

Developing Learner Autonomy in Foreign Language Learning

Papers from the Independent Learning Association
Conference

Mexico, June 2021

Edited by
Christian Ludwig
Maria Giovanna Tassinari, Adelina Ruiz Guerrero,
and Kazuko Nagao

Candlin & Mynard ePublishing
Hong Kong

CHAPTER 14. Estrategias de acompañamiento en las tutorías entre pares para la construcción del aprendizaje autónomo en la universidad

Karina Rengifo Mattos

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

Alejandra Sánchez Aguilar

ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, México

Resumen

Este capítulo contiene una recuperación de las prácticas que promueven el aprendizaje autónomo en un programa de tutorías entre pares a nivel universitario, resultado de la formación teórica y metodológica que recibe el equipo de tutores. Se presentan ejemplos en los que se observa el uso de estrategias que han demostrado potenciar la autonomía en los participantes para el desarrollo de la escritura académica del español. Entre las estrategias que han sido desarrolladas por los tutores se encuentran el compartir prácticas y experiencias propias, la empatía, la promoción de la autorregulación del aprendizaje, el uso de referentes comunes y el desarrollo del aprendizaje colaborativo. Este trabajo contribuye a la reflexión y sistematización de las prácticas de tutoría que se realizan en universidades, centros y programas de escritura y centros de autoacceso.

Abstract

This contribution provides a summary of practices that promote autonomous learning in a university-level peer tutoring program, practices which are the result of theoretical and methodological training received by the team of tutors. It presents selected examples of strategies that have been shown to increase autonomy among participants in a Spanish-language academic writing development program. The strategies successfully employed by the tutors include sharing their own practices and experiences, being empathic, promoting self-regulated learning, using of shared references, and building on student collaboration. Thus, the chapter contributes to the critical reflection and systematization of tutoring practices that are carried out in universities, writing centres and programs, and self-access learning centres.

El Programa de Asesorías y Tutorías (PAT) para el Aprendizaje de Lenguas y la Comunicación Académica del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) tiene como objetivo brindar acompañamiento en el proceso de aprendizaje y práctica del inglés y del español como lengua materna y extranjera en sus tres componentes básicos: la lectura, la escritura y la comunicación oral, tanto desde un enfoque comunicativo como académico.

Los fundamentos teóricos y metodológicos del programa tienen como eje el aprendizaje autónomo, enfoque centrado en el desarrollo del aprendizaje independiente y auto regulado del estudiante (Holec, 1981; Littlewood, 1996). Por ello, además de los elementos de la lengua y de la comunicación académica, la construcción de estrategias tutoriales que desarrollen la autonomía es esencial para este programa.

El PAT incluye las tutorías entre estudiantes de diversas licenciaturas y posgrados. Una vez que se integran al programa, los y las tutoras pares inician con un plan formativo centrado en el desarrollo de estos aspectos teóricos.

En este contexto, a partir de estos años de operación del programa ha surgido la necesidad de conocer acerca de la incidencia práctica que dicha formación teórica y metodológica tiene en el acompañamiento que realizan los tutores pares, lo anterior, con la finalidad de poder identificar prácticas exitosas.

El objetivo de este capítulo es mostrar casos concretos del uso de estrategias que potencien la autonomía en el aprendizaje que se presentan en las sesiones de tutorías para el desarrollo de la escritura académica en español, entre las que se encuentran el compartir las prácticas y experiencias propias, la generación de empatía, la promoción de la autorregulación del aprendizaje, el uso de referentes comunes y el desarrollo del aprendizaje colaborativo. En dichos casos se observa la incidencia que tiene el Programa de Formación de los Tutores Pares del ITESO en lo correspondiente a la construcción del aprendizaje autónomo.

Aprendizaje autónomo y el programa de formación de las tutorías entre pares

Holec (1981) define la autonomía en el aprendizaje como la habilidad de hacerse cargo del propio aprendizaje, de tener y sostener la responsabilidad de las decisiones concernientes a todos los aspectos

de este proceso: determinar los objetivos, definir los contenidos y su progresión, seleccionar los métodos y técnicas a usarse, monitorear el proceso de adquisición propiamente hablando (ritmo, tiempos, lugar, etc.) y evaluar lo que se ha adquirido. Además, la autonomía implica una capacidad para el desapego, la reflexión crítica, la toma de decisiones y la acción independiente de los aprendices (Little, 1991). A su vez, los procesos de aprendizaje autónomo tienen tanto una dimensión individual como una social: si bien, trabajar por cuenta propia no garantiza autonomía, el trabajar en colaboración con otros (alguien mejor informado en términos constructivistas, un par o un interlocutor) puede ayudar al proceso de desarrollo de autonomía tanto dentro como fuera de la experiencia del salón de clases (Sinclair, 2000).

Aunado a lo anterior, la autonomía en el aprendizaje está estrechamente vinculada a la metacognición, pues su desarrollo requiere una consciencia sobre el propio proceso, es decir, una reflexión sobre las necesidades particulares y estilos de aprendizaje. Junto con ello, implica un alto componente de toma de decisiones para la puesta en marcha de estrategias para solventar las propias necesidades (Little, 1991).

Por otra parte, la tutoría entre pares es una modalidad de aprendizaje cooperativo (Alzate-Medina & Peña-Borrero, 2010; Duran, 2006) que se produce entre estudiantes con distintos niveles de formación. Es una práctica en la que se aprovecha la capacidad mediadora de los alumnos, lo que coadyuva a la promoción de la adquisición de métodos de trabajo, sin dejar de lado la motivación (Hinojosa, 2013). Dada la naturaleza de la interacción que se produce en este tipo de acompañamiento, proporciona oportunidades de aprendizaje para ambos participantes (tutor y tutorado) desde el rol que cada uno juega (Duran, 2006).

Al estar enmarcado en los paradigmas de la autonomía y de la tutoría entre pares el programa formativo busca que los tutores desarrollen estrategias de acompañamiento que potencien el autodescubrimiento de las áreas de oportunidad de los tutorados en lo que respecta a las necesidades de aprendizaje de la lengua de la que se trate, así como de estrategias que se adecuen a sus características, posibilidades y gustos.

Además, el programa de formación coloca al diálogo reflexivo (Kato & Mynard, 2016) como pieza fundamental del acompañamiento, con el propósito de empoderar a sus participantes (La Ganza, 2008), retando sus creencias y promoviendo cambios fundamentales en la manera de pensar. Con dicho abordaje, se busca que el tutor no ofrezca respuestas a las dudas, sino que, más bien, motive al tutorado a que reflexione sobre las alternativas de las que puede echar mano para solventarlas por él mismo. Con esto, y con la posible transferencia de estas prácticas a situaciones en las que el tutor no esté presente, se busca el desarrollo de la autogestión y el autoaprendizaje del tutorado no sólo para los aspectos lingüísticos-comunicativos, sino también de otras áreas del conocimiento.

Este espacio formativo también tiene como propósito que los tutores desarrollen estrategias que propicien procesos de metacognición en los tutorados, y que sean capaces de llevarlos a la reflexión sobre sus procesos y los motiven a tomar decisiones sobre las estrategias a seguir para el logro de sus objetivos de aprendizaje (Little, 1991).

Los tutores pares, una vez que se integran al equipo, reciben una formación permanente. El plan de formación está diseñado para que los tutores conformen una comunidad de aprendizaje-práctica (Wenger, 2001) coherente con los fundamentos de la autogestión y la autonomía (Holec, 1981). El propósito es que construyan, a través de un ejercicio colaborativo, un espacio de acompañamiento, reflexión y formación teórica-práctica para la generación de estrategias de acción tutorial. Los tutores dirigen todas las sesiones alternándose la conducción de los espacios en binas y también tomando decisiones sobre contenidos que pueden complementar el programa previamente establecido por la coordinación que los acompaña y orienta durante el proceso.

El plan de formación es permanente y contempla dos ámbitos. El primero corresponde a la sensibilización sobre los principios teóricos y pedagógicos, a saber, el aprendizaje autónomo (Holec, 1981); el Modelo Educativo del ITESO (ITESO, 2005; Varela, 2007), que tiene como centro al estudiante y su autogestión en tanto protagonista del proceso educativo; y el aprendizaje colaborativo y horizontal (Wilson, 1995). Asimismo, se contempla el manejo de habilidades emocionales para la generación de empatía como

componente que impulsa un ambiente propicio para el aprendizaje. La segunda etapa de la formación versa sobre contenidos específicos del objeto de estudio, que para este caso son la lengua y la comunicación académica.

En cuanto a la primera etapa formativa, que es en la que nos estamos centrando en este trabajo, el tutor reflexiona sobre los fundamentos del programa. A partir de sus experiencias cotidianas de acompañamiento construye estrategias para realizar tutoría, comprende el sentido de las mismas, su objetivo y su rol en ellas, y pone en juego herramientas puntuales para orientar y conducir las sesiones de trabajo.

Se ha observado que existe una incidencia de estos principios en la práctica de las y los tutores, precisamente porque forman una comunidad en la que están a cargo de la formación, además de que se acompañan y reflexionan sobre las situaciones inmediatas y reales de las sesiones. Dicha autorregulación de grupo es un ejercicio de autonomía en sí mismo que, como se verá, termina repercutiendo en la práctica tutorial.

Estrategias de acompañamiento que propician la autonomía

Como ya se mencionó líneas arriba, la formación ha permitido que los y las tutoras construyan una serie de estrategias que coadyuvarían al desarrollo del aprendizaje autónomo: el compartir las prácticas y experiencias propias, generación de empatía, promoción de la autorregulación del aprendizaje, uso de referentes comunes y desarrollo del aprendizaje colaborativo.

Dichas estrategias fueron referidas por el equipo de tutores en sus reflexiones contenidas en la bitácora que llenan al finalizar la sesión. En este instrumento registran hallazgos y conclusiones sobre su práctica; aquí se refleja su perspectiva sobre lo acontecido, lo que permite inferir objetivos e intenciones con respecto a su ejercicio tutorial.

Si bien, dichas estrategias no se abordan como tópicos en la formación, son elementos que se fueron construyendo en el ejercicio de compartir las experiencias de los tutores en las sesiones de formación, así como en la tutoría.

Para la observación de la práctica, se realizó la grabación en video de las sesiones, así como su posterior análisis. Con dichos datos,

se conformó un corpus compuesto por ocho tutorías, de una hora aproximadamente, en las que participaron cinco tutores pares de distintas carreras de pregrado y diez tutorados. Del total de tutorías, siete fueron sesiones individuales con un participante, y una grupal en la que participaron tres tutorados.

Las tutorías que se analizaron en este capítulo versan sobre el desarrollo de competencias para la comunicación académica, por lo que los temas abordados en los ejemplos que se presentan se centran en tópicos relacionados en este ámbito, tales como la citación APA, la estructura textual, precisión léxica, las notas a pie de página, etc.

A continuación, se presentan dichas estrategias y se muestran ejemplos de cómo se ponen en marcha en las sesiones de tutorías.

Compartir las prácticas propias

La estrategia consiste en que el o la tutora pone en común las experiencias, las prácticas y recursos que emplea como estudiante, y que han tenido resultados positivos en su aplicación. Las comparte como ejemplo modalizador que podría orientar el hacer de la tutorada. En este sentido, se podría considerar que lo que realiza la tutora es compartir una buena práctica, pues desde su perspectiva, es una acción exitosa cuya implementación ha tenido cierto nivel de efectividad en el logro de resultados. El propósito de tal orientación es atraer la atención de la tutorada para replicarla, y con ello, extender sus beneficios en nuevos contextos.

Esta estrategia impulsa el aprendizaje autónomo, ya que en el acto de compartir se encuentra implícita la invitación a que la tutorada replique o utilice dicha estrategia por ella misma, y con ello, hacerse cargo de su propio aprendizaje (Holec, 1981). Cuando la tutorada decida usar la estrategia compartida, se habrá producido el aprendizaje autónomo de manera directa. Este tipo de procesos tienen un efecto de “modelaje” sobre la generación de estrategias propias, tal como se puede observar en el ejemplo. Con “Y a mí me sirve mucho este documento, yo lo encontré por internet”, la tutora acerca a la tutorada una práctica que le ha servido como estudiante, y, a su vez, la invita a que la realice.

Contexto: tutora y tutorada están revisando el aparato crítico de su documento.

Tutora: Entonces yo aquí tengo unos documentos que igual también te puedo compartir a tu correo (ambas miran la pantalla de la computadora).

Tutorada: Muchas gracias.

Tutora: *Y a mí me sirve mucho este documento, yo lo encontré buscando por internet, tú así igual puedes buscar cómo citar en APA. Y yo lo que recomiendo nada más que cheques las páginas que te vienen con .org, o que sean PDF.*

Tutorada: *Sí es que son las más confiables ¿verdad?*

Tutora: O que sean PDF porque eso resulta bastante útil. Aquí está... (busca el documento).

Tutora: Nada más buscar el documento.

Tutorada: Sí está bien.

Tutora: Aquí está, bueno, te digo, puede ser, universidad, PDF o algo para poder saber que el documento es fiable,

Tutorada: Ok, sí.

Tutora: *Entonces es como la primera herramienta que yo utilizo [...]*

Tutorada: Ok.

Asimismo, esta estrategia se produce en el marco del aprendizaje colaborativo y horizontal, pues este compartir está motivado por una voluntad de cooperación al proceso de aprendizaje de la tutorada, además de que no se presenta como mandato, sino como un intercambio entre iguales. Trabajar en colaboración impulsa que los roles se difuminen, toda vez que implica que ambas participen en igualdad de condiciones, lo que impulsa la generación de autonomía (Sinclair, 2000).

Compartir las experiencias propias

Estrechamente relacionada con la anterior, esta estrategia consiste en que el tutor comunica una vivencia semejante a la que el tutorado tiene que resolver en el momento particular de la sesión, como orientación para el aprendizaje. Se espera que dicha vivencia sirva de modelo para la resolución de la situación problemática que presenta el tutorado. Además, la experiencia del tutor se convierte en punto de partida para abordar el contenido tratado.

De la misma manera que en el compartir las prácticas propias, en el acto de poner en común de manera horizontal la vivencia del tutor se encuentra implícita la motivación para que el tutorado replique

dicha estrategia por su cuenta y, con ello, abrirle la posibilidad de la toma de decisión sobre qué camino seguir acerca del asunto problemático al que se enfrenta (Little, 1991). Dicha posibilidad aplica tanto para ese momento particular, como en otras situaciones futuras semejantes (transferencia).

Contexto: Tutora y tutorado están trabajando sobre una carta de motivos para el proceso de intercambio.

Tutorado: Ah, y también no sé si será bueno como poner mi semestre ya, ¿no?, bueno no sé.

Tutora: Bueno, pues cuando yo hice mi carta de motivos, cuando me fui de intercambio, de intercambio, este, yo sí puse como de manera muy puntual... así, primeramente, organicé, puse bien en qué estaba enfocada, puse mi carrera, de quinto semestre, para cursar un semestre allá.

Tutorado: Mjijj.

Tutora: Y sí puse también muy objetivamente cuáles eran mis objetivos, qué era lo que yo quería lograr y luego ya empecé a desarrollar, lo que tú estás poniendo específicamente aquí, que parece que está muy bien tu carta en general, expones de manera muy bien lo que quieres hacer, lo que vas hacer allá, por qué quieres irte a esa universidad, qué es lo que te va a dar esa universidad [...]

Tutorado: ¡Ah! es que no sabía si mencionarlo.

Generación de empatía

En esta estrategia la tutora pone en marcha recursos actitudinales para favorecer la confianza y crear un ambiente propicio para el acompañamiento y la construcción de conocimientos en la sesión. Está estrechamente relacionada con una dimensión motivacional y afectiva, que tiene un papel fundamental en el desarrollo de los aprendizajes (Rogers & Farson, 2015), así como para implicar al estudiante en su proceso (Hativa, 2000; Carlos, 2006).

Además, favorecer la confianza propicia que entre ambas participantes se produzca un diálogo reflexivo (Kato & Mynard, 2016) que reta las creencias de la tutorada, a su vez que se produce una apertura suficiente para la interlocución, el cuestionamiento de creencias, y un subsecuente ambiente de respeto y confianza que permitan seguir avanzando en función del aprendizaje que se quiere desarrollar.

Una de las maneras de generar empatía es la validación de las acciones o intervenciones de la tutorada relacionadas con los abordajes de la sesión. Entre las formas de validación se encuentran las frases de confirmación o asentimientos que expresan aceptación, reafirmación o aprobación de la tutora sobre las intervenciones de la tutorada. Recibir una aprobación permite que la tutorada se mantenga atenta, motivada e implicada en su proceso, además de demostrarle que está siendo escuchada y acompañada. Este tipo de acciones que pone en marcha la tutora brinda seguridad a la tutorada, pues permite que se percate de sus progresos, lo que es un punto de partida hacia los procesos de metacognición centrales para el aprendizaje autónomo (Little, 1991).

En el siguiente ejemplo se aprecia la clara intención de la tutora para generar empatía, mediante expresiones como “ajá, que es lo que hacemos nosotros como alumnos”, y “ajá, así es”, validaciones que proveen una retroalimentación positiva de su intervención.

Aunado a lo anterior, la declaración explícita de la colaboración que brindará la tutora, así como la transferencia de la responsabilidad del proceso de aprendizaje a la tutorada misma, es una forma de validación de su carácter de aprendiente, lo que la empodera de sus procesos y, por lo tanto, la motiva en el camino del desarrollo del aprendizaje autónomo, tal como se observa en el ejemplo:

Contexto: *momentos iniciales de la sesión de tutoría.*

Tutora: Bueno, mi nombre es Ivanna, y no sé si ya estaba familiarizada con la tutoría por pares, ¿ya le había tocado?

Tutorada: Por pares...

Tutora: *Ajá, que es lo que hacemos nosotros como alumnos.*

Tutorada: A ver, yo entiendo, una tutoría, o sea, ¿tal vez el par somos tú y yo?

Tutora: *Ajá, así es.*

Tutorada: Ok, entonces sí.

Tutora: ¿Sí?

Tutorada: Sí, pero.

Tutora: [...] *Lo que vamos a buscar en esta tutoría es cómo fortalecer todas las áreas que usted quiere trabajar pero mediante usted misma, y las vaya desarrollando, ¿sabe? En lugar de estarle yo diciéndole qué hacer, vamos a ir trabajando juntas, entonces le voy a ir dando como consejos y por eso también vamos a usar la computadora para enseñarle cómo conocer.*

Tutorada: Muy bien.

Estrategias de autorregulación del aprendizaje

Dentro de la formación que reciben el equipo de tutores se encuentra la revisión de estrategias para promover y motivar los procesos de autorregulación. Con ello se busca que el tutor no ofrezca respuestas a las dudas, sino que, más bien, motive al tutorado a encontrarlas por él mismo (Holec, 1981).

La autorregulación es un proceso que puede ser modelado por padres, docentes y otros compañeros, dado que un estudiante universitario que suele ser autogestivo busca ayuda para mejorar sus procesos de aprendizaje. De tal manera, que lo que nos permite identificarlos es no sólo sus estrategias puestas en marcha, sino su iniciativa personal (Núñez et al., 2006).

Precisamente, en una tutoría por lo general estamos ante estudiantes que se hacen cargo de su aprendizaje o están en el camino de hacerlo, en tanto que asisten a este espacio por decisión propia; sin embargo, este es un proceso mucho más complejo donde intervienen distintas fases y se constituye de varios elementos (Rosário et al., 2007) y donde, como se mencionó, un agente mediador suele ser clave para el favorecimiento y conformación de la regulación propia de un estudiante.

En el siguiente ejemplo se da cuenta de la motivación y modelaje hacia la autorregulación que la tutora brinda a la tutorada a través de una invitación para que busque por sí sola, en un segundo momento, la información que necesita sobre las normas APA; asimismo, proporcionando las herramientas que requiere para hacerlo.

Contexto: *momentos iniciales en la tutoría. Las participantes se disponen a revisar el sistema de referencias APA.*

Tutorada: Entonces pensé que podíamos corregir, a la mejor sería más rápido, hacerlo contigo y más certero, sobre todo más certero, ¿sí?, entonces este, pues empezamos.

Tutora: Sí, claro, pues igual, entonces ya está familiarizada con todas las reglas APA.

Tutorada: Mmm, más o menos.

Tutora: *Aquí le preparé unos documentos, que igual usted puede acceder desde internet, busca reglas APA, lo que yo hice en esta, fue checar, reglas APA en internet y me fue mandando como a normas APA.com, que es donde normalmente yo referencio para saber si estoy haciendo bien mis citas o mi bibliografía.*

Tutorada: Mjjj, ¿qué información?

Tutora: *Lo que quiero es invitarla puede buscarlo en Google, aquí en buscador puede poner...*

Tutorada: Mjjj.

Tutora: *Puede poner cómo citar en APA o cómo poner la bibliografía en estilo APA (teclea en la computadora) digo esto sobre todo para que también usted pueda hacerlo y que no quede como... [...]*

Aprendizaje colaborativo

Otro de los componentes teóricos-pedagógicos que aborda la formación de tutores es el aprendizaje colaborativo que concibe a la formación educativa como un proceso académico de socio construcción. Se lleva a los tutores a que favorezcan entornos de aprendizaje en el que trabajen juntos, ayudándose unos a otros, usando una variedad de instrumentos y recursos para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Wilson, 1995).

De tal manera que se observa que en la tutoría la naturaleza de la interacción entre las partes es de horizontalidad y bidireccionalidad, lo que significa que el aprendizaje se produce en un clima sin acciones dominantes de un participante sobre otro, lo que favorece a su vez que ambos aprendan.

En el siguiente ejemplo, la generación de autonomía se produce justamente cuando tutora y tutorado trabajan colaborativamente (Sinclair, 2000) en la precisión léxica. La dinámica como se podrá ver en el ejemplo propicia un aprendizaje bidireccional que sirve de modelo para los dos.

En el ejemplo se aprecia que tutora y tutorado tienen dudas sobre el uso de la palabra “inédito” por lo que ella propone una estrategia para precisar el empleo del término que también desconoce, a saber, la búsqueda en internet. Una vez que encuentran la palabra, descubren el significado y se percatan de la falta de pertinencia de su uso en el contexto que se desea emplear; además ponen en práctica la estrategia de la búsqueda de definición de términos para encontrar la mejor alternativa respecto al texto que están trabajando, misma que el tutorado podría emplear por su cuenta en un momento posterior.

Contexto: Tutora y tutorado están trabajando sobre una carta de motivos para el proceso de intercambio.

Tutorado: Luego, mmmm, (lee) “sensibilidad, empatía, historias de vida y circunstancias inéditas”, aquí quería poner, este...quería usar “desconocidas”, pero ya la había usado antes, y por eso no la usé, porque es como, como o no sé cómo decir como cosas nuevas o que no me esperaba o no sé si esté bien como circunstancias inéditas.

Tutora: ¿Sabes bien qué significa inéditas?

Tutorado: Como que, no, o sea, sí tengo como la noción pero,

Tutora: Mmm (se voltea hacia su computadora y teclea).

Tutorado: Pero no estoy muy seguro.

Tutora: *Pues vamos a ver si...*

Tutorado: Inédito es como que nadie esperaba o no sé si es como algo súper...

Tutora: Mira, *lo bueno es que tenemos aquí los recursos maravillosos del internet, entonces podemos ver si, si es lo que de verdad quieres decir, (teclea en su computadora y después lee). “Que no ha sido publicado o dado a conocer al público” mmmmmm, quieres decir como algo diferente ¿verdad?, como algo que no tenías... previsto.*

Tutorado: Ajá, como algo que, que me va a sorprender o no sé cómo decir porque sé pues que van a haber cosas si me voy que no me esperaba, así como.

Tutora: (Lee desde su computadora) *“Califica al texto que aún no ha sido publicado”... como que no va a ser eso.*

Tutora: *Sí, esto es más como de publicaciones (mira la pantalla y luego la carta) vamos, a ver (lee la carta y se lleva la mano a la oreja) “sensibilidad, empatía, historias de vida y circunstancias...”.*

Tutorado: *Pues sí podría ser como “desconocidas” ... o (mira la carta).*

Tutora: Sí, “inesperadas” (mira la carta).

Tutorado: Mjjj, también, “inesperadas” (escribe en el documento).

Tutora: “circunstancias inesperadas”.

Referentes comunes

El trabajo colaborativo como elemento teórico, pedagógico y de reflexión dentro de nuestro espacio de formación continua, también ha dado como resultado que los aprendizajes se produzcan a partir de elementos que son comunes entre tutores y tutorados; es decir, a partir de que se ponen en juego los referentes compartidos en la propia dinámica de la construcción cooperativa. De tal manera que una de las

estrategias de regulación de la dinámica tutorial estriba en emplear los recursos, los conceptos, el capital académico y cultural con que cada estudiante cuenta. Es decir, toca a los participantes poner a disposición como parte de la actividad de cooperación para generar el conocimiento lo que cada uno propone que puede funcionar como un recurso para el aprendizaje dentro de una tutoría. Así, los esfuerzos cooperativos, por su naturaleza, llevan a los participantes a compartir y reconocer lo que el otro tiene por aportar para el beneficio mutuo, lo que ya es en sí mismo una actividad de autorregulación y autonomía.

Estos elementos comunes puestos a disposición constituyen un marco de referencia que sirve de base para la construcción del aprendizaje. En este tejido, precisamente, la generación de autonomía tiene lugar al empoderar a las partes (La Ganza, 2008) a partir de un punto de referencia de dominio común. Este punto generalmente se descubre como resultado de un diálogo reflexivo (Kato & Mynard, 2016) en el que se difuminan los roles, dado que acompañante y acompañado son competentes frente al aspecto abordado.

En el siguiente ejemplo, se observa cómo la discusión sobre el uso de notas al pie de página permite que ambas participantes compartan su conocimiento previo sobre este aspecto para la toma de decisiones sobre la construcción de un fragmento de un texto. El aprendizaje autónomo tiene lugar cuando la tutorada, luego de poner en juego sus conocimientos sobre el tema, participa de la reflexión sobre lo que se está abordando, y llega a sus propias conclusiones para, finalmente, construir verbalmente alternativas que podrían emplearse en su texto.

La puesta en común de conocimientos compartidos fortalece la confianza de la tutorada, la afianza en sus propias creencias y con ello se favorece el autodescubrimiento de sus propios conocimientos.

Contexto: *las participantes están revisando un texto académico en el que la tutorada incluyó una información entre paréntesis en el cuerpo del texto, y la tutora le hace una recomendación sobre el uso de las notas a pie de página.*

Tutorada: Ok. (Lee) “actualmente, se habla de una sociedad de riesgo, esto es un término que el sociólogo alemán Ulrich Beck menciona en su Sociedad de riesgo, una nueva modernidad, de editorial Paidós”, aquí hago la cita, pues...

Tutora: Ahí está muy grandote todo lo que estás poniendo, ¿no?, ¿cuándo se usan pies de página, por ejemplo?

Tutorada: En estos casos.

Tutora: Mjij, si tienes algo demasiado grande, por lo general los paréntesis,

Tutorada: (interrumpe) ¿o un asterisco?

Tutora: También.

Tutorada: “Sociedad de riesgo”, un asterisco y acá asterisco y aclaras.

Tutora: Ajá, sí, o una nota a pie de página y pones uno, dos, y así y en Word, solito te va generando aquí la línea, y aquí, por ejemplo, los paréntesis en el APA, cuando le des una leída, pero suele ser, el autor, digo, el apellido, incluso a veces nada más el puro apellido y año, que sea breve, si es algo más largo que amerite explicación, como que es un sociólogo, que es todo esto amerita más que lo pongas en un pie de página, cualquiera de las dos está bien, pero si es muy extenso, para que no pase este paréntesis tan grandote.

Tutorada: Ok, entonces le puedo poner, aquí, “si el texto es muy extenso usar pie de página”.

Tutora: Es un buen tip.

Tutorada: Ok.

Tutora: ¿Tú has notado, o has notado cuando has visto libros o textos que me imagino que ya te ha tocado leer mucho al respecto...

Tutorada: *Que a veces tienen más pies de página que texto en sí.*

Tutora: Sí

Tutorada: *O sea, no sé, sobre todo, eh, aborita que estoy leyendo algo de Freud, es como que,*

Tutora: Ajá...

Tutorada: *aparte de que me da terrible sueño porque no entiendo casi nada. Es como si hay hojas en las que son más pies de página que texto en sí, o sea, cuatro líneas de, del texto, y el resto de la página y en letras súper chiquita.*

Tutora: Sí.

Tutorada: *Son explicaciones, son referencias.*

Tutora: *Técnicismos también.*

Tutorada: *Todo, no sé como que...*

Tutora: Ajá.

Tutorada y tutora: (al unísono) Sí.

Tutora: *Entonces, muchas veces, cuando son escritos de investigación y así.*

Tutorada: *Supongo que en ese tipo de textos sí va, por ejemplo, de literatura común, pues no encuentras.*

Tutora: Sí.

Tutorada: *O libros de superación personal, por ejemplo, muchos al final hacen una referencia bibliográfica.*

Tutora: Mjij.

Conclusiones

Las estrategias que el equipo de tutores logra poner en marcha en las sesiones de tutorías son andamiajes que coadyuvan al desarrollo del aprendizaje autónomo, toda vez que el programa provee de aspectos conceptuales que ellos incorporan en su práctica. Dichos resultados positivos pueden también deberse a que, los tutores pares, al ser estudiantes y no tener el rol de profesores (rol dominante), naturalmente se posicionan en un nivel de horizontalidad con los tutorados, esto propicia que los dispositivos que ponen en marcha sean más naturales de asumir y/o construir.

El compartir las propias prácticas y las experiencias para que el tutorado las replique de manera autónoma en situaciones similares, tiene una impronta modalizante, pero desde la igualdad de roles y no como una imposición. Además, son una invitación a hacerse cargo del propio aprendizaje y la toma de decisiones, así como hacia la acción independiente de los aprendices.

Generar un clima de confianza y asumir una actitud que favorezca el aprendizaje, motiva y promueve un diálogo reflexivo, además de la toma de decisiones por parte del tutorado.

Por otro lado, la autorregulación puede ser modelada por un compañero a través de ofrecer recursos específicos, métodos de estudios, alternativas de solución que puedan ser replicadas en otro momento y contexto de aprendizaje, lo que se convierte en una motivación para la autogestión del tutorado.

La horizontalidad y bidireccionalidad que propicia el trabajo colaborativo empodera a los estudiantes y los acerca más a su autodeterminación como agentes de su propio aprendizaje. La paridad de roles en la tutoría dentro de la esfera del trabajo cooperativo sitúa a ambas partes, tutor y tutorado, como agentes que se hacen cargo de sus procesos de aprendizaje.

Cuando se ponen en marcha los recursos, los conceptos, el capital académico y cultural con los que cuenta cada participante de la tutoría, es decir, los referentes comunes como parte de un esfuerzo cooperativo para propiciar el aprendizaje, los estudiantes reconocen lo que el otro puede aportar para el beneficio mutuo como una actividad de autorregulación y autonomía.

Referencias

- Alzate-Medina, G. M., & Peña-Borrero, L. B. (2010). La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior. *Universitas Psychologica*, 9(1), 123–138.
- Carlos, J. (2006). *El pensamiento didáctico de los profesores considerados como buenos por los alumnos de la Facultad de Psicología de la UNAM*. [Tesis de maestría inédita]. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://132.248.9.195/pd2006/0606327/Index.html>
- Duran, D. (2006). Tutoría entre iguales. La diversidad en positivo. *Aula de Innovación Educativa*, 153, 153–154.
- Hativa, N. (2000). *Teaching for effective learning in higher education*. Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-010-0902-7>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon.
- Hinojosa, L. (2013). Tutoría y asesoría entre pares: un binomio de solución para las universidades. *Didac*, 61, 45–51.
- ITESO (2005). *El Modelo Educativo del ITESO: un conjunto de principios y criterios que orientan los procesos de aprendizaje en los programas de licenciatura*.
- Kato, S., & Mynard, J. (2016). *Reflective dialogue: Advising in language learning*. Routledge.
- La Ganza, W. (2008). Learner autonomy - teacher autonomy: Interrelating and the will to empower. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities and responses* (pp. 63–83). John Benjamins Publishing.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Authentik.
- Littlewood, W. (1996). “Autonomy”: An anatomy and a framework. *System*, 24(4), 427–435. [https://doi.org/10.1016/s0346-251x\(96\)00039-5](https://doi.org/10.1016/s0346-251x(96)00039-5)
- Núñez, J., Solano, P., González-Pienda, J., & Rosário, P. (2006). Evaluación de los procesos de autorregulación mediante autoinforme. *Psicothema*, 18(3), 353–358.
- Sinclair, B. (2000). Learner autonomy: The next phase? In B. Sinclair, I. McGrath, & T. Lamb (Eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: Future directions* (pp. 4–14). Addison Wesley Longman.
- Rogers, C., & Farson, R. (2015). *Active listening*. The University of Chicago.

- Rosário, P., Mourão, R., Núñez, J., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2007). Eficacia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. *Psicothema*, 19(3), 422–427.
- Varela, F. (2007). *Síntesis del Modelo Educativo del ITESO*. Inédito.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Paidós.
- Wilson, B. (1995). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Paidós.