

Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmadialéctica

Conflict Resolutions in Writing Tutoring within
the Framework of the Pragmadialectic Theory

Resolução de conflitos nas tutorias
de escrita segundo a teoria pragmadialética

Violeta Molina Natera¹

Resumen

Las tutorías de escritura son una modalidad de acompañamiento para el desarrollo de este tipo de habilidades que son propias de los centros de escritura. En muchos casos son impartidas por pares (estudiantes de pregrado) quienes tienen que lidiar con diferentes situaciones en las que hacen uso de variadas modalidades discursivas. Cuando se presentan situaciones de conflicto entre el tutor y el tutorado es necesario recurrir a estrategias argumentativas o maniobras estratégicas para llegar a un acuerdo entre ambas partes. Se analizan varios ejemplos de situaciones de conflicto en las tutorías siguiendo los presupuestos de la teoría pragmadialéctica. Se observan los procesos seguidos para la resolución de conflictos en el desarrollo de las habilidades de escritura. Las estrategias encontradas pueden transferirse a otros contextos educativos en los que el maestro puede asumir un rol de mentor.

Palabras clave

Tutorías entre pares, centros de escritura, pragmadialéctica

Abstract

Writing tutoring is a form of support for the development of these skills that are specific to writing centers. In many cases, tutoring sessions are given by pairs (undergraduate students) who have to deal with different situations in which various forms of discourse are used. When conflict between the tutor and the tutee rises, it is necessary to use argumentative strategies or strategic maneuvers to reach an agreement between both. Several examples of conflict in tutoring sessions are discussed following concepts of pragmadialectic theory. The processes followed for conflict resolution to develop writing skills are observed. Strategies found can be transferred to other educational contexts where the teacher can assume a role of mentor.

Keywords

Peer tutoring, writing centers, pragmadialectics

Resumo

As tutorias de escrita são uma modalidade de acompanhamento para o desenvolvimento desse tipo de habilidades que são próprias dos centros de escrita. Em muitos casos são ministradas por pares (estudantes de graduação) que devem lidar com várias situações nas que fazem uso de várias modalidades discursivas. Quando se apresentar situações de conflito entre o tutor e o tutorado, é preciso utilizar estratégias argumentativas ou manobras estratégicas para fazer um acordo entre as duas partes. Vários exemplos de situações de conflito nas tutorias são analisados segundo as abordagens da teoria pragmadialética. É possível observar os processos levados a cabo para a resolução de conflitos para o desenvolvimento das habilidades de escrita. As estratégias resultantes podem se transferir para outros contextos educativos nos que o professor pode assumir um rol de mentor.

Palavras chave

Tutorias entre pares, centros de escrita, pragmadialética

Artículo recibido el 21 de abril de 2016 y aprobado el 5 de agosto de 2016

1 Pontificia Universidad Javeriana, Cali, Colombia. Correo electrónico: vmolina@javerianacali.edu.co

Introducción

Las tutorías entre pares

Las tutorías entre pares son una estrategia de aprendizaje colaborativo que se emplea en los centros de aprendizaje de muchas universidades, de los cuales los más conocidos son los centros de escritura. Estas tutorías se diferencian de una clase de escritura en que el trabajo es individualizado y dirigido a atender las necesidades planteadas por el tutorado (Harris, 1995). Se trata básicamente de un diálogo alrededor de un texto, que es un pre-texto para conversar acerca de las necesidades individuales del tutorado. Pueden ser ofrecidas por profesores, o por estudiantes de posgrado o de pregrado. Esta última modalidad es tal vez la más utilizada en los contextos norte y latinoamericano, y ha demostrado resultados importantes en las instituciones en las que se viene implementando.

Aunque para muchas personas un estudiante de pregrado es alguien que no cuenta con las cualidades académicas necesarias para acompañar eficazmente el desarrollo de los procesos de escritura, la práctica en estos centros ha demostrado que, con un adecuado entrenamiento, estos estudiantes pueden acompañar a los escritores en el desarrollo de las diferentes habilidades que se requieren a la hora de escribir un texto (Guillespie y Lerner, 2004; Ryan y Zimmerelli, 2010). A diferencia de cuando se trabaja con un profesor, que es considerado como una figura de autoridad cuyo objetivo es evaluar, la tutoría entre pares genera en el tutorado una mayor apertura y un diálogo franco centrado en los aspectos de interés para ambas partes.

En una institución universitaria que cuente con un centro de escritura, usualmente las relaciones son entre pares debido a que la mayoría de las atenciones son solicitadas por estudiantes de pregrado. Sin embargo, la formación que reciben los tutores les permite acompañar procesos de personas que se encuentran en un nivel de escolaridad mayor, como es el caso de los estudiantes de posgrado, o incluso profesores que solicitan acompañamiento para la revisión de artículos científicos. Sea con el tipo de

tutorado que sea, el objetivo siempre es desarrollar las habilidades de escritura que el tutorado requiere, en lugar de corregir textos o mejorar los errores. En palabras de North (1984), “uestro trabajo es producir mejores escritores, no mejores escritos” (p. 438). Hacer mejores escritores puede sonar a una pomposa declaración muy difícil de llevar a cabo en el día a día, pero ¿cómo ocurre eso en la interacción cara a cara entre un tutor y un tutorado?

Una tutoría no es un proceso de sumisión en el que el tutorado llega a aceptar mansamente las estrategias propuestas por su tutor. El discurso que se pone en juego es una relación de subjetividades en la que cada actor pone en acción su representación interna de las necesidades que deben ser discutidas. Existe un compromiso por llegar a un resultado, pero existen diferentes caminos para llegar a él y es a través de la dialéctica como se asumen posturas diferentes entre ambas partes. Sin embargo, frente a esas diferencias es necesario ser responsables de sí mismo y del otro. Reconocerlo desde su lugar y reconocerse como sujeto responsable frente a la diferencia. No se trata de ponerse de acuerdo sino de dialogar con el otro para confrontar los distintos puntos y tomar decisiones que conduzcan al objetivo.

Por esta razón, las tutorías entre pares establecen una forma de interacción situada en un contexto específico, en el cual los roles de tutor y tutorado los sitúan como sujetos discursivos que traen realidades y experiencias que comparten para construir una tarea común. En esta interacción, las subjetividades de ambos establecen negociaciones para definir el objetivo que se va a construir de manera colaborativa. Es aquí donde entra en juego la persuasión, que

... obedece socialmente a un modo de influencia interpersonal que exige la participación de los sujetos discursivos y el espíritu colaborativo de las partes implicadas en la comunicación, situación donde convergen puntos de vista disímiles en función de configurar una versión del mundo compatible con los intereses de las partes. (Cárdenas Páez, 2014, p. 4)

La estrategia de persuasión es una constante durante las etapas de la tutoría: la etapa de apertura,

la de enseñanza y la de cierre. Según Mackiewicz y Thompson (2015), durante la etapa de apertura, tutor y tutorado se familiarizan y establecen una agenda para la sesión (el tutorado habla más que el tutor); en la etapa de enseñanza tiene lugar el trabajo pedagógico de la tutoría, con una variedad de episodios temáticos (el tutor habla más que el tutorado); y en la etapa de cierre los tutores suelen preguntar a los tutorados si recibieron respuesta a las inquietudes con las que vinieron a la sesión, resumen lo aprendido y establecen los puntos que el tutorado debe resolver de manera autónoma (ambos hablan por igual). Para estas autoras las estrategias que se dan en una tutoría son: instrucción (44 %), andamiaje cognitivo (34 %) y andamiaje motivacional (22 %), con un promedio de tres de estas estrategias por minuto en una tutoría. Así, la argumentación se establece como la base sobre la cual transcurre este particular discurso pedagógico.

Actualmente no son muchos los estudios del discurso en las tutorías (Brufee, 2008; King, 1999; Mackiewicz y Thompson, 2015; Moser y Moore, 1995), por mencionar algunos. Las miradas desde las que se ha abordado este tipo de discurso son diversas y la argumentación que se construye ha sido también considerada de múltiples formas. En este estudio el análisis se hace desde la perspectiva pragmadialéctica de Van Eemeren, una perspectiva hasta ahora no considerada para analizar este tipo de discurso.

La perspectiva pragmadialéctica

Dentro de los estudios de la argumentación las teorías que han sido más aceptadas y divulgadas son el modelo de Toulmin (2003) y el de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1994). Sin embargo, estas teorías han sido objeto de críticas por parte de Van Eemeren y Grootendorst (1984, 2002, 2004), pues no reconocen el uso cotidiano de la argumentación en el lenguaje y presentan los argumentos como fenómenos aislados sin tener en cuenta los aspectos pragmáticos del contexto verbal y no verbal en el que se dan. En particular, en cuanto al modelo de Toulmin critican que la distinción entre evidencias y garantías es algo que solo se puede evidenciar en

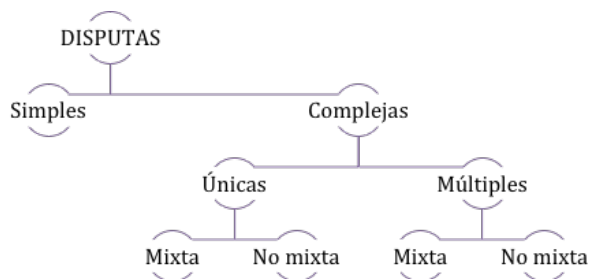
algunos pocos ejemplos y no en la vida cotidiana, y al modelo de Perelman le señalan que las categorías no están bien definidas y no son mutuamente excluyentes.

La teoría pragmadialéctica surge para dar respuesta a las carencias que los modelos mencionados no lograban suplir (Van Eemeren y Grootendorst, 2002). Incluye dos componentes esenciales: lo normativo y lo descriptivo, que se unen a través de instrumentos de análisis que posibiliten entender la realidad argumentativa. Toma elementos de la retórica (“arte de influenciar a una audiencia mediante un discurso efectivo” p. 25) y la dialéctica (“arte de resolver diferencias mediante una disputa regulada” p. 25), pero, como se verá más adelante, se basa más en establecer los principios de la dialéctica. Es por esto que esta teoría parte de los modelos dialécticos que establecen reglas para los diferentes pasos que se dan en cada etapa de la discusión (Van Eemeren y Grootendorst, 1984). Lo que incorporan a estos modelos es la concepción pragmática en la que la argumentación se concibe como “una interacción de actos de habla” (p. 27). El énfasis está puesto en la resolución de las diferencias de opinión, por lo que se considera la pragmadialéctica como orientada a la resolución de los conflictos. Al tener esta orientación, la pragmadialéctica promueve una actitud que tiende a la discusión y promueve la consciencia de los obstáculos de dichas discusiones con el fin de comprender los procedimientos y estrategias necesarios para resolver los enfrentamientos. Así, se considera como un modelo orientado a la reflexión.

En este modelo el texto argumentativo es un concepto que difiere de la mayoría de los estudios de la argumentación. Van Eemeren y Grootendorst (2002) lo definen como los posibles enunciados (orales y escritos) que se pueden usar para defender un punto de vista con el fin de resolver una diferencia, es decir, el texto argumentativo aparece únicamente cuando hay un desacuerdo. Los puntos de vista serían los enunciados que expresan opiniones y que se defienden cuando su aceptabilidad es cuestionada. De esta forma, la resolución del conflicto ocurre cuando el argumentador convence al otro

de la aceptabilidad de su punto de vista. De igual forma, los puntos de vista se pueden clasificar en positivos, cuando están a favor de una proposición; negativos, cuando se niega una proposición; pero también pueda que no haya punto de vista cuando la persona no se quiere comprometer con ninguna postura o cuando realmente no tiene información para adoptar una postura frente a algo.

Ahora bien, las disputas o confrontaciones que surgen cuando aparece una duda sobre la aceptabilidad del punto de vista establecen que plantear una duda es desafiar al otro a defender este punto de vista. Las disputas son clasificadas por estos autores en simples y complejas; las simples consisten en poner en duda un punto de vista. Las disputas complejas pueden ser únicas o múltiples; las primeras se refieren a un punto de vista con una sola proposición mientras que las múltiples se refieren a puntos de vista que incluyen varias proposiciones. También, se pueden agrupar como no mixtas, es decir, que solo pone en duda un aspecto negativo o positivo del punto de vista, y mixtas, que son las que cuestionan aspectos positivos y negativos del punto de vista. Al combinar estas categorías, se dan los cuatro tipos de disputas: disputa única no mixta, disputa única mixta, disputa múltiple no mixta y disputa múltiple mixta (Van Eemeren y Grootendorst, 2002) (véase la figura 1).



Fuente. Realizado por la autora

Una discusión crítica dentro de la pragmadiálctica sigue unas etapas en las que se integran los conceptos clave que se han esbozado hasta ahora: los temas controversiales, que son los que generan la disputa; los puntos de vista, que son los enunciados en los que se adopta una postura en la disputa; los argumentos, que son los enunciados con los que se

defiende el punto de vista. El proceso de discusión crítica comprende las siguientes etapas:

... la “confrontación”, que define la diferencia de opinión; la “apertura”, en donde se establecen los distintos tipos de compromisos que son el punto de partida de una discusión y se asignan los roles de los discutidores; la “argumentación” o el intercambio de argumentos y reacciones críticas; y, finalmente, el “cierre” o “clausura”, estadio en que se establece el resultado de la discusión. (Vicuña y Marinkovich, 2008, p. 443)

Como puede verse, esta teoría permite que el analista del discurso argumentativo haga una reconstrucción normativa del discurso, que resulte en una visión analítica de todos los elementos que son pertinentes para una evaluación crítica (Van Eemeren y Houtlosser, 2006).

Objetivo y alcance de la investigación

Teniendo en cuenta los preceptos anteriormente vistos, se propone un estudio que analice el fenómeno de las tutorías entre pares que transcurren en un centro de escritura, desde la perspectiva pragmadiálctica. Por lo general, se ha entendido el discurso de la tutoría como un discurso pedagógico con actos de habla predominantemente instruccionales en los que alguien que sabe sobre un tema, en este caso escritura, enseña a otro que no sabe sobre ese tema. Al ser un discurso entre pares, no se trata propiamente de enseñar, sino de trabajar de manera colaborativa para desarrollar las estrategias de escritura que requiere o solicita el tutorado. Sin embargo, poco se conoce sobre los desacuerdos que se pueden dar durante una tutoría, pues se da por sentado que siempre se está de acuerdo con lo que el tutorado solicita y con lo que el tutor propone. Esta investigación pretende analizar algunos de los conflictos que surgen en dichas tutorías. Para ello, se parte de la idea de que los conflictos en las tutorías entre pares favorecen la generación de estrategias discursivas tendientes a “hacer mejores escritores”.

Metodología

Diseño metodológico

El presente estudio tiene como propósito una exploración descriptiva para examinar el fenómeno de las tutorías entre pares a la luz del modelo pragmatodialéctico. Se analiza el escenario de las tutorías de escritura en su contexto sociocultural natural y con la interacción directa entre el tutor y el tutorado. Al tratarse de un estudio cualitativo de corte dialéctico y sistémico, el conocimiento que se logra a través de los datos es el resultado de la dialéctica entre el sujeto investigador y el objeto de estudio (Martínez, 1998). El diseño metodológico consiste en microetnografías (Wolcott, 2004) con observación participativa de diferentes situaciones de tutorías entre pares.

Escenario

El escenario en el que se llevó a cabo la investigación fue el Centro de Escritura Javeriano, ubicado en la Pontificia Universidad Javeriana, Cali. Este centro es el primero en su género en Suramérica y cuenta con ocho años de experiencia en la oferta de servicios dirigidos a mejorar las habilidades de escritura de la comunidad académica. Su enfoque es socioconstructivista, orientado a hacer entender la escritura como un proceso en el que el escritor tiene un papel activo desde la planeación hasta la edición del texto (Lunsford, 1991; Murphy, 1994). Se trata de desestimular el enfoque remedial en el cual se concibe que se debe atender a las personas que tienen deficiencias que necesitan ser “curadas”, y en su lugar se procura invitar a todos los miembros de la comunidad a contar con un lector experto que puede ayudar a comprender la efectividad del texto dependiendo de su situación retórica.

El universo en el que se encuentra este centro es la Pontificia Universidad Javeriana de la ciudad de Cali, Colombia. Esta es una universidad jesuita, seccional de la sede principal en Bogotá. Cuenta con más de 6000 estudiantes distribuidos en 19 carreras de pregrado y 27 posgrados (16 especializaciones, 12 maestrías y 2 doctorados). Esta institución, de carácter privado, recibe a estudiantes del centro y del sur del país.

Población

La población se constituye por los dos sujetos que construyen la situación discursiva que se analiza: el tutor y el tutorado. Ambos son estudiantes de pregrado de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali, en su mayoría provenientes de la misma ciudad, con niveles económicos medio bajo y medio alto, que se encuentran formándose en varias disciplinas. Los *tutores de escritura* son estudiantes de pregrado que se han destacado por sus habilidades de lectura y escritura y por sus relaciones interpersonales. Este ha sido el requisito necesario para ingresar a un curso de formación para desarrollar las habilidades que necesita un tutor. Se trata de un curso de dos créditos de un semestre de duración en el que, con base en el desempeño observado, se seleccionan los estudiantes más destacados para ingresar al equipo de trabajo del Centro de Escritura Javeriano. Estos tutores reciben una remuneración por las horas laboradas en las que, además de las tutorías, realizan otras actividades como diseño y orientación de talleres, diseño de materiales y recursos educativos, administración de la página web y las redes sociales, respuesta a correos electrónicos, tareas de administración del centro, investigación y escritura de artículos, entre otras. Además, los tutores reciben capacitación constante a través de las reuniones semanales a las que deben asistir, al igual que a talleres intensivos que se realizan una vez al mes. Durante el periodo en el que se llevó a cabo este estudio, la población era de 15 tutores.

Por su parte, los *tutorados* son estudiantes de pregrado, posgrado, profesores universitarios y colaboradores de la institución. Para efectos de esta investigación se trabajó con estudiantes de pregrado y un caso de maestría. Estos estudiantes asisten en dos modalidades: tutoría regular, en la que acuden por una necesidad específica en la que requieren ayuda de un par lector (generalmente la revisión de un texto académico) y el proceso, que consiste en sesiones semanales en las que el estudiante recibe acompañamiento para el desarrollo de las habilidades de escritura en las que quiere mejorar. Los procesos también incluyen el acompañamiento en la escritura de trabajos de grado y de artículos científicos.

Técnica de recolección de información

En este estudio se utilizó la *observación participante*, al ser una técnica interactiva en la que ambos sujetos construyen un diálogo alrededor de un texto o de una situación de escritura. En este caso, la recolección de información no se realizó para responder a una hipótesis, sino para generar unos datos de los cuales se derivaran las explicaciones (McMillan y Schumacher, 2005), específicamente de la teoría pragmadialéctica.

Los observadores en este caso fueron los tutores de escritura y no la investigadora, pues se trata de obtener la información en el contexto natural en el que transcurren estas interacciones entre pares. La investigadora, quien es la directora del centro donde se obtuvo la información, solicitó a los tutores la grabación de fragmentos significativos de las tutorías y dio un instructivo por escrito con las indicaciones a seguir. El objetivo que se les propuso a los tutores fue obtener información empírica que demostrara cómo se lleva a cabo el lema del centro: “Hacemos mejores escritores y no mejores escritos”. Se solicitó también que trataran de registrar situaciones en las que evidenciara cómo se construyen acuerdos en las tutorías en casos en los que se diera algún tipo de conflicto.

Durante la tutoría, que se realiza en uno de los cubículos del Centro de Escritura, los tutores grabaron en audio las sesiones o parte de ellas, con autorización escrita de los tutorados (consentimiento informado). El registro se hizo a través de los teléfonos celulares de los tutores. Posteriormente, cada tutor seleccionó el o los fragmentos significativos para ser transcritos (podía ser de una o de más tutorías). Para ello, se les entregó un modelo de una transcripción discursiva oral, aunque no se les pidió seguirla con exactitud.

Todo el proceso se llevó a cabo con la ayuda de un grupo virtual con la herramienta Google Groups. En esta plataforma se manejó la comunicación, se enviaron los documentos tanto por parte de la investigadora a los tutores, como por parte de ellos. Todos compartieron sus transcripciones y posterior análisis, de tal forma que hubiera acceso completo a todos los materiales de todos los participantes en el estudio.

Fases de la investigación

1) Planeación. Consistió en hacer la revisión teórica del modelo que se utilizaría para el análisis y fue transversal en el tiempo de la investigación (cuatro meses). En esta fase se definió el problema de investigación, las técnicas de recolección de información y los formatos que se utilizarían para las instrucciones, consentimiento informado y modelo de transcripción y análisis que se entregarían a los tutores.

2) Recolección de información. En esta fase los tutores seleccionaron los casos en los que harían las grabaciones y las llevaron a cabo. La mayoría de ellos realizó una sola grabación pues definieron el propósito previamente y obtuvieron la información necesaria; otros, hicieron dos y hasta tres grabaciones. Esto se hizo durante dos semanas.

3) Transcripción de los corpus. Se dieron dos semanas para que los tutores seleccionaran los fragmentos significativos para ser transcritos y compartieran este trabajo.

4) Socialización interna de los resultados. Como trabajo de investigación individual, se solicitó que cada tutor preparara una breve presentación de 20 minutos con el análisis del caso estudiado. En este análisis, que no tenía que ver con la teoría pragmadialéctica, los tutores discutían los aspectos significativos que encontraron en la interacción discursiva, los aspectos por mejorar en su propia práctica como tutor y las implicaciones de su caso para todo el centro.

5) Análisis de los datos. Con todas las transcripciones de los tutores se seleccionaron los fragmentos significativos en los que se evidenciaban desacuerdos entre las dos partes. En estos fragmentos se observó el comportamiento de las categorías de análisis del modelo pragmadialéctico, anteriormente enunciadas. Se trató de incluir interacciones que los tutores consideraban como típicas, de manera que el análisis indicara patrones que se pueden observar en las tutorías.

6) Elaboración del informe. Se depuraron los datos analizados para tener representación de las

categorías que permitieran demostrar el papel que tienen los conflictos o desacuerdos en la generación de las estrategias discursivas que buscan contribuir al desarrollo de las habilidades de escritura en los tutorados.

Resultados

De las transcripciones suministradas por los tutores se revisaron 18 situaciones diferentes de interacción discursiva en las tutorías entre pares. Se tuvieron en cuenta las diferentes maniobras discursivas entre ambas partes que condujeran a la resolución de los conflictos, si se llegaba a esta conclusión.

A continuación se seleccionan muestras correspondientes a un caso de cada tipo de disputa, según la teoría pragmatialéctica, para ser analizadas:

Muestra 1

T: Bueno, hay un aspecto aquí y es: si a mí me dicen "los efectos indeseables prioritarios del sistema Masivo Integrado de Occidente" yo me quedo jmm! Grogui, ¿cierto?	→ Confrontación
Pero si a mí me dicen "No, es que el objetivo de este estudio va a ser caracterizar..." ¿qué cosa?	→ Apertura
E: Bueno, es que el objetivo del estudio es caracterizar. El objetivo de la encuesta es encontrar los efectos prioritarios.	
T: ¿Pero cómo así que efectos? Dame un ejemplo de un efecto indeseable prioritario.	
E: Un efecto indeseable puede ser demorarte el doble del tiempo en llegar. Eso es prioritario porque puede que me importe más llegar tarde que de pronto me toque hacer mucha fila. ¿Si me entendés? Es más importante el tiempo que me demoro que la fila pero eso viene a lo otro. ¿Pero sí ves? Es más prioritario llegar tarde.	→ Argumentación

T: Ok, bueno. Entonces tengamos algo en cuenta. Puede ser que "efecto indeseable prioritario" sea un término técnico, profesional que está ajustado perfectamente para un ingeniero industrial pero que de pronto no está ajustado a cualquier estudiante que te responda esta encuesta. Entonces, siempre que uno hace una encuesta debe pensar a quién me estoy dirigiendo. Si va a ser entre ingenieros, de pronto ellos van a entender el término pero si de pronto yo psicóloga voy a resolver esa encuesta, PLOP, ¿cierto? Entonces es como mirar cómo puedo decir eso en una palabra más sencilla, ¿sí? Para que sea más comprensible. Por ejemplo, pensemos a ver... si se te ocurre algo, me dices. Eh, no sé. Eh... <i>(el estudiante se mantiene en silencio)</i> encontrar qué situaciones afectan a los usuarios del MIO. ¿Sí me entiendes? <i>(el estudiante afirma)</i> y no sé si sería afectan negativamente. No sé si es necesario negativamente porque podría ser una cuestión positiva.	
E: Sí.	
T: O qué situaciones generan malestar en los usuarios del MIO. Te digo es como que tú aterrices a un lenguaje más cotidiano. Más de "parcero, yo entiendo que estás haciendo esto" <i>(el estudiante se ríe)</i> porque cuando uno lo pone "efectos indeseables prioritarios" eso suena como por allá del libro del señor yo-no-sé-quién de los años de upa caballo que va pa' Belén.	
E: Ok.	
T: ¿Sí? Entonces está bien que ustedes, como objetivo, lo pongan así. Pero cuando presentes la encuesta, que sea algo que el otro comprenda [...]	
T: No sé a ti cómo te parece la propuesta. Es como ponerse en los zapatos del otro. <i>(el estudiante asiente pero no son claras las palabras que responde)</i>	→ Ausencia de resolución

En la muestra anterior puede verse que se trata de una disputa múltiple mixta en la que el tutor plantea la apertura de la disputa cuando dice que al leer “efectos indeseables prioritarios del sistema [de transporte] Masivo Integrado de Occidente” se queda “grogui”, para indicar, de forma coloquial, que la expresión genera confusión. La confrontación a la que lo invita se evidencia cuando le pide que especifique el objetivo del estudio, con el fin de hacerlo más claro para el lector. Posteriormente se genera la fase de argumentación en la que se observan las diferentes proposiciones que involucran aspectos positivos y negativos del texto que se está trabajando. Por ejemplo, cuando el tutor dice “puede ser que ‘efecto indeseable prioritario’ sea un término técnico, profesional que está ajustado perfectamente para un ingeniero industrial...”, está destacando un aspecto positivo del texto. Sin embargo, al expresar “de pronto no está ajustado a cualquier estudiante que te responda esta encuesta” presenta un aspecto negativo del mismo texto. Al final puede verse que no hay resolución del conflicto, pues el estudiante se limita a asentir con la cabeza y, al parecer, deja que el tutor decida por él, aunque este no le da la respuesta sobre cómo cambiar la expresión en cuestión.

Muestra 2

T: Dale. Ve, ¿no querés escribir la tesis?	→ Confrontación
Para que no se te olvide.	
E: No, no creo.	
T: ¿Segura? ¿No te parece mejor tenerla ya así bien escrita? Mira, aquí tengo un lapicero.	→ Argumentación
E: Pues sí. ¿Qué fue lo que dije?	→ Cierre
T: Que la microeconomía fue creada para una economía ideal.	
E: Ah sí, sí...	

El ejemplo anterior muestra una disputa simple en el que el punto de vista que se pone en discusión es la posibilidad de olvidar la tesis de un ensayo, que acabaron de construir de forma conjunta.

La confrontación es planteada por el tutor cuando le manifiesta “para que no se te olvide”, y se deriva de la importancia que le confiere al texto que acabaron de construir. El único argumento necesario para resolver el conflicto es que es mejor tener la tesis por escrito, para no olvidarla, proposición que es aceptada por el estudiante. Sin embargo, se observa que, aunque se resuelve el conflicto, los puntos de vista son distintos entre ambas partes pues para el estudiante la tesis carece de la importancia que le da el tutor, ya que no puede recordarla menos de un minuto después de haberla definido.

Muestra 3

T: ¿Qué hiciste en el ensayo entonces?	
E: Yo puse como el resumen de las ideas principales y luego escribí mi opinión de cada una.	
T: Ok, pero en un ensayo la idea es que pongas una sola opinión y hagas el resto del texto sobre esa opinión; argumentando esa opinión.	
E: ¡¿Qué?! Ay, o sea que todo esto está mal.	→ Confrontación
T: Pues no necesariamente. Es un buen lugar para empezar. Mira, la idea principal del ensayo es esa opinión que vas a defender. Eso se llama tesis, y tiene que ser una afirmación debatible, o sea que alguien pueda decir “no, yo no estoy de acuerdo con eso”. Entonces, como ya hiciste una opinión sobre las ideas principales de la lectura, ¿no hay alguna que te pueda servir como para la tesis?	→ Apertura → Argumentación
E: Hmm... ok, sí creo que sí. Sí, sí.	
T: Bueno, ¿cuál es?	
E: Pues que la microeconomía, cuando se creó, se creó muy ideal.	
T: ¿Cómo así?	

E: Pues sí, o sea que cuando recién la crearon, lo hicieron más que todo pensando como en una economía perfecta pero eso obviamente no pasa.	
T: Ok, ¿esa es tu opinión entonces de lo que leíste?	
E: Sí.	
T: Y ¿puedes argumentarlo?	→ Resolución del conflicto
E: Sí, ahí hay muchas cosas que dicen sobre eso.	

La muestra anterior presenta una disputa compleja múltiple no mixta. En este caso, la apertura la hace el tutor pero la confrontación está a cargo del estudiante, quien expresa el punto de vista en relación con que todo el trabajo que hizo estaba mal. En la fase de argumentación el tutor busca persuadirlo con diferentes proposiciones de que el trabajo no estaba mal, sino que era un punto de partida para elaborar un ensayo. Las proposiciones con las que argumenta solo se refieren a aspectos negativos del punto de vista, que, en este caso, son aspectos positivos del texto. Los argumentos terminan por convencer al estudiante del punto de vista del tutor y finalmente acepta que tiene material para construir los argumentos del texto.

Muestra 4

T: Sino que es que, ahí lo que está sucediendo es que me estás lanzando muchas ideas, como sin conectármelas unas con otras, ¿sí me hago entender? Porque por ejemplo, yo ya después de releer varias veces qué es lo que estamos haciendo me doy que cuenta que cuando me dices “cada generación ha observado el mundo, pero cada una de estas ha creado diferentes perspectivas”, ahí yo ya asocio ese concepto con lo de subjetividad, pero sería mucho más sencillo que me dijeran “es subjetiva porque cada generación ha observado el mundo”.	→ Confrontación → Argumentación
---	--

E: Uy sí, pero es para mí, para mi concepción escribir así de esa manera, no, no sé, no gusta (usa la expresión como broma y ambos se ríen).	
T: Pues es que es porque desde la escritura académica, y esto es algo más desde la literatura, desde la escritura académica lo que nosotros tratamos es de ir llevando al lector, pasito a pasito, o sea como que sígueme en la lectura. Pero entonces, está bien no lo hagamos tan así porque comprendo que es tu estilo y comprendo que esto no es un texto académico.	→ Cierre
E: Aunque sí lo había entregado en una tarea por ahí como eso, pero pues a la profesora le pareció bien sino que pues para tarea de verdad que no lo traigo a corregir ni nada de eso.	
T: Ajá, exacto, sí como mucha gente. Entonces... (relee el texto)	

El anterior fragmento muestra una disputa compleja única mixta en la que el tutor expresa como punto de vista que el texto tiene muchas ideas desconectadas y empieza a presentar sus argumentos a través de una proposición en la que expone aspectos positivos y negativos del punto de vista del estudiante “sería mucho más sencillo que me dijeran...”. La negociación se hace a través de las interpretaciones que el tutor expone del texto para explicar lo que entendió, al tiempo que evidencia el proceso que elaboró para comprender la idea porque el texto no lo expresa de forma sencilla. Aquí se plantean aspectos positivos y negativos del punto de vista del estudiante. La imagen que el tutor construye en la tutoría del tutorado, como un estudiante con habilidades de escritura destacadas, le hacen ceder ante su único argumento “no me gusta escribir de esa manera”. Al final, pese a que el tutor es quien plantea la confrontación, es persuadido por el tutorado para que deje el texto como estaba.

Muestra 5

T: Bueno entonces una primera sugerencia así de vistazo rápido estás empezando de taquito con la información, entonces como, yo siempre, bueno, no sé cómo suena, yo siempre empiezo como “se ha visto”, “se ve”, “se espera”. Obviamente no puedes escribir en primera persona, porque es un trabajo académico, tienes que escribir en tercera pero precisamente tienes que empezar captando la atención y tú empiezas de taquito con la información “las primeras importaciones de aves” entonces como pero cómo así ¿me entiendes? Esto hace las veces de la introducción ¿o no? ¿solo es el planteamiento del problema?	→ Confrontación → Argumentación
E: Sí, ese es solo como el planteamiento del problema.	
T: Entonces bueno, no tienes que decir lo que vas a hacer en el trabajo ni nada.	
E: No...	
T: Bueno entonces, qué podemos hacer inicialmente, primero no podemos empezar directamente con la información, entonces cómo crees que puedes introducir esto, o sea, sin empezar de una hablando de las aves, cómo crees, cómo te suena, cómo te parece.	
E: No sé, si antes al principio lo tenía de una “en la década de los 60's” tá tá tá tá, antes ahí coloqué “las primeras importaciones”.	
T: Entonces di algo como antecitos, yo pensaría algo como, no sé, ehh, ehh, la industria, ¿por qué esto es industria alimenticia?	
E: Ujum.	
T: Como, la industria alimenticia en Colombia, eh, pues ha tenido como muchos cambios, altos y bajas, o sea, algo así como el “carretazo” inicial, altos y bajas y pues grandes modificaciones a lo largo del tiempo, de hecho, la empresa avícola, las primeras importaciones de aves, ta ta ta ta.	

E: Ummm.	
T: ¿Me entiendes? Que no empieces de una con la información sino que hagas un “carretacito” de dos renglones ¿te parece?	
E: uhhh, sí, exactamente.	
T: ¿pero te parece lo que te dije?	
E: Sí, obvio, es que esa es la idea, porque lo que te dije, yo lo leí y dije no pues eso me gusta a mí porque eso es en lo que trabajo pero a otra persona le importa un bledo.	→ Resolución del conflicto

El anterior caso se trata de una disputa compleja única no mixta en la que no hay apertura sino que el tutor plantea la confrontación con el punto de vista de que el inicio del texto es demasiado directo. Aunque se presentan diferentes argumentos para persuadir al tutorado, se observa que todos aluden a aspectos negativos del punto de vista del tutorado. La proposición que hace que sea del tipo única no mixta aparece en la confrontación: “estás empezando de taquito con la información”. En esta muestra es notoria la construcción conjunta del acuerdo, aunque, como en las anteriores, predomina el punto de vista del tutor, quien es visto como figura de autoridad en esta situación. Esto hace que al final el tutorado acepte el punto de vista del tutorado, sin que ello implique sumisión o rendición, sino aceptación de las proposiciones del tutor.

Discusión

Las tutorías de escritura son intercambios discursivos entre pares. No obstante, se evidencia que el tutor ejerce un rol de autoridad en razón del conocimiento sobre la escritura que esgrime durante estas sesiones. A pesar de que los tutores, a través de diferentes formas intenten presentarse al tutorado como un igual, en reconocimiento del otro, a quien respeta y está dispuesto a escuchar y ayudar, la imagen que el tutorado en muchos casos construye de él es la de quien ostenta la responsabilidad de tomar las decisiones finales en cuanto a los cambios que se le harán al texto. Si bien durante la formación

que los tutores reciben se preparan para dejar en el otro la responsabilidad de su propio texto, lo cual se evidencia en varios de los fragmentos analizados, para el estudiante resulta más cómodo situarse en un rol en el que escucha los argumentos del tutor y los acoge para finalmente aceptar el punto de vista del otro.

Tal vez es por esa razón que no se pueda hablar de conflicto, en el sentido planteado por Van Eemeren, pero sí de argumentación como “acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión” (Van Eemeren y Grootendorst, 2002, p. 29), con los movimientos que conducen a la persuasión. La persuasión en estos encuentros se produce a través de los argumentos propuestos por los tutores, que pueden ser explicaciones sobre algún aspecto de la escritura (“no puedes escribir en primera persona”) o invitaciones a reflexionar a través de la acción (“dame un ejemplo”, “¿cómo lo pondrías...?”). Se pudo ver un caso diferente en el que el persuadido es el tutor en razón de la imagen que ha construido del tutorado, más que del argumento presentado “no me gusta escribir así”. Bien sea que el persuadido sea el tutor o que lo sea el tutorado, además de los argumentos entra en juego el reconocimiento del otro y la imagen que de él se construya.

La dialéctica, como pudo verse, se constituye en el eje central del discurso en las tutorías, en el sentido de que su objetivo es construir un punto de vista compartido por ambas partes. En las tutorías de escritura se busca tomar conciencia de las dificultades propias de la escritura para aprender a superarlas a través de estrategias específicamente situadas (“¿qué quieres decir aquí?”). Por ello, el enfoque dialéctico de estos intercambios está orientado a la reflexión tanto por parte del tutorado, quien crea conciencia de su proceso de escritura, como por parte del tutor, quien también crea conciencia sobre lo que sucede con una estructura textual y con un escritor. Esta reflexión se basa en un respeto hacia la persona que se tiene al frente. En las muestras analizadas se observan comentarios de los tutores matizados con un alto grado de cortesía, aunque

conservando el lenguaje juvenil propio de la edad. La tendencia encontrada en los diálogos es tomar como punto de partida algo positivo por parte del tutorado para luego proponer, a través de diferentes maniobras discursivas, una alternativa para mejorar el texto “esto está bien pero...”.

Más que desacuerdos, en las tutorías de escritura se puede hablar de dos lugares diferentes desde donde se ve la escritura. El tutor busca con su discurso acercar al estudiante al lugar desde donde contempla el texto, para tratar de que el tutorado pueda verlo en perspectiva. Uno de los roles del tutor es el del comentarista deportivo (Harris, 1980), que se ubica en lo alto del estadio para tener una visión panorámica de todo el juego. Su maniobra estratégica consiste en brindarle esa perspectiva al tutorado, hacer conexiones con los asuntos de mayor orden, darles un sentido de cuándo y cómo van avanzando. De esta forma, se produce un encuentro de subjetividades con perspectivas distintas, pero con un objetivo común.

Las estrategias empleadas en la tutoría corresponden a la descripción de Mackiewicz y Thompson (2015): instrucción, con explicaciones diversas sobre aspectos de la escritura que son pertinentes en cada caso; andamiaje cognitivo, al proponer estrategias para reflexionar, comprender, interiorizar y aplicar el conocimiento; y andamiaje motivacional, con una alta dosis de refuerzos positivos para empoderar al escritor y fortalecer sus destrezas. Es así como la promesa establecida por los centros de escritura de “hacer mejores escritores” se materializa en las tutorías entre pares.

El análisis de las tutorías de escritura desde la teoría pragmatodialéctica permite comprender cómo se desarrollan las habilidades de escritura entre dos subjetividades propias de dos mundos distintos que se encuentran en un mismo objetivo. Los desacuerdos, propios de la dialéctica, en lugar de un obstáculo son una oportunidad para construir un punto de vista. Si bien puede presentarse un predominio de autoridad, en este caso en función de un saber, la confrontación a través de diferentes estrategias retóricas posibilita la persuasión y con

ello la adopción del argumento propuesto, que sería la base para un nuevo aprendizaje.

El discurso de las tutorías de escritura puede ser llevado a otras instancias educativas, si el profesor asume el rol de un mentor interesado en el desarrollo de las habilidades individuales de cada estudiante. Aunque las dificultades propias de la academia en nuestro contexto en muchos casos dificultan realizar un acompañamiento personalizado, este tipo de aproximación favorecería los procesos de enseñanza/aprendizaje, sobre la base de un profundo respeto hacia el otro. Tal vez esto podría hacer que nos preocupáramos menos por enseñar nuestro acumulado de saberes para ocuparnos más por el aprendizaje y la formación de las personas que tenemos al frente.

Referencias bibliográficas

- Brufee, K. A. (2008). Peer tutoring and the “conversation of the mankind”. En R. W. Barnett y J. Blumner, *The Longman Guide to Writing Center Theory and Practice* (pp. 206-218). Nueva York, etc.: Pearson Longman.
- Cárdenas Páez, A. (2014). *Discurso, acción y argumentación*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Guillespie, P. y Lerner, N. (2004). *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*. Nueva York, etc.: Pearson Longman.
- Harris, M. (1980). The roles a tutor plays: Effective tutoring techniques. *English Journal*, 69(9), 62-65.
- Harris, M. (1995). Talking in the middle: Why writers need writing tutors. *College English*, 57(1), 27-42.
- King, A. (1999). Discourse patterns for mediating peer learning. En A. M. O'Donnell y A. King, *Cognitive perspectives on peer learning. The Rutgers Invitational Symposium on Education Series Cognitive Perspectives on Peer Learning. The Rutgers Invitational Symposium on Education Series* (pp. 87-115). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lunsford, A. (1991). Collaboration, control, and the idea of a writing center. *The Writing Center Journal*, 12(1), 3-10.
- Mackiewicz, J. y Thompson, E. K. (2015). *Talk about writing. The tutoring strategies of experienced writing centers tutors*. Nueva York, London: Routledge.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación: Manual teórico-práctico* (3.ª ed.). México: Trillas.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5.ª ed.). Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Moser, M. y Moore, J. (1995). Investigating cue selection and placement in tutorial discourse. *ACL'95 Proceedings of the 33rd Annual Meeting on Association for Computational Linguistics* (pp. 130-135). Stroudsburg, PA: Association for Computational Linguistics.
- Murphy, C. (1994). The writing center and social constructionist theory. En J. Mullin y R. Wallace (eds.). *Intersections: Theory-practice in the writing center* (pp. 161-171). Urbana, IL: NCTE.
- North, S. (1984). The idea of a writing center. (N. C. English, ed.) *College English*, 46(5), 433-446. Recuperado de: https://www.jstor.org/stable/377047?seq=1#page_scan_tab_contents
- Ryan, L. y Zimmerelli, L. (2010). *The Bedford guide for writing tutors* (5th ed.). Boston/Nueva York: Bedford/St. Martin's.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1994). *La nueva retórica. Tratado de la argumentación*. Madrid: Gredos.
- Van Eemeren, F. H. (2012). *Maniobras estratégicas en el discurso argumentativo*. (C. S. Molina, trad.) Madrid/México D. F.: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Plaza y Valdés.
- Van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (1984). *Speech acts in argumentative discussions: A theoretical model for the analysis of discussions directed towards solving conflict of opinion*. Berlin/Dordrecht: De Gruyter/Foris.
- Van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (2002). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica*. (C. L. Vicuña, trad.) Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Van Eemeren, F. H. y Houtlosser, P. (2006). Strategic maneuvering: A synthetic recapitulation. *Argumentation*, 20, 381-392.
- Vicuña, A. M. y Marinkovich, J. (2008). Un análisis de la discusión acerca de temas controversiales en Enseñanza Media desde la pragma-dialéctica. *Revista Signos*, 41(68), 439-457.
- Wolcott, H. (2004). *The art of fieldwork* (2nd. ed.). Walnut Creek, CA: AltaMira Press.