y centros de escritura universitarios, para apoyarlos en el proceso de comprensión y producción de textos académicos y profesionales, de tal manera que “se diferencian de otras estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la escritura académica, por el servicio de tutoría individual que se les ofrece” (Eleftheriou, 2011, como se citó en Calle-Álvarez, 2020). El objetivo es que los participantes adquieran elementos que les permitan desempeñarse de manera autónoma en los procesos de lectura, escritura y oralidad en la universidad (Roldán y Arenas, 2016).

Un estudiante acude a una tutoría de escritura de manera voluntaria o a sugerencia de un docente, donde no encontrará un servicio de

1. El presente trabajo se deriva de la investigación multidisciplinar e interdepartamental “Artefactos culturales que favorecen el desarrollo de las competencias de literacidad”, financiada en 2019 por el Fondo de Apoyo a la Investigación del ITESO.

corrección de estilo, sino “un diálogo entre el tutor y el estudiante, orientado a la formación de mejores escritores” (Calle-Álvarez, 2020). Estas asesorías son extracurriculares y suelen durar entre veinte y sesenta minutos cada vez. En este espacio de tiempo, el tutor reconoce la tarea de escritura, acompaña el proceso de realización de la misma y orienta la continuación autónoma, por parte del tutorado, de la escritura (Calle-Álvarez, 2020). Bajo estas condiciones, las acciones mediadoras para el desarrollo de las competencias de literacidad se adecuan y resuelven de manera distinta a como lo harían en un ambiente curricular dentro de un aula de clases. Así, situaciones como el monitoreo del aprendizaje, la evaluación de este, la aplicación de lo aprendido, entre otras, deben resolverse de una manera inmediata durante el proceso de la tutoría.

Debido a las características de la tutoría, las decisiones y las acciones que lleva a cabo el tutor dependen de las necesidades del estudiante, de la tarea de escritura y la dinámica de la sesión. Dado lo anterior, las mediaciones que se producen en este espacio responden a un contexto particular y presentan diferentes grados de efectividad en el desarrollo de las competencias de literacidad.

Las mediaciones han sido estudiadas principalmente en contextos escolares y, como resultado de las reflexiones, se ha modificado el tipo de relación entre el docente y el aprendiente, en la que el primero deja de ser un transmisor de conocimiento y adquiere el carácter de mediador que favorece la autorregulación del estudiante (Feuerstein y Rand, 1974), el diálogo, el modelaje en la realización de la tarea a través de andamiajes acordes con el desarrollo del aprendiente, el aprendizaje reflexivo y la aplicación de los aprendizajes (Rojas et al., 1994, como se citó en Ríos, 1997).

En el ámbito educativo, la mediación ha sido entendida como cualquier interacción en la que un adulto tiene la intención de transmitir un significado o una habilidad en particular y alienta al niño a vincular, esto es, a relacionar el significado con algún otro pensamiento o experiencia. La mediación implica interactuar con intención, significado y trascendencia para ayudar a los niños a expandir su capacidad

cognitiva, en especial cuando las ideas son nuevas o retadoras² (Feuerstein y Lewin-Benham, 2012). Es decir, las mediaciones pueden entenderse como todas las acciones intencionadas que realiza una persona para impulsar el aprendizaje en otra persona; planteamiento que no se circunscribe únicamente a una relación entre niños y adultos sino también entre pares, donde uno es más avanzado que otro (Vygotsky, 1979); ni tampoco al ámbito de la educación básica sino que se puede aplicar a otros niveles y extenderse a otras situaciones de aprendizaje no necesariamente escolares.

En las tutorías de escritura, las acciones que pone en marcha el tutor para el desarrollo de las competencias de literacidad son mediaciones para el aprendizaje de diversa naturaleza. A continuación, se describen las estrategias emprendidas por los tutores que se identificó tuvieron incidencia en el desarrollo de las habilidades de escritura de los estudiantes en sesiones de tutoría dentro de un centro de escritura universitario. Dichas estrategias pueden ser clasificadas de la siguiente forma:

1. Validación de aprendizaje, que se manifiesta a partir de asentimientos, frases de confirmación y preguntas para corroborar el aprendizaje.
2. Explicaciones que transmiten contenidos, sugerencias de estrategias e integran consultas de materiales.
3. Prescripciones del tutor, que consisten en indicaciones, solicitudes de reformulación e invitaciones a la aplicación.
4. Cuestionamientos, que incluyen preguntas de los siguientes tipos: indagatorias, potenciadoras de descubrimiento y de confirmación.

Como todo proceso de enseñanza-aprendizaje, las tutorías son complejas, pues además de estar supeditadas a las condiciones de los

2. “[...] any interaction in which an adult intends to convey a particular meaning or skill and encourages the child to transcend, that is, to relate the meaning to some other thought or experience. Mediation means interacting with intention, meaning, and transcendence with the intent of helping children expand their cognitive capacity, especially when ideas are new or challenging” (Feuerstein y Lewin-Benham, 2012, p.1).

participantes y del entorno, así como de las características del tema que se aborda, cada una de estas estrategias puede ocurrir de manera simultánea en una sesión (aunque, para los fines de este capítulo, las abordamos por separado para explicarlas con mayor precisión y que se facilite replicarlas).

A continuación, se describen cada una de estas estrategias, con sus particularidades, y se presentan ejemplos de una serie de tutorías que se analizó como parte de una investigación más amplia en un centro de escritura universitario. Se videoregistraron, transcribieron y analizaron nueve tutorías en las que participaron cinco tutores y nueve tutorados de nivel licenciatura y posgrado con distintos grados de avance de su formación. En las transcripciones, se codifica con la letra T a los tutores y con la E a los estudiantes, para guardar la confidencialidad de sus datos.

VALIDACIÓN DE APRENDIZAJE POR EL TUTOR

Siguiendo a Feuerstein (1986), la mediación es un andamiaje que el docente pone en marcha en el marco de una situación áulica, ya no para transferir conocimientos a sus educandos sino para animarlos a aprender a aprender. Precisamente, la dimensión motivacional y afectiva juega un rol fundamental en ese proceso de animar e implicar al estudiante en su aprendizaje (Hativa, 2000; Carlos, 2006).

En específico, si nos situamos en el espacio de las tutorías de escritura, encontramos que la motivación es una condición intrínseca de esta práctica, debido a que el estudiante acude a una asesoría por su propia voluntad, buscando mejorar sus habilidades comunicativas. La asistencia a este espacio es ya una implicación del estudiante en su proceso de aprendizaje y, por tanto, una motivación sobre el mismo. En la interacción pedagógica que tiene lugar entre el tutor y el tutorado, esta motivación es robustecida por una serie de mecanismos que el asesor pone en juego durante la asesoría para mantener implicado al estudiante en su proceso de aprendizaje (González, 2010).

Una de estas estrategias que median la actividad tutorial dentro de la dimensión afectiva es la validación del aprendizaje por parte del tutor, que ocurre cuando este lleva a cabo acciones y / o expresiones

para corroborar y / o ratificar que se ha producido un aprendizaje respecto a las competencias de literacidad. La validación se formula de dos maneras diferentes: por un lado, en los asentimientos o frases de confirmación que expresan la aceptación, reafirmación y / o aprobación del tutor de lo expuesto por el estudiante y, por otro, en las preguntas para corroborar el aprendizaje, que consisten en solicitudes del tutor para que el estudiante responda demostrando el dominio de un abordaje previo.

Recibir una aprobación, responder de manera correcta ante un cuestionamiento y confirmar que se está aprendiendo son acciones que en una tutoría permiten que el estudiante se mantenga atento, motivado e implicado en su proceso de aprendizaje sobre las competencias comunicativas. Sin embargo, dichas operaciones son resultado de la mediación propuesta por el tutor, quien aprueba, formula preguntas para corroborar y asiente como parte de una confirmación. Si bien el tutor valida el aprendizaje con acciones como el asentimiento, también brinda seguridad al estudiante, pues la validación en sí misma produce que el tutorado se dé cuenta de sus progresos durante la tutoría, lo que podría permitir que establezca un punto de arranque para continuar en una ruta de aprendizaje autónomo.

En el siguiente ejemplo, se aprecia la clara intención de la tutora de motivar a la estudiante, no solo para la aplicación inmediata del contenido que previamente habían revisado sobre las normas de citación y referenciación de la American Psychological Association (APA), sino a largo plazo para que siga indagando por sí sola y construyendo conocimiento de manera autónoma. En el fragmento de la sesión, se destacan las aprobaciones simples de la tutora como “Ok” y “Ok, muy bien” y también las frases de motivación como: “Por ejemplo, aquí lo puso bien, en este de abajo” y “No se preocupe, ahorita ahí vamos trabajándole”.

T: Pero, más que yo decirle, el objetivo de todo esto es que usted pueda descubrirlo por usted sola.

E: Sí.

T: Y usted me vaya diciendo cuáles son sus errores.

E: Mjjj...

T: Entonces, ahorita ya vimos los ejemplos y quiero que usted me vaya diciendo qué es lo que...

E: [interrumpe] Bueno, aquí falta la coma.

T: Ok.

E: Luego eso está bien, aquí falta el punto.

T: Ok.

E: Ehh [lee] este es el título.

T: Ok.

E: Entonces, ese va en cursiva.

T: Ok, muy bien.

E: Eh, eso por ejemplo para mí es nuevo, yo nunca había visto un título.

T: Por ejemplo, aquí lo puso bien, en este de abajo.

E: Mmm... Te digo que no soy consistente [ríe]

T: No se preocupe, ahorita ahí vamos trabajándole.

En el ejemplo, la motivación se produce desde la invitación que se hace a la estudiante a descubrir por sí sola el conocimiento y reconocer de manera autogestiva sus errores. Luego de llevar a cabo una revisión de ejemplos, la tutora indica a la estudiante que aplique el conocimiento adquirido, y consolida la motivación en ella a través de los asentimientos que le ratifican que está aprendiendo. Finalmente, cierra este momento de la sesión sin dejar de animar y mostrar apoyo a la tutorada, proponiendo resolver juntas y sin preocupación lo que debe trabajarse.

Alentar a los estudiantes con frases cortas o asentimientos es una práctica que los tutores y las tutoras hacen en repetidas ocasiones en estos espacios de asesoría. Estas confirmaciones pueden ser breves, pues se limitan a expresiones positivas cortas con respecto al desempeño de los estudiantes, quienes obtienen una validación de su ejecución. Algunos ejemplos que ilustran lo anterior son: “Ok, imuy bien!”, “¡Ah! ok, sí, es muy cierto lo que dijiste”, “Así es, ¡exactamente!”, “Perfecto”, “¡Ah, muy bien!”.

Por otra parte, los asentimientos para validar el aprendizaje por parte del tutor pueden ser más complejos y no se reducen a frases monosilábicas como las anteriores sino que repiten el aprendizaje

enunciado por el tutorado y, con ello, le confirman que está en lo correcto. Kato y Mynard (2015) consideran, como una estrategia básica para brindar una asesoría, la repetición de palabras o frases clave por parte de un asesor, pues son una forma de implicar al estudiante, expresar empatía, espejear su proceso, demostrarle que está siendo escuchado y acompañado. Un ejemplo de este tipo de asentimiento se muestra a continuación, donde las aprobaciones de la tutora van acompañadas de una información que reafirma el aspecto que se está revisando. Tal es el caso de: “Tal cual, usando comillas y sin cursivas”, “Así es, así es [repite] esa es otra forma de ponerlo”.

[cada uno revisando el texto en la pantalla de su computadora]

E: Tal cual.

T: Tal cual, usando comillas y sin cursivas. Ahora vamos con el 2.1.2...

E: Aquí hay otra, ¿verdad?

T: Cita de más de cuarenta palabras.

E: [apunta con el dedo la pantalla de su computadora] Aquí se transforma, aquí es otra forma.

T: Así es, así es [repite] esa es otra forma de ponerlo.

Desde la perspectiva de la evaluación formativa, la enseñanza efectiva ha considerado que la dimensión emocional dentro del aula de clases —aspecto complejo acerca del que es necesario que se siga investigando en el ámbito de las tutorías— está implicada directamente en el aprendizaje, e identifica la correlación entre la actuación docente en el espacio áulico y los aprendizajes obtenidos con los estudiantes (Harris, 1998; Slavin, 2003). Para Slavin (1996), un modelo de instrucción eficaz incluye, entre otros elementos, el incentivo que se entiende como el grado en que el docente se asegura de que los estudiantes estén motivados para trabajar y aprender. Como se observa en el ejemplo, esto es fundamental también en las tutorías.

Otra estrategia que anima al estudiante durante su proceso son las preguntas para corroborar el aprendizaje que, como se señaló, corresponden a las demandas de respuesta por parte del tutor para que el estudiante demuestre dominio de un contenido previo abordado durante la asesoría. En las tutorías de escritura, este tipo de preguntas

son un mecanismo de evaluación apreciativa que emplea el tutor para valorar los avances del tutorado con respecto a las competencias que se pretende desarrolle. Desde el enfoque de la evaluación formativa, se considera importante que el docente lleve a cabo acciones de distinta índole para ponderar los progresos de los estudiantes conforme a los objetivos trazados. Entre más cercanos estén los mecanismos de evaluación al proceso de aprendizaje e, incluso, sean parte integral del mismo, será más efectivo su sentido formativo (Cáceres et al., 2018).

Asimismo, dentro de esta perspectiva, la comunicación de los logros del aprendizaje ha sido una preocupación para determinar cómo y cuándo se comunican, al ser parte fundamental del proceso evaluativo que, además, está ligado a una dimensión ética y emocional. En palabras de Sanmartí:

La evaluación es la actividad en la que principalmente se ponen de manifiesto los valores del profesorado. Por ello, el contrato didáctico de cada enseñante se comunica a los estudiantes de forma implícita al evaluar, no sólo cuando se califica, sino también cuando se opina sobre cómo trabajan, se comentan sus errores y aciertos, o se sugieren estrategias para superar las dificultades (2010, p. 73).

Vista así, la sesión de tutoría, y su condición fugaz limitada al espacio de una hora, exige que tanto el tutor como el tutorado pongan en juego mecanismos que permitan motivar y valorar el progreso del aprendizaje *in situ*. De tal manera que la comunicación de los logros de aprendizaje es fundamental y debe darse durante la conversación entre tutor y tutorado, y la forma en que se materializa sería a través de lo que Sanmartí (2010) llama el contrato didáctico implícito donde se comenta, se señalan errores y aciertos y se sugieren estrategias dentro del propio proceso de aprender.

En el siguiente ejemplo, se aprecian los mecanismos de valoración que pone en juego el tutor, donde el eje se constituye, precisamente, por las preguntas para corroborar el aprendizaje: “Mjjj... ¿y qué es?, ¿es paráfrasis o es cita textual?”, “¿Y dónde inicia la cita?”, “Ajá, entonces, ¿qué le hará falta ahí?”, “Así es, para poder señalar que no

es de nosotros. Mjjj... muy bien”, “Mjjj... ahí teníamos otra, ¿no?, de paráfrasis”. Por su parte, los asentimientos, como ya se dijo, son un mecanismo de motivación para el tutorado y no se desligan de este proceso apreciativo de los avances:

E: [frente a él está el documento impreso con su investigación; lo toma, mira y raya en el papel] Aquí está una y es correcta, ¿verdad? De la de más de cuarenta palabras al final, nada más falta el punto, ¿no?

T: Mjjj... ¿y qué es?, ¿es paráfrasis o es cita textual?

E: Es [pausa] cita textual.

T: ¿Y dónde inicia la cita?

E: Aaaah [pensando] aquí [lee la cita]

T: Ajá, entonces, ¿qué le hará falta ahí?

E: Las comillas.

T: Así es, para poder señalar que no es de nosotros. Mjjj... muy bien.

E: Y el punto.

T: Mjjj... ahí teníamos otra, ¿no?, de paráfrasis.

E: Ey, es... es...

E y T: [al unísono] ¡Son siglas!

E: Siglas y siglas [pasa la página] Aquí está otra.

En el fragmento citado, se pueden apreciar las formas en que el tutorado aplica los conocimientos revisados previamente en la sesión, en este caso, el formato APA, y van acompañados del soporte del tutor, quien motiva por medio de asentimientos y corrobora que, efectivamente, se está aprendiendo a través de cuestionamientos puntuales dentro del propio proceso de práctica. Otros ejemplos específicos del tipo de preguntas que se hacen para corroborar el aprendizaje por parte del tutor son: “¿y nos falta...?”, “¿es una paráfrasis?”, “aquí, ¿cómo sería?”, “aquí, ¿qué habría que cambiar?”, “¿lleva un punto?”, “¿lleva comillas?”, etcétera.

La evaluación formativa es, precisamente, la que favorece la afectividad, y a través de esta se promueve un ambiente de aprendizaje eficaz, profundo y significativo, lo que impacta de manera positiva en los resultados de los estudiantes. La evaluación efectiva, enmarcada

en la evaluación formativa, contempla cuando el docente destaca las metas académicas y cuestiona de manera constante con preguntas directas, con el propósito de observar el avance de los participantes del curso; corrige errores y ejercita cierta habilidad hasta que se domina y verifica su comprensión; asimismo, provee de ocasiones de práctica (Cáceres et al., 2018).

En las tutorías, dado su carácter dialógico, y aunque no se trata de un contexto escolarizado, este monitoreo del aprendizaje sucede en todo momento. La condición de tiempo limitado de la asesoría exige que se pongan en juego, al mismo tiempo que la motivación, la práctica y la verificación de lo aprendido.

Las explicaciones

Las explicaciones en las tutorías de escritura son las mediaciones a través de las que el tutor encauza la actividad del estudiante, transmitiéndole información, contenidos y / o estrategias para el desarrollo de sus habilidades; ocurren en todas las áreas de la vida y constantemente se están dando y recibiendo en ámbitos diversos, tanto entre personas cercanas como entre desconocidos (Antaki, 1988). Y aunque cobran especial relevancia en el campo de la educación, en el que se considera que uno de los rasgos más importantes del buen docente es que sabe explicar, no es una práctica acerca de la que haya mucha conciencia, pues no se enseña expresamente ni se incluye en la formación docente o los manuales para maestros (Jiménez, 2016) ni en los entrenamientos de formación para tutores; es decir, en esos ámbitos no siempre se reflexiona acerca de cómo explicar, ni de las implicaciones que esto tiene (Ogborn et al., 1996), y son escasas, aunque notables, las investigaciones empíricas que se han realizado al respecto (Jiménez, 2016), como la de Atorresi y Zamudio (2018) que, aunque circunscrita a la enseñanza del texto explicativo, plantea los sustentos de la explicación desde la lingüística, la semiótica y los tipos textuales.

En las tutorías, las explicaciones son una estrategia mediacional frecuente y productiva que corresponden a lo que Leinhardt (2001) define en su clasificación como explicación instruccional diseñada para enseñar explícitamente y comunicar de manera específica una

porción del tema a los aprendientes. La explicación instructiva puede ser dada por un libro de texto, una computadora, un docente o un estudiante, o puede ser en conjunto construida a través de un discurso coherente que rodea la tarea o el texto, y que involucra a todo el grupo y al docente trabajando juntos. Las explicaciones instructivas son acciones pedagógicas naturales y frecuentes que suceden en respuesta a preguntas implícitas o explícitas, propuestas ya sea por estudiantes o docentes.³

Para Leinhardt (2001, 2010), estas explicaciones estarían entre las “comunes” que se suscitan en la vida cotidiana, como cuando se dan orientaciones para llegar a algún lugar, y las disciplinares, que responden a preguntas importantes del campo de conocimiento específico en el que surgen, y se definen por las reglas y las convenciones del mismo, de acuerdo con las que la explicación puede o no ser aceptada.

Si bien la dinámica propia de las tutorías difiere de lo que sucede en el aula, en cuanto a que la interacción es por lo general uno a uno, o de grupos muy reducidos, y se procura que sea lo más horizontal posible, cuando ocurre una explicación la diferencia entre los roles del tutor y el tutorado es clara y está relacionada con el conocimiento: quien explica sabe algo que quien escucha quiere o necesita saber (Ogborn et al., 1996). Asimismo, en el contexto escolar se establece que el estudiante necesita conocimientos determinados por el sistema educativo, lo que hace que gran parte de los contenidos a explicar estén decididos de antemano (Ogborn et al., 1996); mientras que en la tutoría la forma de inicio corresponde más a lo que sucede cuando se genera una explicación cotidiana que suele comenzar con una petición de información a iniciativa de quien la necesita, pues, como ya se señaló, los estudiantes acuden de manera voluntaria a las asesorías.

Dado lo anterior, en las tutorías las explicaciones tienen más posibilidades de adaptarse a lo que señala Marimón-Llorca (2008), en cuanto a

3. “[...] designed to explicitly teach —(to specifically communicate a portion of subject matter to others, the learners. Instructional explanations can be given by a textbook, a computer, a teacher, or a student, or they can be jointly built through a coherent discourse surrounding a task or text that involves the entire class and the teacher working together. Instructional explanations are natural and frequent pedagogical actions that occur in response to implicit or explicit questions)— whether posed by students or teachers” (Leinhardt, 2001, p.340).

que, para hacer posible la comprensión, la información se presenta acorde con las necesidades y conocimientos de los destinatarios. Por su parte, Ciapuscio (2014) señala que la explicación, para ser efectiva, implica reorganizar el conocimiento especializado, con el fin de hacerlo comprensible a un receptor que no es especialista. Esto exige del tutor una gran pericia para hacer que las explicaciones funcionen a partir de conseguir que el tutorado note que hay un espacio de comprensión que requiere ser llenado y generarle el sentimiento de que existe una diferencia de visiones que necesita resolver (Ogborn et al., 1996), todo ello en el tiempo limitado con el que cuenta.

Lo anterior se ilustra en el siguiente ejemplo, en el que la tutora introduce la explicación a partir de la pregunta “¿sabes también qué ayuda muchísimo?”, que produce en el estudiante la sensación de que hay algo que ignora y que puede ayudarle, pero también le origina la expectativa de que ella le compartirá ese algo y así empatarán sus visiones, tal como lo indica precisamente la tutora con la frase final “a ver si vemos lo mismo”.

T: [...] ya con tu contexto entendemos lo que te rodea a ti, y listo, no necesitamos poner el “inmediato”, esto yo lo quitaría [raya en la carta y retoma la lectura unos segundos] ¡Ah!, aquí, otra, si quieres, ¿sabes también qué ayuda muchísimo?

E: Mjjj... [mirando la carta]

T: Que leas tú tu texto en voz alta, ¿ya lo hiciste?

E: [niega con la cabeza]

T: [mira la carta] Cuando vas leyendo tu texto en voz alta, te vas dando cuenta de ciertas cosas como “¡ay!, repetí”, o “no es necesario que ponga esto”, entonces, por ejemplo, o sea, hay varias cosas que yo observé, como en este primer párrafo ahorita que volví. Si quieres, dale una leída así, en voz alta, y pues vas diciendo, como “ay, esto sí lo puedo cambiar”, o “esto como que lo repetí”, a ver si sí vemos lo mismo.

En este caso, la tutora explica lo que ocurre cuando alguien lee en voz alta sus propios textos, como una estrategia para la corrección y mejora de estos, y, empleando uno de los recursos más fructíferos que se

tienen para explicar algo, formula ejemplos. Asimismo, aunque es una mediación en la que la tutora proporciona conocimientos que vienen al caso para la construcción del texto específico en el que se trabaja en la sesión, tiene como fin último que el estudiante pueda aplicarlos posteriormente por sí mismo. Esto contribuye a la autonomía, entendida como la capacidad del estudiante para resolver por su cuenta desafíos de escritura, pues la estrategia que le sugiere puede ponerla en práctica con cualquier escrito que realice y en todo contexto en que ocurra, además de que se trata de una técnica que ha demostrado que contribuye al desarrollo de la lectura y la escritura (Abusamara y Joannette, 2012; Favila-Figueroa et al., 2016).

El valor de formular explicaciones y aplicarlas en el aula, en tutorías y en otras situaciones educativas, reside en que explicar puede llevar a la transformación de ideas y conocimiento, para lo que el mediador se vale de metáforas, analogías, descripciones, historias, conceptos, clasificaciones, demostraciones y, como ya se mencionó, ejemplos (Treagust y Harrison 2000, como se citó en All Answers Ltd, 2018; Ogborn et al., 1996). Por su parte, Ciapuscio (2014) identifica algunos procedimientos, que llama de ilustración, y sirven para hacer accesible y comprensible la información: definir, aclarar y precisar significados, los que permiten presentar información compleja a un receptor. Estas operaciones también se pueden combinar con consultas de material que, a su vez, incluyen explicaciones, como ocurre en el siguiente fragmento:

E: ¿Las comillas están bien?

T: ¿Para qué se usan las comillas? ¿te acuerdas, tú?

E: Como para hacer énfasis.

T: Tú ves, a ver [escribe] si ves tú un letrero en la calle que dice: “No se aceptan mascotas”, y ves con comillas el “no”, ¿qué piensas?

E: Que es mentira, o sea, como suposición, que no es cierto [hace el signo de comillas con los dedos]

T: Mjjj... [asiente] y no es que yo esté diciendo “no se aceptan mascotas”, a lo mejor yo quería hacer énfasis en el no, no se aceptan y ya, entonces, muchas veces nos vamos con esa finta, pero no, las comillas esa no es su función [en la escritura académica]

E: Ah, ok.

T: Aquí no deberías de ponerlo, de hecho, es más común que estés hablando y digas algo así como...

E: [mueve los dedos como si hiciera comillas] “Se hizo esto”.

T: Ajá, pero realmente no, ese es como un uso que le damos cotidianamente. ¿En dónde más has visto comillas, tú, por ejemplo?

E: Eh, no sé, pues nada más cuando señalan algo, ¿no? ¿Para citar?

T: Ajá, en citas, esa es otra, o en diálogos también, sí.

E: En diálogos.

T: Sí, entonces esos son algunos de los usos de las comillas, este, si quieres, mira, búscale aquí, si quieres [se acerca a la computadora de la tutorada] usos de las comillas, y ahí van a venir como que enlistadas varias, para revisar algunas si quieres.

[...]

E: [lee] “Las comillas al principio de palabra se usan para indicar que están apareciendo en la misma oración dos diferentes niveles de discurso”.

T: Bájale, aquí si quieres, vamos con los ejemplos... Aquí si quieres, pero, por ejemplo, mira, este es el que tú me decías: “dijo, saludo general, para un diálogo”, eh si quieres, mjjj... Ese es el uso principal que se le da, ah, y aquí tienes otro diálogo [lee] “permiso, dijo el pianista, ¿no les molestará si practico un momento?”; o como bien dijo Einstein, y aquí está citando, “la estupidez humana es infinita”.

E: Mjjj...

[ambas ríen]

Otro fenómeno que se puede identificar en el ejemplo previo es la forma en que la interacción, entre quien explica y quien recibe la explicación, es dinámica y se ajusta a la situación particular en la que ocurre, pues se puede decir que una sesión de tutoría busca estar a medio camino entre una clase y una charla, aunque no difiere tanto de esta última en cuanto a que, si bien en una conversación hay diferencias entre los participantes, no se perciben como muy significativas, pues el trato entre ellos es de iguales y ejercen aproximadamente los mismos derechos de participación; pero cuando entra en juego una explicación, en automático toman papeles distintos relacionados con

el conocimiento que tiene uno y necesita el otro, con el poder y la responsabilidad, roles que son complementarios (Ogborn et al., 1996) y que llevan a una co-construcción de aprendizajes. Es decir, en las tutorías, las explicaciones, al igual que otras estrategias mediacionales como las prescripciones, son un recurso que se ubica en algún punto intermedio entre dirigir la actividad del estudiante desde la posición superior que otorga el dominio de un conocimiento, y orientarla de manera colaborativa en una dinámica donde hay cooperación, un rasgo que también resulta factible en el aula u otros escenarios formativos.

En el siguiente ejemplo, se observa cómo la tutora, a través de preguntas, impulsa a la tutorada a participar en esa construcción colaborativa, mientras desarrolla explicaciones a partir de analogías, de brindar información y consultar material:

T: Mijj... Siempre hay un punto de vista subjetivo en un ensayo, siempre. ¿Por qué se le llamará ensayo?, o sea, qué idea tienes de lo que es ensayar, cualquier cosa, cualquier disciplina.

E: Ensayar, pues como una preparación del tema.

T: Como una preparación para algo, si vas a participar en una coreografía, pues ensayan la coreografía, hasta el día de la presentación; luego, si van a ensayar eh, para un concierto, todas las veces que se reúne el grupo es para repetir todo el repertorio que van a dar, ajá. Esto, trasladado a lo académico, ¿cómo podríamos definir un ensayo?, ¿qué es ensayar?, ¿qué es lo que se ensaya?

E: Pues, la información sobre algún tema, o...

T: Lo predominante en el ensayo, fíjate, ahí te lo acaba de decir, es el punto de vista.

E: Ah, sí es cierto, no tanto la información.

T: No tanto la información, sino el punto de vista, entonces, eso es lo que estás ensayando, te estás fogueando en confrontar tu punto de vista, verdad. ¿Con qué?, pues con los de otros autores, con lo que piensa la sociedad, entonces, tú ya leíste y dices, no, es que eso no es tan cierto, y yo puedo decir un punto de vista distinto al de la sociedad, entonces, estás ensayándote en la exteriorización de tus ideas, ¿cómo?, fundamentando tu punto de vista.

E: Ok.

T: Entonces, es algo subjetivo porque es tu punto de vista, pero es algo objetivo porque lo estás fundamentando, ¿cómo?, con toda tu investigación, con todos esos datos que tú ya tienes, es lo que le da fundamento a tu punto de vista, ¿verdad? Y está clarísimo en el punto A de tu esquema, porque este es un esquema apenas.

E: Mjji...

T: Está clarísimo lo que piensas, ¿verdad? Entonces, eso, ya tenemos claro qué es un ensayo, vas a ensayar tu punto de vista, ahora, cuál es su estructura.

En el siguiente fragmento, se aprecia la estrategia de la tutora, quien en sus explicaciones intercala definiciones y consultas de material con preguntas, lleva a la tutorada a generar lo que Leinhardt (2001) define como autoexplicaciones, que consisten en una forma de lograr significado en el contexto de un callejón sin salida cognitivo; esto es, la tutora lleva a la estudiante a un *impasse* en su proceso de reflexión, en el que deberá formular, ella misma, explicaciones rápidas para revisar, ampliar o mejorar su comprensión, sin que necesariamente correspondan en su forma a las propias de un ambiente académico, ya que no siempre tienen un destinatario distinto a uno mismo, por lo que suele ocurrir que el discurso usado en una autoexplicación tiende a ser altamente coloquial, autorreferencial, fragmentado e idiosincrático⁴ (Leinhardt, 2001); lo que en el ejemplo se manifiesta cuando la tutorada expresa después de una interacción muy dinámica con la tutora: “Pues el ensayo es un trabajo escrito en el cual das tu punto de vista, junto con información que recolectas en diferentes tipos [...] de fuentes [...] Ajá, y que al final llegas o das tu punto de vista, o si estás de acuerdo o no”. Este fenómeno confluye con la reformulación que se explicará más adelante.

E: [busca en páginas de internet] Mmm... dice..., ¡ah!, primero, una introducción, un desarrollo y una conclusión.

4. “The language used in a self-explanation tends to be highly colloquial, personally referential, fragmentary and idiosyncratic” (Leinhardt, 2001, p.340).

T: Así es, aquí vemos que es un esquema nada más, que tenemos ideas en incisos, este es un plan, nada más.

E: Sí, es que no tenía qué poner ahí.

T: Todavía no, la estructura.

E: Era cómo, nos puso preguntas como, ¿qué vas a hacer para?, o ¿qué métodos vas a utilizar para hacer tu ensayo? Es como así una introducción.

T: Una recopilación de información para después darle estructura.

E: Mjji... Sí.

T: Perfecto. Ok, entonces, lleva introducción, desarrollo y conclusión. ¿Qué implica la introducción?, ¿dice ahí?

E: Dice [lee] la introducción de un ensayo es una de las partes más importantes del mismo, pues en ella el autor deja claro cuál es el tema al que va aproximarse, cuál es su tesis y sus principales líneas de argumentación, supone el 10% de todo el ensayo y, en el mismo, se pueden plantear los problemas del tema en cuestión, reflexiones del mismo autor, lecturas de otros autores, etcétera.

T: Así es, ¿sí? Bueno, entonces, eso es lo que tienes después que organizar, todo esto. El desarrollo, ¿qué es?

E: El desarrollo... En el desarrollo el autor de un ensayo expone y analiza el tema que ha escogido, en profundidad, plantea sus ideas y argumentaciones basándose en otras fuentes, tales como revistas, entrevistas, libros e incluso fuentes en línea; es la parte más amplia, pues ocupa el 80% del ensayo; además, es necesario sintetizar y resumir todo el contenido, pues, aunque sea la parte más amplia, no debe de ser tediosa.

T: Ni tan repetitiva, mjjj...

E: Y este, mmmhhh...

T: La conclusión.

E: Y en la conclusión, es la parte en la que se resume la idea o las ideas más importantes del texto, aquellas que el autor quiere destacar por encima de otras. Así mostrará claramente cuál es su postura, enumerando los argumentos más importantes dados en el desarrollo.

T: Exacto. ¿Y qué más trae la información?

E: Nada.

T: Es todo, ok, bueno, pues esto, no sé si ya te empieza a quedar claro lo que es un ensayo y cómo se estructura, ¿sí?

E: Sí.

T: Entonces, ese 80% es tu voz, lo que tú piensas, lo que tú crees, apoyándote en lo que has leído, en evidencias, en gráficas, en notas periodísticas, ¿sí? Todo eso, pero eso es tu hilo argumentativo para llegar a la conclusión, ok. Ya que nos queda claro qué es un ensayo, ahora, dímelo con tus palabras, ya sin leer.

E: Pues el ensayo es un trabajo escrito en el cual das tu punto de vista, junto con información que recolectas en diferentes tipos de...

T: Fuentes.

E: De fuentes.

T: Y al que llegas en conclusiones.

E: Ajá, y que al final llegas o das tu punto de vista, o si estás de acuerdo o no.

En el ejemplo, la tutora efectúa una de las estrategias de mediación para el aprendizaje más complejas y elaboradas con relación a las explicaciones: inducir a la estudiante a la autoexplicación, que realiza reformulando las ideas de los materiales consultados y las explicaciones previas. Se trata de un caso en el que las autoexplicaciones son utilizadas con fines pedagógicos en una estrategia de enseñanza más amplia (Leinhardt, 2001; Jiménez, 2016).

Otra característica interesante que se identifica en el fragmento previo es la estrategia que sigue la tutora para, a través de los cuestionamientos que va formulando a lo largo del diálogo, impulsar a la estudiante a que, a su vez, genere explicaciones que traten de ser correctas, coherentes y completas; esto es, que cumplan los criterios que, de acuerdo con Leinhardt (2001; 2010), deben reunir las explicaciones instruccionales.

En suma, las explicaciones son una estrategia mediacional sobre la que vale la pena reflexionar, porque se suelen aplicar de manera intuitiva y serían más productivas si se intenciona el tipo de explicación que se quiere plantear, si se incluyen y alternan los diferentes componentes que la conforman y se sistematiza la puesta en marcha de estas de manera planificada.

Prescripciones del tutor

Las prescripciones del tutor son órdenes, instrucciones o indicaciones que dirige al estudiante para que realice algún tipo de acción vinculada al desarrollo de las habilidades de escritura. En el ámbito de la enseñanza en general, y de la enseñanza de segundas lenguas, según se realicen de manera oral o escrita, han sido denominadas como *consignas*, *directrices*, *lenguaje* o *texto instruccional*, *lenguaje de las instrucciones*, *texto instructivo* y *enunciado* o *texto procedimental* (Fajre y Arancibia, 2000; Bayés Gil, 2011). Sinclair y Coulthard (1975, p.28) las definen como actos que tienen por función solicitar una respuesta no-lingüística dentro del salón de clases, esto puede ser consultar libros, ver al pizarrón, escribir, escuchar. Por su parte, Watson Todd (1997) las define como una serie de directrices, posiblemente mezcladas con explicaciones, preguntas y similares, que en conjunto buscan lograr que los estudiantes hagan algo.⁵

Desde el punto de vista de la función comunicativa, tienen un carácter procedimental (Fajre y Arancibia, 2000), ya que el emisor solicita que el receptor ejecute una acción, es decir, intenta modificar la conducta de los interlocutores, para que realicen una actividad o tarea específica (Bayés Gil, 2011). Desde un enfoque discursivo, las prescripciones forman parte del discurso instruccional, el cual está vinculado funcionalmente con los enunciados directivos (Silvestri, 1995). En dichos enunciados, el hablante intenta conseguir que el oyente realice una acción determinada (Searle, 1979), por lo que han sido definidos como “aquellos enunciados que proponen una determinada actuación o comportamiento, indicando que ésta debe o puede ser llevada a cabo” (Lyons, 1977, p.746). Desde el punto de vista de los participantes, las instrucciones presuponen un emisor, quien tiene cierta autoridad basada en el poder o en el saber (Silvestri, 1995); esto coincide con lo que plantea Ogborn et al. (1996) con respecto a la explicación. Por

5. “[...] a series of directives, possibly mixed with explanations, questions and so on, which as a whole aim to get the students to do something” (Watson Todd, 1997, p.32).

otro lado, hay un receptor de la instrucción que tendrá que responder favorablemente a la misma. En el contexto educativo, quien emite la instrucción detenta una autoridad institucionalizada respaldada en su saber (Díaz, 1986; Fajre y Arancibia, 2000), por lo que se espera que el receptor —el estudiante— la ejecute.

Con respecto a la forma que toman, se encuentra una diversidad de modalizaciones que van desde “una orden hasta la sugerencia más seductora” (Fajre y Arancibia, 2000, p.126). En el contexto del aula, se ha encontrado que pueden presentarse en tres tipos de enunciados diferentes: como imperativos, interrogativos y declarativos (Sinclair y Coulthard, 1975; Sinclair y Brazil, 1982; Holmes, 1983). Algunos estudios mencionan que los profesores prefieren las formas imperativas en todas sus variantes por ser más directas (Holmes, 1983), mientras que otros encuentran que las declarativas proporcionan directivas potentes y comprensibles que minimizan las interpretaciones erróneas por parte de los estudiantes (Mustikasari, 2011).

La diversidad en la elección de la forma directiva es probable que se deba a la necesidad de cortesía en contextos de interacción donde una orden directa puede afectar la imagen social propia de quien la emite, o la de quien la recibe (Brown y Levinson, 1978), además de los diversos roles que puede jugar el docente en el aula como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, y en tanto facilitador de dicho proceso, a saber, como controlador, promotor, participante de las actividades del grupo, fuente de recursos o tutor (Harmer, 2007).

Por otro lado, aunque se podría argumentar que las instrucciones son solo un medio para que el estudiante realice una actividad específica en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, lo relevante sería la actividad, se reconoce que su papel suele ser crucial para el aprendizaje en el aula (Watson Todd et al., 2008).

Además de producirse en el aula, las prescripciones también se encuentran presentes en las retroalimentaciones realizadas por los profesores a los textos elaborados por los estudiantes, como una estrategia de guiar la producción escrita (Natale, 2018). En este contexto, también pueden ser planteadas como una posibilidad o recomendación, o bien como una instrucción (Natale, 2018), y pueden tener como objeto

de atención “distintas dimensiones construidas en el texto, desde el género hasta los aspectos notacionales como la tipografía o la ortografía” (Natale, 2018, p.186).

En las tutorías de escritura se observa que las diversas formas que adoptan las prescripciones también están presentes, y los tutores van de las imperativas a las interrogativas, con resultados inmediatos en el proceso de desarrollo de las competencias de literacidad. La efectividad de esta estrategia se debe a que, al acatar la instrucción, el estudiante logra cambios en su texto. Aunque pudiera parecer que este tipo de mediaciones limita la actividad reflexiva del estudiante, al privilegiar la respuesta pasiva, en muchas ocasiones la réplica del estudiante es una reacción activa cuando pide explicaciones sobre la indicación recibida.

Como se mencionó, en las tutorías ocurren indicaciones directas, solicitudes de reformulación e invitaciones a la aplicación de lo abordado. Las indicaciones directas son órdenes al tutorado para la realización de acciones específicas, ya sea para modificar el texto en el que se está trabajando, o para realizar otra acción que contribuya al desarrollo de la escritura. En las solicitudes de reformulación, el tutor solicita al tutorado que enuncie, desde su comprensión, la información consultada o la explicación recibida, lo cual se vincula con las autoexplicaciones expuestas en la sección anterior. Por último, las invitaciones a la aplicación de lo abordado son exhortaciones para que el tutorado ponga en práctica lo que se acaba de revisar en la sesión.

Del grupo de las prescripciones del tutor, las indicaciones directas son las mediaciones más recurrentes en las sesiones de tutoría. Pueden producirse como enunciado declarativo (Holmes, 1983) cuando la tutora detecta la necesidad de que el estudiante observe las normas específicas de redacción general o académica: “Hay que seguirle poniendo el año”; o los formatos propios de la misma: “Hay que agregarle la página”. En estos casos, el estudiante acepta la indicación de la tutora basado en su saber (Silvestri, 1995), por lo que no cuestiona la veracidad de lo ordenado.

La estrategia es efectiva debido a que el estudiante corrige su texto, como se aprecia en los ejemplos, y será transferible en la medida en

que el tutorado se apropie de la indicación y la aplique en sus siguientes producciones:

T: [apuntando con el dedo la página] Yo creo que sí, esta es paráfrasis, pero lo que sigue también es paráfrasis. Hay que seguirle poniendo el año.

E: ¿Sí?

T: Sí, no importa qué tantas veces sea repetido.

E: ¿Todo el tiempo? [escribe en su documento]

T: Todo el tiempo.

[...]

T: Mjj... [asiente] Hay que agregarle la página, y así continuaría con todo su documento, hasta terminar.

E: Con todo el documento, ¿verdad? [escribe en el documento y cambia de hoja]

T: Con todo el documento. Ahora, vamos a ver si las referencias al final están bien asentadas.

Las indicaciones también pueden llevar al tutorado a que efectúe estrategias de escritura para la generación de ideas como, por ejemplo, la construcción de tesis. Así, estas indicaciones con forma imperativa (Holmes, 1983) tienen un papel de modelaje en las acciones del tutorado, puesto que podrían replicarlas en otros contextos similares. Cuando la tutora dice: “Eso plantéalo como me lo estás diciendo. Escríbelo, tal como me lo estás diciendo, escríbelo”, lleva a la estudiante a poner en marcha la práctica de redactar las ideas preliminares para que queden fijadas en el papel, lo que facilita su revisión, desarrollo y mejora posteriores, tal como se muestra en el ejemplo:

E: Porque, pues, porque de todos modos lo están haciendo, o sea, de todos modos las mujeres que quedan embarazadas y quieren abortar, lo hacen, entonces, que lo hagan de una manera, pues bien, y que no les vaya pasar nada, a que lo hagan aquí, en clínicas que son ilegales, que no tienen los métodos adecuados ni la limpieza, y que les pueda afectar, si de por sí un aborto te afecta tu cuerpo.

T: Cómo no.

E: Imagínate, mmmhhh... con...

T: ...otros métodos, sí, antihigiénicos, inapropiados. Eso plantéalo como me lo estás diciendo. Escríbelo, tal como me lo estás diciendo, escríbelo.

E: [escribe la idea en su documento]

El modelaje de las acciones de literacidad también puede tener como objeto la indagación para la comunicación académica, como en el siguiente ejemplo. Con “Búscales ahí, si quieres, usos del punto y coma”, la tutora lleva al estudiante a que encuentre y use recursos en línea cuando tiene dudas. Este tipo de directivas son potentes debido a la posible réplica futura por parte de los tutorados.

T: Ajá. ¿Para qué se usa el punto y coma? ¿te acuerdas?

E: Pues para anunciar algo, ¿no?

T: Ese es el de dos puntos.

E: Mmmm... [de duda]

T: Búscales ahí, si quieres, usos del punto y coma, y si quieres poner otros usos de los dos puntos [pausa mientras busca en la computadora]

E: [lee] Eh, “para separar los elementos de una enumeración, cuando se traten de oraciones complejas que incluyan coma”.

Las indicaciones directas pueden ser producidas en modo de posibilidad o sugerencia (Fajre y Arancibia, 2000), pero con intención de que el tutorado siga la instrucción, tal como se observa con “Y podrías poner... ‘aunque no estoy de acuerdo con el aborto’” y con “Y luego le quitas el ‘pero’”. Con dichas sugerencias, también se produce un modelaje de escritura, como lo muestra el ejemplo:

E: Eh, le puse, “yo no estoy a favor del aborto, pero sí estoy a favor de que se apruebe la despenalización, ya que, aunque no se ha aprobado, las mujeres que se embarazan y no quieren tener hijos se practican el aborto y, como es ilegal, lo hacen en lugares no aptos

para practicarlo... Para practicarlo [repite] de una manera correcta de que no afecte tanto a la vida de la mujer...”.

[...]

T: Y podrías poner.... “aunque no estoy de acuerdo con el aborto”, una contraposición.

E: Entonces [escribe] “aunque no estoy de acuerdo... con el aborto”, coma.

T: Y luego le quitas el “pero”.

E: Ah, “sí estoy a favor de”.

T: Se está a “favor de”.

E: “De que se apruebe la despenalización”.

T: Mjjj... Coma, muy bien.

Una forma en apariencia menos directiva se presenta cuando la tutora emite la indicación a manera de pregunta (Holmes, 1983), con efectos similares en la respuesta de la estudiante, como lo hace con “¿qué te parece si empezamos por ahí?”:

T: De alguna manera, tú ya lo estás delimitando, a la hora de abordar tu tema, de ahí puedes tomar los elementos para concretar tu pregunta o redefinirla esto que te dijo tu profesor. ¿Qué te parece si empezamos por ahí?

E: Ok.

En el conjunto de las indicaciones, hay dos estrategias productivas que también modelan las acciones del tutorado: la invitación a la lectura en voz alta del texto que se está trabajando y la búsqueda o uso de material. La lectura en voz alta permite al escritor escuchar su texto, objetivarlo y, con esa distancia, realizar una reflexión metalingüística a partir de la que puede identificar diversos aspectos de la redacción, que van desde la corrección hasta la coherencia, como se observa en el ejemplo en el que la estudiante identifica usos inadecuados de la coma que tienen efecto en la cohesión textual, además de que la lleva a la adición de un conector adversativo que le imprime al texto un cambio importante en la idea trabajada. En el caso de la puntuación, si

bien no guarda una relación uno a uno con las pausas del habla, estas sí proporcionan ciertas claves para su correcto uso.

T: Ok, ¿dónde nos quedamos? [continúa leyendo] “para lo que queremos, lo gastamos sin saber distinguir, si es una compra inteligente”. Mmmhhh... [de duda] no sé, este, cuando... A ver, primero, quiero que lo leas tú en voz alta, para ver si detectas pausas, cuándo sí, cuándo no, porque... Bueno, si quieres, primero si quieres léele y después seguimos.

E: Sí, mmmhhh... “nos enseñan a ahorrar para lo que queremos, pero lo gastamos sin saber distinguir si es una compra inteligente”. ¿Y si le quito una coma?

T: Ok, ¿cómo la quitarías? ¿quitarías esta o esta o las dos?

E: Las dos, ¿no? y poner un pero aquí.

T: Ok, entonces aquí digamos te quedaría así [escribe]

E: Porque estoy hablando que, nos enseñan a ahorrar, pero, estoy diciendo que sí, que lo gastamos sin saber distinguir, y no, no va esa coma.

La búsqueda de material también es una indicación recurrente del tutor. Con esta mediación se lleva al estudiante a que consulte diversas fuentes de información cuya naturaleza, como ya se indicó en las explicaciones, suele ser esclarecedora y / o contener ejemplos vinculados al asunto revisado, como se observa en el ejemplo con “A ver, vamos a buscar ‘revista’ para que nos quede claro”.

T: [teclea en su computadora] A ver, vamos a buscar “revista” para que nos quede claro [cada uno desde su computadora]

E: [lee en voz alta] “Libro con autor, libro con año, libro en versión electrónica...

T: “Artículo científico”.

E: Mjjj...

T: “Título del artículo...” [pausa, ambos buscan en el documento de APA]

T: Ah, no mire, así está. Los autores...

E: Mjjj...

T: La fecha, punto, título del artículo, nombre de la revista, y aquí es donde va toda la referencia de la revista, el volumen, el número de la revista y las páginas.

Por otro lado, las solicitudes de reformulación pueden producirse en un vínculo estrecho con la consulta de material o con la explicación, como se observa en el siguiente ejemplo con “ahora, dímelo con tus palabras, ya sin leer”. Con esta estrategia, la tutora conduce a la tutorada a que enuncie su comprensión sobre lo leído o lo escuchado en la explicación y replantee la idea en sus propios términos. Al ser la reformulación “una operación estratégica discursiva compleja que incluye diferentes acciones (reformular en sentido estricto, aclarar, explicar, rectificar, etc.)” (Casado, 1991, en Briz, 1998, p.216), le exige al estudiante un proceso cognitivo de alta demanda:

E: [lee] “En el desarrollo, el autor de un ensayo expone y analiza el tema que ha escogido, en profundidad, plantea sus ideas y argumentaciones basándose en otras fuentes tales como revistas, entrevistas, libros, e incluso fuentes en línea, es la parte más amplia pues ocupa el 80% del ensayo, además, es necesario sintetizar y resumir, todo el contenido pues, aunque sea la parte más amplia. No debe de ser tediosa”.

[...]

T: Entonces, ese 80% es tu voz, lo que tú piensas, lo que tú crees, apoyándote en lo que has leído, en evidencias, en gráficas, en notas periodísticas, ¿sí? Todo eso, pero eso es tu hilo argumentativo para llegar a la conclusión, ¿ok? Ya que nos queda claro qué es un ensayo, ahora, dímelo con tus palabras, ya sin leer.

E: Pues el ensayo es un trabajo escrito en el cual das tu punto de vista, junto con información que recolectas en diferentes tipos de...

T: Fuentes.

E: De fuentes.

T: Y al que llegas en conclusiones.

E: Ajá, y que al final llegas o das tu punto de vista, o si estás de acuerdo o no.

En cuanto a la invitación a la aplicación, se trata de un tipo de mediación en la que la tutora conduce al estudiante a aplicar de manera inmediata el aprendizaje recién adquirido, tal como se observa en ambos ejemplos con “En el documento, ¿qué tal si localizamos una cita y vemos cuál cita estamos empleando?” y con “Entonces, ahorita nos vamos a su documento y vamos trabajando”. Esta acción exige al tutorado poner en marcha procesos de transferencia, pues lo lleva a utilizar su conocimiento para realizar una tarea específica (VanLehn, 1996), y tiene la ventaja del monitoreo *in situ* por parte de la tutora, que es propiciado por la situación de tutoría:

T: Qué tal si empezamos a aplicar esto...

E: En el documento.

T: En el documento, ¿qué tal si localizamos una cita y vemos cuál cita estamos empleando?

E: [lee su documento y escribe] Aquí está una y es correcta, ¿verdad?, de la de más de cuarenta palabras. Al final, nomás falta el punto, ¿no?

T: Entonces, ahorita nos vamos a su documento y vamos trabajando.

E: APA, ¿verdad? [ríe]

[ambas miran el documento de la tutorada en la pantalla de la computadora]

E: Mira, por ejemplo, aquí, aquí [repite] están los, iahi, es que este es nombre compuesto me falta la coma aquí.

T: Ajá, muy bien.

E: Y estos son nombres compuestos, tienen punto, ¿están bien? [vuelve a mirarla]

T: [sonríe] Sí.

Los ejemplos muestran cómo se realiza lo solicitado y la manera en que ambas participantes pueden verificar la correcta aplicación de lo aprendido.

Como se puede observar, las prescripciones del tutor, en tanto mediaciones, modelan las acciones del estudiante, lo que, como afirma Piaget (1964/1981), conduce al desarrollo de conocimientos a partir de la internalización y la recurrencia de dichas acciones.

Cuestionamientos formulados por el tutor

Los cuestionamientos formulados por el tutor son una mediación que funciona como una herramienta cognitiva que potencia el diálogo y desarrolla la actividad reflexiva del estudiante. Existen tres tipos de preguntas que impulsan un cambio en las competencias de literacidad: la pregunta indagatoria, que consiste en un cuestionamiento directo que demanda una respuesta del tutorado a un asunto puntual de la escritura; la pregunta o frase potenciadora de descubrimiento, que es la demanda o solicitud del tutor para que el estudiante realice inferencias sobre lo abordado; y la pregunta para corroborar el aprendizaje, que es la demanda de una respuesta oral del tutorado para que demuestre el dominio de un abordaje previo. Esta última también es una de las formas de validación del aprendizaje ya referidas líneas arriba.

La pregunta transfiere al estudiante el papel protagónico en el proceso de desarrollo de los aprendizajes que busca al acudir a una sesión, pues implica un reto, toda vez que lo desafía a realizar una acción; dado que los cuestionamientos interpelan, promueven la generación de procesos de autonomía y la participación activa, de manera que se evita la mera exposición del tutorado a conocimiento declarativo.

Las preguntas, como han señalado otros autores (Boyd y Rubin, 2002; Nystrand et al., 2003; Zucker et al., 2010; Peterson y Taylor, 2012; y Calle-Arango, 2019), son una estrategia altamente productiva para el desarrollo de aprendizajes en el ámbito educativo, y en las tutorías cobran mayor relevancia por la dinámica dialógica que las caracteriza.

Como recurso pedagógico, los cuestionamientos se han empleado y estudiado principalmente en la formación básica, pues se reconocen como elementos que propician la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis, y favorecen la creación de ambientes de aprendizaje (Zuleta, 2005). Los estudios más sobresalientes (Boyd y Rubin, 2002; Nystrand et al., 2003; Zucker et al., 2010; Peterson y Taylor, 2012) clasifican los cuestionamientos en dos: los que requieren un procesamiento cognitivo menos complejo, que solo permiten una posibilidad de respuesta —como solicitar repetición de información recibida—, y los que implican un proceso intelectual elaborado, que

involucran un lenguaje más complejo, niveles de procesamiento de la información más elevados y no siempre se resolverían con una sola respuesta (Valenzuela y Ramaciotti, 2016).

El tipo de pregunta promueve cierto tipo de respuesta, misma que puede, a su vez, ser empleada para seguir estimulando los procesos cognitivos del estudiante (Peterson et al., 2009). De igual manera sucede en las tutorías de escritura (Calle-Arango, 2019), en las que la clase de cuestionamientos que formule el tutor determina el grado de análisis y reflexión por parte del tutorado y sus consecuentes efectos en el aprendizaje sobre la competencia comunicativa. De forma que la pregunta abre la posibilidad de incitar la reflexión en lugar de resolver la duda sin mayor esfuerzo por parte del estudiante, o bien, corregir su texto. Dicho de otro modo, es una mediación del aprendizaje y no una declaración de conocimientos por parte del tutor.

Las tres clases de preguntas, a saber, la potenciadora de descubrimiento, la indagatoria y la que corrobora el aprendizaje, cumplen diferentes funciones según se trate del aspecto de escritura abordado y de la situación específica de cada tutoría, que están enmarcadas en el macropropósito que cumple cada una de las preguntas en tanto instrumento mediacional.

La pregunta o frase potenciadora de descubrimiento es utilizada con el fin de que el estudiante realice inferencias sobre diferentes aspectos que se presentan en la redacción del texto, o elementos puntuales del asunto abordado, orientadas a la identificación de errores en la escritura, la corrección de respuestas, la distinción de la especificidad de ciertos componentes de la escritura, la motivación de la indagación autónoma, la aplicación de lo revisado, la inferencia sobre el uso correcto de algún aspecto de escritura, la reformulación de posibles alternativas de escritura (términos o expresiones oracionales) y la precisión de la idea a comunicar.

El siguiente ejemplo ilustra el uso de la pregunta potenciadora de descubrimiento que lleva al estudiante a identificar errores en la escritura. Con la pregunta “¿Entonces aquí nos faltaría qué?”, la tutora lo impulsa a que identifique elementos faltantes en la referencia parentética, aspecto de literacidad que se está trabajando en esta tutoría.

E: [lee una cita de su documento con rapidez]

T: ¿Esa de dónde lo tomamos?

E: Benger, 2001.

T: Pero, ¿qué es?, ¿es libro, es web?

E: Es libro.

T: Entonces, ¿aquí nos faltaría qué? [apuntando con el dedo en la página del documento]

E: Página [escribe en el documento]

T: Así es, entonces ahí nos falta la página, ¿verdad?, y ponemos...

E: Y el punto después al final, otra vez al final y seguirle, ¿verdad?

Por otro lado, en el marco del desarrollo de la coherencia textual, en el siguiente ejemplo se observa que la pregunta potenciadora impulsa a la tutorada a que especifique lo que quiere comunicar después de un diálogo extenso. De esta manera, la pregunta “¿cómo la replantearíamos para que tú puedas decir tu punto de vista?”, abre paso a que se produzcan cambios en el texto, desde la etapa de planeación oral del mismo hasta la versión posterior, y que ocurrieron en la conversación con la tutora.

E: Pues el ensayo es... un trabajo escrito en el cuál das tu punto de vista, junto con información que recolectas en diferentes tipos de...

T: Fuentes.

E: De fuentes.

T: Y al que llegas en conclusiones.

E: Ajá, y que al final llegas o das tu punto de vista, o si estás de acuerdo o no.

T: Mjjj... Ok, bueno, se parte entonces de un tema bien delimitado, y aquí te lo está exigiendo esta pregunta, ¿cómo la replantearíamos para que tú puedas decir tu punto de vista?, ¿qué es lo que quieres decir exactamente?

E: Mmmm... [de duda]

T: O sea, no puedes decir, estoy en contra o a favor, lo que puedes decir es en una afirmación, bueno, aunque aquí te lo exige con pregunta.

E: Sí, y también el maestro me dijo que, o sea, que esa pregunta está súper amplia, o sea, que tenía que decir, tenía que...

T: Delimitarla más.

Por otro lado, la pregunta indagatoria es un tipo de mediación en la que el tutor demanda una respuesta del tutorado a un cuestionamiento directo, sobre un punto en particular, para realizar una corrección en el texto a partir de un análisis o comparación; recuperar conocimientos previos; transferir de un conocimiento a una situación nueva; definir un objeto de escritura y su estructura; reformular posibles alternativas de escritura (términos o expresiones oracionales); precisar la idea a comunicar; y para la distinción de aspectos específicos de escritura (expresiones o elementos gramaticales).

En el marco del aprendizaje de la elaboración de hoja de referencias, se observa en el siguiente ejemplo un planteamiento desafiante con “¿Cómo iría este entonces?”, pregunta con la que la tutora motiva a la tutorada al análisis de la escritura de su referencia con relación al ejemplo recién revisado y explicado previamente, para que se percate de la falla y la corrija. Aunque la estudiante no atina a la respuesta correcta en un primer momento, la pregunta detona el diálogo que se produce posteriormente y que la conduce a que finalmente se percate del error.

T: Aquí se pone, coords., y el título aquí es lo que va aquí en cursiva, ¿sí?

E: Y las páginas.

T: Las páginas.

E: Mjji...

T: La ciudad, qué edición y la editorial, ¿sale? Entonces, vamos a retomar otra vez su ejemplo.

E: Mjji... [se recarga en la silla y cruza los brazos]

T: ¿Cómo iría este entonces?

E: [comienza a leer]

T: Este de acá, el de aquí, estamos trabajando este [viendo la pantalla, se recarga en la silla y se toma la nuca]

E: Ah, pues va en cursiva, Chile, va en cursiva.

T: Pero, ¿Chile es parte del título?

E: No porque tiene un punto.

Por otra parte, las preguntas indagatorias también pueden llevar a que el tutorado precise la idea a comunicar. En el siguiente ejemplo, se observa que la tutora, después de haber establecido las líneas generales del texto a escribir, con la pregunta “a partir de eso, qué ideas se desprenden que puedas incluir en tu discusión”, plantea un desafío importante a la tutorada para pasar a la siguiente etapa del proceso de escritura: la generación y organización de ideas, y la elaboración de un guion de escritura.

T: Verdad, bueno, a partir de eso, ¿qué ideas se desprenden que puedas incluir en tu discusión? Puedes poner inciso b, inciso c, inciso d, o puedes ponerle “posible esquema de ideas a desarrollar”.

E: A ver, o sea, ¿ideas en cuanto a qué?

T: En cuanto a que te ayude a fundamentar tu punto de vista. Posiblemente, tendrás que hablar un poquito de lo que ya hablas, qué es el aborto, los tipos de aborto, eso que ya tienes en tu esquema.

E: O no podría, o eso ya es como, en qué... en México, cómo está, o sea, qué estados sí y qué estados no.

T: Mjjj... En México, qué estados, en qué estados ya se aprobó, o ya se legisló y aprobó y se legisló la iniciativa de ley de la despenalización del aborto, así es.

Por último, con la pregunta para corroborar el aprendizaje, el tutor demanda una respuesta del tutorado que demuestre dominio de un abordaje previo, y que puede estar dirigida a la precisión de ideas, la identificación de errores de redacción, la aplicación de lo revisado, la reflexión metacognitiva, el análisis o comparación de partes del texto, o la corrección gramatical. El carácter distintivo de esta pregunta reside en que el aspecto solicitado se explicó con anterioridad dentro de la sesión.

En el siguiente ejemplo, la pregunta “¿Y me gustaría saber con qué se queda entonces?”, lleva a la tutorada a que enuncie los aprendizajes logrados en la tutoría, tarea que la tutora contesta en distintos niveles:

1) identifica usos de puntuación en el formato de referenciación y su importancia: “la puntuación, eso es bien importante, y eso ya está pegado con cemento en mi cabeza”; 2) identifica los aspectos que se le dificultan y sobre los que tiene que poner atención: “tengo problema en encontrar la..., identificar los nombres de las revistas y los títulos y subtítulos”; y 3) incluso reconoce esto como una ventaja: “pero por ejemplo para mí es importante ya llevarme la inquietud y llevar un ejemplo de lo que está bien, entonces es ganancia”.

E: Hoy aprendí mucho.

T: ¿Sí? [sonríe]

E: Sí.

T: Y me gustaría saber con qué se queda entonces, para...

E: [mueve las manos, apunta la computadora con la mano izquierda] Bueno, pues, básicamente mira, por ejemplo, la puntuación, eso es bien importante, y eso ya está pegado con cemento en mi cabeza [ríe y se toca la cabeza] ¿Sí?, y en las que tengo problema es encontrar la..., identificar los nombres de las revistas y los títulos y subtítulos; pero, por ejemplo, para mí es importante ya llevarme la inquietud y llevar un ejemplo de lo que está bien... Entonces es ganancia [ríe]

T: [sonríe y la mira] Y de todos modos le haré llegar por su correo el archivo con el que estuvimos trabajando, ¿sale?

E: Eso me va a ayudar mucho también, mjjj.

Como se observa en los ejemplos, las preguntas producen la participación activa de los tutorados pues, a través de este tipo de mediaciones, se les conduce a que realicen diversas tareas que tienen una incidencia (mayor o menor) en las habilidades de escritura.

Así, las preguntas están relacionadas con procesos de análisis, aplicación y metacognición. Esto es, producen procesos cognitivos superiores (Boyd y Rubin, 2002; Nystrand et al., 2003; Zucker et al., 2010; Peterson y Taylor, 2012).

En suma, la pregunta en las tutorías es una alternativa formativa valiosa porque transfiere al tutorado el papel protagónico en el proceso de desarrollo de los aprendizajes que busca al acudir a una sesión, y

dado que interpela, el tutor evita hacer una exposición de conocimiento declarativo.

CONCLUSIONES

En las tutorías de escritura, se generan diversas dinámicas mediacionales que tienen gran potencial para fomentar el desarrollo de procesos cognitivos que permiten a los estudiantes, a su vez, construir competencias de literacidad, aunque las estrategias aplicadas pueden transferirse a situaciones educativas distintas a la tutoría, como el aula de clase, y para contenidos diferentes a los relacionados con lectura y escritura. Una de sus riquezas es que pueden combinarse y generar reflexiones y aprendizajes más complejos.

Las mediaciones que aquí se describen pueden ser replicadas en contextos diversos y para contenidos distintos, y resultan pertinentes porque, como se explicó al inicio, demostraron su eficacia a través de los cambios identificados en los textos con los que se presentaron los estudiantes para trabajarlos en las sesiones de tutoría.

Una característica de las mediaciones explicadas es que comprenden un continuo entre impulsar la autonomía del estudiante y la directividad por parte del tutorado, así como distintos grados de implicaciones emotiva y cognitiva. Por ejemplo, la validación de aprendizaje, que se manifestó a partir de asentimientos, frases de confirmación y preguntas para corroborar el aprendizaje, es una estrategia que ofrece al tutorado, a través de la motivación, una sensación de éxito que impulsa su seguridad; mientras que las explicaciones que transmiten contenidos brindan sugerencias e integran la consulta de materiales, están más orientadas a fomentar la autonomía para el aprendizaje de los estudiantes.

En esta misma línea, las prescripciones del tutor, que se concretan a través de indicaciones y solicitudes de reformulación, son las más directivas y modelan las acciones del tutorado dentro de un margen limitado; mientras que las preguntas indagatorias, potenciadoras de descubrimiento y confirmación representan un desafío tanto cognitivo como emotivo para el estudiante, toda vez que lo llaman a una

acción reflexiva, en cierto grado autónoma, y lo animan a explorar posibles respuestas.

Por último, los cambios en las competencias de literacidad producidos a raíz de las mediaciones aquí descritas fueron de diversa índole y grados de profundidad; comprenden desde aspectos generales de escritura, hasta los correspondientes a las convenciones académicas, y abarcan todos los componentes de las propiedades textuales: cohesión, coherencia, adecuación y corrección. Sirva este capítulo para que los lectores puedan aplicar de manera intencionada las cuatro estrategias descritas.

REFERENCIAS

- Abusamara, V., y Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), i-iv. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4395/439542720001>
- All Answers Ltd. (noviembre, 2018). *Instructional explanations as a classroom teaching strategy*. <https://ukdiss.com/examples/instructional-explanations-classroom-teaching-strategy.php?vref=1>
- Antaki, C. (Ed.) (1988). *Analysing everyday explanation: A casebook of methods*. Sage Publications.
- Atorresi, A., y Zamudio, B. (2018). *El texto explicativo y su enseñanza*. Redlenguaje. Asociación Colombiana de Redes para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje.
- Bayés Gil, M. (2011). *La formulación de instrucciones en la clase de ELE: propuesta de análisis funcional* [Master's thesis, Universidad de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32283/1/Memoria%20m%C3%A1ster%20ELE%20%20Marc%20Ba%C3%BDes%202012.pdf>
- Boyd, M., y Rubin, D. (2002). Elaborated student talk in an elementary ESOL classroom. *Research the Teaching of English*, 36(4), 495-530. https://www.researchgate.net/publication/261833812_Elaborated_student_talk_in_an_Elementary_ESoL_Classroom
- Briz, A. (1998). *El español coloquial en la conversación*. Ariel.

- Brown, P., y Levinson, S.C. (1978). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
- Cáceres, M., Gómez, L., y Zúñiga, M. (2018). El papel del docente en la evaluación del aprendizaje. *Revista Conrado*, 14(63), 219-230.
- Calle-Álvarez, G.Y. (2020). Características de la tutoría académica en un centro de escritura digital para la educación media. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 11(2), 430-455. <https://doi.org/10.21501/22161201.3066>
- Calle-Arango, L. (2019). La pregunta en las tutorías de los centros de escritura. *Íkala. Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(1), 137-152. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n01a07>
- Carlos, J. (2006). *El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM* [Tesis de maestría inédita, UNAM]. <http://132.248.9.195/pd2006/0606327/Index.html>
- Ciapuscio, G. (2014). Mecanismos de divulgación del conocimiento. En E. Montolío (Dir.), *Manual de escritura académica y profesional. Estrategias discursivas*, vol. II (pp. 285-318). Planeta.
- Díaz, V.M. (1986). Sobre el discurso instruccional. *Revista Colombiana De Educación*, (17). <https://doi.org/10.17227/01203916.5143>
- Fajre, C., y Arancibia, V.H. (2000). La consigna: un manual de instrucciones para leer la escuela. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 12, 121-138. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0000110121A/19633>
- Favila-Figueroa, M.A., Jiménez-Licon, M.I., Valencia-Cruz, A., Juárez-Lugo, C., y Juárez-López, S. (2016). Efectos de una intervención en conciencia fonológica sobre la lectura y la escritura. *Revista de Educación y Desarrollo*, (36), 13-20. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/36/36_Favila.pdf
- Feuerstein, R. (1986). *Mediated learning experience*. Hadassan-Wizo-Canadian Research Institute. <https://doi.org/10.4324/9780429316074-3>
- Feuerstein, R., y Rand, Y. (1974). Mediated Learning Experience: An outline of proximal etiology for differential development of cognitive functions. *Journal of International Council of Psychology*, 9-10, 7-37.

- Feuerstein, R., y Lewin-Benham, A. (2012). *What learning looks like: Mediated learning in theory and practice*, K-6. Teachers College Press.
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55115064002>
- Harmer, J. (2007). *The practice of english language teaching*. Pearson Education Limited.
- Harris, A. (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management*, 18(2), 169-183. <https://doi.org/10.1080/13632439869628>
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0902-7>
- Holmes, J. (1983). The structure of teachers' directives. En J. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language and communication*. Longman.
- Jiménez, D. (2016). *Instructional explanations in mathematics lessons. An example of the introductory unit to the Pythagorean theorem in chilean classrooms. Inaugural dissertation zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Goethe-Universität zu Frankfurt am Main* [Disertación para obtener el grado de Doctor en Filosofía en el campo de la Educación de la Universidad Goethe]. <https://d-nb.info/1129254321/34>
- Kato, S., y Mynard, J. (2015). *Reflective dialogue: Advising in language learning*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315739649>
- Leinhardt, G. (2001). Instructional explanations: A commonplace for teaching and location for contrast. En V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 333-357). American Educational Research Association. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0594-9_1
- Leinhardt, G. (2010). Introduction: Explaining instructional explanations. En M. Stein y L. Kucan (Eds.), *Instructional explanations*

- in the disciplines*. Springer. http://doi-org-443.webvpn.fjmu.edu.cn/10.1007/978-1-4419-0594-9_1
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139165693>
- Marimón-Llorca, C. (2008). *Temas de análisis y redacción de textos*. Universidad de Alicante.
- Mustikasari, D.W. (2011). The structure of teacher's directives of the English Lecturers of Muhammadiyah University Semarang. *Register Journal*, 4(2), 147-162. <https://doi.org/10.18326/rgt.v4i2.147-162>
- Natale, L. (2018). Las devoluciones escritas del profesor universitario. En L. Natale y D. Stagnaro (Orgs.), *La lectura y la escritura en las disciplinas. Lineamientos para su enseñanza*. Ediciones UNGS.
- Nystrand, M., Wu, L., Gamoran, A., Zeiser, S., y Long, D. (2003). Questions in time: Investigating the structure and dynamics of unfolding classroom discourse. *Discourse Process*, 35(2), 135-196. http://dx.doi.org/10.1207/S15326950DP3502_3
- Ogborn, J., Kress, G., Martins, I., y McGillicuddy, K. (1996). *Explaining science in the classroom*. Open University Press.
- Peterson, D., y Taylor, B. (2012). Using higher order questioning to accelerate students' growth in reading. *The Reading Teacher*, 65(5), 295-304. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01045>
- Piaget, J. (1964/1981). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral.
- Ríos, P. (1997). La mediación del aprendizaje. En M. López de Valdivieso (Present.), *Lev Vygotsky. Sus aportes para el siglo XXI* (pp. 34-40). Presentaciones Universidad Católica Andrés Bello. http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAM0182_1.pdf
- Roldán Morales, C.A., y Arenas Hernández, K.A. (2016). Características de las tutorías del Centro de Lectura y Escritura de la Universidad Autónoma de Occidente: ¿qué muestran los registros de atención? *Revista Grafía*, 13(1), 100-114. <https://doi.org/10.26564/16926250.658>
- SanMartí, N. (2010). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Graó. <https://doi.org/10.5294/978-958-12-0447-2>

- Searle, J. (1979). A taxonomy of illocutionary acts. En *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts* (pp. 1-29). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609213.003>
- Silvestri, A. (1995). *Discurso instruccional*. Universidad de Buenos Aires.
- Sinclair, J.McH., y Coulthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The english used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Sinclair, J.McH., y Brazil, D. (1982). *Teacher talk*. Oxford University Press.
- Slavin, R.E. (1996). Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: plataforma de investigación para una reforma educativa en América Latina. PREAL. <https://n9.cl/wobck>
- Slavin, R.E. (2003). Elements of effective teaching. *Literacy Today*, (34), 9-24.
- Valenzuela, M., y Ramaciotti, F. (2016). Uso de preguntas como estrategia clave en la sala de clases: la pieza que falta. *Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y quehaceres del pedagogo*, (23), 37-69.
- VanLehn, K. (1996). Cognitive skill acquisition. *Annual Review of Psychology*, 47, 513-539.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Watson Todd, R. (1997). *Classroom teaching strategies*. Prentice Hall.
- Watson Todd, R., Chaiyasuk, I., y Tantisawetrat, N. (2008). A functional analysis of teachers' instructions. *RELC Journal*, 39(1), 25-50. <https://doi.org/10.1177/0033688208091139>
- Zucker, T., Justice, L., Piasta, S., y Kaderaveck, J. (2010). Preschool teachers' literal and inferential questions and children's responses during whole-class shared Reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 65-83. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2009.07.001>
- Zuleta, O. (2005). La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. *Educere*, (28), 115-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=356/3560282>