



Turbo, Antioquia 1998
Fotografía, 1938 x 2626 pixeles

Un modelo tutorial entre compañeros como apoyo al aprendizaje autónomo del inglés*¹

Mg. John Jairo Viáfara González**
Mg. Judith Aleida Ariza Ariza***

Este artículo presenta las etapas de diagnóstico, planeación e implementación de un modelo tutorial que apoye el aprendizaje autónomo en estudiantes de idiomas en la universidad pública colombiana. Además, el proceso de investigación permitió delinear la formulación de los principios básicos de la acción tutorial entre pares y el perfil del estudiante-tutor.

Palabras clave: enseñanza del inglés, tutoría entre pares, aprendizaje autónomo, modelo tutorial

This article presents the phases of diagnosis, planning and implementation of a tutoring model which supports autonomous learning in language students at a public university in Colombia. The research process permitted us to outline the design of the basic principles in peer-tutoring, the profile of the student-tutor and the model of the tutoring process to be implemented at a later stage.

Key words: English language teaching, peer-tutoring, autonomous learning, tutoring model.

Cet article présente les étapes de diagnostic, planification et mise en œuvre d'un modèle de tutorat qui encourage l'apprentissage autonome chez des étudiants de langues de l'université publique colombienne. Le processus de recherche a permis de présenter en outre la formulation de principes de base dans ce type d'action de tutorat entre paires ainsi que le profil de l'étudiant-tuteur.

Mots clés: enseignement de l'anglais, tutorat entre paires, apprentissage autonome, modèle de tutorat

* Recibido 19-11-07 / Aceptado: 27-02-08

1 Proyecto de investigación desarrollado en la Licenciatura de Idiomas Modernos de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Financiado por la Dirección de Investigaciones (DIN) de la UPTC, código de financiación: SGI 266, CDP núm. 5456. Este artículo está dedicado a los estudiantes que conforman el semillero del Proyecto de Investigación: "Tutorías en el Programa de Licenciatura en Idiomas Modernos: un espacio de fortalecimiento del aprendizaje autónomo".

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo constituye un primer avance de la investigación en curso titulada “Tutorías en el Programa de Idiomas Modernos: un espacio de fortalecimiento del aprendizaje autónomo”, avalada por la División de Investigación (DIN) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), sede principal. Esta investigación se propone plantear un modelo tutorial coherente con las características contextuales del programa y fundamentado en principios básicos del aprendizaje autónomo, como apoyo al desarrollo de los cursos denominados Proyectos Comunicativos (Inglés) en la Licenciatura de Idiomas Modernos. En el estudio nos preguntamos: ¿cómo se caracteriza el trabajo de un grupo de estudiantes en los primeros semestres de la licenciatura, cuando participan en un modelo tutorial entre compañeros, propuesto como parte de la exploración de su autonomía? Para el caso específico de esta publicación, describimos el proceso investigativo y pedagógico llevado a cabo para construir el modelo tutorial. La implementación en una futura etapa del estudio dará respuesta al interrogante planteado.

La inquietud inicial para realizar este estudio nació de múltiples cuestionamientos con respecto a la formación de los futuros docentes en inglés como lengua extranjera, teniendo en cuenta lineamientos en los ámbitos global y local.

Al observar el contexto mundial, notamos que la Institución no está exenta de los cambios en los perfiles de los estudiantes universitarios. Quienes en la actualidad ingresan en los diferentes programas a nivel universitario, presentan diversas características socioeconómicas y culturales, que dan lugar a una marcada heterogeneidad entre ellos (Álvarez *et al.*, 2004). Respondiendo a las demandas de un mundo globalizado, como lo señala el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto 2566 de septiembre del 2003, el sistema universitario colombiano se organiza en un sistema de créditos, el cual pretende la flexibilización curricular en los programas de educación superior y una formación del estudiante con menos presencialidad y más trabajo independiente. Todo lo anterior nos lleva a la búsqueda e implementación de estrategias metodológicas que propendan por la autonomía de los estudiantes, brindándoles herramientas que guíen su trabajo independiente. Además, nos interesa generar espacios en los

cuales se dé cabida a la diversidad de formas de aprender e intereses académicos de los futuros docentes, siendo la tutoría entre compañeros uno de ellos. Esta opción de trabajo mancomunado se adopta para nuestro modelo con base en los hallazgos a los que nos referiremos más adelante.

En el ámbito local, una de las realidades, en cuanto a las características curriculares de la Licenciatura de Idiomas Modernos en la UPTC, es la baja intensidad horaria en los Proyectos Comunicativos (Inglés), aunado a la carencia de un número significativo de otras opciones temáticas en el idioma extranjero dentro del plan de estudios y de oportunidades de práctica extra-clase en el contexto. A partir de esta situación, se percibió la necesidad de crear estrategias de apoyo para el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, para los futuros profesores. Por otro lado, como docentes debutantes en la institución, notamos que en la Licenciatura de Idiomas Modernos los profesores brindaban algunos espacios extra-clase, considerados una forma de tutoría, para solventar las limitaciones previamente expuestas y cumplir con la reglamentación de la Universidad en cuanto a la adopción de un sistema de créditos. Sin embargo, percibimos la ausencia de una directriz clara en este trabajo y, por tanto, nos fue difícil involucrarnos en él. Comenzamos entonces a explorar la forma como las tutorías, específicamente la tutoría entre pares, podrían convertirse en verdaderos espacios para apoyar el aprendizaje autónomo de los futuros profesores.

En las siguientes secciones del artículo se expone la revisión de la literatura existente en las áreas de tutoría universitaria, tutoría entre pares y autonomía; describimos la metodología investigativa utilizada para realizar el diagnóstico en torno a la problemática de nuestro interés, y se evidencian los resultados de tal proceso y los fundamentos del modelo tutorial construido a partir del análisis de datos recolectados.

Este artículo describe la etapa inicial de la investigación, en la cual se exploraron las percepciones de estudiantes y profesores al comenzar el estudio en torno a las tutorías y la autonomía. Además, se explica cómo lo anterior nos llevó a planear e implementar sesiones tutoriales tentativas entre pares, previas a la construcción del modelo definitivo, y la estructura del modelo como resultado del proceso hasta ahora desarrollado.

Por último, las conclusiones e implicaciones contienen las reflexiones en torno a los lineamientos básicos de la acción tutorial entre pares, el perfil del tutor y el modelo tutorial originado a partir de las fases anteriores, y las directrices a seguir en una futura fase de pilotaje del modelo descrito, emanadas de la reflexión en el proceso realizado hasta el momento.

2. UNA MIRADA A LOS CONCEPTOS Y ESTUDIOS EN TORNO A LA TUTORÍA Y LA AUTONOMÍA

Los planteamientos teóricos generales alrededor de la tutoría universitaria, dentro de la cual se aborda la tutoría entre compañeros, se discuten inicialmente, para luego pasar a la temática correspondiente a la autonomía. Estudios desarrollados en estas áreas, tanto a nivel mundial como en el país, complementan la teoría incluida.

2.1. Caracterización y principios básicos de la tutoría universitaria

Una característica fundamental que subyace al concepto de *tutoría* es su función orientadora, como lo mencionan, entre otros, Gallego (1997), Díaz (2002) y Álvarez (2002). Es de resaltar, entonces, que al concebirse como un proceso, la tutoría se relaciona con un seguimiento y un acompañamiento constante al estudiante, con miras a lograr su formación integral, lo cual la diferencia de una simple asesoría. Esta última se reduce a sesiones esporádicas, cuyo objetivo es dar consejos sobre aspectos problemáticos en el aprendizaje. En concordancia con la perspectiva de autores como Arnaiz e Isus (1995), Díaz (2002) y Álvarez (2002), la función tutorial involucra un acompañamiento al estudiante en aspectos cognitivos, afectivo-emotivos, sociales y profesionales. Es decir,

[...] capacitarlo para que piense, razone, analice y decida autónomamente y críticamente con conocimiento de causa, debidamente informado, pero conociéndose también a sí mismo y entendiendo y comprendiendo la sociedad en la que vive (Fernández, 1995: 63).

Teniendo en cuenta lo anterior, entendemos por *tutoría* un espacio personalizado de trabajo extra-clase, que posibilita la orientación de un individuo a

otro en aspectos relacionados con su desarrollo integral. Este acompañamiento busca potenciar las capacidades de los tutoriados, permitiéndoles un mejor conocimiento de sí mismos y de su entorno.

La función básica de la tutoría se articula con su caracterización y clasificación. Según Álvarez *et al.* (2004), se puede adoptar un modelo tutorial puro, independiente de los servicios de orientación de la institución, o un modelo mixto, con apoyo a los servicios de orientación. En relación con el contenido de las tutorías, se puede hablar de *tutoría de materia, de prácticas, de proyecto o de asesoramiento personal*. Por otro lado, si se toma la tutoría desde la perspectiva del tiempo, se tendría la de curso o la de carrera. Involucrando a los destinatarios, se establecen las tutorías *individuales* y las *grupales*. Por último, con respecto a la figura del tutor, se tendría, en primer lugar, la de *profesor-tutor*, y en segundo lugar, la de pares, que ha sido definida por algunos autores como *tandem*, término al que de la misma manera se hace referencia en ámbitos de aprendizaje autónomo.

Es común encontrar, en la literatura referente a la tutoría entre pares, una diferenciación entre la tutoría entre compañeros pares de edades similares, estatus académico o niveles de competencia análogos, y aquella en la cual el tutor es de mayor edad o posee un grado de conocimientos superior al tutoriado. Independiente de la anterior caracterización, la tutoría entre compañeros es fundamentada en la teoría del constructivismo social, propuesta por Vigotsky (como lo señalan Luca, Cowan y Clarkson, 2003). Así, la negociación de ideas o conceptos entre tutor y tutoriado, por medio principalmente del lenguaje, en los espacios de tutoría, genera aprendizaje para ambos. En el caso en que el tutor se encuentra en un grado más alto de conocimientos o habilidades que el tutoriado, la cooperación entre los dos le brinda, a este último, la oportunidad de progresar hasta alcanzar un nivel mayor en lo que se conoce como la *zona de desarrollo próximo*, concepto igualmente propuesto por Vigotsky (véase Mynard y Almarzouqi, 2006). En la tutoría entre pares, el tutor se convierte en un apoyo o guía, alejándose del rol tradicional del profesor, en cuanto a la búsqueda e implementación de métodos para introducir y propiciar la elaboración de nuevos conocimientos en los estudiantes.

Definir tutoría en el contexto universitario también implica mantener unos requisitos mínimos de organización de esta experiencia. La organización de la función tutorial requiere el diseño, la planificación y la evaluación de un plan tutorial. En forma global, idear un plan de acción tutorial involucra analizar las necesidades de la población, establecer objetivos, determinar contenidos, prever recursos, adaptar un modelo organizativo y evaluar la experiencia. También Álvarez *et al.* (2004) recomiendan realizar un trabajo puntual de gestión y coordinación de la tutoría, que involucre la selección y formación de tutores, el seguimiento al estudiante y la evaluación constante del proceso tutorial.

Estudios realizados en varios países resaltan los beneficios y limitaciones de las tutorías en general. Álvarez (2002) y Díaz (2002) demuestran la alta motivación y la detección de necesidades, con miras a prever y solucionar posibles inconvenientes. Por otro lado, Velandia (2007) expone cómo las sesiones tutoriales con un estudiante inga le permitieron a éste progresar a su propio ritmo en el desarrollo de la competencia oral en inglés. Así mismo, la autora señala cómo el estudiante adoptó una serie de actitudes relacionadas con su direccionamiento hacia el aprendizaje autónomo, como la autorreflexión y la autoevaluación.

Según Mynard y Almarzouqi (2006), en la tutoría entre pares se destaca, en primer lugar, la construcción de ambientes de confianza entre tutores y tutoriados, lo cual lleva a sentimientos de seguridad en la elaboración de preguntas, la resolución de dudas, la discusión de temas y la fácil evocación de conceptos y su expresión espontánea, como lo afirma Beasley (1997). De forma similar, Packham y Miller (2002), y Luca, Cowan y Clarkson (2003) resaltan la tutoría como un espacio amigable, menos formal, personal e íntimo, que facilita la resolución de problemas y la toma de decisiones por parte del tutoriado. Este tipo de tutoría ayuda a desarrollar habilidades comunicativas y sociales (Luca, Cowan y Clarkson, 2003; Packham y Miller, 2002).

Otro beneficio de la tutoría entre compañeros se refiere a un mayor desarrollo de competencias académicas. La práctica de habilidades específicas fortalece el desempeño del tutoriado en general (Packham y Miller, 2002) y, en especial, el de estudiantes con bajo rendimiento (Luca, Cowan y Clarkson, 2003). Mynard y

Almarzouqi (2006) y Beasley (1997) se refieren específicamente al impacto de las tutorías en los resultados de pruebas. Este último autor, además, reporta la comprensión de temáticas y el desarrollo de pensamiento crítico estrechamente ligados con el mejoramiento de procesos cognitivos. Como un aspecto primordial en la vida académica, la adopción de estrategias de aprendizaje y de hábitos de estudio también ha sido identificada como aspecto positivo de las tutorías entre pares (Beasley, 1997; Mynard y Almarzouqi, 2006).

A nivel logístico, las tutorías entre pares ofrecen más posibilidades de acompañamiento al estudiante, ya que generalmente los docentes-tutores no cuentan con suficiente tiempo para realizarlas (Luca, Cowan y Clarkson, 2003). Además, estas oportunidades permiten que el tutoriado muestre más preparación al acudir a tutorías con sus profesores (Beasley, 1997). Para concluir, es importante mencionar que este tipo de experiencias parecen reducir la mortalidad académica en los programas universitarios (Packham y Miller, 2002).

En cuanto a las limitaciones, Álvarez (2002) resalta la escasa participación en sesiones tutoriales, tanto de docentes-tutores como de estudiantes, debido a problemas de tipo logístico, como poca flexibilidad en los horarios y limitaciones en los espacios para desarrollar la acción tutorial. Además, se ha identificado la falta de interés y apoyo por parte de la administración a este tipo de implementaciones. En lo referente a la tutoría entre compañeros, Mynard y Almarzouqi (2006) encontraron una alta dependencia en los tutoriados en aspectos como solicitar a los estudiantes-tutores que desarrollen sus trabajos y, en algunos casos, la falta de preparación de los estudiantes-tutores para prestar una ayuda apropiada. Por otro lado, se evidencia, en algunos tutoriados, falta de responsabilidad para asumir su proceso de aprendizaje (Mynard y Almarzouqi, 2006; Beasley, 1997) y la consecuente escasa preparación de estos estudiantes para ejercer autonomía. Por último, la marcha de las tutorías puede verse afectada por la brecha entre las expectativas que puedan tener tanto tutores como tutoriados con respecto al desarrollo de las mismas (Besley, 1997).

Algunos de los investigadores citados sugieren tener en cuenta ciertos aspectos para un mejor desarrollo de las acciones tutoriales entre compañeros. Luca, Cowan y Clarkson (2003), al igual que Mynard y Almarzouqi (2006), desta-

can la importancia de proveer a los tutores con materiales apropiados para su labor. En el caso en que los programas impliquen un cubrimiento amplio de población, se deben proporcionar instrucciones claras, seguimiento continuo y sesiones de entrenamiento a los tutores.

2.2. Autonomía: conceptos y características

Suárez (2002) establece una conexión entre la tutoría y el desarrollo de la autonomía. Según este autor, se debe buscar que la actuación inicial del estudiante, como receptor de la acción tutorial, se transforme en un trabajo como tutor de sí mismo, con la mediación de procesos de autorreflexión y autorregulación. Así, se puede fomentar, en el alumno, una actitud crítica, de permanente búsqueda, que lo lleve a confrontar sus necesidades, ideas, intereses y conflictos, con el tutor como acompañante en su proceso de formación.

La autonomía surge entonces como otro elemento básico en nuestro estudio. Este concepto se ha convertido en un aspecto primordial en el ámbito de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debido a los múltiples cambios presentes, en las últimas décadas, en los ámbitos social y económico.

Referirse a *autonomía* ha generado controversia, ya que este concepto está fundamentado en diversas disciplinas (Benson, 1997). Desde una perspectiva filosófica y psicológica, autonomía se entiende como la capacidad de los individuos para actuar como miembros responsables de una sociedad; mientras que, en el ámbito político, este término implica libertad de controles externos a la persona. A este respecto, Holec (1981) enfatiza en la autonomía concebida como un eje principal para alcanzar la libertad como individuos, y el desarrollo de habilidades que nos permitan tener una posición más responsable e informada en el manejo de múltiples asuntos que conciernen a la sociedad en que vivimos.

El concepto de *autonomía* se ha utilizado con diferentes connotaciones. Puede referirse a situaciones en las que el estudiante aprende por su cuenta, o a una serie de habilidades que pueden ser aprendidas y posteriormente aplicadas en el esquema denominado “aprendizaje autodirigido”. También se ha defi-

nido como la capacidad con la cual los seres humanos nacemos y que, en la mayoría de los casos, es reprimida en las instituciones educativas. Para nosotros, autonomía es la capacidad que tienen los individuos de identificar sus potencialidades y limitaciones y, en esa medida, asumir con responsabilidad su proceso de aprendizaje.

Little (1991) y Low (1996) coinciden en su apreciación de la autonomía como la capacidad que tienen los estudiantes para tomar distancia, embarcarse en una reflexión crítica, llevar a cabo procesos de toma de decisiones y actuar independientemente. Así, este concepto es nuclear en la concepción de un estudiante que tiene la capacidad de controlar su propio aprendizaje, lo que implica la proposición de objetivos, la elección de materiales, tareas y formas de explotarlos, y de plantear criterios definidos para autoevaluarse.

Bajo este nuevo paradigma, los profesores son llamados a asumir roles de colaboradores y proveedores de apoyo constante en los procesos de aprendizaje de los estudiantes. El nuevo rol implica involucrarse más activamente en procesos de construcción y reconstrucción del conocimiento, proveyendo al estudiante con tareas que lo reten a nivel cognitivo y que lo motiven y orienten en la toma de decisiones acertadas.

Estos nuevos roles adquieren sentido en programas que consideren la promoción de la autonomía en los miembros de la comunidad educativa. En el caso de las lenguas extranjeras, es importante tener en cuenta ciertos principios nucleares, como el trabajo con material que refleje modelos de uso del idioma reales y lenguaje contextualizado, en el desarrollo de tareas dentro de un marco comunicativo. Por otro lado, el educador debe proporcionar gran variedad de oportunidades dentro del aula y en las sesiones tutoriales, para que los estudiantes contribuyan con opiniones, experiencias y decisiones respecto a los procesos que constituyen el eje central de aprehender.

Dentro del mismo marco de reflexión, Aparicio *et al.* (1995) mencionan características básicas que deben tenerse en cuenta en la implementación de sistemas educativos que pretendan fortalecer procesos de autonomía. Estos autores enfatizan en la importancia de la calidad de la educación sobre la cobertura.

Lo anterior implica proveer más espacios de discusión e interacción crítica, lo que favorece el aprender haciendo, y con el soporte de otros en un ambiente de apoyo mutuo. Por otro lado, debe haber flexibilidad en la selección de contenidos, de acuerdo con las diversas perspectivas de los estudiantes. Con ello se busca la valoración de los esquemas de conocimiento previo que tiene los estudiantes para construir y reconstruir conocimiento.

Reportes de investigaciones recientes en esta área resaltan los beneficios de implementaciones en las que el eje central ha sido el aprendizaje autónomo. Mesa y Frodden (2004) determinaron que el trabajo por proyectos fortalece la autonomía, ya que en esencia se trata de un proceso de investigación en el que los estudiantes controlan su propio aprendizaje. Así mismo, destacaron el desarrollo de las habilidades comunicativas de los estudiantes, a la par de un aprendizaje significativo de contenidos relacionados con su futuro rol como profesores.

Luna y Sánchez (2005) establecen cuatro perfiles que describen las características referentes a la autonomía en los estudiantes participantes: 1) estudiantes que buscan alcanzar sus objetivos, y para lograrlo, actúan con un alto grado de independencia en las decisiones y recursos dentro del contexto educativo; 2) estudiantes que adoptan actitudes para aprender por sí mismos, pero cuyo compromiso no se revela dentro de su contexto académico, sino fuera de éste; 3) estudiantes dependientes de las dinámicas de trabajo que plantean su grupo y el maestro, y 4) estudiantes que, por su iniciativa y capacidad reflexiva, muestran niveles iniciales de autonomía para su aprendizaje.

Lagos y Ruiz (2007), en un estudio de corte etnográfico-crítico, describen las experiencias subjetivas de los estudiantes, maestros y directivos del programa ALEX —Universidad Nacional de Colombia— en torno a la autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Dentro de los principales hallazgos se resaltan la concepción de la autonomía como la independencia, la autorregulación y la libertad de los individuos, y el ejercicio de la autonomía ligado a condiciones de tipo socio-económico. Por otro lado, la carencia de implementación de programas de aprendizaje autónomo, la actitud de los estudiantes, la falta de apoyo logístico y las experiencias previas que no han favorecido el

aprendizaje autónomo se reportan como los principales problemas en torno al desarrollo y ejercicio de la autonomía. Las investigadoras sugieren más inversión en recursos de aprendizaje, un ambiente institucional que favorezca el ejercicio de la autonomía en cuanto a flexibilidad curricular, una cuidadosa selección de los docentes involucrados en el proceso y la necesidad de desarrollar más investigaciones en el campo, con el fin de superar las limitaciones detectadas en el estudio reportado.

Las anteriores investigaciones nos dan un marco de referencia respecto a las prácticas de trabajo autónomo que involucran a estudiantes en niveles superiores de educación en el país. En la siguiente sección, simultánea a la descripción de la metodología investigativa utilizada, se presentan los hallazgos y se evidencia su relación con los estudios citados en la revisión de conceptos.

3. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN: HERRAMIENTA DE APOYO EN LA CONSTRUCCIÓN DE UN MODELO TUTORIAL

El detectar limitaciones en cuanto al componente tutorial en la Licenciatura de Idiomas Modernos de la Institución, nos llevó a adoptar un enfoque de investigación que nos permitiera, mediante la reflexión constante en este contexto, planear una serie de tareas, acompañadas de un continuo seguimiento, con miras a construir un modelo tutorial. La investigación-acción fue, por tanto, el paradigma que decidimos utilizar para este estudio. Autores como Kemmis y Mc Taggart (1988), Cohen y Manion (1980) y Elliot (1994) han explicado a fondo los principios y la metodología de este tipo de investigación.

En el presente estudio, la etapa de diagnóstico corresponde, en el ciclo de investigación-acción, a la identificación de la problemática que se quiere abordar. Luego, la etapa de planeación implicó la preparación de una estrategia para dar solución a la dificultad detectada. Por último, como lo establece el ciclo de investigación-acción, se llevó a cabo una intervención, durante la cual se registró lo sucedido, con el fin de dar inicio a un nuevo ciclo.

Como investigadores principales de este proyecto, conformamos un grupo con estudiantes del programa, para trabajar en la construcción del modelo tutorial que respondiera a las necesidades específicas del contexto. Nuestra participación recoge experiencia en docencia, investigación y formación de docentes en el área de la enseñanza de inglés como lengua extranjera, además de experiencias en contextos en los cuales se ha implementado el aprendizaje autónomo. En los siguientes párrafos describimos las etapas del primer ciclo de investigación-acción (Kemmis y Mc Taggart, 1988) realizado en la etapa inicial del estudio.

3.1. Diagnóstico

Contextualización

Esta primera etapa se enfocó en la exploración de las percepciones de estudiantes y profesores en torno a las tutorías y el aprendizaje autónomo. En ella participaron estudiantes y profesores de la Licenciatura de Idiomas Modernos. Los estudiantes pertenecían a los cursos de Proyectos Comunicativos (Inglés) del primer al tercer semestres. Sus edades oscilaban entre los dieciséis y treinta años, y son, en su mayoría, de origen semi-rural, de un gran número de municipios de Boyacá, Los Llanos, Santander y la costa Atlántica. Debido a este factor, su contacto con el idioma extranjero parece ser más distante que el que suelen tener los estudiantes de procedencia urbana. Su experiencia con el aprendizaje del inglés en educación básica y media se caracterizó por modelos educativos de transmisión de conocimientos, en los cuales el español es el medio más común de enseñanza de la lengua extranjera. Lo anterior, sumado a las limitaciones de la licenciatura descritas en las páginas introductorias, ha causado dificultad en el proceso de aprendizaje de la lengua, lo que se traduce en un alto índice de mortalidad académica y deserción.

Los profesores participantes en esta etapa del proyecto han laborado en el programa por más de cinco años y han sido docentes en los cursos de Proyectos Comunicativos (Inglés), foco del estudio. Todos habían realizado tutorías, como un apoyo adicional al aprendizaje de sus estudiantes, durante el tiempo de vinculación con la Licenciatura de Idiomas Modernos en la UPTC, sede Tunja. Dicho programa está adscrito a la Escuela de Idiomas y es una de las

dos licenciaturas en lenguas. Se espera que sus egresados se desempeñen en la enseñanza del español y el inglés en la educación secundaria.

Los cursos de Proyecto Comunicativo (Inglés) buscan el desarrollo de la competencia comunicativa del futuro docente. Es la única asignatura en lengua extranjera en que los estudiantes están inmersos durante los cuatro primeros semestres y cuenta con una intensidad de cinco horas semanales. A partir del quinto semestre, además de tres proyectos comunicativos (Inglés) adicionales, los estudiantes cursan cuatro asignaturas, que también buscan el desarrollo de competencia en el idioma extranjero. Una característica importante de estos espacios es el incremento gradual en el número de estudiantes por curso, llegando, en la actualidad, a treinta y cinco, aproximadamente. El trabajo por proyectos, al igual que principios de métodos como el enfoque comunicativo, el aprendizaje por tareas y, en algunas ocasiones, el trabajo enfocado en gramática, constituyen el soporte metodológico de esta opción temática. Dentro del desarrollo de estos cursos, se considera la tutoría como una oportunidad para apoyar el aprendizaje del estudiante. Según políticas de la Institución, el profesor encargado del curso debería dedicar cuatro horas de tutoría en promedio para todos los estudiantes de dicha asignatura, lo que convierte esta labor en un reto difícil de enfrentar.

Instrumentos y técnicas de recolección de datos

La recolección de información con miras a realizar el diagnóstico tuvo en cuenta la exploración de las concepciones sobre tutoría y autonomía. Para esta etapa del estudio se trabajó con una encuesta inicial, reflexiones en torno a experiencias tutoriales previas y análisis de documentos existentes.

La encuesta aplicada a la población participante fue elaborada, piloteada, reajustada e implementada. Los encuestados contestaron de manera voluntaria los cuestionarios, y aunque sus respuestas fueron anónimas, consintieron en el uso de las respuestas para esta investigación. El objetivo de dicho instrumento fue la exploración de las concepciones iniciales de los estudiantes y profesores respecto a *tutoría* y *autonomía*, sus percepciones acerca de las fortalezas y debilidades de estas experiencias, así como la clase de trabajo realizado en estos espacios y sus expectativas en torno a ellas (véase Anexo 1).

Este instrumento se aplicó por dos semestres consecutivos. En el segundo semestre de 2005 se manejaron encuestas diagnósticas para estudiantes de los cursos de Proyectos Comunicativos (Inglés) I y II, e igualmente, para los profesores de estos grupos. En el primer semestre de 2006 se administró la misma encuesta sólo a los estudiantes de primer semestre. En total, 60 estudiantes de 110, correspondiente a un 55%, y 6 profesores de 8, correspondientes al 80% del total de la población participante en el estudio, contestaron la encuesta.

En segundo lugar, se analizaron documentos producidos tanto por la Escuela como por la Universidad respecto a la fundamentación e implementación de las tutorías y del aprendizaje autónomo. El *Estatuto General* de la UPTC (2005) proporciona lineamientos para el desarrollo de las tutorías en los diferentes programas. Así mismo, La Facultad de Estudios a Distancia (FE-SAD), como parte de su metodología, ha producido documentos relacionados con el aprendizaje autónomo y la tutoría, en el contexto de la educación a distancia. En la Escuela de idiomas se indagó respecto al uso del “Personal Improvement Plan” (PIP) o Plan de Mejoramiento Personal, el cual es un instrumento que se busca sea utilizado por el estudiante para guiar su trabajo independiente.

Por último, el conocimiento adquirido desde nuestra vinculación a la institución respecto a las sesiones tutoriales realizadas en el programa, nos aportó información valiosa en cuanto a la manera como los docentes de la licenciatura trabajaban en esta modalidad y nos permitió tener más claridad sobre las tutorías en este contexto.

La metodología para analizar la información recolectada en esta primera etapa de diagnóstico se basó en la *teoría fundamentada* de Strauss y Corbin (1990). El concepto nuclear en esta propuesta se centra en los *procedimientos de codificación*, que se definen como planes de acción mediante los cuales la información es dividida, conceptualizada y re combinada en formas distintas. Este enfoque analítico ha sido diseñado para proporcionar, al proceso de investigación, la disciplina necesaria que permita generar conceptos explicativos sustanciosos, firmes e interrelacionados, de la realidad explorada.

El procedimiento analítico conduce al establecimiento de patrones que posteriormente se agrupan y nombran, teniendo en cuenta los objetivos del estudio: la propuesta de un modelo tutorial.

Con miras a responder la pregunta de investigación de este estudio, la información analizada nos llevó, en primer lugar, a definir el concepto de *tutoría* de los participantes, su rol en el proceso de aprendizaje y la noción de *autonomía* que ellos manejaban. En segunda instancia, estos datos nos proporcionaron insumos para plantear el modelo tutorial que se describirá más adelante.

Como podemos observar en la tabla 1, el concepto de *tutoría* evidenciado en esta etapa de diagnóstico se suscribe dentro de los lineamientos propuestos por Gallego (1997), Díaz (2002) y Álvarez (2002), en los que la tutoría se concibe como un espacio de orientación personalizada. Así, la acción tutorial se desarrolla dentro de una dinámica de constante retroalimentación, en la que el tutoriado toma un papel activo frente a la consolidación de su proceso de aprendizaje.

Tabla 1. Conceptos y roles sobre la tutoría, y nociones sobre la autonomía emitidos por los participantes

Tutoría		Autonomía
Conceptos	Roles	
<ul style="list-style-type: none"> - Espacio de retroalimentación - Consejería individual - Charla informal 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnóstico, resolución de dudas - Trabajo en temas específicos - Abordaje y solución de limitaciones - Enriquecimiento de conocimiento - Diseño de un plan de acción - Consejería individual 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión libre - Toma de decisiones de los estudiantes respecto al aprendizaje y su tiempo de trabajo - Proceso de desarrollo de auto-confianza para enfrentar temores - Reconocimiento de las debilidades individuales - Independencia, responsabilidad y compromiso - Construcción del conocimiento con miras a fortalecer las prácticas autónomas

En esta fase encontramos que los roles de la tutoría presentados en la tabla 1 se pueden agrupar en cuatro grandes categorías:

1. Diagnostica los aspectos que se quieren abordar. Dichos aspectos se caracterizan por su especificidad, bien sea en la resolución de dudas (Beasley, 1997), la expansión de conocimiento de un tema específico o el refuerzo de temáticas trabajadas durante las sesiones de clase. Este último aspecto coincide con los hallazgos en la investigación de Packham y Miller (2002).
2. Fortalece los hábitos de estudio y las estrategias de aprendizaje —es nuclear en su conceptualización— de los tutoriados (Beasley, 1997; Mynard y Almarzouqi, 2006). En nuestro caso particular, se evidencia la importancia de la consolidación de un plan de acción que les permita, tanto al tutor, como a los estudiantes tutoriados, avanzar en el trabajo con respecto al diagnóstico previo.
3. Facilita el desarrollo de competencias comunicativas en los tutoriados (Mynard y Almarzouqi, 2006; Velandia, 2007). Este aspecto está fuertemente ligado con los objetivos que a nivel curricular se buscan en la Licenciatura de Idiomas Modernos de la UPTC, ya que los estudiantes reportan su preocupación frente a la baja competencia en el idioma extranjero y su futuro rol como docentes.
4. Permite evaluar, ya que a partir del plan de acción, el tutoriado debe hacer un seguimiento de su progreso con respecto al diagnóstico inicial. Como podemos observar en las investigaciones relacionadas en el marco teórico, las acciones tutoriales implementadas en la mayoría de contextos universitarios buscan apoyar al estudiante en un momento específico del proceso de aprendizaje; mientras, los hallazgos esbozados en nuestro estudio sugieren que la tutoría, en nuestro contexto específico, se refiere a un trabajo concatenado a lo largo de cada Proyecto Comunicativo (Inglés). El posible progreso que la tutoría brinda a un estudiante se puede presentar si desde el comienzo el tutoriado conoce sus necesidades, expresadas en el plan de mejoramiento personal, y establece e implementa un plan de trabajo asistido en la acción tutorial.

Junto a los conceptos y roles de la tutoría, encontramos las ideas que los estudiantes y profesores reportaron con respecto a la autonomía. Articulado

a los conceptos de Little (1991), Low (1996) y Holec (1981), ésta se conceptualiza como una capacidad de tomar decisiones libres, responsables y comprometidas frente al proceso de aprendizaje. A este respecto, nuestros hallazgos validan los reportados por Lagos y Ruiz (2007), en el sentido en que la autonomía se concibe como la capacidad de decidir acerca de múltiples factores nucleares en el proceso de aprendizaje y, a la par, asumir las consecuencias de dichas decisiones. Este ejercicio de poder está estrechamente ligado al fortalecimiento de factores como la auto-confianza y el autoreconocimiento de fortalezas y limitaciones, que tenemos como individuos en búsqueda del aprendizaje.

Otra concepción de autonomía hace referencia a la construcción de conocimiento, que en la investigación de Mesa y Frodden (2004) se da mediante una implementación de trabajo por proyectos, en tanto que en nuestro estudio se establece una relación interdependiente entre el aprendizaje por parte del tutoriado y su participación en la acción tutorial. Esto es, que el tutoriado puede descubrir su capacidad para aprender a aprender, apoyado en las sesiones tutoriales, a la par que este descubrimiento lo puede llevar a participar más comprometidamente en estos espacios tutoriales.

Por último, uno de los perfiles de autonomía que revelan los estudiantes mencionados por Luna y Sánchez (2005), hace referencia a aquellos con alto grado de independencia. También lo reportaron los estudiantes participantes en nuestra investigación. Estos esperan lograr ser más independientes en sus decisiones al asistir a las tutorías.

La discusión anterior nos lleva a reconocer el potencial de la tutoría como una oportunidad de promoción y ejercicio de la autonomía, relación que puede ser provechosa en el aprendizaje de la lengua extranjera y que no ha sido contemplada en otros modelos tutoriales reportados en investigaciones.

La encuesta aplicada confirmó, además, los problemas fundamentales que los investigadores ya habían percibido en el curso de su desempeño docente en el contexto de la UPTC. El conocimiento de esos problemas apoyó la toma de decisiones en el diseño tutorial.

1. La causa de la inasistencia a tutorías por parte de los tutoriados demostró ser, en primer lugar, la falta de tiempo, tanto de estudiantes como de docentes. Los primeros tenían que atender tareas académicas de otras áreas del conocimiento o del plan de estudios, e inclusive debían trabajar para su sustento diario. Los segundos, generalmente, tienen asignado un alto número de estudiantes en sus clases y el tiempo posible para dedicarle a cada uno es reducido. Además, los profesores deben ocuparse de otros compromisos institucionales, lo cual les resta tiempo para la actividad tutorial. La forma como estos aspectos logísticos afectan el desarrollo de las tutorías han sido revelados también por Beasley (1997), Packhman y Miller (2002) y Álvarez (2002), entre otros.
2. Un segundo aspecto problemático se refería a la poca confianza entre docentes y estudiantes, lo cual generaba sentimientos de temor por parte de estos últimos, al asistir a un trabajo más personalizado. A este respecto, en nuestro contexto es común encontrar estudiantes con actitudes fuertemente marcadas por la timidez en el trato con sus profesores e inclusive con sus compañeros. Lo anterior podría estar relacionado, en parte, con el origen semi-rural de la mayoría de los alumnos, lo cual caracteriza aspectos de su idiosincrasia. Diversos estudios reportan cómo ambientes no amenazantes en las tutorías son fundamentales para generar una buena relación de trabajo entre los participantes (Mynard y Almarzouqi, 2006, Beasley, 1997; Luca, Cowan y Clarkson, 2003).
3. Los profesores hacían hincapié en la falta de orientación de los estudiantes, al llegar a las tutorías sin una idea clara con relación a los aspectos que les interesaba trabajar. Al respecto, Mynard y Almorzouqi (2006) hacen referencia a niveles bajos de metacognición, ya que algunos estudiantes tutoriados parecían no tener claridad en cuanto a sus objetivos y estrategias de aprendizaje al acudir a las tutorías. Lo anterior se relaciona con la tendencia, que percibimos en este contexto, de asumir la tutoría básicamente como un espacio para resolver dudas, con el fin de satisfacer necesidades inmediatas, tendencia mencionada por Packham y Miller (2002) cuando comparten sus hallazgos en cuanto a la actitud de los estudiantes de presentarse a las tutorías en las sesiones previas a los exámenes. En el caso de los estudiantes encuestados para nuestra investigación, la preparación de las presentaciones finales de los proyectos,

por ejemplo, fue la mayor razón para asistir a las tutorías. Desafortunadamente, el estudiante no llegaba a ellas con un plan de trabajo conciso. Los profesores que lideraban los cursos de Proyectos Comunicativos (Inglés) habían intentado guiar al estudiante hacia la planeación de su trabajo por medio del PIP en las clases regulares y así exponerlo, de forma práctica, a situaciones con principios del trabajo autónomo. Sin embargo, este trabajo no parecía haberse conectado con las tutorías.

4. Por último, las respuestas de los participantes en la encuesta enfatizaron la necesidad de contar con los medios para apoyar el trabajo de los estudiantes en la práctica constante de la lengua extranjera a través de la tutoría. Lo anterior se relaciona con las respuestas de los participantes acerca de las relaciones entre tutoría y autonomía, pues ellos también pusieron de relieve la búsqueda de consejos y ayuda para encontrar materiales y espacios de trabajo independiente. Esta evidencia está en concordancia con lo reportado por Lagos y Ruiz (2007), al igual que en Ariza (2004), en tanto una de las acciones que se debe realizar, con miras a potenciar el aprendizaje autónomo en los estudiantes, es crear un ambiente institucional que promueva el ejercicio de esta filosofía de aprendizaje, específicamente los recursos físicos y humanos adecuados para tal fin.

3.2. Planeación

Los resultados obtenidos en la etapa inicial nos llevaron a integrar las directrices mínimas arriba mencionadas, para poner en marcha sesiones tutoriales previas a la construcción del modelo tutorial. Esta fase se desarrolló en el segundo semestre de 2006.

En primer lugar, se optó por sesiones tutoriales entre pares. Estudiantes de semestres avanzados apoyaron a estudiantes de los primeros semestres. Lo anterior respondía a la problemática detectada de disponibilidad de tiempos y horarios. De la misma forma, se buscó un espacio donde la confianza entre los participantes pudiese surgir con facilidad. En segundo lugar, se creó un semillero de investigación² con los estudiantes-tutores, por un lado, para

2 En nuestro contexto, un *semillero de investigación* se concibe como un colectivo de estudiantes que apoyan un proyecto de investigación liderado por profesores investigadores

ofrecer tutorías a los estudiantes de semestres inferiores, y por otro, para clasificar el material disponible en el laboratorio de idiomas en la Escuela, y así adecuarlo a los propósitos del proyecto. Durante las reuniones del semillero se estudiaron textos referentes a principios, características y desarrollo tanto de la acción tutorial como del aprendizaje autónomo, pero se buscó no inducir a los estudiantes-tutores a adoptar un modelo de tutoría específico en esta fase de exploración.

Seis hombres y once mujeres, estudiantes que participaron en el grupo de tutorías, pertenecían a semestres avanzados (sexto a octavo) de la Licenciatura de Idiomas Modernos. Estos jóvenes oscilaban entre los veintidós y veintiocho años de edad, la mayoría de ellos provenían de Tunja y su área de influencia. El grupo surgió del estudio de las hojas de vida y de entrevistas individuales, para analizar los perfiles académicos de los candidatos, al igual que su competencia en el manejo del inglés y capacidades personales.

En cuanto a las sesiones tutoriales, teniendo en cuenta el número de estudiantes-tutores, el número de tutoriados y las limitaciones logísticas que afrontamos, se planeó una sesión semanal por estudiante, con una duración de una hora. Cada estudiante-tutor apoyó, en promedio, tres estudiantes a la semana. Se coordinó la realización de las sesiones en salones, en la mayoría de ocasiones compartidos por varias parejas de estudiante-tutor y tutoriado.

Los estudiantes de primeros semestres que participaron en las sesiones tutoriales se convocaron mediante charlas informativas en las que se describieron los propósitos del proyecto y su forma de participación. Se tuvieron en cuenta factores como la disponibilidad de horarios tanto de estudiantes-tutores como de estudiantes interesados en recibir tutoría, las necesidades detectadas en los estudiantes durante el transcurso de la asignatura y el interés mostrado por ellos para vincularlos al proyecto.

con experiencia en el área. Los estudiantes que ingresan en el semillero desarrollan capacidades investigativas, mediante ejercicios prácticos relacionados con los proyectos de investigación en curso, para después proponer sus propios proyectos sobre las temáticas de interés para el grupo. Los nombres de los estudiantes que conformaron el semillero están relacionados en el Anexo 2.

La labor de los estudiantes que ayudaron en la clasificación y descripción del material disponible en el laboratorio de idiomas en la Escuela era necesaria, ya que, en la etapa diagnóstica, los participantes mencionaban la necesidad de contar con recursos que les permitieran abordar su aprendizaje fuera del aula, en forma guiada. Al respecto, en la visita con fines de acreditación del programa (CNA, 2006), los pares evaluadores resaltan el esfuerzo de la Escuela de Idiomas en la implementación de enfoques de aprendizaje autónomo. En este sentido, el laboratorio de idiomas ofrece material para estudio, pero no se encuentra organizado de manera que permita su fácil acceso. Lo anterior implica el diseño de estrategias más puntuales, como la elaboración de guías que direccionen el trabajo con estos materiales. Los estudiantes aceptados para realizar esta labor fueron aquellos cuyo perfil o interés para desempeñarse como tutores no era el más apropiado. Con esta decisión se buscó respetar la preferencia de los candidatos a formar parte del grupo de clasificación de materiales, y se garantizó que los estudiantes-tutores tuviesen la competencia necesaria para apoyar a sus compañeros en semestres inferiores.

Por último, dentro de la dinámica del semillero de investigación se elaboraron diferentes clases de formatos. Los estudiantes interesados en participar en las tutorías llenaron fichas biográficas en su primer encuentro con los estudiantes-tutores. De igual forma, cada tutoría realizada se describió por medio de un formato creado para este propósito. Además, se diseñó un formato para el registro del material clasificado en el laboratorio.

3.3. Implementación de sesiones tutoriales tentativas

El objetivo primordial de esta fase se centró en la exploración del funcionamiento de estas tutorías iniciales, bajo unos principios mínimos que emergieron en la etapa de diagnóstico, sin llegar a la consolidación de un modelo de acción tutorial definitivo. El análisis de estos espacios tutoriales enriqueció el diseño del modelo tutorial, que fue piloteado más adelante.

Participantes

El grupo de estudiantes tutoriados estaba conformado por veintitrés mujeres y seis hombres, entre los dieciséis y los veintinueve años de edad. Seis de

ellos pertenecían al primer semestre, seis al segundo, ocho al tercer semestre y tres al cuarto semestre de la Licenciatura en Idiomas Modernos de la UPTC. Estos estudiantes acudieron a la invitación hecha por los dos profesores investigadores principales en este estudio, en los cursos a su cargo en esa época, y voluntariamente se inscribieron para las sesiones de tutoría. En cuanto a los estudiantes-tutores, se contó con la participación de los ya mencionados en la etapa previa.

Puesta en marcha de las sesiones tutoriales y documentación de su desarrollo

Las sesiones tutoriales en esta etapa tuvieron una duración de cuatro semanas y los estudiantes acudieron a ellas con diferentes frecuencias. La asistencia varió desde una sesión hasta cuatro, siendo dos sesiones el promedio de la mayoría de estudiantes. Una de las mayores limitaciones que se ha afrontado en este estudio es la falta de disposición de espacios físicos para la realización de las tutorías. Así, en algunas ocasiones, nuestra oficina se utilizó para tal fin.

La experiencia en este período de diagnóstico se registró por medio de tres instrumentos de recolección de datos. A lo largo de las cuatro semanas, los estudiantes-tutores anotaron, en diarios de campo, lo sucedido en sus sesiones con los tutoriados. En las reuniones semanales con el semillero de investigación se introdujeron los lineamientos para utilizar esta clase de instrumento (Hubbard y Miller, 1999 y Hopkins, 1995). Se solicitó a los estudiantes-tutores escribir semanalmente, teniendo en cuenta las preguntas de investigación básicas para la construcción del modelo tutorial.

Otro instrumento utilizado durante el transcurso de todas las sesiones de tutoría fueron los formatos descriptivos. Como se mencionó anteriormente, el modelo del formato surgió de las reuniones con los estudiantes-tutores en el semillero de investigación. Este registro se diligenció para cada sesión y en él se consignaban aspectos referentes a los temas, las actividades, las necesidades, los objetivos, los logros, las habilidades y los recursos abordados al trabajar con los tutoriados.

Al finalizar las cuatro semanas de tutorías, se entrevistó a los estudiantes-tutores y a quince tutoriados que voluntariamente aceptaron. Se condujo, en cada caso, una entrevista semi-estructurada (Nunan, 1993). Las entrevistas fueron audio-grabadas y las preguntas formuladas pueden verse en el Anexo 3.

El procedimiento de análisis de los datos se asemejó al efectuado en la etapa diagnóstica. El trabajo se concentró en contrastar la información obtenida en las fases de diagnóstico e implementación. Este ejercicio de organización y reflexión a partir de los datos reveló que las concepciones sobre tutoría, autonomía y el rol de la tutoría en el aprendizaje de la lengua extranjera identificados en la etapa de diagnóstico, se validaban con los hallazgos de la fase de implementación. La indagación respecto a los aspectos del funcionamiento de las tutorías, las experiencias vividas en estas sesiones, las percepciones que tanto estudiantes-tutores como tutoriados tenían los unos de los otros, al igual que las sugerencias, alimentaron los pilares del modelo tutorial inicial que se esperaba proponer.

4. PILARES DE UN MODELO TUTORIAL ENTRE COMPAÑEROS BASADO EN PRINCIPIOS DEL APRENDIZAJE AUTÓNOMO EN LA LICENCIATURA DE IDIOMAS MODERNOS

El modelo tutorial resulta del primer ciclo de la investigación-acción, a partir de la información obtenida del proceso de diagnóstico. Esta información se agrupó para explorar los conceptos nucleares que abordamos en esta investigación: *autonomía* y *tutoría*, para, posteriormente, configurar el siguiente modelo tutorial. El modelo se alimentó, además, de principios teóricos discutidos anteriormente, que han sido motivo de reflexión y análisis constantes.

4.1. Los principios de la acción tutorial

Tomando como punto de partida las voces de los estudiantes en los primeros semestres (usuarios del modelo tutorial), de los estudiantes-tutores y de profesores de la Licenciatura de Idiomas Modernos, y a la teoría tanto del apren-

dizaje autónomo como con respecto a la tutoría universitaria, desarrollada por autores que han trabajado profundamente estos temas, se han establecido tres objetivos fundamentales para trabajar en las tutorías.

1. Apoyar el desarrollo de habilidades y de conocimiento en el aprendizaje de la lengua extranjera. La mayor parte de la información revisada sugirió que el estudiante, al acudir a la tutoría, espera primordialmente aumentar su competencia en el uso de la lengua extranjera. La mayoría de estudiantes busca un apoyo en las temáticas y objetivos trabajados en sus clases regulares, en relación con el manejo del idioma. Se busca, entonces, la práctica constante de la lengua en la interacción entre los participantes en las tutorías, con el fin de desarrollar habilidades comunicativas. En este mismo sentido, el estudiante-tutor se centra en abordar las dudas y dificultades en el aprendizaje del inglés detectadas tanto por su tutoriado, como por sí mismo como acompañante en el proceso.
2. Guiar al estudiante tutoriado en aspectos de su desempeño integral en el programa. Aunque la prioridad del estudiante, al acudir a los espacios de tutoría, se centra en mejorar su competencia en la lengua extranjera, se detecta una tendencia fuerte a asociar esta práctica con posibilidades de apoyo que incluyen aspectos adicionales al desarrollo del idioma en sí. En las tutorías, los estudiantes de primeros semestres preguntaban, por ejemplo, a sus compañeros tutores, respecto al programa y cómo podrían solucionar diversos inconvenientes de diversa índole. Por lo anterior, es importante caracterizar las tutorías como espacios en los cuales haya apertura para escuchar y guiar al tutoriado en relación con temas que le sean de interés en su desarrollo integral.

Tres aspectos centrales se revelan como recurrentes: 1) el afectivo, respecto a inquietudes y necesidades de los tutoriados. Se toman en cuenta específicamente los sentimientos generados en el aprendizaje del inglés en la Institución; 2) lo logístico, pues se busca información sobre la forma como la Institución puede apoyar el aprendizaje, y 3) el académico, en lo concerniente al funcionamiento del programa.

3. Brindar herramientas básicas con el fin de aprender a aprender. Este objetivo se plantea como parte nuclear en el modelo tutorial, en consonancia con la

proyección de las tutorías hacia el apoyo al aprendizaje autónomo en los estudiantes participantes. Si bien el porcentaje de éstos que mencionó este aspecto fue bastante reducido, se ha optado por incluirlo, debido a que, como lo enuncian Scharle y Szabó (2000), cuando el estudiante se hace consciente de la existencia de estrategias de aprendizaje, puede asumir su proceso más responsablemente, lo cual implica ser capaz de planearlo, monitorearlo y evaluarlo (Luna y Sánchez, 2005).

Aprender a aprender se refiere, en el modelo planteado, a llevar al tutoriado hacia una reflexión permanente sobre sus actitudes y creencias al estudiar el idioma. Lo observado en el contexto semi-rural, en el cual se ubica la Universidad, nos ha revelado la existencia de un cúmulo de representaciones que posee el estudiante al llegar al programa. Ya que muchas de estas concepciones—como creer que aprender la lengua inglesa perjudica el aprendizaje del idioma materno o que la lengua extranjera se aprende básicamente traduciendo— pueden obstaculizar el proceso de adquisición del idioma, se hace necesario aclarar estas concepciones erróneas de los estudiantes. Al respecto, Gremmo (2004) destaca cómo el rol del “asesor”, durante las entrevistas con los tutoriados, se centra en concienciar al estudiante sobre los criterios que utiliza para su aprendizaje y las creencias en las que dichos criterios se apoyan.

4.2. El proceso de la acción tutorial

Proponer la manera como las sesiones tutoriales se desarrollan en el marco de una filosofía que promoviera el aprendizaje autónomo, resulta esencial en el diseño de nuestro modelo. El proceso ideal de la forma en que se trabaja la tutoría se basa en el análisis y la reflexión en nuestro contexto de enseñanza-aprendizaje, sumado a las expectativas y las experiencias previas de los participantes, como lo muestra la figura 1.

En un primer momento, el estudiante tutoriado es invitado a proponer un *plan de mejoramiento personal*. Como se mencionó anteriormente, se busca involucrar al estudiante en la elaboración de un plan en el cual él formule sus objetivos, plantee estrategias de trabajo, seleccione materiales y formas de autoevaluación en su aprendizaje. Éste ha sido un esfuerzo constante de varios profesores en la

Licenciatura de Idiomas Modernos. Teniendo en cuenta la afinidad de este plan de mejoramiento con nuestro estudio en cuanto al fomento de la autonomía y su valor como antecedente en las experiencias de los participantes, este plan se introdujo en el modelo.

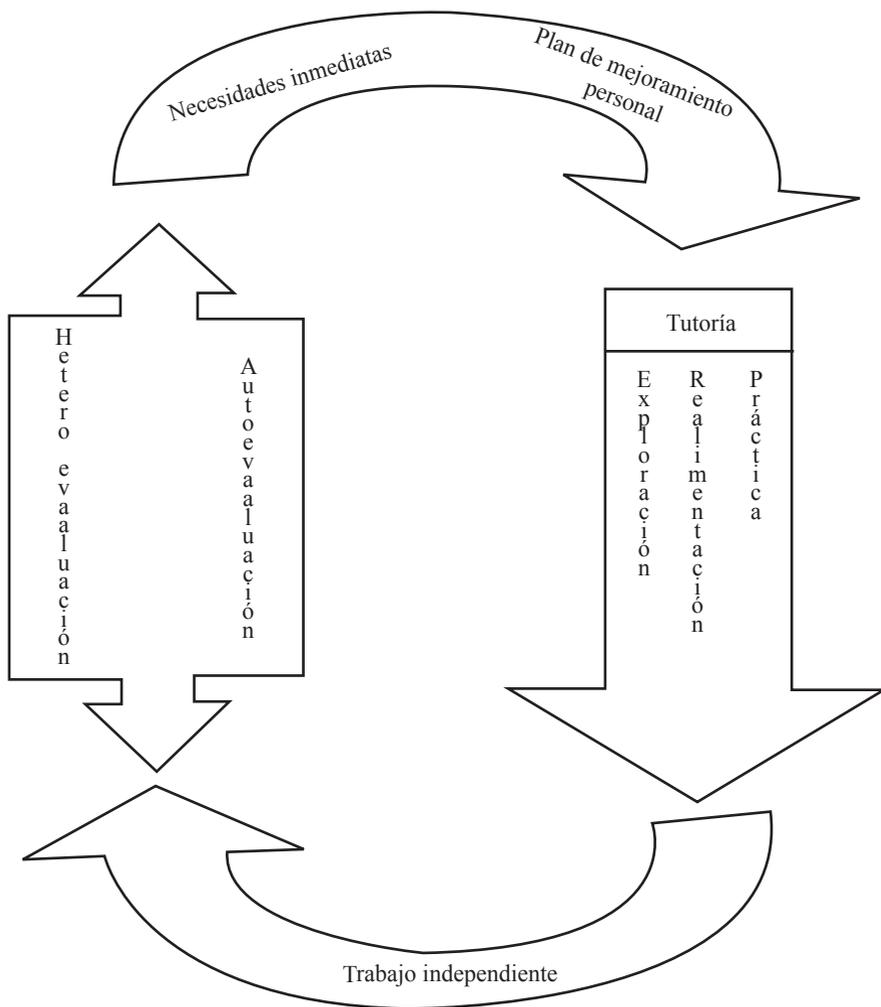


Figura 1 Modelo de la acción tutorial

Otro punto de partida en el proceso de la tutoría pueden ser las necesidades inmediatas de los estudiantes. Se trata de atender las inquietudes de los tutoriados en relación con dudas, dificultades o cuestionamientos que necesitan ser resueltos con premura, como son, por ejemplo, la preparación para evaluaciones o presentaciones.

Durante la tutoría, el estudiante-tutor comienza por explorar, junto con el tutoriado, las prioridades que se abordarán en la sesión. Se lleva a cabo una serie de *prácticas* relacionadas con la adquisición del idioma y se le proporciona información que le ayude a *liderar su propio proceso* en una perspectiva de mejoramiento continuo. Idealmente, ya fuera de la sesión tutorial, el estudiante buscaría posibilidades para continuar con su *trabajo independiente*, apoyado en su plan de mejoramiento personal y en lo sucedido en las tutorías. Así mismo, la *auto y hetero* evaluación constante lo llevaría a construir y reconstruir su plan de trabajo y a mejorar su trabajo independiente. El tutoriado regresaría a una nueva sesión tutorial con el producto de su auto y hetero-evaluación del proceso de aprendizaje, realizado fuera de la tutoría, y un nuevo ciclo comenzaría.

4.3. El perfil del estudiante tutor

El último elemento del modelo describe las características del estudiante-tutor como guía en el proceso de la tutoría. Se han determinado cualidades, valores, habilidades y roles que delinean la actuación del estudiante-tutor. Por un lado, predominan los valores de una persona que inspira confianza, pues en una relación más personalizada parece relevante. Por otro, se destacan habilidades académicas que estos estudiantes-tutores han desarrollado en su experiencia como parte del programa de Licenciatura de Idiomas Modernos por más de tres años. De igual forma, son relevantes las fortalezas que ellos muestran a nivel profesional, es decir, habilidades que se relacionan directamente con su futuro rol como licenciados en inglés.

A nivel personal, el perfil del estudiante-tutor se caracteriza por valores como una mentalidad abierta al diálogo, el respeto a la diferencia, la amabilidad, la colaboración, la puntualidad y el compromiso. En cuanto al aspecto académico, el estudiante-tutor se distingue por una reflexión continua en torno a su proceso

5. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS

La primera etapa de nuestra investigación requería concebir un modelo tutorial cuyos fundamentos favorecieran el desarrollo del aprendizaje autónomo en los estudiantes. Alcanzar este objetivo implicó un proceso analítico y reflexivo que nos llevó a la toma de decisiones informadas. En el cierre de este artículo, se presenta una síntesis en cuanto a la descripción de los logros alcanzados, así como de acciones que hemos podido determinar se deben adoptar en la siguiente fase de implementación del modelo, con el fin de propender por su óptimo funcionamiento.

La implementación de un modelo tutorial exitoso debe tener en cuenta las características del contexto educativo en el cual se pretende implementar. Es de vital importancia conocer la idiosincrasia de la comunidad educativa, para así proponer un modelo que responda a las expectativas y necesidades tanto de los estudiantes como de los profesores que hacen parte del programa en el cual se inserte dicho modelo. Teniendo en cuenta lo anterior, al explorar la problemática de las tutorías en la Licenciatura de Idiomas Modernos en la UPTC, descubrimos que asuntos logísticos en cuanto a la flexibilidad de horarios, tanto en los estudiantes como en los docentes, y la falta de recursos dispuestos apropiadamente para tal fin, se constituían en una de las limitaciones más relevantes.

La falta de confianza de algunos estudiantes, para establecer una relación con sus profesores en un espacio como la tutoría, que por sus características tiende a ser más personal, fue también señalado como una dificultad constante. Este aspecto psicológico se vuelve aun más pertinente en el contexto específico, por el origen rural y semi-rural de la mayor parte de los estudiantes de la Licenciatura de Idiomas Modernos. Son repetitivos los casos en que ellos tienen dificultades para socializar y muestran aislamiento y poca comunicación con otros.

El último aspecto problemático detectado en las tutorías fue reportado por los profesores, quienes esperaban que sus estudiantes llegaran a estos espacios con claridad respecto a sus necesidades e intereses generados, por

una parte, en las clases, y por otra, en todo su proceso de aprendizaje a lo largo del programa. De esta forma, se creaba la expectativa de que los tutoriados plantearan planes de trabajo en concordancia con dichas falencias. Sin embargo, sus pupilos asociaban la tutoría únicamente con necesidades inmediatas, es decir, como una extensión de las clases regulares. Lo anterior reveló una inconsistencia entre las expectativas de los profesores y las de los estudiantes al participar en las tutorías.

Las dificultades anteriormente descritas, además de constituirse en información indispensable en cuanto a la necesidad de reevaluar las acciones tutoriales hasta entonces realizadas, mostraron una relación directa con la pertinencia que notamos al pensar en un modelo fundamentado en el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. Así, por medio de la indagación realizada, se encontró que éstos contemplan, como pilar de su autonomía, la independencia que los individuos deben tener al decidir respecto a su proceso de aprendizaje, lo cual está ligado, como igualmente mencionan, a la responsabilidad de planear su trabajo estableciendo limitaciones y fortalezas que guíen su labor.

El contraste de los hallazgos respecto a la forma como se percibían y funcionaban las tutorías entre docentes y estudiantes en el contexto, y las concepciones determinadas en relación con el aprendizaje autónomo, iluminó la decisión más trascendental que tomamos hacia la construcción del modelo tutorial: las tutorías se llevarían a cabo entre pares. Además, a partir de una implementación tentativa de esta clase de tutoría, al igual que una revisión de sus beneficios, se determinaron cualidades fundamentales en el estudiante que asume el rol de tutor: a nivel personal, éste debe caracterizarse por su mentalidad abierta, el respeto a la diferencia, la colaboración y la puntualidad. En el ámbito académico, debe ser una persona reflexiva y crítica de su propio proceso de aprendizaje y, a su vez, conocedora de las estrategias y materiales que puedan ayudar al tutoriado en su tarea de aprender a aprender. En relación con lo profesional, es primordial que el estudiante-tutor refleje su pasión por el idioma extranjero y su enseñanza; de igual forma, se espera que éste sea claro en las explicaciones que provea y vea, en el error del tutoriado, una oportunidad de aprendizaje

mutuo, manteniendo un clima de confianza que le proporcione más seguridad al tutoriado.

El modelo tutorial propuesto como resultado del primer ciclo de investigación-acción presentado en este estudio contempla, en su etapa inicial, el plan de desarrollo personal que los estudiantes tutoriados plantean como apoyo a su proceso de aprendizaje. De igual forma, es relevante dar cabida a las necesidades inmediatas que tanto los estudiantes-tutores detecten, como los tutoriados expresen, al iniciar la sesión tutorial. El segundo eje del modelo consiste en el desarrollo de la sesión tutorial, donde el estudiante-tutor apoya al tutoriado en una dinámica de refuerzo y aclaración de temáticas que surgen de las mismas necesidades planteadas en la primera fase. En un tercer momento, el tutoriado desarrolla un trabajo independiente, en el que pone en práctica lo realizado en la tutoría o temas que él mismo considere pertinentes para su proceso de aprendizaje. En la última fase del modelo tutorial, el tutoriado el estudiante-tutor evalúan el impacto del trabajo desarrollado, para comenzar nuevamente el ciclo del modelo.

El modelo tutorial planteado en este artículo se ha apoyado en un semillero de investigación que alimenta los principios teóricos fundamentales de la tutoría. Una parte de la dinámica de trabajo de dicho semillero es la discusión en torno a temas nucleares del proyecto de investigación, como lo son la tutoría y la autonomía. Estos espacios se ven fortalecidos con la socialización de las experiencias en las sesiones tutoriales y en el trabajo de clasificación de los recursos al interior del laboratorio de idiomas. De esta forma, se establece un canal de diálogo y reflexión permanente que nos lleva a buscar soluciones para las posibles limitaciones que se presenten en la implementación del modelo tutorial.

A raíz de la experiencia en esta primera etapa del proyecto, surgen ciertos lineamientos básicos a tener en cuenta cuando se decide implementar un modelo tutorial en un programa universitario. En primera instancia, se deben tener claros los objetivos a los que apunta la implementación del modelo. De igual forma, es importante contar con un grupo que coordine el proyecto y que cuente con el apoyo financiero y logístico que la implementación

exige: formación continuada en el área de tutorías, aprendizaje autónomo y elaboración de material para aprendizaje autodirigido con expertos en estos campos. Así mismo, es fundamental establecer un plan de evaluación del modelo, con miras a reorientar futuras implementaciones y, así, ofrecer un servicio cada vez más eficaz.

El trabajo desarrollado en esta investigación propone salidas a las problemáticas discutidas al comienzo del artículo. Por un lado, un modelo fundamentado en la tutoría entre pares se perfila como una opción para respetar las diferencias de los estudiantes respecto a sus estilos, preferencias y concepciones en cuanto al aprendizaje de inglés como lengua extranjera. Debido a una posibilidad más tangible de identificación entre los actores de la tutoría, no solamente en aspectos académicos, sino también de procedencia, empatía y afiliación, se posibilitan ambientes de confianza que potencian mayor comodidad en los estudiantes, en un proceso en el cual los factores psicológicos tiene un peso considerable, como lo es el desarrollo de la competencia en una lengua extranjera.

Por otro lado, en el concierto nacional, las universidades públicas están llamadas a organizar sus planes de estudio en un sistema de créditos. Lo anterior implica menos presencialidad, más trabajo autónomo y, por ende, la búsqueda de estrategias para apoyar esta dinámica en la formación integral de los estudiantes. La tutoría entre pares emerge como una alternativa viable a diferentes niveles. Estos espacios de trabajo pueden motivar al estudiante tutoriado a incrementar su responsabilidad frente a su propio aprendizaje, proporcionando oportunidades extra-clase en el uso del inglés. Además, se puede aliviar, en parte, la escasez de tiempo que impide una mayor dedicación de los profesores a sus estudiantes en las tutorías.

BIBLIOGRAFÍA

- Ariza, A. (2003). EFL Undergraduate Students' Understanding of autonomy and their Reflection in Their Learning Process. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Distrital, Bogotá.
- Álvarez G. M. *et al.* (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro.

- Álvarez, P. (2002). *La función tutorial en la universidad*. Madrid: EOS.
- Aparicio, B., Benavides, J., Cárdenas, M. L., Ochoa, J., Ospina, C., y Zuluaga, O. (1995). *Teaching to learn.TVU. Colombian Framework for English COFE Project*. Londres: Thames Valley University.
- Arnaiz, P e Isus, S. (1995). *La tutoría: organización y tareas*. Barcelona: Graó.
- Beasley, C.J. (1997). Students as teachers: the benefits of peer tutoring. *Curtin University of Technology*. Recuperado 30 de enero, 2008 de <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf1997/beasley.html>
- Benson, P. (1997). The philosophy and politics of learner autonomy. En Benson, P. y Voller, P. (Eds.), *Autonomy and Independence in Language Learning* (pp. 18-34). New York: Longman.
- Cohen, L. y Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Díaz, A. (2002). “Programas de tutorías: Universidad del Rosario”, en: Díaz, A. y Pinzón, B. (Comp.). *Excelencia académica y formación integral: Memorias del Congreso internacional intercambio de experiencias en programas universitarios de tutorías* (pp.21-33). Bogota: Centro Editorial Universidad del Rosario.
- Elliot, J. (1994). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
- Fernández, J. (1995). *El trabajo docente y psicopedagógico en educación*. Málaga: Aljibe.
- Gallego, S. (1997). Las funciones del tutor universitario. VIII Jornadas nacionales de la Asociación Española de Orientación y Psicología. La orientación educativa la intervención psicopedagógica integrada en el currículo (pp. 289-292).Valencia.
- Gremmo, M. (2004). Asesorar no es enseñar: el rol asesor en la entrevista de consejo. *Lenguas en Aprendizaje Autodirigido: Revista electrónica de la Mediateca del CELE- UNAM*. Recuperado 26 de marzo, 2008 de <http://cad.cele.unam.mx:8080/leaa/0001ind.html>
- Holec, H. (1981). *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: OUP.
- Hubbard, R. y Miller, B. (1999). *Living the Questions: A Guide for Teacher-Researcher*. York, Maine: Stenhouse Publishers.
- Hopkins, D. (1995). *A Teachers Guide to Classroom Research*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Kemmis, S. y Mc Taggart, R. (1998). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Alertes.
- Lagos, Y. y Ruiz, Y. (2007). La autonomía en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas extranjeras: una mirada desde el contexto de la educación superior. *Matices*, 1, jul. Recuperado 15 de noviembre, 2007 de <http://www.revistamatices.unal.edu.co/matesop06.html>
- Little, D. (1991). *Learner Autonomy: Definitions, Issues and Problems*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Low, H. (1996). Encouraging learner independence. *How a Colombia Journal for English Teachers*, 4, 39-41.
- Luca, J., Cowan, E. y Clarkson, B. (2003). Promoting students' learning through peer tutoring. Recuperado 30 de enero, 2008 de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/19/1a.pdf

- Luna, C. y Sanchez, D. (2005). Profiles of autonomy in the field of foreign languages. *Profile: issues in teachers' professional development*, 6, 133-140.
- MEN. (2006). Resolución 6681, por medio de la cual se otorga la acreditación voluntaria al Programa de Licenciatura de Idiomas Modernos Español – Inglés de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Mesa, C. y Frodden, M. (2004). Promoting autonomy through project work. *Íkala*, 9 (15), 205-229.
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). Decreto 2566. *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado 15 de febrero, 2007 de www.mineducacion.gov.co/1621/articles-104846_archivo_pdf.pdf
- Mynard, J. y Almarzouqi, I. (2006). Investigating peer tutoring. *Elt Journal*, 60 (1), 13-22.
- Nunan, D. (1993). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Packham, G. y Miller, C. (2002). Peer- assisted student support: *a new approach to learning*. *Journal of Further and Higher Education*, 24, 55-65.
- Scharle y Szabó, A. (2000). *Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, Ay Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research. Groundedtheory Procedures and Techniques*. Londres: Sage Publications.
- Suárez, P. (2002). *Orientación y práctica tutorial. Documento del Programa de Ciencias Sociales*. Tunja: UPTC.
- UPTC. (2005). *Estatuto General*. Acuerdo 066 25 de octubre de 2005. Tunja.
- Velandia, D. (2007). Tutorial plan to support the English speaking skill of an Inga student of an initial teacher education program. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 8, 121-130.

LOS AUTORES

****John Jairo Viáfara González** es Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y profesor asistente en la Escuela de Idiomas de la UPTC, en Tunja. Correo electrónico: jviafara@yahoo.com

*****Judith Aleida Ariza Ariza** es Magíster en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Inglés, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y profesora asistente en la Escuela de Idiomas de la UPTC, en Tunja. Correo electrónico: aleariza71@yahoo.es

ANEXOS

Anexo 1

Formato de la encuesta diagnóstica

La siguiente encuesta tiene como propósito explorar sus opiniones y posibles experiencias anteriores respecto a tutorías. La información recolectada ayudará a preparar experiencias cada vez más acordes con las necesidades detectadas. Agradecemos de antemano su colaboración y total sinceridad.

Nombre: _____

Grupo: _____

Si usted ha asistido anteriormente a tutorías con profesores, *responda la totalidad de las preguntas*. Si no ha asistido anteriormente a tutorías, *responda las preguntas 1, 2, 8 y 9*.

1. ¿Qué entiende por tutoría?
2. ¿Cuál cree que debería ser el papel de las tutorías en el curso de Proyecto Comunicativo?
3. ¿Por qué ha asistido a tutorías en el curso de Proyecto Comunicativo?
4. ¿Por qué no ha asistido a tutorías en el curso de Proyecto Comunicativo?
5. ¿Cómo se han desarrollado estas tutorías?
6. ¿Qué fortalezas de las tutorías ha percibido?
7. ¿Qué debilidades de las tutorías ha percibido?
8. ¿Encuentra alguna relación entre las tutorías y el desarrollo de la autonomía?
9. ¿Cómo sería la tutoría ideal para usted en la asignatura de Proyecto Comunicativo?

Anexo 2

Listado de los estudiantes-tutores que conformaron el semillero del proyecto de investigación

El siguiente es el listado de los estudiantes-tutores que conformaron el semillero del Proyecto de Investigación “Tutorías en el Programa de Licenciatura en Idiomas Modernos: un espacio de fortalecimiento del aprendizaje autónomo”, durante la fase de diagnóstico.

Nombre del estudiante-profesor	Semestre	Área de trabajo
Blanca Bernarda Arias	VIII	Estudiante-profesor tutora
Luz Angélica Murcia	VIII	Estudiante-profesor tutora
David Camargo Pongutá	VIII	Estudiante-profesor tutor
Ayda Ariza Fontecha	VIII	Estudiante-profesor tutora
Ángela Yanira Grimaldos	VIII	Estudiante-profesor Centro de Recursos
Lady Yaneth Cipamocha	VII	Estudiante-profesor Centro de Recursos
Aura María Huertas	VII	Estudiante-profesor Centro de Recursos
Freddy Orlando Salamanca	VIII	Estudiante-profesor tutor
Helena Lilian Sánchez	VIII	Estudiante-profesor tutora
Gilberto Molina Galicia	VII	Estudiante-profesor tutor
Eddy Aileen Sierra	VIII	Estudiante-profesor Centro de Recursos

Anexo 3

Protocolo de la entrevista: fase de diagnóstico

Protocolo de la entrevista para tutoriados

1. ¿Qué entiende por tutoría a partir de la experiencia que tuvo el semestre pasado?
2. ¿Por qué decidió asistir a las tutorías?

3. ¿A cuántas tutorías asistió?
4. Piense en su experiencia relacionada con las tutorías en general. ¿Cómo se caracterizaron esas tutorías cuando eran con sus compañeros y cómo cuando eran con profesores?
5. ¿Cree que su experiencia con tutorías se relaciona con aprendizaje autónomo? Si es así, ¿cómo? Y si no, ¿por qué?
6. ¿Qué aspectos de las tutorías recibidas el semestre anterior con los estudiantes tutores le parecieron positivos?
7. ¿Qué sugerencias haría?
8. ¿Cómo cree que se relacionó la tutoría con su proceso de aprendizaje?
9. ¿Cómo le pareció tu tutor?

Protocolo de la entrevista para los estudiantes-tutores

1. ¿Cuántos estudiantes asistieron a las tutorías?
2. ¿Cuántas tutorías proporcionó a cada uno?
3. ¿Qué opina de los estudiantes que acudieron a las tutorías?
4. ¿Qué pasó durante las tutorías? (¿Qué características se presentaron durante las tutorías?)
5. ¿Cómo se sintió durante las tutorías?
6. ¿Ve alguna relación entre los estudiantes que asistieron a las tutorías y su aprendizaje autónomo?
7. ¿Ve alguna relación entre la experiencia de los tutoriados y su proceso de aprendizaje de inglés? Si es así, ¿cómo? Y si no, ¿por qué?
8. ¿Qué ve de positivo en la forma como la experiencia se desarrolló?
9. ¿Qué sugerencias tendría para futuras tutorías?

