



**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA**

LAS TUTORÍAS EN EL PROGRAMA DE ESCRITURA

Tesis de grado para optar al título de Magíster en Psicología – Investigación

LINA PAOLA LARA NEGRETTE

Dirigida por:

CAROLINA MALDONADO CARREÑO, PhD.

Departamento de Psicología

EDUARDO ESCALLÓN LARGACHA, PhD.

Centro de Español

Bogotá, D.C.

2013

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	3
Introducción	4
Antecedentes conceptuales	5
<i>La interacción</i>	<i>7</i>
<i>La escritura</i>	<i>8</i>
<i>Las tutorías</i>	<i>10</i>
<i>Las acciones del tutor</i>	<i>11</i>
<i>Las acciones pedagógicas</i>	<i>13</i>
Contexto de esta investigación	16
<i>El Programa de Escritura del Centro de Español</i>	<i>18</i>
<i>Las preguntas de investigación</i>	<i>23</i>
Método	24
<i>Diseño</i>	<i>24</i>
<i>Participantes</i>	<i>25</i>
<i>Procedimiento</i>	<i>26</i>
<i>Etapas 1. Selección de participantes</i>	<i>27</i>
<i>Etapas 2. Observaciones</i>	<i>28</i>
<i>Etapas 3. Entrevista</i>	<i>30</i>
<i>Etapas 4. Análisis de resultados</i>	<i>31</i>
Resultados	31
<i>Estructura de las tutorías</i>	<i>34</i>
<i>Acciones pedagógicas</i>	<i>39</i>
<i>Tono de la interacción</i>	<i>44</i>
<i>Experiencia de los tutores</i>	<i>45</i>
<i>Otros hallazgos</i>	<i>47</i>
Discusión	48
Referencias	56

ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento del/la tutor/a para actuar como participante en un estudio de investigación	62
Anexo 2. Consentimiento del/la estudiante para que su tutoría sea filmada en video	64

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Propuesta de estructura para las sesiones de tutoría	21
---	-----------

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Participantes agrupados según el número de tutorías realizadas en el programa.....	27
Tabla 2. Descripción de categorías subordinadas (sub-categorías) a las categorías principales	31
Tabla 3. Resultados en relación con la estructura de la tutoría	34
Tabla 4. Resultados en relación con la estructura de la tutoría y el número de tutorías realizadas por los participantes	37
Tabla 5. Segmentos ilustrativos de las secuencias de aprendizaje descritas	39
Tabla 6. Resultados en relación con la acción pedagógica <i>explicación</i>	40
Tabla 7. Resultados en relación con la acción pedagógica <i>retroalimentación</i>	41
Tabla 8. Resultados en relación con la acción pedagógica <i>andamiaje</i>	42
Tabla 9. Tono de la interacción	43
Tabla 10. Experiencia de los tutores y uso de acciones pedagógicas	44

LAS TUTORÍAS EN EL PROGRAMA DE ESCRITURA.

Resumen

El Programa de Escritura es una iniciativa del Centro de Español (Universidad de los Andes), que busca el perfeccionamiento de la escritura como medio para mejorar las competencias analítica, reflexiva y argumentativa, y para propiciar el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Para lograr esto, una de las tres estrategias del Programa son las tutorías.

Se usó un diseño cualitativo para describir las tutorías de dicho Programa en cuanto a su estructura y a las acciones que realiza el tutor (*acciones pedagógicas*). Se encontró que el tono de la interacción (categoría emergente) entendida como una cualidad de la interacción tutorial favorece secuencias de aprendizaje que incluyen andamiaje.

Palabras clave: *tutorías, aprendizaje, zona de desarrollo próximo, secuencias de aprendizaje, acciones pedagógicas.*

Introducción

Tanto la teoría del desarrollo como la investigación en el contexto educativo han encontrado, sistemáticamente, que la interacción es el mecanismo primario para el desarrollo y para el aprendizaje (Piaget, 1969; Vygotsky, 1964, 1979, 1984; Colvin, 2007). En el contexto educativo la interacción provista en las tutorías, en las que un tutor acompaña el aprendizaje de otro que puede ser un par o estar en un nivel de instrucción menor, ha demostrado resultados significativos en el aprendizaje.

Las tutorías del Programa de Escritura del Centro de Español de la Universidad de los Andes, constituyen espacios de interacción privilegiados para el aprendizaje de la escritura, y para el desarrollo de competencias generales de la educación superior. En este documento se sintetiza una investigación que describe las tutorías en términos de su estructura y de las acciones pedagógicas que usan los tutores.

En el proceso de comprender las tutorías se encontró que la calidad de las interacciones tutoriales favorece secuencias de aprendizaje que tienden al andamiaje. Los resultados obtenidos son importantes para el campo disciplinar ya que sirven para comprender un tipo de interacción particular en el contexto del aprendizaje en la educación superior. Así mismo, los hallazgos informan específicamente el proceso de formación de tutores y, en general, son un aporte conceptual para el Programa.

Antecedentes conceptuales

La psicología educativa se ha ocupado del estudio del aprendizaje, el pensamiento y el lenguaje para comprender las dimensiones y relaciones entre estos procesos psicológicos y explicar su papel en el desarrollo. En efecto, uno de los vértices del debate de ideas en torno a estos temas tiene que ver con lo que hoy sabemos -y lo que aún desconocemos-, sobre los límites entre procesos que tradicionalmente se consideraron individuales y los que, en oposición, se consideran sociales.

El marcado desacuerdo epistemológico sobre la naturaleza de los procesos psicológicos, contrasta con el consenso sobre el papel de la interacción social, tanto en la esencia de tales procesos, como en las relaciones entre ellos y el desarrollo. El contexto de esta investigación es el Programa de Escritura del Centro de Español, diseñado a partir de los principios básicos del constructivismo social; por ello, la perspectiva vigotskiana se considera el principal antecedente conceptual para la misma.

Vygotsky (1979, 1984) describió el nivel determinado de desarrollo del niño y el nivel que está al alcance de sus posibilidades dependiendo de su medio socio-cultural, aludiendo a la interacción social. Desde su perspectiva, el aprendizaje “es un momento intrínsecamente necesario y universal” (Vygotsky, 1984, p.115). Esta investigación se centra en el contexto específico de la educación superior, lo cual sitúa la cuestión en la realidad social construida en la academia.

La idea de que la realidad se construye socialmente (Berger & Luckmann, 2006), que señala hacia la evidencia del cambio y la relatividad de lo determinado, abrió posibilidades de comprensión, diálogo, debate e incluso diferencias irreconciliables entre escuelas y posturas

paradigmáticas. Según Perkins (1999, 2008), el constructivismo es más que una sola cosa, tiene aplicaciones en gran diversidad de campos y se usa específicamente en pedagogía con la convicción de que el conocimiento se construye y re-construye permanentemente; así, la enseñanza debería dirigirse a buscar las nuevas comprensiones que resultan de tales cambios.

De acuerdo con el constructivismo, el aprendizaje ocurre gracias a la experiencia, la interacción con otros y la propia reflexión sobre el proceso. En este sentido, una de las metas de la educación superior es la consolidación del desarrollo cognitivo, del pensamiento crítico y la autonomía (MEN, 2012). El aprendizaje de la escritura, como medio que hace evidentes los cambios en el pensamiento, también da cuenta del desarrollo de quien se comunica por una parte, con su participación en la comunidad académica y sus reglas y, por otra, con el uso del lenguaje para vincular sus comprensiones y puntos de vista sobre el conocimiento que construye.

Vygotsky, desde un punto de vista probablemente constructivista, comprendió el pensamiento y el lenguaje como procesos dinámicos que tienen una relación dialéctica. Puede decirse que la suya, a diferencia de la piagetiana, fue una visión social del constructivismo (Bruner, 1984) que consideró los procesos cognitivos ligados a las interacciones, al contexto y al momento histórico en que ocurre el desarrollo. De acuerdo con Daniels (2012), “los desarrollos recientes en la teoría post-vygotskiana han avanzado considerablemente en la comprensión de las formas en que la acción humana se ajusta y es ajustada por los contextos en los que tiene lugar” (p.4). En ese sentido, el legado de Vygotsky está directamente relacionado con la interacción social, con la construcción permanente de los procesos psicológicos y con el desarrollo a lo largo de la vida.

La interacción.

Una de las características del desarrollo cognitivo es su naturaleza colaborativa; según Vygotsky, cualquier función psicológica superior “aparece dos veces o en dos planos. En primer lugar aparece en el plano social y luego en el plano psicológico” (Vygotsky, 1995, p. 136). La introducción de esta dimensión interpsicológica, directamente relacionada con la interacción, fue formulada con el nombre de *ley de la doble formación* o *ley genética general del desarrollo cultural* y ha sido estudiada profundamente por sus alcances para la comprensión del aprendizaje y del desarrollo (Cole, 1984; Esteban & Ratner, 2010).

La interacción también es un elemento clave en el concepto *zona de desarrollo próximo* (ZDP), propuesto por Vygotsky, según el cual “los niños aprenden a través de sus interacciones con adultos y pares más experimentados quienes les asisten en su participación en el pensamiento que está más allá de la «zona» en la cual estarían en capacidad de actuar sin asistencia” (Rogoff, 2003, p. 282). Barbara Rogoff interpretó el concepto de Vygotsky e hizo énfasis en su importancia cultural puesto que la interacción en la ZDP facilita el aprendizaje de las herramientas intelectuales de la comunidad (discurso, sistemas numéricos, lenguaje y herramientas para recordar y planear). Wood y Wood proponen que “la pregunta para quienes trabajan con la teoría de Vygotsky es ¿qué es lo que se internaliza durante el curso de las interacciones en la ZDP?” (1996, p.12), es decir, qué es lo que se representa en el plano interpsicológico durante o después de una interacción.

La ZDP es un concepto fundamental que también se ha descrito como “la diferencia que existe entre lo que un sujeto es capaz de realizar por sí mismo y lo que podría llevar a cabo en colaboración con otro más experto que él” (Bruner, 1984, p. 19). Según Vygotsky, la

función primordial del aprendizaje consiste en llevar al niño al nivel intelectual de quienes le rodean, con el fin de que sea tan creativo y transformador de la realidad como otras personas en su entorno.

Este es un proceso que se construye socialmente y en él “la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social” (Vygotsky, 1964, p. 21). Vygotsky consideró la escritura como “la forma más elaborada del lenguaje” (1964, p.156), debido a sus características y al proceso de aprendizaje subyacente. Al tener en cuenta que los signos son medios capaces de transformar las interacciones humanas, concibió los textos como herramientas culturales que materializan el pensamiento. Así, este proceso que inicia incluso antes de la escolarización persiste a lo largo del transcurso vital, especialmente si se elige la academia como fuente de aprendizaje, trabajo o estilo de vida.

La escritura.

En palabras de Vygotsky “el lenguaje escrito es una función lingüística separada que difiere del lenguaje oral tanto en estructura como en su forma de funcionamiento. Aún su desarrollo mínimo requiere un alto nivel de abstracción” (1964, p. 113). Por ello, se espera que el aprendizaje de la escritura sea un proceso reflexivo, analítico y, en lo posible, acompañado, en el que los estudiantes se involucren en procesos colaborativos, es decir que, de acuerdo con Rogoff (2003) “(1) construyan puentes desde sus comprensiones y herramientas presentes para alcanzar nuevas comprensiones y herramientas y (2) organicen y estructuren su participación en las actividades, con ajustes dinámicos sobre el desarrollo de sus responsabilidades” (p. 8).

La *participación guiada* implica establecer comunicación y coordinación a través de las actividades compartidas que son básicas para el desarrollo (Rogoff, 2003, p.285). Es decir,

un estudiante que está aprendiendo a escribir participa de manera guiada en el desarrollo de su pensamiento y su lenguaje y, al mismo tiempo, usa la ZDP provista por el contexto académico. Esta reflexión es posible si se tiene en cuenta que “la definición de Vygotsky de ZDP dejó abierta la tarea de identificar la naturaleza de la guía y de la colaboración que promueven el desarrollo y la necesidad de especificar qué se aprende durante el curso de una interacción tutor-estudiante” (Wood & Wood, 1996).

Ello explica, en parte, que se realicen investigaciones dirigidas a describir y comprender la complejidad del proceso de escritura. Los elementos sociales y afectivos, las predisposiciones y las actividades (analizar, tomar decisiones, hacer inferencias, reflexionar, etc.), así como las cuestiones lingüísticas y el papel de la memoria de trabajo o de corto plazo, son algunos elementos notables de dicha complejidad en la construcción de un texto escrito (McCutchen, 2011). En síntesis, la escritura, que es un producto cultural humano, ha merecido una atención especial en la investigación científica; así mismo, el aprendizaje de la escritura académica con sus características propias, supone un reto de comprensión integral de procesos educativos que son particulares en el contexto de la educación superior.

Las instituciones, como escuelas y universidades, re-contextualizan las necesidades y prioridades sociales a través de sus currículos; en este sentido, Daniels propone que “la forma en que se regulan las relaciones sociales de las instituciones tiene consecuencias cognitivas y afectivas para quienes viven y trabajan en ellas” (2012, p.3). Esto podría significar que las prácticas pedagógicas, provistas a través de los currículos, reflejan el proceso de ajuste mutuo entre persona y contexto, al tiempo que proponen retos de comprensión de las interacciones que se producen en ellas.

Las tutorías.

Los procesos de *aprendizaje uno a uno*, o tutorías, se describen como la forma más eficaz de propiciar el desarrollo de competencias generales y específicas en la educación básica, media y superior (Bloom, 1984; Derry & Potts, 1998; Chi et al., 2001; Colvin, 2007; Chi, Roy & Hausmann, 2008). Comparadas con otras estrategias (diseños curriculares, grupos de trabajo, proyectos integradores en diversas áreas, entre otros), las tutorías, en general, muestran resultados superiores en el aprendizaje significativo y el desarrollo cognitivo (Bloom, 1984; Chi et al., 2001; Roscoe & Chi, 2007; Colvin, 2007; Chi, 2009). En ellas, los estudiantes se motivan y aprenden y los tutores aprenden y se empoderan (Colvin, 2007). Se trata de un ejercicio de aprendizaje recíproco, que tiene una estructura definida y persigue el objetivo de contribuir en el proceso de comunicación de ideas que se construye socialmente.

Alzate y Peña (2010) consideran que “la tutoría integra diferentes dimensiones del ser humano, al tomar en cuenta no solo los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino las dimensiones personales, sociales y emocionales que dan cuenta de las experiencias de los alumnos [estudiantes]” (p.134). El contexto de las tutorías se caracteriza por la interacción; se trata de “una actividad que tiene como objetivo acompañar a los alumnos [estudiantes] en sus rutas de aprendizaje y en los procesos formativos” (González, 2005).

En términos generales puede decirse que las tutorías son espacios de acompañamiento en los que dos personas concretan una cita y se reúnen para discutir un tema específico o un contenido académico. Al describir las tutorías, Colvin (2007) destaca especialmente que estas involucran personas del mismo grupo social o educativo aunque uno de los dos, el tutor, tenga más experiencia o conocimiento. De acuerdo con Wood y Wood, las tutorías están gobernadas

por un conjunto de principios comunes; en ellas, el tutor cumple funciones tutoriales como “atraer el interés de los niños, establecer y mantener la orientación hacia los objetivos relevantes para la tarea, destacar aspectos críticos de la tarea que el niño podría pasar por alto, demostrar cómo alcanzar los objetivos y ayudar a controlar la frustración” (1996, p.6). Esto también aplica para el caso de los adultos en la educación superior o, al menos, así se espera.

Algunos autores se refieren a las tutorías como elementos, entre otros, dentro de un sistema de acompañamiento académico o modos de intervención que “buscan desarrollar al máximo las competencias académicas, cognitivas y personales de los estudiantes” (Alvis, 2009). Así, las investigaciones sobre tutorías generalmente centran la atención en las ganancias que significa esta forma de interacción para los estudiantes que la reciben (Bloom, 1984; Derry & Potts, 1998; Colvin, 2007; Roscoe & Chi, 2007; Chi & Roy, 2010) y en menor medida se han documentado algunas descripciones sobre el proceso del tutor quien también obtiene una ganancia en su propio aprendizaje (Colvin, 2007; Roscoe y Chi, 2007).

Las acciones del tutor.

Tanto en el caso de las tutorías sobre temas disciplinares específicos, por ejemplo en psicología (Bensley, Crowe, Bernhardt, Buckner & Allman, 2010), física (Chi & Roy, 2010) o matemáticas (Robinson, Schofield & Steers-Wentzell, 2005), así como en el de temas estructurales más amplios como la lectura (Cromley & Azevedo, 2007) y la escritura (Roscoe & Chi, 2007), los hallazgos indican que una de las características definitivas de un tutor es su capacidad de adaptación a las necesidades de un estudiante (Wood & Wood, 1996; Chi & Roy, 2010). Con el fin de adaptarse, los tutores ayudan a otros estudiantes a “continuar discusiones después de clase, a desarrollar habilidades de estudio, a evaluar el trabajo, a

resolver problemas específicos y a fortalecer el aprendizaje independiente” (Colvin, 2007, p. 166). En consecuencia, dicha adaptación redonda en una construcción reflexiva del conocimiento (Roscoe & Chi, 2007); es decir que tanto el tutor como el estudiante aprenden durante la interacción contextualizada y flexible que supone el diálogo tutorial.

Hay evidencia reportada en la literatura que indica que la manera como el tutor orienta la tutoría facilita el aprendizaje. Además, al parecer, las tutorías son más beneficiosas cuando los tutores están familiarizados con el uso de estrategias basadas en las teorías constructivistas del aprendizaje, en comparación con tutores menos entrenados o sin entrenamiento alguno (Roscoe & Chi, 2007).

Derry y Potts (1998) encontraron que las tutorías varían ampliamente y están influenciadas por factores como la habilidad pedagógica del tutor, el tipo de estudiante que recibe la tutoría, la experticia en el tema (tanto del tutor como del estudiante) y el contexto en el que tiene lugar la tutoría. Adicionalmente, Hume et al. (1996) y Cromley y Azevedo (2005) se refieren a las técnicas o estrategias que usan los tutores para alcanzar objetivos de aprendizaje en la tutoría. De modo similar, McCutchen (2011), sugiere la posibilidad de que haya diferencias entre las acciones que emprende un tutor durante la tutoría, dependiendo de su propia experiencia.

Así, las sesiones de tutoría están constituidas por diálogos tutoriales que son segmentos en los que el tutor le da una intencionalidad y un contenido particular a la interacción tutorial. Tales diálogos pueden incluir *secuencias de aprendizaje* que son una serie de acciones del tutor dirigidas a promover el aprendizaje del estudiante.

Las acciones pedagógicas.

El proceso de aprender a escribir textos académicos implica competencias relacionadas con el desarrollo de habilidades y destrezas comunicativas, del lenguaje y del contexto disciplinar específico. El término *competencia* se usa en contextos muy diversos; en relación con la educación supone la interacción de necesidades concretas, metas del aprendizaje, resultados y formas de evaluarlos. En síntesis, competencia es “un ‘saber hacer’ en el que se conjugan pensamiento, conocimiento y habilidades” (MEN, 2012) o “saber hacer en un contexto” (Posada, 2004, Zabala & Arnau, 2009, MEN, 2012). Acompañar a desarrollar competencias requiere el diseño de estrategias creativas y una mirada en perspectiva de los procesos de aprendizaje, pensamiento y lenguaje. De ahí que el acompañamiento implique el uso de prácticas pedagógicas contextualizadas y situadas de acuerdo con las necesidades sociales y culturales específicas.

Hay una diferencia central entre los conceptos *práctica pedagógica* y *acción pedagógica*. Las prácticas pedagógicas se definen de manera general como “el quehacer fundamental del maestro en el encuentro con los estudiantes y la comunidad dentro de un contexto socio-cultural” (Ministerio de Educación Nacional -MEN, 2007). Díaz (1990) las describe como “procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela [o institución]” (p.15).

Por otra parte, las *acciones pedagógicas* (o ‘movidas’ pedagógicas según traducción literal del término en inglés) aluden a acciones concretas que tienen lugar en las interacciones uno-a-uno o tutoriales puesto que resultan de la flexibilidad y adaptación de un tutor a las

necesidades de un estudiante en relación con una tarea particular. Así, con el fin de “facilitar actividades de aprendizaje productivo de los estudiantes” (Chi y Roy, 2010), el tutor realiza *acciones pedagógicas* que definen la interacción específica en el contexto de la tutoría. En síntesis, una acción o movida pedagógica es una acción del tutor que “tiende a promover más un tipo de respuestas que otras” (Chi y Roy, 2010) lo que le permite adaptarse rápidamente a las necesidades específicas del estudiante. Ya que son una práctica pedagógica, las Acciones enmarcan la interacción tutorial, la llenan de sentido contextualizado y flexible, y facilitan el logro de objetivos de aprendizaje concretos.

Según estudios revisados por Chi y Roy (2010), podría decirse que hay tres grandes categorías de Acciones que realiza el tutor durante la tutoría. Tales Acciones son, 1) *explicación*, que ocurre cuando el tutor hace una intervención que busca instruir o incluir algún tipo de contenido formal con el fin de aclarar o revisar conceptos, 2) *retroalimentación*, cuando se incluyen comentarios que ayudan a tener un panorama evaluativo sobre aciertos y desaciertos planteados por el estudiante y, 3) *andamiaje* que implica el uso de herramientas dirigidas a una construcción explícita del ejercicio cognitivo.

Hay evidencia parcial que indica que el andamiaje es la acción pedagógica más eficiente para lograr objetivos de aprendizaje en el contexto de las tutorías (Roscoe y Chi, 2007; VanLehn, et al. 2003; Van Lehn, et al., 2006; Chi, Roy & Hausmann, 2008; Kellog, 2008; Thompson, 2009; Chi y Roy, 2010), debido a que facilita respuestas constructivas de los estudiantes y a que, según Cromley y Azevedo “constituyen herramientas de enseñanza poderosas que son efectivas en dominios bien definidos” (2007, p. 91).

Aunque las propuestas de análisis de las acciones pedagógicas varían en sus alcances y descripciones contextualizadas, puede decirse, de acuerdo con Thompson (2009), que es común que se piense que “el aprendizaje en los centros de escritura se deriva, al menos en parte, de la habilidad del tutor para ‘andamiar’ el desempeño de un estudiante en torno a un resultado previamente convenido” (p.418). Esta misma autora señala que no ha habido suficientes publicaciones de análisis descriptivos del andamiaje en el aprendizaje de la escritura, a pesar del acuerdo común en la importancia de su papel en el mismo. Aun así, Cromley y Azevedo (2005), desde una perspectiva cognoscitiva, pusieron en evidencia el hecho de que los tutores con más experiencia usan significativamente más andamiaje cognitivo y menos andamiaje motivacional. Estos autores describen el primero como aquel que “ayuda a un estudiante a resolver un problema por sí mismo” y, el segundo, como aquel en el que se ofrece “retroalimentación sobre el desempeño del estudiante” (p. 87).

De otra parte, Wood y Wood han propuesto que “cualquier teoría que se diseñe para explicar cómo y por qué funciona la instrucción individualizada se extiende con el desarrollo teórico de una teoría de andamiaje del aprendizaje colaborativo o de grupo” (1996, p. 16). De acuerdo con estos autores, la metáfora del andamiaje fue introducida por Wood, Bruner y Ross en 1976 en el contexto de las interacciones tutoriales entre un adulto y un niño (Wood & Wood, 1996, p. 6) y, posteriormente, otros autores (como Rogoff, por ejemplo) establecieron paralelos entre esta noción y el concepto teórico más general de la ZDP. Inicialmente pensado para explicar el desarrollo temprano, pero aplicable al aprendizaje que ocurre a lo largo de la vida, el andamiaje hace referencia a “las conductas de los adultos destinadas a posibilitar la realización de conductas, por parte del niño, que estarían más allá de sus capacidades individuales, consideradas de modo aislado” (Bruner, 1984, p. 19).

En el caso específico de las tutorías de escritura, el andamiaje hace referencia a un acompañamiento más allá de lo disciplinar, aunque lo incluya (Carter, 2007), para diseñar y lograr un texto claro en el que se expresen ideas y tesis, se desarrolle un tema en particular usando correctamente el idioma, sin perder de vista el propósito del texto y la audiencia a la que se dirige. La literatura especializada en el tema permite considerar que se desconoce “la naturaleza de lo que se aprende o internaliza durante el curso de la interacción” (Wood & Wood, 1996); además, en ella es frecuente el argumento de que no se han estudiado suficientemente las relaciones e interacciones que ocurren en las tutorías (Colvin, 2007; Chi & Roy, 2010).

Debido a que la tutoría tiene una estructura, tiempo y roles determinados; persigue objetivos de aprendizaje concretos y, al parecer, buena parte de su éxito depende de las acciones que realice el tutor para *andamiar* el proceso de aprendizaje del estudiante, es importante puntualizar sobre estas cuestiones en el contexto de la presente investigación.

Contexto de esta investigación.

La participación guiada en los contextos educativos requiere una reflexión permanente sobre los métodos, las técnicas y las comprensiones que hacen posible el desarrollo de competencias. El conjunto de ajustes que resultan de tal reflexión deriva en formas novedosas de acompañamiento al proceso de aprendizaje situado en el entorno académico. Esta es una cuestión central en la aplicación práctica del constructivismo que, adicionalmente, inspira la creación de programas de acompañamiento. Tal es el caso de los Centros de Escritura cuyo objetivo primordial es acompañar a los estudiantes de pregrado en el proceso de aprendizaje de la escritura académica.

En Colombia, los Centros de Escritura, que aún son pocos, surgieron a partir de 2009 en algunas instituciones de educación superior con carácter privado (Pontificia Universidad Javeriana –sedes Cali y Bogotá-, Universidad de los Andes y Universidad Sergio Arboleda). Desde entonces ha habido un aumento creciente en el interés por la creación de Centros y Programas de Escritura; tal interés se materializa en la puesta en marcha de iniciativas que dependen de las dinámicas institucionales particulares. Aunque las tutorías de escritura no son ajenas a otros espacios educativos (como las clases personalizadas o los cursos de escritura), los Centros de Escritura son contextos particulares para la investigación sobre el aprendizaje de la escritura.

Tal vez el hecho de que en Colombia los Centros estén en etapas iniciales ha hecho que los estudios publicados sobre tutorías de escritura en el país también sean escasos (González, 2005; Alvis, 2009; Alzate-Medina & Peña-Borrero, 2010) y generalmente se refieran al acompañamiento académico que incluye diversas formas de tutoría. Por esa razón, el presente estudio partió de la oportunidad de investigación que supone formar parte de un Programa de Escritura en plena ejecución. Al describir las tutorías y el uso de las acciones pedagógicas en el contexto específico del Programa de Escritura del Centro de Español en la Universidad de los Andes, se espera aportar a la comprensión de la interacción tutorial.

En esta investigación se consideran las tutorías del Programa de Escritura del Centro de Español (Universidad de los Andes) desde la confluencia de las nociones antes descritas y se tiene en cuenta que en ellas hay intercambio de aprendizajes entre tutor y estudiante. También, las tutorías se describen desde la estructura que el tutor le da a la tutoría con base en sus comprensiones y de las acciones pedagógicas que usa para alcanzar objetivos de aprendizaje.

En suma, se considera que los hallazgos reportan información útil y novedosa al campo de la psicología educativa porque incluyen información cualitativamente oportuna para la comprensión de lo que sucede en interacciones de aprendizaje uno-a-uno.

Adicionalmente, los hallazgos también informan el Programa de Escritura en la medida en que permiten cualificar el proceso de formación de tutores. Además, se espera que sirvan, bien para apoyar la consolidación de otros centros de escritura ya existentes, o bien como punto de partida para la creación de nuevos centros.

El Programa de Escritura del Centro de Español

El Programa de Escritura del Centro de Español es una iniciativa que busca acompañar a la comunidad académica de la Universidad de los Andes en el proceso de mejorar las competencias argumentativa, reflexiva y analítica y el pensamiento crítico, por medio del perfeccionamiento de la escritura académica y del buen manejo del español. Con el fin de lograr este objetivo el Programa usa tres estrategias y se apoya en el servicio de una página web. Las estrategias son el Curso Básico de Español para estudiantes de primeros semestres, los Cursos E (que son disciplinares y tienen como mínimo un 40% de su evaluación centrada en la escritura) y las Tutorías.

Las citas de tutoría se solicitan a través de la página web y consisten en una interacción dialogada durante 50 minutos con un tutor que, al finalizar la sesión, sintetiza el trabajo realizado en un formulario electrónico. El estudiante, a su vez, evalúa la tutoría usando

también el recurso electrónico alojado en la plataforma virtual que sirve de soporte a todas las estrategias del Programa de Escritura.

Antes de iniciar una sesión, el tutor tiene acceso al registro electrónico de las tutorías previas que ha tenido su estudiante asignado. Esta información le ofrece la oportunidad de identificar cuestiones centrales al proceso de aprendizaje y perfeccionamiento de la escritura de ese estudiante, detectadas por el (o los) tutor (es) anterior (es). También tiene acceso a los compromisos que hizo el estudiante para mejorar de manera autónoma su escritura, lo cual le permite tener un panorama sobre el proceso.

El registro y consulta permanente de esta información da ideas sobre cómo diseñar la tutoría, es decir, sobre los aspectos que, según lo consignado en fichas anteriores, merecen más atención, seguimiento o acompañamiento. Aun así, desde el punto de vista de un tutor, la tutoría siempre será, en términos generales, una exposición frecuente a la contingencia y requerirá respuestas adaptadas a la misma.

Los tutores son estudiantes de posgrado de la Universidad quienes, atendiendo a una convocatoria semestral, se postulan y son evaluados por medio de una prueba que busca identificar un grado de conocimientos mínimos y, sobretodo, el interés por ser tutor. La semana de formación consiste en una secuencia de sesiones de trabajo en la que el nuevo tutor construye sus propias comprensiones iniciales sobre lo que ocurre en una tutoría y sobre el significado del rol de tutor. Posteriormente, tales saberes se descubren escritos en forma de principios en el Manual del Tutor que contiene los detalles sobre la ejecución del Programa, contados por tutores con experiencia en el mismo.

La formación no está centrada en el entrenamiento o en el conocimiento de técnicas, estrategias o acciones pedagógicas; por el contrario, las sesiones de formación están orientadas a la construcción de comunidad y al reconocimiento inicial de la propuesta del Programa.

El proceso de formación se complementa durante las dos primeras semanas de trabajo. En ellas, antes de brindar su primera tutoría, los tutores nuevos observan a los tutores que tienen más experiencia mientras realizan su trabajo; esta estrategia de observación le añade contenido a la información recapitulada en las sesiones de formación previas.

En el Programa, la observación, la retroalimentación de pares y la reflexión individual sobre tales procesos se consideran elementos clave para el aprendizaje de todos los tutores (nuevos y antiguos). Es así que una idea central en el proceso de formación es que se aprende a ser tutor haciendo tutorías, observando a otros que hacen tutorías, recibiendo la retroalimentación de pares observadores de las tutorías que cada uno hace y reflexionando continuamente sobre los retos que supone cada tutoría.

En este programa, los tutores están llamados a proveer a los estudiantes un acompañamiento de tipo constructivista; es decir, participan en un ambiente de aprendizaje en el que se construyen, sobre la base de saberes previos y con herramientas nuevas, las competencias necesarias para mejorar las habilidades de escritura académica.

Este tipo de tutoría es similar a la que se denomina *tutoría minimalista* (Goeller & Kalteissen, 2008; Centro de Español, 2011) que se caracteriza por la búsqueda permanente de un espacio en el que sea el estudiante quien logre sus propias comprensiones, a partir de su experiencia y de su participación en los ámbitos provistos por el contexto académico, con una mínima intervención del tutor.

En esta interacción se busca que el tutor acompañe el aprendizaje del estudiante; así, y con el fin de garantizar el derecho del estudiante a aprender a escribir mejor, se espera que el tutor facilite una interacción de calidad en la que el estudiante logre comprender que la escritura es un proceso, que sus textos son una manera de comunicar su pensamiento sobre un tema específico y que puede lograr un mejor desempeño cuando participa activamente de una tutoría sobre aquello que escribe.

Para que una interacción alcance metas u objetivos pedagógicos es necesario que el tutor propicie un diálogo respetuoso, que escuche con atención las preguntas del estudiante y que atienda especialmente a sus necesidades particulares de aprendizaje. Con este objetivo, tanto en el Manual del Tutor como en las sesiones de formación, se invita a los tutores a facilitar interacciones de calidad, cordiales y caracterizadas por un tono emocional positivo que le ofrece al estudiante la posibilidad de sentirse en confianza para aprovechar mejor la sesión.

Habría tantas posibilidades de tutoría como objetivos de las mismas se planteen; las tutorías del Centro de Español se caracterizan, además de su enfoque constructivista, por el trabajo dirigido a lograr el aprendizaje del estudiante y no la rectificación del texto. Este es un elemento que diferencia a las tutorías de otras actividades como la corrección de estilo, o la edición, en las que el insumo principal son los textos, no el aprendizaje de la persona que escribe. Aun así, las tutorías tienen una estructura propuesta por el Programa y descrita en el Manual del Tutor.

El cuadro 1 presenta la síntesis de la propuesta del Programa para que el tutor pueda sortear con éxito las contingencias que supone la tutoría.

Cuadro 1. Propuesta de estructura para las sesiones de tutoría. Tomado de Manual del Tutor (2012-2)¹, apartado: *Cómo estructurar una sesión de tutoría*.

<p>Primera sesión de tutoría con un estudiante que asiste por primera vez a la tutoría (pág. 7). <u>Actividades de la sesión</u> (agenda):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar el centro de escritura. • Indagar por las necesidades, inquietudes y las dificultades del estudiante en el proceso de lectoescritura. • Indagar por el tipo de texto que debe desarrollar el estudiante. • Examinar y comentar con el estudiante la estructura básica del texto. • Desarrollar, de manera conjunta con el estudiante, un bosquejo o “<i>outline</i>” para desarrollar el texto. • Sugerir algunos ejercicios o tareas para que el estudiante desarrolle en su casa antes de una nueva tutoría. 	<p>Tutoría con un estudiante que ha asistido previamente al programa de escritura. (pág.9) <u>Actividades de la sesión</u> (agenda):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisar la ficha de seguimiento del estudiante [,] diligenciada por otro tutor. • Solicitar al estudiante retroalimentación sobre la sesión anterior. • Indagar por el motivo de solicitud de la tutoría y si se desea continuar el trabajo sobre un texto que ya ha sido discutido en tutorías anteriores. • Determinar las dificultades en el proceso de escritura y priorizar aquellas que serán abordadas en la sesión. • Sugerir ejercicios o tareas para que el estudiante desarrolle en su casa antes de una nueva tutoría.
---	--

En suma, al partir de la convicción de que el estudiante que asiste a la tutoría puede escribir mejor, el Programa provee un espacio de aprendizaje que facilita el desarrollo del pensamiento crítico y, al mismo tiempo, les ofrece a los tutores la posibilidad de aprender a acompañar el proceso a través del cual se alcanza dicho desarrollo.

Podría pensarse *a priori* que el perfil de tutor implica un entrenamiento previo en lingüística, o en pedagogía, o en constructivismo; sin embargo, el Programa también se caracteriza por la heterogeneidad en los perfiles de sus tutores cuyo proceso de admisión parte de los mismos principios del enfoque pedagógico que promueve. Esto significa que, independientemente del área del conocimiento en el cual haya realizado sus estudios de pregrado, un tutor está en capacidad de facilitar el aprendizaje de otra persona. El reto que

¹ El *Manual del Tutor* es un documento de trabajo interno del Programa de Escritura que se entrega a todos los tutores del Centro de Español. Escrito por los tutores mismos, el Manual tiene tres versiones (2013-1 es la más reciente), al momento de realizar esta investigación y escribir el documento, la versión 2012-2 era la que estaba en uso.

enfrenta el tutor es lograr que el estudiante comprenda que el texto trabajado en la tutoría debe cumplir con los requisitos básicos de la comunicación académica de ideas; esto es que, siendo expositivo o argumentativo, el texto demuestre un uso adecuado de la lengua y del lenguaje académico y, en especial, que sea comprensible para la audiencia a la cual se dirige.

Para acompañar el aprendizaje, los tutores deben asegurar un proceso de avance y desarrollo de competencias. Lo que hace un tutor cuando le propone una estructura de tutoría al estudiante, es planear una secuencia de aprendizaje que sirva al propósito de integrar diversos elementos relacionados, sucesivos y específicos a la tarea de mejorar la escritura de textos. En este sentido, “la secuenciación es un principio pedagógico organizador” (Gallegos, 1998); es decir, para desarrollar secuencias, se requieren ciclos, pasos o como en el caso de las tutorías de escritura, estructuras más o menos flexibles y centradas en competencias específicas. Así, una tutoría puede ser vista como una “propuesta de secuenciación que favorece los resultados de aprendizaje significativo en los estudiantes” (Gallegos, 1998).

Las preguntas de investigación.

Como se ha expuesto, estas características de la tutoría se relacionan directamente con las propuestas de Vygotsky, Bruner y Rogoff en el sentido de que el aprendizaje ocurre dos veces (ley genética general del desarrollo cultural) y lo hace en una zona de desarrollo próximo (ZDP). Tal y como apunta Rogoff “esta idea de la ZDP es muy importante y parece enfocarse especialmente en el tipo de interacción involucrada en el entorno escolarizado y en la preparación para el uso del discurso y las herramientas académicas” (2003, p. 282). Por consiguiente, el tutor cumple un papel en el proceso de participación guiada ofreciendo, a

través de las tutorías, una alternativa de aprendizaje colaborativo para mejorar la escritura del estudiante y, al hacerlo, lo conduce a nuevos niveles de desarrollo.

Tal y como se ha mencionado, en el estudio de las tutorías la atención se centra en el aprendizaje del estudiante (Carter, 2007; Chi, 2009; McCutchen, 2011) y en menor medida en el del tutor (Cromley & Azevedo, 2005; Roscoe & Chi, 2007). Esta investigación, a su vez, se interesó por el contexto de aprendizaje que propone la interacción tutorial y su punto de partida es la descripción de las tutorías que realizan los tutores del Programa de Escritura de la Universidad de los Andes. La pregunta fundamental fue *¿cómo son las tutorías?*; con el fin de responderla, se consideraron preguntas de desarrollo: *¿cómo es la estructura de las tutorías?*, *¿cuáles son las acciones pedagógicas que usan los tutores?* y, finalmente, *¿cómo se relacionan número de tutorías que ha realizado cada tutor y el uso de acciones pedagógicas?*

De acuerdo con Taylor & Bogdan (1984/1987), los estudios descriptivos “se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización” (p. 153); en tal sentido, esta investigación se aproximó a la interacción tutorial desde su propia naturaleza en este Programa específico.

Método

Diseño.

Esta investigación tuvo un diseño descriptivo; partió de la observación y se complementó con entrevistas. Estas estrategias de recolección de información, además de ser complementarias, facilitaron la validez y confiabilidad de la investigación (Maxwell, 2005). Se trató de una investigación cualitativa, inductiva (Taylor & Bogdan, 1984/1987), enfocada en un fenómeno particular (Maxwell, 2005): la realidad de las interacciones tutoriales. En

otras palabras, se hizo un análisis cualitativo del uso de acciones pedagógicas en las tutorías del Programa de Escritura del Centro de Español.

Este tipo de diseño es frecuente en el estudio de las tutorías; con variaciones en función de las diferencias propias de cada Programa y de las preguntas de investigación que los motiven, otros investigadores han usado diseños similares (Derry y Potts, 1998; Cromley & Azevedo, 2005; Roscoe & Chi 2007; Chi, Roy & Hausmann, 2008 y Thompson, 2009; entre otros).

La dinámica propia de las tutorías obligó a que la observación y la entrevista fueran semiestructuradas. Es decir, se planearon a partir de una información estructurada previamente, informada por los hallazgos de otras investigaciones y por la experiencia de la investigadora en el Programa de Escritura pero, al mismo tiempo, fueron lo suficientemente flexibles como para adaptarse a las tutorías mismas. La observación se consideró participante porque la investigadora también fue tutora del mismo Programa y su experiencia tuvo un lugar tanto en su papel de observadora como en el análisis de la información. Por otra parte, la entrevista a profundidad, estuvo dirigida a comprender las perspectivas de los participantes, sus experiencias y situaciones, expresadas con sus propias palabras (Taylor & Bogdan, 1984/1987; Bonilla-Castro y Rodríguez, 1997). Para este caso también se tuvo en cuenta la experiencia de la investigadora quien, siendo tutora, condujo cada una de las entrevistas.

Participantes.

En este estudio sólo los tutores se consideraron participantes, la atención se dirigió a las *acciones pedagógicas del tutor*, no al desempeño de los estudiantes; por lo tanto, no se recolectó información sobre ellos ni se evaluó su desempeño. Los tutores participantes y los estudiantes cuyas tutorías coincidieron con las observaciones, recibieron información sobre

propósitos, alcances y limitaciones del estudio. A los tutores a los que se les solicitó su cooperación para esta investigación se les ofreció respuesta suficiente a sus preguntas. Una vez aceptaron formar parte del estudio, se les pidió que firmaran un consentimiento informado (ver anexo 1). Por su parte, a los estudiantes, se les solicitó consentimiento para filmar la tutoría (ver anexo 2).

La muestra, seleccionada por conveniencia, estuvo constituida por seis tutores del Programa de Escritura (tres hombres y tres mujeres), estudiantes de posgrado. Con el fin de comprender mejor su experiencia en el Programa, los seis tutores fueron agrupados de acuerdo con el número de tutorías que habían realizado en el momento en que se inició la investigación. En el apartado *selección de la muestra*, más adelante en este documento, se ofrece una descripción detallada sobre las características y el procedimiento de selección.

Procedimiento.

Las interacciones de tutoría se describen a partir del método etnográfico (Hammersley & Atkinson, 1995). Para ello, fueron grabadas en audio y video y posteriormente transcritas. Se usó la técnica de clasificación propuesta por Huber (2002) que parte de la «minimización lógica» de combinaciones de características. Ante la diversidad y heterogeneidad que suponían los datos, se eligió esta técnica que es “una estrategia que compara casos singulares con la meta de mostrar configuraciones distintas de sus características críticas y ordenarlos o agruparlos por «tipos»” (p. 142). El origen de la minimización lógica es una aplicación del álgebra de Boole que busca nuevas formas de organizar categorías de elementos de acuerdo con características que no excluyan sus particularidades.

Cada interacción tutorial tuvo una duración aproximada de 50 minutos y las transcripciones tomaron, en promedio, 6 horas de trabajo que resultaron en textos con, más o menos, 40 diálogos o segmentos para cada tutoría. El procesamiento de tal volumen de información supuso un reto importante y, en estas circunstancias, la técnica de minimización lógica por tipos principales ayudó a encontrar convergencias entre diálogos y a clasificar la información. En el caso específico de este estudio y con el fin de responder a las preguntas que guían la investigación, los *tipos principales* son las categorías ‘*estructura de la tutoría*’ y ‘*acciones pedagógicas*’.

Además, se usó *análisis de contenido* (Andreu, 2001, Bardin, 2002, López Noguero, 2002) para identificar las categorías en el contexto de cada diálogo tutorial. Esta técnica permitió describir la estructura y las acciones pedagógicas que usaron los tutores y también mostró una categoría emergente y otras características propias de estas tutorías.

Las etapas que siguió la investigación se exponen a continuación.

Etapa 1. *Selección de participantes.*

El Programa de Escritura realiza, en promedio, 1836 tutorías por semestre. A su vez, cada uno de los tutores realiza más o menos 66 tutorías semestrales. La cantidad de tutorías realizadas fue un criterio de inclusión en la investigación debido a que, como se ha comentado previamente, una de las premisas del Programa es que se aprende a ser tutor haciendo tutorías, con lo cual, el número de tutorías realizadas ayudaría a comprender mejor las interacciones.

Así, en la muestra seleccionada para este estudio hubo dos participantes que iniciaban recientemente su actividad, denominados “novatos”, quienes habían realizado, en promedio,

32 tutorías. El segundo grupo incluyó dos participantes denominados “intermedios” porque habían realizado más o menos 95 tutorías. Finalmente, la muestra incluyó dos participantes denominados “expertos”, quienes habían realizado en promedio 213 tutorías.

La tabla 1 muestra el número de tutorías realizadas por los participantes.

Tabla 1. Participantes agrupados según el número de tutorías realizadas en el Programa.

Denominación	Sexo	Tutorías realizadas hasta 2012-01	Tutorías realizadas durante 2012-02	Total
Expertos	F	182	29	211
	M	189	26	215
Intermedios	F	61	31	92
	M	61	38	99
Novatos	F	-	35	35
	M	-	29	29

Etapa 2. Observaciones.

Se observaron dos tutorías realizadas por cada participante en una sala del Laboratorio de Psicología de la Universidad de los Andes. Cada tutor, a su turno, fue citado 20 minutos antes de la hora de tutoría en el Laboratorio. Allí, se le pedía que iniciara la sesión de tutoría a través de la página web y que, tal y como se hace usualmente, revisara los registros de visitas previas del estudiante, los compromisos adquiridos en la sesión anterior y cualquier otra anotación derivada de tutorías previas.

Mientras el tutor realizaba esta tarea, la investigadora iba al Centro de Español, esperaba a que llegara el estudiante, se presentaba y le solicitaba su colaboración con el estudio. Si el estudiante aceptaba cooperar (fue así en todos los casos), entonces le pedía que leyera y firmara el consentimiento informado para que la tutoría fuera filmada en video (Anexo 2). Adicionalmente, le explicaba las razones por las cuales era necesario realizar la

tutoría en otra sala y, mientras se dirigían al Laboratorio, parafraseaba el contenido del texto del consentimiento haciendo énfasis en la idea de que el estudiante recibiría una tutoría normal, como cualquier otra, pero en una sala distinta. Así mismo, insistía en que el propósito de la actividad era observar al tutor y no a él o ella.

Al llegar a la sala, el estudiante iba al encuentro del tutor y la investigadora iba directamente a encender la cámara; luego se sentaba a un lado, escuchaba y tomaba notas. Una vez terminada la tutoría, la investigadora apagaba la cámara, despedía al tutor, agradeciéndole su participación y esperaba afuera a que el estudiante terminara la evaluación en línea. Terminada dicha evaluación, despedía al estudiante agradeciéndole su participación.

La transcripción de las dos primeras observaciones se realizó con ayuda del programa gratuito de edición de audio y video Express Scribe® en equipos del Centro de Español. Dicho programa permite hacer variaciones en la velocidad de reproducción lo cual facilita la labor de transcripción. Las demás transcripciones se realizaron sin ayuda de ningún tipo. En este sentido, y para fines prácticos de esta investigación, fue muy útil la lectura previa del manual de transcripción de otro programa (AudioTranskription; Dresing, Pehl y Schmieder, 2012) que sugería planear la investigación teniendo en cuenta que el tiempo dedicado a las transcripciones siempre supera las expectativas de quienes usan técnicas de investigación cualitativas-descriptivas (Taylor & Bogdan, 1984/1987; Hammersley & Atkinson, 1995; Bonilla-Castro & Rodríguez, 1997; Bardin, 2002; Hubber, 2002; Maxwell, 2005).

Tal y como sugiere Packer (2011), la transcripción resultó de gran ayuda para la codificación: a medida que se transcribían los textos, se completó un esquema de relaciones entre las categorías principales que, posteriormente, fue de utilidad para la organización de la

información. Esta mirada contextualizada del proceso de categorización ayudó a tomar decisiones en relación con las categorías y con el análisis posterior de la información. Ambos ejercicios (el de transcripción y el de categorización) estuvieron guiados por las preguntas de investigación, por la estructura de tutoría propuesta por el Programa y por la literatura consultada sobre acciones pedagógicas.

En una etapa posterior de la investigación, las transcripciones se compararon con las notas de la investigadora. El contraste entre el primer tipo de texto (transcripciones literales) y el segundo (notas apreciativas personales de la investigadora), ofreció la oportunidad de complementar el análisis de información. Así, se incluyeron cuatro fuentes de información sobre las tutorías: videgrabaciones, transcripciones, notas y comparación de textos.

Etapa 3. *Entrevista.*

Se entrevistó a cada uno de los tutores participantes con el fin de conocer su propia descripción de la experiencia de ser tutor en este Programa. En las entrevistas se indagó durante una hora en promedio (mínimo 46 y máximo 73 minutos) por los aprendizajes previos, motivaciones y expectativas en relación con la actividad de ser tutor.

Las entrevistas fueron videgrabadas y durante ellas la investigadora/ entrevistadora tomó notas. A diferencia de las observaciones, las entrevistas no fueron transcritas, pero sí fueron comparadas con las notas personales de la entrevistadora. Tanto las entrevistas como las notas sirvieron para complementar las sub-categorías de análisis; en especial, ayudaron a renombrar las categorías haciendo más precisa su identificación. Todo esto sirvió para depurar la lista inicial (extensa) de sub-categorías hasta la versión definitiva de la misma.

Etapa 4. *Análisis de resultados.*

Las categorías derivadas de las observaciones y de las entrevistas a profundidad se usaron para describir las tutorías en términos de su estructura y de las acciones pedagógicas que las caracterizan. Así mismo, se incluyó entre ellas una categoría emergente y un análisis de la relación entre el número de tutorías que había realizado cada tutor y el uso de acciones pedagógicas.

La información obtenida durante esta investigación fue procesada y analizada manualmente, a partir de los textos. Esta decisión obedeció a la naturaleza descriptiva del tipo de preguntas que se quería responder y a que la muestra era relativamente pequeña. Debido a que se trata del primer estudio a profundidad que se hace sobre este Programa y a la condición de la investigadora, quien también era tutora del mismo, se buscó inicialmente que los datos tuvieran un tratamiento que ofreciera nuevas oportunidades de análisis, en función de sus cualidades y no que, por el contrario, estableciera patrones o agrupamientos generales. Con el fin de reportar de manera ordenada los hallazgos, se diseñaron matrices analíticas comprensivas con las categorías de análisis que resultaron de observaciones y entrevistas.

Resultados.

Las doce sesiones de tutoría fueron clasificadas de acuerdo con las categorías principales previstas y la categoría emergente. La tabla 2 muestra las descripciones de las categorías subordinadas a las categorías principales.

Tabla 2. Descripción de categorías subordinadas (subcategorías) a las categorías principales.

Categorías Principales	Categorías subordinadas	Descripción
Estructura de la tutoría	Estructura acorde con lo que promueve el programa	(Tal y como se registra en el Cuadro 1, página 18 de este documento).
	Estructura con variaciones contextuales	El tutor se apega en lo posible a la propuesta del Programa pero aprovecha la oportunidad de introducir nuevos elementos que surgen durante la tutoría.
	Distinta de la que promueve el Programa	Estructura novedosa (incluso si es desorganizada).
Acciones pedagógicas	Explicación	Respuesta a una pregunta específica del estudiante. Contenido motivacional (el tutor anima al estudiante a comprometerse con su proceso de escritura).
	Retroalimentación	En relación con los aciertos y elementos susceptibles de mejorar. El tutor es un interlocutor/lector del texto del estudiante y le demuestra una comprensión que acompaña el proceso. Secuencia incompleta de aprendizaje (por ejemplo: explicación-indicación (<i>hint</i>), instrucción que busca un aprendizaje)- acción del estudiante- cambio a una nueva secuencia u otra parte del texto).
	Andamiaje	Secuencia completa de aprendizaje (explicación- escucha- retroalimentación- indicación (<i>hint</i>)- acción del estudiante- el tutor recapitula lo sucedido y cierra la secuencia).
Calidad de la interacción (categoría emergente)	Tono emocional del tutor	<i>Positivo.</i> El tutor propicia una interacción de calidad y para ello establece una relación empática con el estudiante en la que priman el respeto y la amabilidad. <i>Negativo.</i> El tutor se muestra poco o nada vinculado emocionalmente con el curso de la tutoría. Demuestra poco interés en el proceso del estudiante, no se involucra activamente. Centra la atención en el texto sin que importe el proceso de aprendizaje o desestima las intervenciones del estudiante.

Tal y como muestra la tabla 2, se consideraron siete categorías subordinadas. En el caso de la categoría *estructura de la tutoría* se describió si la estructura era o no acorde con la del Programa. En relación con las *acciones pedagógicas*, se observaron las secuencias de aprendizaje en los diálogos tutoriales con el fin de describir las categorías subordinadas explicación, retroalimentación y andamiaje que orientaron la investigación. La categoría *calidad de la interacción* surgió como una característica que incidió en los resultados.

Todas las fuentes de información (observaciones, videograbaciones, notas personales de la investigadora y transcripciones de los diálogos tutoriales) fueron revisadas para describir las tutorías en términos de las categorías subordinadas e identificar la estructura y las acciones del tutor comprendidas como acciones pedagógicas. Para cada segmento de los diálogos tutoriales resultó un marcador que localizaba el contenido en alguna de las categorías subordinadas y, de acuerdo con el contexto de dicho diálogo, surgía la posibilidad de describir las categorías principales. En algunas ocasiones, los segmentos se vinculaban contextualmente con varios marcadores y en otras podían analizarse de manera independiente; en todos los casos, los diálogos fueron analizados en su contexto categorial y descriptivo particular.

Adicionalmente, se usaron los datos derivados de la entrevista para contextualizar el lugar de cada segmento en el análisis de la tutoría. En la tarea de transcripción fue muy útil contar con esta información que servía de arco comprensivo para determinar los momentos de las tutorías. Puede decirse que la información obtenida a partir de las entrevistas contribuyó en el logro de una descripción mejor de los diálogos tutoriales y, al mismo tiempo, facilitó un proceso mejor de categorización.

Para los análisis de información siempre se consideró la clasificación preliminar, es decir, el número de tutorías realizadas por el tutor. Como se ha comentado antes, esto se debe a que la exposición repetida a las interacciones tutoriales se considera un elemento clave en el mejoramiento del desempeño de los tutores. A continuación se presentan los resultados en relación con las preguntas que guiaron la investigación. Para ello, se describen los hallazgos sobre la estructura de las tutorías, las acciones pedagógicas que usan los tutores en dichas tutorías y, finalmente, se analiza si existe alguna relación entre el número de tutorías que ha realizado cada tutor y el uso de acciones pedagógicas.

Estructura de las tutorías.

La pregunta principal en esta investigación es ¿cómo son las tutorías? Para responderla fue necesario hacer un esquema de cada tutoría que incluyera los *momentos* en los que se dividía cada sesión. Así, en 10 de las 12 tutorías estudiadas se encontraron cuatro momentos claramente identificables:

Momento 1: Saludo inicial (incluyendo un resumen de lo que se hace en una tutoría), exploración del texto que debe escribir el estudiante (instrucciones, descripción que hace el estudiante, contexto general de la escritura del texto).

Momento 2: Lectura en voz alta del texto (lee el estudiante, lee el tutor o leen ambos por relevos).

Momento 3: Lectura del texto re-escrito durante la tutoría o el tutor ofrece un espacio que le permite al estudiante expresar si comprende que su texto puede mejorar e identifica las necesidades de escritura específicas que lo mejorarían.

Momento 4: Establecimiento de tareas o compromisos que el estudiante debe asumir para mejorar su proceso de escritura. Recapitulación de lo ocurrido durante la sesión.

La tabla 3 sintetiza los hallazgos en relación con la categoría *estructura de la tutoría*. En ella se presenta, además, la estructura propuesta por el Programa en el Manual del Tutor y se analiza el contraste entre lo esperado de acuerdo con la estructura propuesta por el Programa y lo observado en esta investigación. Los hallazgos hacen referencia al número de tutorías en las cuales se observó cada aspecto.

Tabla 3. Resultados en relación con la estructura de la tutoría (parte 1/2).

Estructura propuesta por el Programa	Descripción	Hallazgos
Revisar la ficha de seguimiento del estudiante diligenciada por otro tutor.	<p>El tutor revisa las fichas anteriores. Esto se encontró en todas las tutorías estudiadas en esta investigación.</p> <p>El tutor no revisa las fichas de tutoría. Esto no sucedió en ningún caso.</p>	La investigadora sugirió directamente la tarea y los tutores la realizaron. No es posible saber si, en los casos en que no existe esta supervisión directa, los tutores participantes en esta investigación proceden, o no, de acuerdo con la propuesta del programa.
Solicitar al estudiante retroalimentación sobre la sesión anterior.	<p>El tutor revisa las fichas anteriores e inicia la tutoría verificando los compromisos adquiridos por el estudiante. Esto sucedió en cinco de las doce tutorías.</p> <p>El tutor revisa las fichas anteriores pero no alude a ellas en ningún momento de la tutoría. Esto sucedió en siete tutorías.</p>	Independientemente del análisis anterior, los tutores que revisan previamente las fichas del estudiante tienen mejores posibilidades de entablar la conversación inicial sobre la cual se construye toda la interacción. El hecho de que esto haya ocurrido tantas veces podría indicar que: 1) revisar las fichas previas no es una práctica común, o 2) que los tutores comprenden cada tutoría como una parte aislada del proceso de aprendizaje de la escritura, o 3) que esta información no se considera útil para la tutoría.
Indagar por el motivo de solicitud de la tutoría y si se desea continuar el trabajo sobre un texto que ya ha sido discutido en tutorías anteriores.	<p>El tutor indaga por el motivo de solicitud de la tutoría. Esto ocurrió en todas las tutorías.</p> <p>El tutor indaga por el motivo de solicitud de la tutoría y le propone un plan de trabajo al estudiante. Esto ocurrió en ocho de las doce tutorías.</p> <p>El tutor indaga por el motivo de solicitud de la tutoría pero no le propone un plan de trabajo al estudiante. Esto ocurrió en dos tutorías.</p> <p>El tutor indaga por el motivo de solicitud de la tutoría y, si se trata de un texto que ha sido discutido en tutorías anteriores, le propone un plan de trabajo al estudiante. Esto ocurrió en una tutoría.</p>	Si bien una parte fundamental del inicio del diálogo tutorial tiene que ver con esta pregunta inicial, la forma de la misma varía de acuerdo con el estilo de interacción del tutor. La relación entre la lectura previa de las fichas de tutorías anteriores del estudiante y el diseño y propuesta de un plan de trabajo para las tutorías no parece directa en las tutorías observadas. En el caso de los tutores novatos y expertos, el plan de trabajo parece ir de la mano con la indagación por el motivo de solicitud de la tutoría. En contraste, en las tutorías realizadas por tutores intermedios, a tal indagación no le correspondió la propuesta de un plan de trabajo. Al ser preguntado por el particular en la entrevista, uno de estos tutores dijo que él sí establecía un plan, pero que no creía que fuera necesario comunicarlo al estudiante.

Continuación Tabla 3. *Resultados en relación con la estructura de la tutoría (parte 2/2).*

Estructura propuesta por el Programa	Descripción	Hallazgos
Determinar las dificultades en el proceso de escritura y priorizar aquellas que serán abordadas en la sesión.	<p>El tutor determina las dificultades en el proceso de escritura a partir de una serie de preguntas sobre el texto y, con base en ellas le propone al estudiante, dentro del plan de trabajo, una estrategia de abordaje que establece prioridades. Esto ocurrió en nueve de las doce tutorías.</p> <p>El tutor determina las dificultades en el proceso de escritura a partir de una serie de preguntas sobre el texto pero no le propone al estudiante, dentro del plan de trabajo, una estrategia de abordaje que establezca prioridades. Esto ocurrió en una tutoría.</p> <p>El tutor no determina las dificultades en el proceso de escritura y se remite a los detalles del texto particular. Esto ocurrió en dos tutorías.</p>	<p>En la mayoría de las tutorías en las que se propuso un plan de trabajo, este incluyó una priorización acorde con dificultades propias del proceso de escritura de los estudiantes. En una de dichas tutorías con plan de trabajo no ocurrió así, sino que, por el contrario, el tutor decidió que los retos en el plan de trabajo se referían, exclusivamente, a las instrucciones del texto, pasando por alto cuestiones fundamentales en el proceso de escritura del estudiante. En dos de las tutorías, el tutor no determinó las dificultades en el proceso de escritura y se detuvo en los detalles puntuales del texto (las dos tutorías fueron realizadas por el mismo tutor).</p>

En síntesis, como muestra la tabla 3, se encontró que la estructura de la tutoría era distinta en tres de las tutorías observadas; en la primera de ellas, faltó el *momento 3* y en las otras dos se encontró un *momento* adicional en el cual el tutor sostenía una discusión académico/teórica con el estudiante que según el tutor estaba dirigida a comprobar la comprensión de lectura por parte del estudiante.

Este momento ocurrió en las tutorías de un mismo tutor y, en las dos oportunidades hizo las veces de *momento transitorio* entre los momentos 1 y 2. Podría suponerse que en el caso específico de este tutor y sus tutorías, esta adición tiene la intención de verificar la comprensión del texto pero, debido a la naturaleza y los alcances de esta investigación, no es posible saber más sobre los cambios que introduce esta estructura en el proceso del estudiante.

En términos generales, se encontró que los tutores denominados ‘novatos’, es decir, aquellos con menor cantidad de tutorías realizadas, usaron estructuras tutoriales caracterizadas, principalmente, por la flexibilidad y adaptación a las necesidades planteadas por los estudiantes. Las tutorías realizadas por los ‘novatos’ en esta muestra específica hicieron un balance entre la estructura propuesta por el Programa y aquellas especificidades contextuales que ofrecía el intercambio con el estudiante.

La mayoría de los diálogos tutoriales que se constataron en el caso de los tutores denominados ‘intermedios’ carecían de una estructura acorde con la propuesta del Programa. En consecuencia, estas tutorías se caracterizaron por tener diálogos desorganizados, avances y retrocesos y, en general, no se encontró en estos casos una estructura explícita que permitiera comprender la dirección hacia la cual se orientaba la tutoría. En la mayor parte de los diálogos correspondientes a estas tutorías, la atención estaba centrada en los detalles del texto y no, como promueve el Programa, en el proceso global de aprendizaje de la escritura. En contraste, en el caso de los tutores denominados expertos, las tutorías siempre incluyeron una secuencia o plan que correspondía con una detección muy temprana (es decir pocos minutos después de iniciada la tutoría), de las necesidades puntuales del estudiante.

Una de las tutorías observadas fue completamente distinta a la estructura propuesta por el Programa y a las demás tutorías tenidas en cuenta en este estudio. Se trató de una tutoría desorganizada, difícil de categorizar y describir en términos de su estructura. En ella, el tutor (intermedio) únicamente consideró el *momento 1* y lo que siguió al mismo parecía una improvisación hecha por el tutor que fue imposible clasificar en algún tipo de estructura. Esta tutoría se clasificó como ‘novedosa’ debido a la gran cantidad de elementos diferenciadores que la caracterizaron; aun así, los segmentos tutoriales fueron considerados como resultados.

En nueve de las doce tutorías se encontró que los tutores sometían a consideración del estudiante el plan que desarrollarían durante la sesión. En ocho de esas tutorías, los estudiantes estuvieron de acuerdo con el plan del tutor; en una hubo una ‘contrapropuesta’ por parte del estudiante, el tutor insistió en su plan, el estudiante replicó y, finalmente, llegaron a un plan intermedio que contenía elementos de la propuesta de cada uno.

El propósito descriptivo de este estudio invita a revisar los resultados sin necesidad de generalizar. Aun así, los hallazgos permiten clasificar estructuras de tutoría de acuerdo con el número de tutorías que ha realizado el tutor. La tabla 4 muestra los resultados obtenidos con esta forma de organización.

Tabla 4. Resultados en relación con la estructura de la tutoría y el número de tutorías realizadas por los participantes.

Tutores	Estructura de la tutoría
Novatos	Muy cercana a la propuesta del Programa pero flexible al contexto planteado por el estudiante.
Intermedios	Desorganizada o intermitente.
Expertos	Secuencia y plan de tutoría propuesta por el tutor con base en su experiencia, relativamente flexible al contexto propuesto por el estudiante.

De acuerdo con la tabla 4, los tutores novatos y expertos estructuran las sesiones de tutoría y para ello hacen uso de la propuesta del Programa como punto de partida. En el caso de los tutores novatos la estructura es flexible, es decir que incorporan en ellas más sugerencias de los estudiantes. Por su parte, los tutores expertos aluden, precisamente, a su experiencia para optimizar el tiempo y facilitar el aprendizaje del estudiante o sea que tienden a proponer una estructura que les ha resultado eficiente en el pasado y añaden poco de lo que propone el estudiante. Los resultados más llamativos, sin duda, fueron las tutorías realizadas por tutores intermedios, desorganizadas y poco o nada flexibles a las propuestas de los estudiantes.

Acciones pedagógicas

La segunda pregunta de desarrollo en esta investigación fue ¿cuáles son las acciones pedagógicas que usan los tutores? Las fuentes para responderla fueron las transcripciones de los diálogos tutoriales y las notas de la investigadora. Frecuentemente, fue necesario volver a revisar los videos puesto que los textos transcritos, por sí mismos, no facilitaban la comprensión contextual de las acciones pedagógicas realizadas por el tutor. Esto significa que se encontró una correspondencia importante entre el uso de acciones pedagógicas, el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal.

Este aspecto claramente interaccional derivó en la necesidad de incluir, posteriormente, la categoría emergente *calidad de la interacción*. De acuerdo con los resultados de otras investigaciones, las acciones pedagógicas que realizaron los tutores se clasificaron en las subcategorías *explicación*, *retroalimentación* y *andamiaje*.

A diferencia de la estrategia de procesamiento de la información que se usó para describir la estructura de las tutorías (de acuerdo con la propuesta del Programa y con los momentos en que se dividen), en este caso se usaron los diálogos tutoriales o intercambios entre el tutor y el estudiante. Cada tutoría tuvo alrededor de 40 segmentos o diálogos (mínimo 36, máximo 44). El procedimiento consistió en categorizar los diálogos y relacionar a cada tutor con el segmento específico y con la tutoría para contextualizar las descripciones. En términos generales, puede decirse que la mayoría de los diálogos categorizados incluyeron secuencias de aprendizaje en las que el tutor realizó acciones consecutivas que buscaban confirmar, *in situ*, un aprendizaje concreto del estudiante. La tabla 5 describe dos secuencias de aprendizaje que sirven para ilustrar la presentación de las mismas.

Tabla 5. Segmentos ilustrativos de secuencias de aprendizaje descritas.

Descripción	Segmento ilustrativo
<p>El tutor le indica al estudiante un aspecto del texto, lo contextualiza sobre su importancia, le hace una pregunta para propiciar el aprendizaje y ofrece una instrucción que incluye la respuesta del estudiante a la pregunta.</p>	<p>T: Esto que escribí aquí es una tesis. La otra es una idea que se relaciona con la tesis, pero esta es la tesis. Una tesis es la idea que usted va a defender en su texto y hay que decirla claramente, como la puso aquí. Para defenderla hay que usar argumentos: ¿qué cree que es un argumento?</p> <p>E: No sé, o sea, algo que uno argumenta, o sea lo que dice con fuerza para que no se le caiga la tesis, ¿sí?</p> <p>T: Ya. Dígame si le entiendo: la tesis se defiende con argumentos que son ideas que uno usa para explicar por qué si o por qué no algo. ¿Es eso?</p> <p>E: Ajá, sí, creo que sí, es eso...</p> <p>T: Entonces vea en lo que vamos: la tesis es lo que hay que defender y los argumentos son explicaciones que uno hace para defenderla. ¿Es correcto?</p> <p>E: Sí, eso, eso, así lo entiendo yo y más o menos así fue lo que dijo el monitor.</p> <p>T: Listo. Ahora lo que tenemos que trabajar es la diferencia entre la tesis y los argumentos que apoyan la tesis, ¿cómo hacemos?</p> <p>E: Pues cojamos uno por uno estos [señala el mapa conceptual], sino que yo los había dejado como otras tesis para poner.</p> <p>T: ¿ya no las va a poner?</p> <p>E: No, ya no se puede.</p> <p>T: ¿Por qué?</p> <p>E: Pues porque la tesis es sólo una y los demás son argumentos.</p> <p>T: ¡Muy bien! Ese es el punto. Entonces vámonos por esa y miremos cómo le queda escrita la primera. Empiece por esta [señala en el mapa conceptual].</p>
<p>El tutor introduce una explicación, continúa con una indicación sobre cómo mejorar un aspecto del proceso de escritura y le ofrece al estudiante el tiempo y espacio necesarios para corregir su texto.</p>	<p>T: [Lee en voz alta]. Bueno, muy bien, pusiste bien la cita y este es el comentario. Para que una cita sea válida se necesita que esté comentada así que está muy bien esta y además está con APA. Muy bien. Revisemos la cita que sigue. ¿Esta sobre qué es?</p> <p>E: ¡Ay no! Espera, esta no... es que aquí no sé... espera... [Lee mentalmente].</p> <p>T: Léela en voz alta y la miramos, ¿sí?</p> <p>E: No, es que esta está mal porque está sola y ahí se acaba el párrafo.</p> <p>T: Léela a ver...</p> <p>E: [Lee en voz alta]. Claro, es que yo esta la copie tal cual anoche y después no revisé.</p> <p>T: No te afanes, mira, dijiste las dos cosas que son importantes; primero, no puede estar sola, segundo, siempre hay que revisar. Hagamos eso ya, de una vez, porque si no después se te olvida o no sabes de dónde salió cada cosa y por qué es que tocaba cambiarla. Antes de escribir, pensemos: ¿sobre qué es?</p> <p>E: Es sobre los medios de producción.</p> <p>T: Si, es eso. Entonces escribe lo que crees que podría avisarle al lector qué es lo que va a encontrar en la cita que metiste aquí [...].</p>

Las secuencias de aprendizaje que se presentan en la tabla 5, tuvieron lugar en tutorías distintas. Todas las secuencias observadas incluyeron acciones que propician el aprendizaje y que corresponden a una acción pedagógica particular. Las tablas 6, 7 y 8 presentan la descripción de las subcategorías, el número de segmentos o diálogos tutoriales en los cuales se presentó cada una y un segmento ilustrativo².

² Con el fin de facilitar la lectura de estas tablas, se consideraron las convenciones: **T**= Tutor; **E**= Estudiante; [texto entre paréntesis cuadrados]= comentarios de la investigadora. Cuando el segmento está antecedido, interrumpido o seguido del símbolo [...], esto significa que se ha omitido alguna parte del texto previo, intermedio o posterior del segmento y que sólo se reproducen en la tabla los apartados relevantes para la ilustración.

Tabla 6. Resultados en relación con la acción pedagógica explicación.

Descripción	# de diálogos	Segmento ilustrativo
El tutor ofrece explicaciones para contextualizar una actividad o una tarea que le propone hacer al estudiante durante la tutoría.	123	T: Es que el computador no le corrige esas tildes porque esa misma palabra también existe sin tilde, ¿si ve? Léala con tilde y sin tilde y verá. E: “acompañó”, “acompañó”. T: ¿Vio? Las dos están bien y Word no sabe qué es lo que usted va a decir ahí, por eso es importante que lea en voz alta, para que mire dónde va la diferencia de los verbos que están en pasado [...] entonces le pone tilde a lo que está en pasado pero primero lea...
El tutor responde a una pregunta específica a través de una explicación.	14	E: ¿queda bien si lo dejo todo en mayúsculas? T: Deje las mayúsculas para las siglas solamente porque en español no se usan sino cuando va a mencionar una marca o sigla.
El tutor responde a una pregunta específica a través de una explicación y añade un comentario que motive a aprender al estudiante y pasa a otra actividad.	38	E: Es que no se bien cómo se usa el punto y coma, nunca lo pongo por eso... T: Cuando leímos nos quedamos como sin aire. Uno pone pausas para poder leer y para avisar que va a cambiar de idea y para enumerar [...] hay muchos tipos de pausas. El punto y coma se usa cuando necesitas hacer una pausa más larga que la de la coma o cuando vas a enumerar varios elementos o cuando ves que el punto corta la idea y la deja incompleta. Sigue leyendo y miramos más cositas que arreglarle [...].
El tutor responde a una pregunta específica a través de una explicación, añade un comentario que motive a aprender al estudiante y le pide que haga algo (corrección, búsqueda en lecturas, búsqueda en internet, re-escritura, búsqueda de un conector lógico en una guía de escritura, búsqueda de un sinónimo en el diccionario o a través de la herramienta de Microsoft Word®, etc.).	31	E: Esto es lo que te decía de la cita, no me cuadra ahí porque toca es meterla y decir algo pero no tengo nada que decir... T: Si, las citas en APA no se pueden dejar volando, hay que comentarlas. No te afanes, prueba a ponerla en esta oración a ver cómo te queda y así miramos los dos, igual puedes agregarle aquí algo que te guste de esa cita... ¿sabes qué es parafrasear? E: Ah, sí, claro, pero ¿ahí cómo? T: Coge una palabra que te guste de la cita y dale con el clic derecho del mouse, ahí abajo te sale ‘sinónimos’ y salen otras palabras que sirven. De pronto por ahí [...] dale a ver cómo queda.
El tutor responde a una pregunta específica a través de una explicación, añade un comentario que motive a aprender al estudiante, le pide que haga algo y cierra la secuencia explicativa.	25	E: Está muy largo. No sé cómo hacerlo más chiquito [resumirlo] Él [profesor] dijo que era lo histórico pero me quedó muy largo. T: Lo importante del resumen es que quede clara la idea central del periodo histórico. Usted ya me la dijo cuando me contó el cuento. ¿Cuál es? E: Mmm, no sé... T: Si, si sabe, ya me dijo... algo de las primeras fábricas... E: Ah, sí, eso, lo de las industrias, pero no sé cómo decir aquí... T: Revisemos la lectura otra vez. ¿Recuerda en dónde sale eso? E: Ya, es por aquí... [lee mentalmente] ¡Esta es! T: Escríbalo, no deje que se le pierda. Después revisamos... E: [lee en voz alta] T: ¿Ahí está la idea central? E: Si, lo de la industrialización. T: ¡Exacto hermano!, ¿si ve?, ya la tiene casi-casi lista [...] La cosa es buscar siempre la idea central, ponerla y después arreglar el texto y con eso ahí va puliendo [...].

Según la tabla 6, la explicación es una acción pedagógica que ocurre con frecuencia (es la más frecuente de las tres). Por lo general, parte de una pregunta inicial del estudiante y sirve para introducir actividades o para dar paso a una actividad dentro de la tutoría.

La tabla 7 sintetiza la descripción y los hallazgos en la subcategoría *retroalimentación*.

Tabla 7. Resultados en relación con la acción pedagógica retroalimentación.

Descripción	# de diálogos	Segmento ilustrativo
El tutor inicia un diálogo sobre aspectos positivos de la escritura del estudiante.	177	T: Esta parte te quedó muy bien, parece que ya estuviera lista. Cómo te parece esta, ¿crees que está lista también?
El tutor inicia un diálogo sobre aspectos positivos de la escritura del estudiante como preámbulo a los aspectos que podían mejorarse.	74	T: Ve a aquí, esta parte está súper clara. Apenas uno la lee entiende qué es lo que usted va a hacer porque le dice de una lo concreto. Eso es lo que hay que hacer porque si no uno se enreda como en esta parte que no se sabe qué es lo que dice ni que es lo que va a hacer, ¿me explico? Aquí en esta hay que trabajar más.
El tutor inicia un diálogo sobre aspectos positivos de la escritura del estudiante como preámbulo a los aspectos que podían mejorarse y hace preguntas que le facilitan al estudiante participar en la conversación.	55	T: Mire esta oración, por ejemplo [lee en voz alta] Tiene eso, sujeto (aquí) –verbo (aquí) -complemento (aquí) y se entiende. Lea esta. E: [Lee en voz alta] T: Esa ya no tiene el complemento y toca buscar el sujeto. ¿Cómo le queda si la escribe como la de antes?
El tutor inicia un diálogo sobre aspectos positivos de la escritura del estudiante como preámbulo a los aspectos que podían mejorarse, hace preguntas que le facilitan al estudiante participar en la conversación y ofrece el espacio para verificar que el estudiante comprende la retroalimentación que recibe de su parte.	47	T: El primer párrafo es el más importante porque es el que engancha al lector y lo escribiste muy bien... es un buen párrafo introductorio. Aquí hiciste las oraciones completas y cada una es lo que te dijeron en la guía: el propósito, el tema, la tesis... mmm... si, muy bien, este párrafo es muy bueno. Sin embargo, me parece que la última oración está suelta, está un poco rara, ¿cierto? E: Uy si, ¡qué mal! T: ¿qué quieres decir con que “se abordará teniendo en cuenta el tema de la escuela del psicoanálisis”? E: no sé, es que hay que meter el tema de la escuela... T: pero, ¿cuál es la idea con lo de la escuela? E: pues eso, que es explicar lo que propone la escuela... T: O.K. y ¿cómo crees que queda mejor?, mejor dicho, ¿crees que lo que dice ahí es lo que quieres decir de la escuela? E: no, eso no es lo que quiero decir... T: Volvamos a escribirla con lo que tú quieres decir, lo que importa es que en el texto quede lo que tú quieres decir [...].
El tutor inicia un diálogo sobre aspectos negativos de la escritura del estudiante y tal diálogo tiene continuidad en preguntas u otra forma de trabajo.	19	T: no, no se entiende, está muy enredado. Ahí tiene que trabajarle y pulirlo hasta que le quede bien. Oiga mientras yo le leo en voz alta y me dice qué le parece [lee en voz alta] ¿Cómo lo vio? E: Si... pues... está enredado T: ¿Y en dónde cree que está el enredo? E: pues no sé... es que ahí está todo y ya después no sé qué voy a poner porque en ese está todo el tema y eso... T: exacto, ahí está todo, cuando usted me dice que ahí está todo es porque está haciendo oraciones largas con varias ideas. Ve a, coja este resaltador y señale una idea, una sola idea en esa oración.
El tutor señala aspectos negativos de la escritura sin que ello implique un trabajo guiado o alguna estrategia.	15	T: Lo que pasa es que tiene un problema con los signos de puntuación, o sea no hay comas ni puntos ni nada. Así no se entiende lo que dice. Miremos la citación a ver si es la de MLA [...].
El tutor señala aspectos negativos de la escritura del estudiante, hace una pausa (esperando una respuesta del estudiante) pero no guía/facilita la conversación.	8	T: Mira, aquí es lo mismo, como que estás diciendo una idea y de pronto cambias a otra... [mira al estudiante y estudiante mira la pantalla del computador]. T: No está bien, ¿ves?

La retroalimentación, tal y como muestra la tabla 7, es frecuente y sucede en casi todas las tutorías. En algunas ocasiones se relacionó con la estrategia de paráfrasis que consiste en repetir con palabras propias lo que ya había dicho el estudiante. Esta estrategia sirve para aclarar con el estudiante la comunicación de sus ideas. Sin embargo, en el caso específico de esta investigación, se encontró que la paráfrasis estaba limitada puesto que su función no se articulaba con acciones concretas que promovieran la escritura autónoma del estudiante.

La descripción y los hallazgos obtenidos en relación con la acción pedagógica *andamiaje* se sintetizan a continuación en la tabla 8.

Tabla 8. Resultados en relación con la acción pedagógica *andamiaje*.

Descripción	# de diálogos	Segmento ilustrativo
<p>El tutor introduce una explicación, continúa con una indicación sobre cómo mejorar un aspecto del proceso de escritura, le ofrece al estudiante el tiempo y espacio para corregir su texto e inmediatamente recapitula la secuencia y retroalimenta al estudiante de manera positiva.</p>	10	<p>T: A ver, la cosa es que cuando usted usa la terminación <i>-ing</i> en inglés, pues le sirve para casi todo, ¿cierto?, pero en español es diferente, uno no puede terminar todo en <i>-ando</i>, <i>-endo</i>, y ya. Los verbos funcionan distinto. Por ejemplo aquí, usted dice: "...contribuyendo al mejoramiento del fortalecimiento", ¿cómo la ve? E: [Risas] ¡ni me había dado cuenta de eso! [Risas] Que chistoso. Obvio que está mal. T: [Risas] Pero vea, es que el bilingüismo a veces le da a uno por creer que funciona igual en inglés que en español y no. Escríbala otra vez a ver cómo le queda. E: [Ensayo varias formas de escritura de la oración- borra, re-escribe, tacha] A ver si así si... "[...] lo cual contribuye a mejorar el fortalecimiento empresarial". T: ¡Eso! ¡Le quedó en español! [Risas]. Entonces vea lo que pasó ahorita: leyó en voz alta, encontró un error o algo que no le sonaba, lo volvió a escribir y le quedo mejor o pues le quedó bien. Entonces cada vez que escriba vuelva a hacer lo mismo y ahí sí queda tranquilo [...]</p>
<p>El tutor responde a una pregunta del estudiante y aprovecha tal pregunta para ofrecer una explicación. Le señala al estudiante un apartado específico de su texto y le indica un aspecto que podría mejorar, le hace una pregunta que le permita reconocer la oportunidad de escribirlo mejor y le ofrece el tiempo y el espacio para que lo haga durante la tutoría. Cuando el estudiante ha re-escrito el apartado, el tutor lee en voz alta (o le pide al estudiante que lea en voz alta) la nueva versión del texto y lo retroalimenta (señala aspectos positivos, motiva al estudiante con un comentario final sobre el proceso de escritura, antes de pasar a una nueva secuencia o antes de cambiar de actividad).</p>	14	<p>E: Pero, de todos modos, ¿hay que poner la coma? T: ¿Cuál? E: Aquí... es que no sé, como que se corta la oración... T: Mira aquí en esta parte... la voy a leer en voz alta [lee en voz alta un oración que habían corregido previamente porque el sujeto y el verbo estaban separados por una coma]. En este caso no necesitas una coma porque la acción queda aparte del que la realiza. En cambio, acá lo que tienes no es un sujeto, es un conector lógico... E: [lee mentalmente, asiente y coloca la coma después del conector]. O sea... T: ...o sea que aquí si va coma porque si no queda muy pegado todo y no se entiende. E: [lee mentalmente]. T: Mira como queda: [lee en voz alta]. ¿Viste? En esta ya te quedó perfecto porque la oración tiene un conector. Te está quedando chévere, tú escribes muy bien y ahora que sabes de oraciones y puntuación te va a quedar todavía más chévere. E: si, es que no es fácil lo de las comas pero lo del sujeto y el conector ayudan a mirar si uno la pone o no. T: Ajá, sí. Tienes que leer el resto tú sola porque ya se acabó el tiempo pero es importante que revises antes de que se te olvide. [Comienza a cerrar la tutoría].</p>

El andamiaje, como se muestra en la tabla 8, fue la acción pedagógica que se presentó con menor frecuencia en las tutorías observadas. Además de los resultados obtenidos en relación con la estructura y las acciones pedagógicas en las tutorías del Programa de Escritura, emergió una categoría adicional; con el fin de organizar la información relacionada con ella se le denominó *tono de la interacción*.

Tono de la interacción.

El análisis de contenido permitió describir la categoría emergente *tono de la interacción* que alude, fundamentalmente, al tono emocional característico de una interacción tutorial. Para describir esta categoría se usaron las transcripciones, las notas de observación, las video-grabaciones de tutorías y de entrevistas, y las notas tomadas durante las entrevistas. La tabla 9 presenta la descripción de los dos tipos de tonos emocionales (positivo y negativo) observados en relación con el número de tutorías en las cuales se presentó cada uno.

Tabla 9. Tono de la interacción.

Tono emocional	Descripción	# de tutorías
Positivo	El tutor explora las necesidades de escritura del estudiante sin perder de vista el proceso e indaga explícitamente por emociones asociadas a la escritura.	6
	El tutor explora las necesidades de escritura del estudiante sin perder de vista el proceso, indaga explícitamente o implícitamente por emociones asociadas a la escritura y se muestra empático en su postura y lenguaje no verbal.	2
	El tutor explora las necesidades de escritura del estudiante sin perder de vista el proceso se muestra empático en su postura y lenguaje no verbal y añade un comentario que busca hacer que el estudiante se sienta cómodo en la situación tutorial.	1
Negativo	El tutor se muestra poco o nada vinculado emocionalmente con el curso de la tutoría. Demuestra poco interés en el proceso del estudiante, no se involucra activamente o sólo señala aspectos negativos sin proponer acciones o mejoras.	2
	El tutor se muestra poco o nada vinculado emocionalmente con el curso de la tutoría. Demuestra poco interés en el proceso del estudiante, no se involucra activamente. Centra la atención en el texto (en la pantalla del computador o en el papel impreso) y muy pocas veces mira directamente al estudiante.	1

La categoría tono de la interacción que se muestra en la tabla 9 tuvo que ver con cómo las acciones pedagógicas, que se presentaron en las tutorías observadas en este estudio, se

relacionaron con el tono emocional positivo o negativo de la interacción misma. Así, se encontró que cuando en el primer momento de la tutoría los tutores establecieron relaciones empáticas con los estudiantes y lo hicieron en un tiempo menor (durante el primer *momento* de sus tutorías), hubo secuencias de aprendizaje que incluyeron andamiaje. Así mismo, todas las veces que hubo niveles de empatía satisfactorios en tiempos adecuados (siempre en el primer momento de la tutoría), los tutores se mostraron más flexibles a las demandas contextuales y a las necesidades de los estudiantes en la planeación de sus tutorías.

Experiencia de los tutores.

El conjunto de los resultados se analizó con el fin de responder a la pregunta de desarrollo de la investigación que buscaba relacionar la experiencia de los tutores haciendo tutorías (número de tutorías realizadas en el Programa al momento de participar en esta investigación) con el uso de acciones pedagógicas. En la tabla 10 se sintetizan el número de diálogos o segmentos tutoriales correspondientes a las acciones pedagógicas descritas en relación con la clasificación de los tutores como novatos, intermedios o expertos.

Tabla 10. Experiencia de los tutores y uso de acciones pedagógicas.

Acción	Descripción	Tutores			Total
		Expertos	Intermedios	Novatos	
Explicación	El tutor ofrece explicaciones para contextualizar una actividad o una tarea que le propone hacer al estudiante durante la tutoría.	52	30	41	123
	El tutor responde a una pregunta específica a través de una explicación.	5	1	8	14
	El tutor responde a una pregunta específica a través de una explicación y añade un comentario que motive a aprender al estudiante y pasa a otra actividad.	24	-	14	38
	El tutor responde a una pregunta específica a través de una explicación, añade un comentario que motive a aprender al estudiante y le pide que haga algo (corrección, búsqueda en lecturas, búsqueda en internet, re-escritura, búsqueda de un conector lógico en una guía de escritura, búsqueda de un sinónimo en el diccionario o a través de la herramienta de Microsoft Word®, etc.).	18	-	13	31
	El tutor responde a una pregunta específica a través de una explicación, añade un comentario que motive a aprender al estudiante, le pide que haga algo y cierra la secuencia explicativa.	17	-	8	25

Continuación Tabla 10. *Experiencia de los tutores y uso de acciones pedagógicas.*

Acción	Descripción	Tutores			Total
		Expertos	Intermedios	Novatos	
Retroalimentación	El tutor inicia un diálogo sobre aspectos positivos de la escritura del estudiante.	102	7	68	177
	El tutor inicia un diálogo sobre aspectos positivos de la escritura del estudiante como preámbulo a los aspectos que podían mejorarse.	49	3	22	74
	El tutor inicia un diálogo sobre aspectos positivos de la escritura del estudiante como preámbulo a los aspectos que podían mejorarse y hace preguntas que le facilitan al estudiante participar en la conversación.	26	2	27	55
	El tutor inicia un diálogo sobre aspectos positivos de la escritura del estudiante como preámbulo a los aspectos que podían mejorarse, hace preguntas que le facilitan al estudiante participar en la conversación y ofrece el espacio para verificar que el estudiante comprende la retroalimentación que recibe de su parte.	27	1	19	47
	El tutor inicia un diálogo sobre aspectos negativos de la escritura del estudiante y tal diálogo tiene continuidad en preguntas u otra forma de trabajo.	9	4	6	19
	El tutor señala aspectos negativos de la escritura sin que ello implique un trabajo guiado o alguna estrategia.	-	14	1	15
	El tutor señala aspectos negativos de la escritura del estudiante, hace una pausa (esperando una respuesta del estudiante) pero no guía/facilita la conversación.	1	7	-	8
Andamiaje	El tutor introduce una explicación, continúa con una indicación sobre cómo mejorar un aspecto del proceso de escritura, le ofrece al estudiante el tiempo y espacio para corregir su texto e inmediatamente recapitula la secuencia y retroalimenta al estudiante de manera positiva.	6	-	4	10
	El tutor responde a una pregunta del estudiante y aprovecha tal pregunta para ofrecer una explicación. Le señala al estudiante un apartado específico de su texto y le indica un aspecto que podría mejorar, le hace una pregunta que le permita reconocer la oportunidad de escribirlo mejor y le ofrece el tiempo y el espacio para que lo haga durante la tutoría. Cuando el estudiante ha re-escrito el apartado, el tutor lee en voz alta (o le pide al estudiante que lea en voz alta) la nueva versión del texto y lo retroalimenta (señala aspectos positivos, motiva al estudiante con un comentario final sobre el proceso de escritura, antes de pasar a una nueva secuencia o antes de cambiar de actividad).	4	-	2	6
Secuencias de aprendizaje	El tutor le indica al estudiante un aspecto del texto, lo contextualiza sobre su importancia, le hace una pregunta para propiciar el aprendizaje y ofrece una instrucción que incluye la respuesta del estudiante a la pregunta.	9	-	6	15
	El tutor introduce una explicación, continúa con una indicación sobre cómo mejorar un aspecto del proceso de escritura y le ofrece al estudiante el tiempo y espacio necesarios para corregir su texto.	4	-	4	8

En síntesis y de acuerdo con los resultados que presenta la tabla 10, puede decirse que las tutorías observadas en este estudio se caracterizan, principalmente, por el uso de las

acciones pedagógicas explicación y retroalimentación. Se encontró que los tutores expertos y novatos alcanzan a usar andamiaje y también establecen secuencias de aprendizaje que tienden al andamiaje. En relación con el uso de las tres acciones pedagógicas y de las secuencias de aprendizaje, los resultados indican que los tutores intermedios que participaron en esta investigación realizan secuencias de aprendizaje incompletas con mayor frecuencia en comparación con los tutores expertos y novatos. En consecuencia, en las tutorías realizadas por ellos, el uso de acciones pedagógicas no necesariamente se dirige hacia las oportunidades de aprendizaje que surgen en el contexto tutorial.

Otros hallazgos.

Además de los resultados expuestos, se encontraron algunas estrategias que usan frecuentemente los tutores para desarrollar su trabajo. Por ejemplo, en todas las tutorías hubo lectura en voz alta por parte del estudiante y del tutor. Sólo en un caso, un tutor no usó su propia lectura en voz alta como estrategia y leía mentalmente, en silencio para luego hacer algún comentario general al estudiante sobre el texto.

También fue posible observar que, en el caso de los tutores denominados expertos, las interacciones con los estudiantes incluían ‘fórmulas’ o ‘consignas’. Por ejemplo, los dos tutores considerados expertos en esta muestra usaban, en distintas tutorías y en distintos momentos de la misma tutoría, expresiones tales como: “una coma que omites, es un lector que pierdes”, “siempre que dudes léelo en voz alta”, “pregúntale a Word con el clic derecho del mouse”, “sin forma no hay contenido... o sea que si está mal escrito no dice nada”, etc., con las cuales introducían técnicas propias de acompañamiento para el aprendizaje.

Al cruzar la información derivada de la entrevista con el tono emocional de las tutorías realizadas por cada tutor se encontró que, tanto los tutores expertos como los tutores novatos, mostraron una actitud positiva en relación con la posibilidad del aprendizaje continuo. Tal actitud se expresó en afirmaciones tales como “de cada tutoría se aprende siempre algo nuevo” o “nunca pensé que podría ayudar a alguien a escribir mejor mientras yo misma aprendo”. En el mismo sentido, los tutores novatos expresaron sus técnicas para realizar un cierre amable de la sesión, que le permitiera comprender al estudiante que la escritura es un proceso dentro del cual la tutoría es tan sólo un elemento. En general, los tutores novatos describieron cualitativamente mejor la experiencia de aprendizaje derivada de hacer tutorías que incluyó miradas más positivas, más gratificantes y un reconocimiento más apreciativo del proceso de aprendizaje de la escritura, tanto de los estudiantes como propio.

Así mismo, en la relación entre el tono emocional y la conversación, se encontró que, a su turno, los tutores intermedios presentaron más quejas en relación con las tareas derivadas de su actividad y manifestaron una actitud distante en relación con el desarrollo y progreso de los estudiantes. De igual modo, expresaron dudas sobre la relevancia de su tarea y describieron (cada uno a su manera) una visión desesperanzada sobre aquello que los estudiantes no aprendieron en la etapa escolar y ahora es irrecuperable. Además, estos tutores expresaron quejas en relación con su propio bienestar que incluían agotamiento y tendencia a la rutina, entre otras características.

Discusión.

El propósito de esta investigación fue describir las tutorías en el contexto del Programa de Escritura del Centro de Español en la Universidad de los Andes. Para hacerlo se tuvo en cuenta la estructura de las tutorías y las acciones pedagógicas que los tutores incluyen en las secuencias de aprendizaje durante dichas tutorías.

En relación con la pregunta ¿cómo son las tutorías en cuanto a su estructura? puede decirse que la mayoría de las tutorías, en esta investigación, corresponden a la propuesta del Programa de Escritura y son estructuradas. En ellas hay una secuencia o plan de tutoría lo cual permite describirlas como interacciones organizadas que incluyen una indagación preliminar sobre el motivo de la tutoría, la propuesta de un plan de trabajo, la detección de dificultades en el proceso de escritura y el trabajo en torno a las mismas. Así, la estructura tutorial está caracterizada fundamentalmente por cuatro momentos específicos, claramente identificables en al menos nueve de las doce tutorías observadas. Esos momentos definen planes de tutoría o estructuras que son más o menos flexibles a las demandas contextuales.

Uno de los resultados llamativos tiene que ver con que tanto los tutores expertos como los novatos en la muestra correspondiente a esta investigación realicen tutorías estructuradas. Aunque los resultados obtenidos en los estudios descriptivos no son generalizables a los contextos estudiados y tampoco lo son a las poblaciones específicas a las que pertenecen las muestras seleccionadas, este resultado podría relacionarse con los hallazgos de Roscoe y Chi (2007) según quienes los tutores entrenados para usar estrategias basadas en teorías constructivistas del aprendizaje obtienen ganancias impresionantes comparados con tutores entrenados. Tal y como proponen estos autores, los resultados obtenidos parecen indicar que, en el caso de los tutores considerados en esta investigación, “mientras la *cantidad* de

entrenamiento no influye fuertemente en el aprendizaje del tutor, el *tipo* de entrenamiento es crítico” (Roscoe & Chi, 2007, p.538).

Adicionalmente, los resultados indicarían que la flexibilidad en las estructuras tutoriales, observada en este estudio, podría estar relacionada con características particulares de las personas que hacen tutorías que tanto Wood y Wood (1996) como Chi y Roy (2010) han descrito puesto que, en el contexto de las tutorías del Programa de Escritura del Centro de Español, los tutores se adaptan a las necesidades concretas de los estudiantes.

En efecto, puede afirmarse que los tutores participantes en este estudio, con una sola excepción, ofrecen tutorías acordes con la estructura prevista por el Programa, aun cuando cada interacción tutorial implica algún grado de flexibilidad y atención a las demandas particulares de los estudiantes. El hecho de que las tutorías tengan una estructura es un hallazgo reportado en la literatura sobre tutorías y se entiende como una acción que propicia el aprendizaje (Roscoe & Chi, 2007, Colvin, 2007, Chi, 2009) debido a que le ofrece al estudiante la posibilidad de participar en una interacción tutorial organizada; al mismo tiempo, le ofrece al tutor la posibilidad de plantearse un plan de tutoría que incluya metas realistas en el tiempo disponible para la experiencia tutorial.

Por otra parte, la información obtenida en relación con secuencias de aprendizaje y acciones pedagógicas permite describir las tutorías y, en especial, señalar algunas necesidades de investigación que ofrezcan un panorama más detallado y amplio sobre los alcances del Programa.

Los resultados podrían interpretarse en conjunto con la idea de que las tutorías caracterizadas por elementos contextuales más amplios que la estructura misma, facilitan el

aprendizaje. Esto es lo mismo que reconocer que las mejores tutorías son aquellas en las que los tutores, independientemente de su antigüedad en el Programa, son capaces de ofrecer una interacción estructurada, caracterizada por secuencias de aprendizaje en las que se incluyen ciclos completos de acciones pedagógicas.

Dicho de otro modo, las tutorías son oportunidades de interacción en las que el tutor y el estudiante constituyen una *zona de desarrollo próximo* que propicia el desarrollo de competencias y el aprendizaje. Los fundamentos constructivistas que caracterizan al Programa de Escritura en el que tienen lugar las tutorías objeto de esta investigación, permiten describir la interacción como el elemento clave para el aprendizaje. Podría decirse que, de hecho, las tutorías observadas se caracterizan por ser acciones humanas (secuencias de aprendizaje y acciones pedagógicas) que se ajustan y son ajustadas por los contextos en los que tienen lugar (estructura propuesta por el Programa) (Daniels, 2012).

En el contexto de aprendizaje colaborativo de las tutorías de este Programa particular, es probable que los estudiantes aprendan a participar de una interacción asistida por personas que, además de estructurar la sesión tutorial, realizan secuencias de aprendizaje en las que usan retroalimentación, explicación y/o andamiaje para propiciar el desarrollo de competencias involucradas en el aprendizaje de la escritura. Una oportunidad concreta de investigación que se desprende de los resultados de este estudio consiste en verificar los cambios en el aprendizaje de los estudiantes. Adicionalmente, es necesario seguir el proceso de ajuste de las comprensiones de los tutores que deriva en la adquisición de herramientas que les permiten propiciar una *zona de desarrollo próximo* en la que los estudiantes logran, en colaboración con los tutores, sus propias comprensiones.

De acuerdo con Vygotsky (1964), la función principal del aprendizaje es llevar a alguien al nivel intelectual de quienes le rodean. En consecuencia, una de las preguntas por resolver tiene que ver con identificar las trayectorias de aprendizaje de la escritura, tanto de los tutores como de los estudiantes, y conocer el papel del acompañamiento en el desarrollo de competencias de unos y de otros.

Es posible, de acuerdo con los resultados, parafrasear a Rogoff (2003) y describir la interacción tutorial como un ejercicio en el cual se construyen puentes desde las comprensiones del estudiante y sus herramientas presentes para alcanzar nuevas comprensiones y herramientas. Visto así, el papel del tutor que estructura sesiones de tutoría e incluye en las secuencias de aprendizaje las acciones pedagógicas descritas en los resultados de esta investigación, facilita la participación organizada y estructurada de los estudiantes en las actividades propias de la elaboración de textos escritos que, en síntesis, son los medios privilegiados para la comunicación de ideas en el contexto académico. Probablemente, una sesión de tutoría caracterizada por estos elementos le permita a los estudiantes realizar “ajustes dinámicos sobre el desarrollo de sus responsabilidades” (Rogoff, 2003).

La evidencia reportada en esta investigación no permite asegurar que así sea, pero sí permite concluir que las posibilidades de andamiaje aumentan cuando los tutores ofrecen secuencias de aprendizaje completas del tipo explicación- comentario motivador para el aprendizaje del estudiante- acción concreta de escritura que el estudiante realiza durante la tutoría- recapitulación global del proceso.

Los resultados de la investigación muestran el uso de la explicación como acción pedagógica más frecuente y, en contraste, el uso de andamiaje es menos frecuente. Debido a

que los hallazgos de otros investigadores (VanLehn, et al. 2003; Van Lehn, et al., 2006; Cromley y Azevedo, 2007; Roscoe y Chi, 2007; Chi, Roy & Hausmann, 2008; Kellog, 2008; Thompson, 2009; Chi y Roy, 2010), indican que el andamiaje provisto en la *zona de desarrollo próximo* en que se constituye la tutoría es una herramienta poderosa para potencializar el aprendizaje, se recomienda que el Programa dirija sus esfuerzos de investigación hacia el efecto que supone la participación de tutores y estudiantes en interacciones tutoriales estructuradas, con objetivos de aprendizaje concretos y secuencias de aprendizaje que incluyan andamiaje.

De acuerdo con Colvin (2007), el contexto social e interaccional para el aprendizaje suele catalogarse en los estudios como un gran objetivo de las tutorías. Sin embargo, los alcances de esta investigación no permitieron profundizar en la variable emergente que se denominó provisionalmente *tono de la interacción*. Es necesario describir de manera detallada las características de las relaciones que entablan los tutores y los estudiantes que participan en una tutoría puesto que, al parecer la empatía tiene un papel clave en el establecimiento de las relaciones de aprendizaje colaborativo. La dimensión psicológica propia de la interacción requiere una mirada a profundidad puesto que, tal y como están diseñadas en este Programa, las interacciones parten de supuestos sobre quiénes son las personas que constituyen la diada tutorial. En otras palabras, tanto los tutores como los estudiantes tienen creencias, comprensiones, expectativas y percepciones en relación con el aprendizaje y la experiencia. Este conjunto de actitudes resulta muy atractivo para enriquecer la descripción de acciones de los tutores. Dicho de otro modo, este elemento actitudinal podría constituir una fuente de comprensiones sobre las razones por las cuales un tutor decide usar (o no) cierto tipo de acciones pedagógicas y no otras. También podría ayudar a comprender cuál es su propia

secuencia de toma de decisiones en relación con el plan de tutoría y el tipo de actividades que le propone a un estudiante en particular.

En suma, es esencial que el diseño de investigaciones dirigidas a este fin, incluyan una observación del tono emocional o del estilo de la interacción para consolidar la descripción de todas las herramientas que usa el tutor para propiciar la interacción tutorial que se ha descrito como el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo. Van de Pol, Volman y Beishuizen (2010) sostienen que el andamiaje, además de hacer referencia a un proceso interactivo, se construye desde el soporte o apoyo que el profesor (en este caso el tutor) le ofrece al estudiante cuando está realizando una tarea que, de otro modo, no podría lograr (p. 274). Con todo, puede decirse que los hallazgos de esta investigación y las preguntas que se derivan de ella constituyen retos de formación de tutores que el Programa podría asumir.

Dado que los resultados tienden a apoyar la idea de que los tutores más flexibles a las demandas contextuales y a las necesidades de los estudiantes en la planeación de tutorías estructuradas, tienen mayor oportunidad de ofrecer secuencias de aprendizaje completas, con ciclos de explicación, retroalimentación y andamiaje e incluso mayor posibilidad de andamiaje del proceso de escritura, es evidente la necesidad de investigar el aprendizaje del tutor de manera longitudinal para identificar cuáles son los cambios en su práctica que le permiten tal flexibilidad.

La complejidad que supone el proceso de aprendizaje que ocurre durante las tutorías (McCutchen, 2011), sugiere que los tutores capaces de apropiarse del contexto que implica el acompañamiento efectivo, en el tipo de interacción tutorial que se propone el Programa, alcanzan un aprendizaje ligado a la experiencia de ser tutor. En tal

sentido, es posible que el proceso de formación sea una oportunidad para enfatizar en los aprendizajes que va acumulando el Programa durante su ejecución.

En este orden de ideas, puede suponerse que la ocurrencia del andamiaje está estrechamente ligada a la oportunidad de consolidar la tutoría como una interacción de calidad en la cual el estilo del tutor, en términos de sus habilidades sociales y de sus propias comprensiones sobre los alcances del aprendizaje colaborativo y constructivista, le permita 1) establecer una relación empática temprana con el estudiante y, 2) adaptarse rápidamente a las necesidades y demandas propias de cada interacción tutorial. Al parecer, cuando esto sucede, también ocurre que el tutor encuentra con mayor facilidad la oportunidad de estructurar la sesión de tutoría y cuenta con una mejor capacidad de ofrecerle un plan de trabajo al estudiante.

El hecho de que la presente investigación no revisara el proceso de aprendizaje de cada tutor en perspectiva longitudinal impide establecer cómo aprenden a usar acciones pedagógicas tan complejas como el andamiaje. No obstante, lo que sí permite es coincidir con la idea de van de Pol, Volman y Beishuizen (2010) según la cual:

“...debido a que el andamiaje es una intervención dinámica, finalmente sintonizada al progreso del aprendiz, el apoyo dado por el profesor durante el andamiaje depende fuertemente de las características de la situación así como del tipo de tarea (por ejemplo, bien estructurada o desestructurada) y de las respuestas del estudiante. Por esta razón, el andamiaje nunca parece igual en situaciones distintas y no es una técnica que se pueda aplicar de la misma forma en cada situación” (p.272).

En este sentido, vale la pena insistir en que los hallazgos indican que la clave para lograr mejores tutorías, con secuencias de aprendizaje caracterizadas por acciones pedagógicas que favorezcan el proceso está, por una parte, en los fundamentos constructivistas que le

permiten a los tutores partir de los conocimientos o saberes previos con los que cuenta el estudiante y, con base en ellos, servir como agentes que propician la constitución de una *zona de desarrollo próximo* en la que la estrategia de aprendizaje es colaborativa. Por otra parte, tales tutorías también se logran porque la estructura de las mismas es flexible a las necesidades contextualizadas de los estudiantes y, en el caso de la muestra observada en este estudio, coinciden en relación con el tipo de interacción que establecen los tutores que describen su experiencia como una de aprendizaje *en marcha* y han comprendido que los estudiantes con los que trabajan sí pueden aprender con su acompañamiento.

Estos resultados informan el proceso de formación de los tutores y hacen suponer que habría actitudes más favorables para que los tutores propicien tutorías que sean verdaderos espacios de aprendizaje recíproco y que, además, acompañen realmente el desarrollo de habilidades con posibilidad de alcanzar efectos duraderos en el tiempo. Finalmente, este estudio es una invitación al diseño de investigaciones longitudinales que permitan observar, en perspectiva, el proceso de aprendizaje de los tutores y comprender la naturaleza del mismo.

Referencias

- Alvis, K. (2009). Acompañamiento estudiantil y tutoría académica: reflexiones y aportes a la construcción de un sistema de acompañamiento estudiantil en la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Alzate-Medina, G. & Peña-Borrero, L. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1): 123-138.
- Andreu, J.A. (2001). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Centro de Estudios Andaluces. En línea: public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf
Recuperado el 21-10-2012.
- Bardin, L. (2002). Análisis de contenido. Madrid: Ediciones Akal.
- Bensley, D.A.; Crowe, D.S.; Bernhardt, P. Buckner, C. & Allman, A. (2010). Teaching and Assessing Critical Thinking Skills for Argument Analysis in Psychology. *Teaching of Psychology*, 37: 91-96.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2006). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bloom, B.S. (1984). The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction as Effective as One-to-One Tutoring. *Educational Researcher*, Vol. 13(6): 4-16.
- Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Bruner, J. (1984). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid: Ediciones Morata.
- Bruner, J. (1998). Acción, pensamiento y lenguaje. Madrid: Alianza Editorial.
- Carter, M. (2007). Ways of Knowing, Doing, and Writing in the Disciplines. *College Composition and Communication*, 58 (3): 385-416.

- Centro de Español (2011). Manual del Tutor. Documento de Trabajo, inédito.
- Chi, M.; Siler, S.; Jeong, H.; Yamauchi, T. & Hausmann, R. (2001). Learning from human tutoring. *Cognitive Science*, 25: 471-533.
- Chi, M.; Roy, M. & Hausman, R. (2008). Observing tutorial dialogues collaboratively: Insights about human tutoring effectiveness from vicarious learning. *Cognitive Science*, 32: 301-341.
- Chi, M. (2009). Active- Constructive-Interactive: A Conceptual Framework for Differentiating Learning Activities. *Topics in Cognitive Science*, 1: 73-105.
- Chi, M.T.H. & Roy, M. (2010). How adaptive is an expert human tutor? En V. Alevan, J. Kay & J. Mostow (Eds.) ITS 2010, Parte I, LNCS 6094, p.p. 401-412.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde cultura y conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y aprendizaje*, 25: 3-17.
- Colvin, J. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. *Mentoring & Tutoring*, Vol. 15 (2): 165-181.
- Cromley, J. & Azevedo, R. (2007). What do reading tutors do? A naturalistic study of more and less experienced tutors in reading. *Discourse Processes*, 40(2): 83-113.
- Daniels, H. (2012). Institutional culture, social interaction and learning. *Learning, culture and social interaction*, 1: 2-11.
- Derry, S.J. & Potts, M.K. (1998). How Tutors Model Students: A Study of Personal Constructs in Adaptive Tutoring. *American Educational Research Journal*, Vol. 35(1): 65-99.
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, 1: 14-27.
- Dresing, T. Pehl, T. & Schmieder, C. (2012). Manual (on) Transcription. Transcription Conventions, Software Guides and Practical Hints for Qualitative Researchers. First

- English Edition. Marburg. Disponible en línea:
<http://www.audiotranskription.de/english/transcription-practicalguide.htm> Recuperado el 18-08-2012.
- Duckworth, E. (1999). Cuando surgen ideas maravillosas y otros ensayos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Esteban, M. & Ratner, C. (2010). Historia, conceptos fundacionales y perspectivas contemporáneas en psicología cultural. *Revista de Historia de Psicología*, Vol. 31(2-3): 117-136.
- Goeller, M. & Kalteissen, K. (2008). The Task. A guide for Tutors in the Rutgers Writing Centers. Rutgers University Writing Program. Disponible en: <http://wp.rutgers.edu/>
- González, E. (2005). La tutoría en la universidad colombiana: etapas procesos y reflexiones. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana*, Vol 7: 239-256.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). Etnografía. Modos de investigación. Barcelona: Paidós.
- Hubber, G. L. (2002). El análisis de datos cualitativos como proceso de clasificación. *XXI, Revista de Educación*, 4: 141-156.
- Hume, G., Micael, J., Rovick, A. & Evens, M. (1996). Hinting as a tactic in one-on-one tutoring. *The Journal of the Learning Sciences*, 5(1): 23-47.
- Kellogg, R.T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, Vol. 1(1): 1-26.
- López Noguera, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI, Revista de Educación*, 4: 167-179.
- Maxwell, J. (2005). *Qualitative Research Design. An interactive approach*. Segunda edición. Thousand Oaks: Sage Publications.

- McCutchen, D. (2011). From novice to expert: implications of language skills and writing relevant knowledge for memory during the development of writing skill. *Journal of Writing Research*, 3(1): 51-68.
- Ministerio de Educación Nacional (2007). Investigación de los saberes pedagógicos. Bogotá: Serie Documentos, Ministerio de Educación Nacional.
- Ministerio de Educación Nacional (2012). Propuesta de lineamientos para la formación por competencias en educación superior. En línea:
http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf
[Recuperado en 12-03-2012.](#)
- Packer, M. (2011). *The Science of Qualitative Research*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, Vol. 57(3): 6-11.
- Perkins, D. (2008). Beyond Understanding. En Ray Land, Jay Meyer & Jan Smith (Eds.) *Threshold Concepts Within Beyond the Disciplines*. Edinburgo: Sense Publishers.
- Piaget, J. (1969). *Psicología y pedagogía*. Capítulo 1. La evolución de la pedagogía. Barcelona: Ediciones Ariel.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.
- Posada, R. (2004). Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante. *Revista Iberoamericana de Educación*. En línea:
<http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF> Recuperado en 12-03-2012.
- Robinson, D.; Schofield, J. & Steers-Wentzell, K. (2005). Peer and cross-age tutoring in math: Outcomes and their design implications. *Educational Psychology Review*. 17(4): 327-362.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Nueva York: Oxford University Press.

- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Nueva York: Oxford University Press.
- Roscoe, R. & Chi, M. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge- Building and Knowledge Telling in Peer Tutor's Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, Vol. 77(4): 534-574.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá, ICFES.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. (1984/1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Thompson, I. (2009). Scaffolding in the Writing Center. A Microanalysis of an Experienced Tutor's Verbal and Nonverbal Tutoring Strategies. *Written Communication*, Vol. 26 (4): 417-453.
- Vygotsky, L.S. (1964). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Editorial Lautaro.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Buenos Aires: Grijalbo.
- Vygotsky, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 27/28: 105-116.
- Vygotsky, L. (1995). *Obras escogidas. Vol. 3*. Madrid: Visor.
- Van de Pol, J., Volman, M. & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher- Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychology Review*. 22: 271-296.
- VanLehn, K., Siler, S. Murray, C., Yamauchi, T. & Baggett, W. (2003). Why do only some events cause learning during human tutoring? *Cognition and Instruction*, 21(3): 209-249.
- VahnLehn, A., Graesser, K., Jackson, G.T., Jordan, P., Olney, A. & Rosé, C. (2006). When are tutorial dialogues more effective than reading? *Cognitive Science*, 31: 3-62.

Wood, D. & Wood, H. (1996). Vygotsky, tutoring and learning. *Oxford Review of Education*, Vol. 22(1): 5-12.

Zabala, A. & Arnau, L. (2009). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Colección Ideas Clave. Barcelona: GRAÓ.

ANEXO 1**CONSENTIMIENTO DEL /LA TUTOR /A PARA ACTUAR COMO PARTICIPANTE
EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN**

PROYECTO: El proceso de aprendizaje del tutor en el Programa de Escritura

INVESTIGADORA PRINCIPAL: Lina Paola Lara Negrette, Psicóloga
Estudiante Maestría en Psicología - Investigación
Departamento de Psicología
Universidad de Los Andes
Carrera 1E # 18A -10
Bogotá, Colombia
Email: lp.lara58@uniandes.edu.co

¿Cuál es el objetivo este estudio de investigación?

Se trata de una tesis de Maestría en Psicología- Investigación de la Universidad de los Andes, que busca comprender el proceso de aprendizaje de los/las tutores/as del Programa de Escritura del Centro de Español e identificar los aspectos de tal aprendizaje que se relacionan con el enfoque pedagógico de las tutorías.

¿A quién se está invitando a participar en este estudio de investigación?

Invitamos a participar a algunos tutores/as del Programa de Escritura del Centro de Español de la Universidad de los Andes.

¿En qué consistiría mi participación en este estudio?

Le pedimos por favor que nos permita filmar dos de sus tutorías y para ello necesitamos que las realice en una sala distinta de la Sala de Tutores del Centro de Español. Nosotros nos encargaremos de que el estudiante asignado a cada tutoría se dirija a tal sala. Adicionalmente, le pediremos que participe en una entrevista posterior con la investigadora, sobre aspectos relacionados con la actividad de tutor/a.

¿Alguien sabrá que estoy participando en este estudio?

La información de este estudio será confidencial y será usada sólo con propósitos investigativos. Para proteger su privacidad, sólo la investigadora y su directora de tesis verán la grabación con el fin de cerciorarse de sus comprensiones y de su análisis. Se codificarán las observaciones y también la entrevista, de manera que no haya necesidad de usar su nombre para etiquetar un conjunto de información. Este código solo estará ligado a su nombre en un documento que será mantenido en un archivo seguro y al que solamente la investigadora principal tendrá acceso. Su identidad no será revelada en ninguna descripción del estudio o publicación que pueda resultar de la investigación.

¿Mi participación en este estudio es voluntaria?

Sí, su participación en este estudio es completamente voluntaria. Usted puede rehusarse a participar o puede dejar de participar en cualquier momento, aún después de firmar este consentimiento. Su decisión no afectará de ninguna manera su relación con el Programa de Escritura o con la Universidad de Los Andes.

CONSENTIMIENTO VOLUNTARIO

Me han explicado el objetivo y todos los procedimientos del estudio y todas mis preguntas han sido respondidas. Entiendo que estoy invitado a hacer preguntas sobre cualquier aspecto durante el curso de este estudio y que esas preguntas serán respondidas por la investigadora que aparece en la primera página de este formato. Entiendo que este proyecto está siendo supervisado por el Comité de Ética del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, presidido por Carolyn Finck, PhD. (teléfono 3394949, ext. 2594 o 2597), y que cualquier pregunta que tenga sobre mis derechos como participante en esta investigación será respondida contactando a Lina Paola Lara Negrette (e-mail: lp.lara58@uniandes.edu.co). Al firmar este formato, acepto participar en este proyecto de investigación y recibiré una copia de este formato de consentimiento.

Nombre del/la participante

Nombre del Testigo

Firma del/la participante

Firma del testigo

Documento de identidad

Fecha

ANEXO 2
**CONSENTIMIENTO DEL/ LA ESTUDIANTE PARA QUE SU TUTORÍA SEA
FILMADA EN VIDEO**

Estimado/a estudiante,

Queremos solicitar su autorización para hacer una grabación en video de la tutoría que desarrollarán usted y el/ la tutor/a el día de hoy. El único propósito de este video será tener un registro de las acciones que realiza el tutor que hace parte de nuestra investigación.

El video es confidencial y será usado únicamente con propósitos investigativos. Es decir, nunca será utilizado por fuera del contexto de la investigación y solamente tendrán acceso a él la investigadora principal y sus directores de tesis. El video permanecerá en todo momento bajo llave en un lugar seguro. Este proyecto está siendo supervisado por el Comité de Ética del Departamento de Psicología de la Universidad de los Andes, presidido por Carolyn Finck, PhD. (teléfono 3394949, ext. 2594 o 2597).

Agradecemos su participación en nuestra investigación. Al permitirnos obtener información durante su tutoría, comprendemos mejor el proceso de acompañamiento que realiza el Programa de Escritura del Centro de Español.

Si tiene preguntas o inquietudes, por favor no dude en contactarme a través del correo electrónico que aparece abajo. Si usted autoriza la grabación en video de su tutoría, por favor firme el consentimiento que aparece a continuación.

Cordialmente,

Lina Paola Lara Negrette
Estudiante de Maestría en Psicología - Investigación
Departamento de Psicología, Universidad de Los Andes
Carrera 1E # 18A -10
Bogotá, Colombia
Email: lp.lara58@uniandes.edu.co

Entiendo que como parte de un proyecto de investigación se grabará un video de mi tutoría. Entiendo que este video sólo será usado en el contexto de este proyecto y que nadie fuera del equipo investigativo tendrá acceso a las imágenes. Al firmar este formato, acepto que se grabe un video durante mi tutoría.

Firma del/la estudiante

Fecha

Testigo:

Doc. de Identidad