

La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior*

Peer Tutoring: Developing Writing in College Education

Recibido: agosto 14 de 2009 | Revisado: septiembre 29 de 2009 | Aceptado: octubre 3 de 2009

GLORIA MERCEDES ALZATE-MEDINA
LUIS BERNARDO PEÑA-BORRERO**
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia

RESUMEN

El artículo presenta los resultados parciales de una investigación cualitativa sobre el Proyecto de Indagación (PRIN) de la Carrera de Psicología de la Universidad Javeriana. El proyecto es una experiencia formativa enfocada al desarrollo de las competencias investigativas a través de la escritura académica. La investigación se centró en el proceso de tutoría entre iguales (*peer-tutoring*) a través de 85 registros etnográficos que fueron sometidos a *codificación abierta* y *codificación axial*, de acuerdo con los lineamientos de Strauss y Corbin. Los registros se organizaron en categorías emergentes, a partir de las cuales se realizó una interpretación del material y se establecieron los significados de las interacciones pedagógicas. Los resultados mostraron la riqueza de la tutoría entre iguales para potenciar el desarrollo integral de los tutorados y promover de manera específica los procesos de lectura y la escritura a nivel universitario.

Palabras clave autores

Tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, escritura y lectura en la Universidad, procesos de indagación.

Palabras clave descriptor

Tutoría entre iguales, aprendizaje cooperativo, escritura creativa, enseñanza secundaria.

ABSTRACT

This article presents partial results of a qualitative research on the Project of Inquiry (PRIN) that takes place in the Psychology Degree Program at Javeriana University. This project is a formative experience focused on the importance of learning investigative abilities, through academic writing. The research was based on peer-tutoring interactions with 85 ethnographic records, which were subjected to an open and axial codification, in accordance to guidelines developed by Strauss and Corbin. The records were organized in emerging categories for their interpretation, in order to establish the potential significance of the pedagogic interaction. The results established the advantages of peer-tutoring in the integral progress of students and specifically the promotion of reading and writing abilities at a College level.

Key words authors

Peer-tutoring, cooperative learning, writing and reading at the University, process of inquiry.

Key words plus

Peer-Tutoring, Cooperative Learning, Creative Writing, Education, Secondary.

* Artículo de investigación cualitativa. Los registros etnográficos en los cuales se basa este artículo, al igual que la primera sistematización de la información fueron realizados por los practicantes del Proyecto Escritura, Pensamiento y Cultura de la Carrera de Psicología bajo la dirección de la profesora Gloria Alzate. Ellos son: Ángela María Alzate, Jenny Arango, Luis Carlos Barrios, Alina Cabrera, Juana Córdoba, Ana María Mendoza, Susana Prada y Diego Vega. Agradecemos su colaboración.

** Facultad de Psicología, Cra. 5 # 39-00 piso 2, Bogotá-Colombia.
Correos electrónicos: galzate@javeriana.edu.co y luisbernardopena@gmail.com

Introducción

En este artículo se presentan los resultados parciales de una investigación de corte cualitativo, cuyo objeto de estudio fue la tutoría entre iguales que se desarrolla en el Proyecto de Indagación de la Carrera de Psicología de la Pontificia Universidad Javeriana.

El Proyecto de Indagación [PRIN] es una experiencia formativa incorporada al plan de estudios de la carrera, cuyo propósito principal consiste en desarrollar el espíritu investigativo a través de la capacidad para leer, interpretar y escribir textos académicos.

Organizados en parejas los estudiantes desarrollan, a lo largo de un semestre, un proyecto de investigación sobre un problema o pregunta de su interés relacionado con la Psicología; utilizan herramientas básicas de investigación, aprenden a trabajar en forma cooperativa, leen y reflexionan acerca del problema que eligieron como objeto de indagación y escriben un ensayo final en el que sustentan sus aprendizajes durante el proceso. En cada etapa del proyecto, los estudiantes cuentan con la tutoría de los profesores de la facultad y de estudiantes que cursan semestres más avanzados de la carrera.

Por las características que lo han ido configurando, el PRIN se ha constituido en una experiencia pedagógica valiosa: en ella participan, además de los estudiantes, profesores y practicantes-tutores; utiliza estrategias de tutoría entre iguales y de acompañamiento personalizado; promueve una modalidad de aprendizaje cooperativo, tanto en parejas como en grupos pequeños, y contribuye a desarrollar en los estudiantes las competencias de lectura y escritura y la competencia investigativa, desde el comienzo de la carrera. Por esta razón, se consideró importante desarrollar una investigación que permitiera sistematizar la experiencia y someterla a un seguimiento riguroso, con el fin de brindar una caracterización de sus especificidades y la naturaleza de las interacciones que se suscitan en este espacio.

Teniendo en cuenta que en el contexto internacional y nacional de educación superior, se le

ha dado recientemente un valor cada vez mayor a la incorporación de experiencias pedagógicas basadas en la tutoría y en el aprendizaje cooperativo, así como a la promoción de competencias de lectura y escritura universitarias, el presente trabajo busca contribuir a estos desarrollos, más específicamente, a la caracterización y el análisis del tipo de interacciones que ocurren en el proceso de tutoría entre iguales.

Referentes conceptuales

La tutoría en la universidad

En las primeras universidades, la figura del tutor designaba al maestro encargado de la tutela de un grupo de estudiantes sobre los cuales ejercía una especie de vigilancia educativa, con el fin de velar por su fidelidad a las verdades enseñadas. Con la tutoría surge, desde los principios de la universidad, un rol de acompañamiento al estudiante diferente de la función científica o didáctica: el tutor era una mezcla de autoridad científica y de asesor personal que vigilaba y sancionaba la conducta intelectual, social y moral de sus tutelados (Lázaro, 1997).

La universidad estaba llamada a cultivar la inteligencia del estudiante “bajo la regencia casi paternal del tutor”, apunta Alfonso Borrero (2008) en su estudio sobre la universidad inglesa, cuyo “vigor pedagógico estriba más en el sistema tutorial que en la cátedra (...) la tutoría es piedra angular del sistema pedagógico inglés” (p. 487), en contraposición con el estilo profesoral de la universidad alemana. En lugar de atiborrar al estudiante con demasiadas clases magistrales, las universidades de Oxford y Cambridge instauraron, desde sus mismos comienzos, un método pedagógico basado en los encuentros personales entre el estudiante y el tutor, que a veces se prolongaban hasta la época de las vacaciones. El gran mérito del sistema tutorial era la atención a la persona; el tutor atendía a los alumnos individualmente o en grupos de dos o tres, y por lo general en su residencia. Su método era dialogal y las discusiones giraban alrededor de

las composiciones o ensayos que los estudiantes escribían (Borrero, 2008).

Al comienzo, un mismo maestro desempeñaba todas estas funciones, pero luego, con el aumento de la demanda educativa y el fenómeno de la profesionalización de las universidades, surgiría una división de funciones —que ha subsistido hasta el presente— entre el profesor, como el responsable de la cátedra, y el tutor, encargado de prestar una atención individual a los estudiantes. El peso que le dio la universidad al desarrollo del conocimiento, con olvido de otras dimensiones importantes en la formación del ser humano, hizo que la tutoría terminara convirtiéndose en un espacio para atender las consultas y problemas académicos de los estudiantes, realizar tareas remediales y llevar a cabo otras actividades que, aunque importantes, se creía que no eran de responsabilidad del profesor.

En las últimas décadas, y gracias a la reflexión que se ha suscitado a raíz de los retos que tendrá que enfrentar la universidad en el siglo XXI, empiezan a abundar investigaciones y experiencias orientadas a devolverle a la tutoría su verdadero significado y aprovechar su potencial educativo (Anderson & Boud, 1996; Duran, 2002; Gairín, Feixas, Guilla-món & Quinquer, 2004; González, 2005; Lázaro, 1997; Michavila & García, 2003). En este intento por resignificar la tutoría universitaria, se ha querido destacar dos giros importantes: en primer lugar, la ampliación que se le ha dado al concepto mismo, con el fin de darle un carácter más integral y más personalizado; en segundo lugar, la importancia que han ido ganando las estrategias de tutoría entre iguales o *peer-tutoring*.

La tutoría integral

La tutoría integral surge como una alternativa al concepto tradicional de tutoría, centrada en un modelo instructivo basado en la transmisión de contenidos y en el que la relación del profesor con sus alumnos queda limitada al aula de clase, “sin una modulación de los contenidos y los métodos en función de las características del estudiante y sin una adaptación a su nivel de desarrollo intelectual y personal” (Ferrer, 2003, p. 69). Contra esta

visión estrecha del proceso educativo, el concepto de tutoría integral se encuadra en el marco de un modelo formativo que pone en primer plano las interacciones profesor-estudiantes y de éstos entre sí, y propone construir otras formas de relación que vayan más allá del aula y de las consultas puntuales, de carácter instrumental. De este modo, se busca superar la concepción tradicional de tutoría, centrada exclusivamente en la solución de problemas académicos, a favor de una concepción más amplia, que privilegia el desarrollo integral de los estudiantes, que presta atención no sólo a los problemas académicos, sino también a su desarrollo personal y profesional (Ferrer, 2003).

Este giro hacia una tutoría más integral implica también un cambio en el rol del tutor, cuya función más importante consiste en empoderar o facultar al tutorado para que se sienta dueño de su trabajo y pueda llegar a sus propias preguntas y respuestas o a explorar nuevas ideas. De instructor o prolongación del profesor, el tutor pasa a ser un facilitador que conoce el potencial del estudiante, sabe escuchar, guía, orienta, presenta alternativas, le ofrece herramientas para que desarrolle exitosamente su trabajo y sabe reconocer oportunamente sus logros. Además de ofrecer acciones remediales o compensatorias a los estudiantes con el fin de prever los problemas de deserción o elevar el nivel académico, la tutoría debe ser pensada como una estrategia que contribuye al desarrollo de la creatividad, el liderazgo, la capacidad de investigación y autoaprendizaje y las competencias de comunicación y expresión de los tutorados, sin dejar de lado los aspectos emocionales, la autoestima, la orientación vocacional, la toma de decisiones profesionales, la formación en valores, incluso su salud y bienestar (Maceira, 2008).

La tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales —o *peer-tutoring*, como se la conoce en el contexto anglosajón— es una modalidad de aprendizaje cooperativo, en la que estudiantes más aventajados apoyan el aprendizaje de otros menos expertos, mediante un trabajo que se realiza en grupos pequeños o en parejas. Para

Duran y Vidal (2004, p. 38), “la tutoría entre iguales es una modalidad del aprendizaje entre iguales basada en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (el rol de tutor y tutorado derivado del diferente nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común, conocido y compartido”. Aunque, según esta definición, el rol del alumno tutor se concibe como una prolongación del profesor, algunos autores han propuesto ampliar esta definición, de modo que se reconozca el valor educativo del aprendizaje recíproco, así como la actividad conjunta entre los miembros de la pareja o del grupo. En efecto, algunos trabajos de investigación han mostrado que el tutor también aprende, al tiempo que ayuda a otras personas a aprender (Ferrer, 2003; Topping, 1996) y que la intervención de todos los participantes en una actividad es fundamental, no sólo la de los más expertos (Newman, Griffin & Cole, 1998).

Según las aptitudes y el grado de experticia de los participantes, la tutoría entre iguales puede darse entre alumnos de la misma edad o nivel educativo (*same-age tutoring*), o entre alumnos de edades o cursos diferentes (*cross-age tutoring*). Contra el supuesto de que la diferencia de edades constituye una condición indispensable para asegurar la efectividad de la tutoría, D. Duran, refiriéndose a los trabajos de Good y Brophy (1997), sugiere que, más allá de la edad, el factor determinante sería la distancia o la relación asimétrica entre tutor y tutorado y que, al menos en algunos casos, la mediación de un igual puede resultar más efectiva que la de una persona mayor. Esto puede atribuirse a que el alumno tutor ha pasado por la experiencia de aprendizaje más recientemente, utiliza un lenguaje más directo y más cercano al del tutorado y puede entender mejor las dificultades y las frustraciones que enfrentan los estudiantes más novatos.

De acuerdo con una interpretación amplia del concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo (Cubero & Luque, 2002; Rogoff, 1990; Wells, 2001), ésta no debe entenderse como un atributo estático del estudiante, sino como un potencial para el aprendizaje que emerge en la interacción misma, cuando el alumno participa con sus iguales en una actividad conjunta, “como una oportunidad

para aprender con los demás y de los demás [que] se aplica en potencia a todos los participantes y no sólo al menos experto” (Wells, 2001, p. 332).

La cooperación entre iguales ha mostrado ser también efectiva en el desarrollo de la competencia escrita. En una investigación sobre escritura colaborativa entre iguales, Nystrand (1986) encontró que los estudiantes que escribieron en grupo mostraron logros importantes sobre sus compañeros que no lo hicieron. Mientras que estos últimos asumieron la tarea de revisión como simple corrección, los primeros la aprovecharon para hacer una reconceptualización de sus escritos y resolvieron los problemas de escritura de manera cooperativa. La investigación etnográfica también ha documentado la riqueza de interacciones que se dan entre los estudiantes cuando comentan sus escritos (por ejemplo, De Guerrero & Villamil, 1994 citados por Cassany, 1999; Freedman, 1987; Whitman, 1988). Estas investigaciones han mostrado que la cooperación entre iguales no sólo ayuda a mejorar la calidad de los textos, sino que activa los procesos de metacognición que resultan esenciales para la revisión. Así mismo, la revisión entre iguales les permite a los estudiantes leer los escritos de sus compañeros y que éstos también lean los suyos, tomar conciencia de las dificultades que surgen en el proceso de recepción y participar en una experiencia auténtica de comunicación a través de la escritura (Cassany, 1999). Los intercambios orales les ayudan a discutir y poner a prueba sus ideas, antes de escribirlas; a verbalizar y tomar conciencia de los problemas que encuentran en la composición y resolverlos cooperativamente. La lectura compartida y los comentarios a los borradores puede generar valiosos aportes para revisar y reelaborar sus textos (Camps, 1994).

Diseño

Esta investigación es un estudio de tipo descriptivo, desarrollado bajo los lineamientos de la aproximación cualitativa de corte etnográfico. Su propósito fue describir y caracterizar las interacciones de los participantes en el espacio de la tutoría integral,

como una modalidad pedagógica que contribuye a fomentar la capacidad investigativa en los estudiantes universitarios, mediante los procesos de lectura y escritura.

Desde este marco de referencia se entiende la etnografía como “el trabajo de describir una cultura (...) desde el punto de vista nativo (...) comprender (...) su relación con la vida, darse cuenta de su visión de este mundo” (Spradley, 1980, p. 3). Para lograr comprender las interacciones en su contexto natural, se utilizó la observación participante como técnica que permite aproximarse a una cultura y comprender el punto de vista de los actores sociales, desde su propia perspectiva (Spradley, 1980).

Además de las orientaciones metodológicas ya descritas, esta investigación tomó como marco de referencia la “Teoría Fundada en los Datos” desarrollada por Strauss (1987), la cual consiste en “un estilo de realizar análisis cualitativos que incluye un número de aspectos distintivos como el muestreo teórico y ciertos lineamientos metodológicos, como la realización de comparaciones constantes y el uso del paradigma de codificación, para asegurar el desarrollo conceptual y la densidad” (Strauss, 1987, p. 5).

Participantes

Los participantes fueron 97 estudiantes de primer semestre de la Carrera de Psicología que realizaron el Proyecto de Indagación durante el segundo semestre del 2007. Los estudiantes se organizaron en siete grupos, cada uno bajo la guía de un profesor-tutor y un practicante-tutor. Cada grupo estuvo compuesto por 14 alumnos aproximadamente que trabajaron en parejas para elaborar su proyecto. Uno de los grupos de tutoría contó con el apoyo de dos practicantes-tutores

Instrumentos

El instrumento central de este estudio fue la observación participante, la cual permite interactuar en las situaciones sociales de una manera natural, mientras el observador tiene un doble rol: actúa como miembro de la cultura y, a su vez, se distancia

de ella de manera consciente, para poder estudiar los eventos que allí ocurren (Spradley, 1980).

Las formas de participación de los observadores en esta clase de situaciones oscilan desde una observación pasiva y distante, hasta una participación muy activa. En el caso de este estudio, los investigadores tuvieron una participación activa y completa dentro de la tutoría integral.

Para documentar las intervenciones que surgieron durante las tutorías, se utilizó un segundo instrumento, el registro etnográfico, el cual consta de notas de campo detalladas sobre la situación social estudiada. Los elementos observados, tanto en el comportamiento como en las interacciones verbales, quedaron codificados en forma escrita, por lo cual fue necesario tener cuidado de no perder pistas importantes para comprender los significados culturales de las palabras. Por esta razón, se utilizaron dos tipos de registros: en primera instancia, el registro condensado (Spradley, 1980) que incluyó frases, palabras y oraciones desconectadas, las cuales fueron registradas durante la observación; en segundo lugar, el registro expandido (Spradley, 1979) que consistió en una versión extendida del registro condensando.

Procedimiento

El Proyecto de Indagación, tal como se realizó en esta oportunidad, comprendió varias fases: la primera fue una etapa de introducción y presentación del proyecto a los estudiantes. Posteriormente, se formuló la pregunta de indagación, seguida de una investigación documental, cuyos resultados quedaron registrados en forma de reseñas. Con base en los hallazgos de la investigación documental, los alumnos elaboraron el plan del ensayo y escribieron un primer borrador, el cual fue revisado y anotado por su profesor y su tutor. Por último, los estudiantes realizaron la versión final del ensayo, teniendo en cuenta los comentarios y sugerencias que recibieron en la fase de revisión.

Durante las diferentes etapas, los estudiantes recibieron apoyo a través de la tutoría integral, de talleres y guías que contribuyeron a marcar los criterios del trabajo, al tiempo que desarrollaron

sus competencias de lectura y escritura. Las sesiones de tutoría se realizaron en subgrupos de estudiantes, organizados en siete parejas, convocadas por el practicante-tutor asignado. Los profesores tuvieron la responsabilidad de guiar el trabajo y estuvieron presentes en dos de las cuatro tutorías mensuales. Las tutorías se fueron adaptando en las diferentes etapas del proyecto, para promover los procesos de aprendizaje esperados, tal como se muestra en los fragmentos de los registros etnográficos que se presentan en los resultados.

En cada una de las tutorías integrales semanales, los practicantes-tutores elaboraron registros etnográficos a profundidad, hasta completar un banco de 85 registros expandidos. Dichos registros fueron sometidos a “codificación abierta” y “codificación axial,” de acuerdo con los lineamientos de Strauss y Corbin (2002). De esta manera, las categorías emergentes permitieron organizar las diversas dimensiones emanadas del material y darles una sistematización. Como producto de este procedimiento se elaboraron matrices analíticas, a partir de las cuales se realizaron microanálisis a profundidad, mediante la técnica de “lectura entre líneas”, para llegar a una interpretación del material. Finalmente, se establecieron los significados potenciales de las interacciones pedagógicas.

Resultados y discusión

La información fue organizada en categorías construidas a partir de los registros, mediante inducción analítica. Las dos grandes categorías trabajadas inicialmente fueron contexto e interacciones. En la categoría “contexto” se incluyeron aspectos de espacio y tiempo, inicio de la sesión y cierre de la sesión. La categoría “interacciones” tuvo tres grandes subcategorías: interacciones tutor-alumno, interacciones alumno-tutor e interacciones alumno-alumno. Éstas a su vez se subdividieron en aspectos relacionados con el proceso de escritura, los contenidos de los productos escritos, comentarios y estrategias.

Por razones de espacio, en este artículo se presentan los resultados parciales de la investigación,

reorganizados alrededor de dos categorías solamente: interacciones tutor y tutorados e interacciones entre tutorados.

Interacciones entre el tutor y los tutorados: esta categoría muestra los intercambios verbales que surgen del tutor hacia los tutorados y viceversa. Se presenta una muestra de dichos intercambios centrada en (1) preguntas y respuestas sobre el proceso de escritura y (2) interacciones relacionadas con el contenido de los escritos.

-Preguntas y respuestas sobre el proceso de escritura: esta subcategoría se refiere a los diálogos entre el tutor y los tutorados, específicamente sobre el proceso de escritura. A continuación se presenta una muestra de los fragmentos de algunos registros, seguidos de su correspondiente discusión.

T. 11: Dinos, ¿para ti, qué es una reseña?

E.64: Es un escrito en el que uno cuenta lo que leyó de determinado texto, como estilo de resumen, pero al final debe ponerle una postura personal, y eso es lo que lo hace diferente del resumen.

E. 59: Es lo que dijo mi compañera: un escrito que uno hace sobre un texto determinado y da las ideas principales del autor y además lo articula con una postura personal frente al texto. (Registro 06-02 Fase de la Investigación Documental).

T.5: ¿Cuál fue el proceso que siguieron para elaborar esta reseña?

E.48: Primero volvimos a leer el texto y sacamos la tesis y los argumentos de esa tesis. Después, hicimos un esquema conceptual y luego escribimos la reseña. No pusimos citas textuales, pero sí parafraseamos lo que dice el autor.

T.5: ¿Quién más quiere contarnos cómo le ha ido con la escritura de las reseñas?

E.38: Nosotras, mientras buscábamos más textos, tuvimos un pequeño problema con nuestro tema. Es que es muy difícil buscar un texto sin tener definido el problema, entonces replanteamos el tema. Ahora nuestro nuevo título es: “Adolescentes: ¿Amor o Sexo?” (Registro 07-05 Fase de las Reseñas).

T.8: Bueno, cuéntenme, ¿qué fue lo más difícil de escribir la reseña?

E.65: Pues lo más complicado es que encontramos mucha información, y nos toca escoger cuál es la más importante, y entonces no sabemos si lo que nosotros escogemos como más importante, es realmente lo más importante”.

T.8: ¿Y cómo estructuraron el texto?

E.66: Primero hicimos la introducción, después los argumentos del autor, que es básicamente el resumen, y por último, las conclusiones personales. (Registro 07-08 Fase del Borrador del Ensayo)

T.10: ¿Quién quiere comentarnos qué están entendiendo por la “tesis” de un ensayo? Piensen un poco en la guía y en lo que dijimos en el taller.

E.88: Antes de la tesis yo quiero preguntar algo sobre la introducción: ¿Tiene que estar señalada en el ensayo o simplemente yo puedo empezar el ensayo y ya...

T.10: Los miré a todos y les dije: Alguien más tiene dudas acerca de la introducción?

E. 80: Sí, nosotras no sabemos qué tan larga debe ser la introducción, ¿tenemos que ponerla aparte o va pegada al ensayo?

T.10: ¿Alguien quisiera responder estas preguntas o hacer algún comentario relacionado con ellas?

E. 92: De lo que yo me acuerdo que decía en la guía, la introducción tiene que ser llamativa, tiene que motivar o convencer —no me acuerdo— al lector para que se lea todo el ensayo.

E.80: Pero lo llamativo ¿no tiene que ir en el título?

T.10: ¿Qué piensan ustedes? No se preocupen, lo pueden decir en sus propias palabras.

E. 95: Yo no me acuerdo dónde lo leí, pero creo que el título podría ser también como el de un libro, no sé, algo como “Cómo acabar con la obesidad”, no sé, algo así, no tiene que ser necesariamente totalmente académico. (Registro 08-10 Fase del Ensayo).

En estos fragmentos hay que destacar la empatía y el interés que demuestran los tutores por los escritos de los estudiantes, la actitud de escucha atenta a sus intervenciones y el recurso de la pregunta y el comentario como una forma de guiar la discusión y suscitar la reflexión, de manera que los estudiantes tomen conciencia de los problemas y

sean ellos mismos quienes busquen las soluciones. Dichas actitudes, propias de la función tutorial, tienen como finalidad motivar y guiar la reflexión del alumno, más que hacer juicios de valor o pretender dar respuesta a sus preguntas.

En lugar de dar una respuesta “correcta”, los tutores apelan al recurso de la pregunta, con el fin de sondear las representaciones que tienen los estudiantes sobre el tipo de texto que están escribiendo, llevarlos a pensar sobre sus escritos e invitarlos a compartir sus reflexiones con otros compañeros. Para lograrlo, los tutores siguen una secuencia clara en sus interacciones: evaluar las comprensiones de los estudiantes, indagar sobre el proceso que siguieron para construir sus escritos, conocer las dificultades que encontraron los estudiantes en su elaboración y darles una retroalimentación sobre sus intervenciones.

Quizás donde mejor se puede apreciar esta manera de conducir el tipo de diálogo característico de la tutoría es en el Registro 08-10, el cual corresponde a la fase de escritura del primer borrador del ensayo. En esa secuencia, T.10 invita a todos los estudiantes a participar; a continuación, plantea una pregunta para sondear qué tanto han entendido la idea de “tesis”, fundamental para comprender qué es un ensayo. Pero surge algo inesperado: en lugar de responder a la pregunta formulada por el tutor, un estudiante propone otro cuestionamiento relacionado con sus dudas acerca de la introducción del ensayo. En lugar de persistir en su pregunta inicial, T.10 hace eco a la pregunta del estudiante y la aprovecha para iniciar un proceso de *participación guiada* (Rogoff, 1993), en el que los mismos estudiantes aportan sus ideas para tratar de responder a la pregunta de su compañero.

Los estudiantes del PRIN demuestran tener clara la noción de la reseña, como un texto que resulta de la tensión entre la voz del texto y la voz del lector; entre el respeto al texto leído y la postura crítica del lector; entre lo que el texto *le dice* a cualquier lector, como si significara lo mismo para todos, y lo que el texto *me dice a mí como lector singular*. Más aún, de acuerdo con los registros, los estudiantes demuestran tener una conciencia clara de que en esa tensión radica precisamente la

diferencia entre la reseña y el simple resumen, un indicador de la comprensión que tienen sobre las características de los dos tipos de textos.

En el proceso de elaboración de la reseña vale la pena destacar tres aspectos interesantes: primero, la escritura de la reseña obliga a los estudiantes a releer el texto reseñado, con el fin de identificar la tesis y los argumentos centrales; segundo, el uso de un mapa conceptual como organizador de la estructura de la reseña, antes de empezar a escribirla; y, por último, la diferenciación clara entre la cita textual y la paráfrasis, como recursos textuales con los cuales el escritor hace referencia a los planteamientos del autor; una diferencia fundamental en la construcción de este tipo de texto (Harris, 2006).

En cuanto a las dificultades para escribir las reseñas, las preguntas de los estudiantes expresan dos preocupaciones relacionadas con los criterios, para la búsqueda y la selección de la información. La primera es cómo seleccionar las ideas más importantes, cuando han encontrado demasiada información sobre un tema, y cómo pueden estar seguros de que lo que ellos seleccionaron es lo más importante. La segunda preocupación tiene que ver con la búsqueda de la información, algo que resulta muy difícil cuando no se ha definido bien el problema o la pregunta de indagación. En los dos casos, los comentarios de los estudiantes pueden interpretarse como un indicador de la comprensión que han logrado, tanto de la naturaleza de la tarea, como del proceso de indagación. Como lo sabe cualquiera que haya escrito una reseña, estos son dos problemas críticos con los que se enfrenta todo reseñador.

Estos elementos confluyen a través de las diferentes fases del proyecto en la elaboración de un ensayo final, cuyas características también va apropiando el estudiante a través de la *participación guiada*, mencionada anteriormente, y del conjunto de acciones estratégicas propias del aprendizaje cooperativo. Dichas acciones llevan a incorporar los elementos característicos del ensayo, como son: la introducción cuyo elemento central es la tesis, el cuerpo del escrito que se sustenta en argumentos y las conclusiones.

Interacciones relacionadas con el contenido y la reflexión sobre los escritos: esta subcategoría se refiere a los intercambios verbales entre el tutor y los tutorados, que se orientan hacia los detalles específicos de sus escritos. Se refieren a (1) preguntas y respuestas sobre el contenido de los escritos, y (2) preguntas y respuestas reflexivas.

Preguntas y respuestas sobre el contenido de los escritos: incluye las preguntas que hace el tutor con el fin de indagar acerca de aspectos específicos de los productos escritos de los estudiantes y las correspondientes respuestas de los tutorados.

T.4: Por favor léenos la pregunta.

E. 40: ¿Cómo se refleja en la personalidad de niñas colombianas entre 7 y 15 años, el hecho de estar bombardeados por los medios con la imagen de mujer físicamente perfecta de la que dan ejemplo las “barbies”?

T.4: ¿Qué quieren decir con esta pregunta?

E.4: Pues ver cómo afecta la idea de mujer perfecta a las niñas, ¿no? Sí, eso es básicamente (Registro 06-04 Fase del Escrito Exploratorio)

T.1: ¿Trajeron sus borradores de los escritos exploratorios? ... bueno lo que vamos a hacer es leerlos para todos y comentarlos entre todos a ver cómo nos parece cada escrito. ¿Están de acuerdo? Ellos dijeron que sí.

T. 1: ¿Quién quiere empezar con su escrito?

E. 5: nosotras. ... La estudiante tomó el escrito en sus manos y comenzó a leer:

“Justificación: A lo largo del proyecto se intentará proponer una idea cuyo objetivo principal es encontrar una manera en que los secuestrados puedan, a través del arte o [con la ayuda de] personas discapacitadas, tener la posibilidad de liberar traumas sufridos a raíz del secuestro.

[La estudiante hace una pausa] Pues es que esto lo pusimos porque imagínate que yo estuve hablando con un tío mío sobre el tema del secuestro y de los traumas después del secuestro, que era lo que inicialmente nos habíamos planteado investigar, y entonces él me invitó a su fundación, porque él tiene una fundación que trabaja con personas víctimas de la violencia. Yo fui y allí me encontré con la sorpresa

de que tienen un joven con Síndrome de Down que ayuda a los reinsertados en talleres para autoayuda y además les enseña pintura y más cosas... (Registro 03-02. Fase del Escrito Exploratorio)

T.8: Ustedes ¿cuáles han pensado, que les pueden servir más?

E.32: El libro de Psicología Social de Baron y Byrne”.

T. 8: muy bien, me parece superinteresante. Bueno ahora miremos lo que adelantaron.

T.33: Hicimos dos resúmenes, uno del libro “La participación social y política de los jóvenes en el horizonte del nuevo siglo”, de Sergio Balardini, y otro que se llama “Conflicto y violencia en la universidad en Colombia”, de Francisco Javier Gómez.

T.8: Listo, la idea es que tomemos uno de esos dos resúmenes, lo leamos, pero con base en los parámetros para la reseña que nos plantea la guía número 4, y también hagamos algunas correcciones de acuerdo con las normas APA. ¿Están de acuerdo? (Registro 07-08 Fase de la investigación documental)

T. 11: ¿Qué [ideas] han incluido en su ensayo?

E. 70: Bueno, nosotras en la introducción ya tenemos muy bien organizado todo lo que vamos a hacer, y habíamos pensado poner la definición de hurto y de cleptomanía para que la diferencia entre ambos términos sea clara desde el principio” (Registro 10-11. Fase del Ensayo).

T. 8: Por ejemplo, aquí ¿dónde mencionan los componentes psicológicos? Sería bueno que ampliaran y pusieran qué están entendiendo ustedes por esto.

E. 53: Por “componentes psicológicos” nos referimos a la ansiedad, la depresión, la culpa y esas cosas que surgen en la persona cleptómana.. (Registro 12-08 Fase del Ensayo)

T.5: ¿Pero alcanzaron a ponerse de acuerdo sobre los argumentos que van a usar para sustentar la tesis?

E. 32: Sí, el primer argumento es con base en el artículo de Juan Claudio Villa. Él afirma que [es] de las culturas juveniles de donde los jóvenes extraemos elementos para identificarnos. El segundo argumento sale de la reseña de Urresti, y es que el ambiente de socialización es el que nos permite relacionarnos con los pares. Esa relación se da más fácil,

tanto por las ideas que tenemos los jóvenes, como por el hecho de que somos contemporáneos. Hizo una pausa y luego dijo: Ah, también encontramos el artículo que nos sugirió el profesor. (Registro 11-05 Fase del Ensayo)

Los fragmentos anteriores evidencian cómo, en este contexto, la pregunta es utilizada por los tutores para generar un tipo nuevo de conocimiento, es decir, ir a detalles específicos de la elaboración de los escritos durante las diferentes fases del PRIN. Saber preguntar es una de las habilidades pragmáticas sugeridas por Cassany (1999), para la lectura y revisión entre iguales, además de pedir aclaraciones, hacer énfasis en las ideas importantes, suministrar información de retorno (*feedback*) y réplicas de continuidad para mantener el flujo del diálogo. Sin embargo, aunque la forma de la pregunta es constante, los tutores la van adecuando de acuerdo con cada una de las fases: la formulación de la pregunta, la investigación documental, la elaboración de las reseñas, hasta llegar al ensayo final. También se observa cómo, a medida que el proyecto avanza, el contenido de las respuestas de los estudiantes es más profundo, puesto que tienen muchos más elementos para aportar al trabajo tutorial. Mientras en las primeras fases las respuestas están mucho más orientadas hacia la delimitación de un tema de indagación, que luego deberá convertirse en pregunta, más adelante se advierte una relación más cercana con temáticas específicas y con el contenido de las fuentes de información consultadas, con los aportes de los autores y sus posturas personales.

La pregunta también es utilizada por los tutores como un elemento que induce al raciocinio de los estudiantes para ir decantando sus temas, sus preguntas, sus tesis y sus argumentos, de manera cada vez más específica. Esta forma de preguntar constituye una estrategia utilizada por los tutores para crear un espacio de discusión pedagógica en el que los temas de indagación, los elementos consultados, la estructuración y el contenido de las reseñas y ensayos, además de ser objeto de discusión, enriquecen a las otras parejas de tutorados. Se observa, así, cómo el trabajo tutorial, cuando se

realiza en un contexto de aprendizaje cooperativo, contribuye a propiciar *la interdependencia positiva*, es decir, la percepción de estar vinculado con otros de tal manera que un estudiante no puede tener éxito si sus compañeros no lo tienen y que los logros del trabajo conjunto lo benefician a uno mismo de la misma manera como el trabajo propio beneficia al grupo (Johnson, Johnson & Smith, 1997).

De igual manera, este tipo de preguntas suscita la discusión sobre formas diferentes de comprender los contenidos de los escritos y el proceso de escritura mismo. Al ser la tutoría un espacio participativo, los alumnos encuentran la posibilidad de debatir puntos de vista divergentes, lo cual puede contribuir a generar un desequilibrio cognitivo que motiva a la negociación de significados y la revisión de las posiciones personales.

Por su parte, las respuestas de los estudiantes proveen información muy importante para el seguimiento del proyecto, pues ponen en evidencia sus motivaciones y la forma de relacionarse con el contenido de los textos, a la vez que muestran los avances de sus escritos. Las respuestas se convierten en un elemento dinamizador de la tutoría, porque ponen de manifiesto la relación de los tutorados con sus preguntas, con los conceptos y con la bibliografía específica que servirá como base para su ensayo.

Otro aspecto esencial de las respuestas de los alumnos es que permiten conocer las inquietudes y dificultades que se presentan en el proceso de indagación y, de esta manera, les sirven como base a los tutores para reorientar su intervención. Por ejemplo, ante la amplitud de la temática abordada por los estudiantes, la tutora hace intervenciones para ir precisando con mayor claridad la pregunta de indagación, orientar la consulta bibliográfica, etc. Este mismo tipo de aclaraciones se presentan de manera específica en otras fases del proyecto, relacionadas con el afinamiento de los elementos del ensayo.

Preguntas y comentarios reflexivos: Incluye las verbalizaciones que hace el tutor con el fin de poner a pensar a los estudiantes sobre aspectos de sus escritos y las respuestas correspondientes de los tutorados.

T.8: ¿Cómo van a abordar este tema desde lo que tienen pensado?

E. 32: Ah sí, ese libro nos lo recomendó la profesora, y es interesante para nuestro tema ya que actualmente, en el modernismo [sic] es importante, porque ha habido un cambio social, entonces los 'no lugares' hacen referencia a que el centro está presente en todas partes.

T.8 : Súper chévere, yo me acuerdo cuando estudié eso con su profesora y, si no estoy mal, un 'no lugar' serían las escaleras por ejemplo; las escaleras están hechas para que uno suba y baje y se movilice; sin embargo, nosotros las usamos para sentarnos ahí, o nos paramos en la mitad a hablar con nuestros amigos.

T. 33: Y también un 'no lugar' es un aeropuerto; bueno y esto de los no lugares nos sirve porque es algo que ha surgido en el modernismo [sic], y son 'espacios' que los jóvenes utilizan para hablar, conversar y eso, y dentro de esas discusiones que son cortas, pueden surgir cosas sobre la política, que es lo que nos interesa. (Registro 07--08 Fase de la Investigación Documental)

T. 4: Bueno déjenme leer su tesis. OK, ahora, ¿cuáles son las ideas fuerza que ustedes tienen para decir: que de cierta forma estamos destinados al uso de las redes sociales por Internet?

E, 28: Pues tenemos esta idea que dice por un lado, que se debe a la inseguridad social, que la gente tiene miedo de salir a ciertos lugares por el miedo a que les pase algo.

T.4: ¡Es una buena idea, pero a mí como lector no me convence! Sin embargo, su tarea es tratar de convencerme, con argumentos, de que ese es uno de los motivos más grandes que hay. ¡Bueno! Y ¿qué otra idea tienen?

E.29: la otra idea que tenemos aquí es lo que se dice sobre reducir tiempo y costos a la hora de comunicarse.

T.4: Bien esa es otra buena idea, y ¿tienen cómo sustentarla?

E.29: Lo leímos en un libro pero no sabemos cuál es, entonces lo estamos buscando.

T.4: Yo dije: ¿Ven?, para eso eran las fichas bibliográficas. (Registro 010-04 Fase del Borrador del Ensayo.)

T.5: Entonces sigamos con ustedes. ¿Podrían contarnos cuál es su tesis?

E. 70: Esta tesis la redactamos el lunes pasado en el taller: 'Aunque existen varios factores que influyen en los trastornos alimenticios, la publicidad es uno de los principales factores, especialmente en aquellos jóvenes que tienen baja autoestima'.

T.5: ¿Y cuáles son los argumentos que van a usar para sustentar esa tesis?

E. 70: Como argumento, con respecto a la autoestima, nos parece muy bueno el artículo que el profesor nos recomendó, sobre cómo la publicidad afecta la autoestima. En la pubertad se dan problemas de baja autoestima y por eso los jóvenes son más susceptibles en esa etapa a desarrollar trastornos alimenticios.

E.71: La publicidad influye pero no es el único factor.

T.5: Ustedes tienen un título muy interesante que es si la publicidad es víctima o culpable. Ese es un argumento importante en términos de quién tiene la responsabilidad, pero ustedes van a mostrar cómo los únicos que ganan con esa enfermedad son los medios de comunicación. (Registro 11-05 Fase del Ensayo)

Aunque las preguntas y comentarios reflexivos tienen una clara relación con las preguntas y respuestas de contenido, aportan una nueva dimensión a la tutoría, puesto que generan una reflexión más profunda, de carácter conceptual, que va afianzando el proceso de indagación de cada pareja. La forma como intervienen los tutores lleva, necesariamente, a introducir cuestionamientos tendientes a pensar de manera más elaborada los contenidos escritos por los estudiantes. La pregunta y la forma de preguntar prevalecen en estas interacciones de los tutores hacia los estudiantes, lo cual se convierte en sí mismo en un estilo para promover el aprendizaje. Esto implica concebir a los alumnos como sujetos reflexivos con capacidad de asumir posturas personales, lo cual a su vez estimula el pensamiento crítico. Además del carácter reflexivo de las intervenciones, las respuestas de los alumnos permiten evidenciar la apropiación de diversas estrategias estructuradas dentro del proyecto, con el fin de generar escritos de mayor calidad.

Se observa así, como los tutores van construyendo un andamiaje (Bruner, 1976) que permite

enriquecer los procesos de aprendizaje de los estudiantes, a partir del uso estratégico de la pregunta y la reflexión. De la misma forma, sus intervenciones parecen trabajar en la zona de desarrollo proximal (Vygotski, 1982), aspecto que permite actualizar las potencialidades de los tutorados, agenciando así su desarrollo real.

Las intervenciones se hacen mucho más elaboradas al entrar en la fase de producción del ensayo, cuando es más evidente la necesidad de plantear una tesis y de establecer posturas personales sustentadas en argumentos que son objeto de discusión. Sin embargo, las preguntas reflexivas están presentes desde el inicio del proyecto, al introducir cuestionamientos sobre aspectos de los temas de indagación de los estudiantes,

Así mismo, se observa una labor de retroalimentación constante por parte de los tutores, la cual ejerce un papel fundamental de orientación y guía en las diversas etapas del proyecto. Esta posición pedagógica de lectura a fondo de las producciones escritas y de conocimiento de los procesos llevados a cabo por cada pareja, puede generar en los tutorados un sentimiento de valoración personal, de importancia; lo cual no solo incide en la motivación hacia el aprendizaje, sino en la generación de un jalonamiento cognitivo y emocional.

El hecho de que el tutor les exprese a los estudiantes sus comentarios, les haga ver con toda claridad los problemas que encuentra en sus escritos, los oriente y les proponga estrategias y herramientas para mejorarlos, es mucho más importante que corregir los aspectos de forma o los errores gramaticales solamente. En este sentido, se puede decir que la tarea del tutor no se limita únicamente a mejorar un escrito ocasional, sino a desarrollar la competencia escritora de los estudiantes, puesto que "el objeto de trabajo del tutor no son los textos, sino sus autores" (Cassany, 1999, p. 233). Del mismo modo, se puede decir que el objetivo último que se propone el PRIN no es tanto la reseña o el ensayo en sí mismos, sino todo el proceso de elaboración por el que los estudiantes tienen que pasar para escribirlos. Además de estar aprendiendo a trabajar con un tipo de textos que se utiliza intensivamente en los estudios universitarios, la reseña

y el ensayo son también un recurso pedagógico que les sirve como pre-texto para conversar sobre los temas que les interesa investigar, los libros que han leído, las dificultades encontradas, las diferencias con otros géneros textuales, en una palabra, compartir su experiencia en el proceso de indagación y hacer oír su voz en un diálogo intelectual, desde el primer semestre de la carrera.

Así mismo, es importante valorar, también, que el hecho de hacer planteamientos y reflexiones frente al grupo, convierte la tutoría en una experiencia de aprendizaje cooperativo, no sólo al promover una forma de pensamiento más elaborada, sino por la confrontación y el enriquecimiento compartido. De esta manera, la tutoría integra diferentes dimensiones del ser humano, al tomar en cuenta no sólo los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino las dimensiones personales, sociales y emocionales que dan cuenta de las experiencias de los alumnos.

Esta concepción parece coincidir con los planteamientos de González (2005), quien concibe la tutoría como una actividad que tiene como objetivo acompañar a los alumnos en sus rutas de aprendizaje y en los procesos formativos; el tutor va agenciando la cualificación de los estudiantes, mediante un proceso sistemático de la información.

Interacción entre tutorados: hace referencia a los intercambios verbales y los acuerdos entre las parejas de tutorados.

T.1: ¿Ustedes qué opinan de esta pregunta? 'Qué entienden que quiere hacer su compañera y su pareja?'

E.7: Pues que quiere conocer el proceso que sigue la psicología para establecer un perfil psicológico.

T.1: ¿Sí te entendimos bien? (mirando a la estudiante)

E. 5: Sí, queremos conocer cuál es el aporte que hace la psicología a la justicia para ayudarle a resolver sus casos.

T.1: Bueno, y ustedes ¿cómo harían esa pregunta más específica?

E.8: Pues definiendo qué tipo de criminal es el que quieren investigar y qué tipo de perfil quieren establecer.

E. 9: Sí, como nosotras, que vamos a averiguar otra cosa, pero sobre el caso de Garavito.¹

T.1: ¿Tú qué opinas? (Dirigiéndose nuevamente a la estudiante)

E. 5: Pues tendría que hablar con mi pareja, que no pudo venir. (Registro 04-01 Fase del Escrito Exploratorio)

(En el grupo 6 una pareja estaba comentando su interés por el tema de las adicciones en adolescentes)...Según la tutora, en ese momento sucedió una situación muy enriquecedora para el grupo, cuando una de sus compañeras les comentó: ¿Sabes qué te serviría muchísimo para tu trabajo?, Pirry² va a hacer un especial el domingo sobre la heroína, es muy tarde pero yo creo que deberías ¡vértelo!

Y otra de sus compañeras les dijo: ¿Tú sabes que en Maloka [museo de ciencia] hacen temporadas de temas interesantes cierto? Pues en estos momentos están haciendo una sobre los alucinógenos, se llama alucinar sin alucinógenos, es con fórmulas naturales, creo que es como con ejercicio y esas cosas, entonces sería interesante que fueras a ver ese especial. (Registro 06-06. Fase de la Investigación Documental).

E.20 leyó su reseña en el grupo de tutoría. Al terminar la lectura el estudiante se quedó callado y los miró a todos. Preguntó: ¿qué les parece?

E.22: A mí me parece que está muy bien hecho tu borrador, es más, creo que de borrador no tienen nada. Me gusta cómo escribes, tienes buena redacción y además siempre estás planteando tu postura personal.

T.2: ¿Alguien más quiere dar su opinión sobre la reseña de su compañero?

E.26: Está bien hecha, la verdad es que en una primera lectura podemos dar cuenta solamente de las ideas generales y de la forma en general, es una evaluación superficial y en lo que se aprecia no se ven errores y está bien redactada; además sigue el hilo conductor y pone su postura personal. Ya tocaría mirar si en una lectura más profunda se encuentran otros aspectos. (Registro 07-02 Fase de las reseñas).

1 Un tristemente célebre violador y asesino de niños.

2 Un presentador muy popular en la televisión colombiana.

E. 48: Nosotras leímos a E.53 y E.54; ellas hicieron su trabajo sobre el sentido de vida con respecto a las adicciones...lo que vi fue que al principio ponen: 'árbol que nace torcido, quizás su tronco enderece' y pues yo no lo había oído así! Yo toda mi vida lo he oído como: 'Árbol que nace torcido jamás su tronco endereza'.

E. 53 y E.54 se rieron mucho y dijeron, nosotras pensamos que era así!!! ajajá y el resto del salón también se rió.

Intervino E. 48: el rango de edad de 15 a 18 años lo relacionan muy bien. A mi forma de ver un ensayo es más planteando el argumento y justificarlo en los 'pisos teóricos', pero no entendí cuando dicen que estando igual hay unos jóvenes que meten (droga) y otros que no. No entendí por qué unos meten y otros no (Registro 11-06 Fase del Ensayo).

T. 2 pidió a otra pareja que leyeran la tesis y la introducción del ensayo. La pareja 4 leyó su escrito. Inmediatamente terminaron, la tutora preguntó: Bueno, me gustaría saber ¿qué piensa el grupo de lo que nos acaban de leer?

E. 11: a mi me parece que está bien hecha la tesis, y desde mi impresión, creo que tiene una buena introducción en la que se plantea la tesis. Además porque especifican el tipo de vínculo que quieren estudiar.

E.14: Yo les sugiero que, antes de empezar de una vez con la tesis, escriban otro párrafo introduciendo al lector en lo que es el ensayo y de lo que se va a tratar. En general, me parece que está bien planteada la tesis, pero si la dejan así como la tienen queda muy suelta y no sería un buen inicio para el ensayo, me parece a mí.

E. 8 contestó: obvio tienes razón, lo que pasa es que este es como un pequeño borrador lo trajimos precisamente porque no sabíamos si está bien y está sujeto a cambios. (Registro 09-02 Fase del Borrador del Ensayo)

Las intervenciones de los estudiantes en torno a los planteamientos y a los escritos de sus compañeros muestran una nueva dimensión de la tutoría integral, en la cual se leen los productos en grupo, con el fin de recibir diversas opiniones que permi-

ten hacer aclaraciones y enriquecer los trabajos. También evidencian el nivel de apropiación de los lineamientos del proyecto, por parte de los estudiantes, los cuales a su vez se refuerzan mediante la participación grupal. La forma como se plantean los comentarios muestra una dinámica positiva, en la cual se hacen sugerencias dentro de un clima de respeto. Este factor puede incidir en aumentar la motivación de los estudiantes y se convierte en una verdadera estrategia de aprendizaje cooperativo.

Esta dinámica interactiva está promovida intencionalmente por los tutores, pues a través de los diferentes fragmentos, se aprecia una estrategia en la cual las parejas son invitadas a leer sus avances escritos en público y el tutor pregunta al grupo: ¿Qué les parece? ¿Qué opinan?, o dice: "Me gustaría saber qué opina el grupo sobre lo que acaban de leer". Al ser una actividad constante a través de las diferentes etapas del proyecto, los estudiantes aprenden a compartir sus producciones, a sostener y debatir posturas personales y a la vez son capaces de disentir de los demás. Por lo tanto, también se está generando la autonomía y la interdependencia cognitiva.

Los intercambios de los escritos, especialmente los ensayos, permiten una lectura más profunda de las producciones de otras parejas, aspecto que redundará en una retroalimentación fundamentada y también incide en un enriquecimiento mutuo a través de los trabajos compartidos. Aquí vuelve a hacerse muy evidente el concepto de *interdependencia positiva* de Johnson et al. (1997) del cual se habló en la sección anterior, pero además, se presentan otros aspectos citados por dichos autores como característicos del aprendizaje cooperativo, los cuales están presentes dentro de la dinámica de la tutoría integral del PRIN: la responsabilidad individual, las interacciones cara a cara y el desarrollo de las habilidades sociales.

Aunque se realiza un trabajo grupal, cada pareja y cada estudiante dentro de ella, debe ser capaz de asumir sus responsabilidades y debe poder cumplir con unas metas establecidas. Este requisito no solamente apunta a la formación de individuos autónomos, sino que, al mismo tiempo, sirve al

tutor para conocer los requerimientos de los tutorados y las necesidades específicas de asistencia durante el proceso.

Por su lado, las interacciones cara a cara son fundamentales en el trabajo grupo puesto que “hacer esto resulta en procesos cooperativos tales como la explicación oral sobre la resolución de problemas: la discusión de la naturaleza de los conceptos que están siendo aprendidos; enseñar a otros compañeros los propios conocimientos y el conectar el aprendizaje pasado con el presente. También resulta en procesos interpersonales tan retadores como poner en tela de juicio las conclusiones y los razonamientos de otros” (Johnson et al., 1997, p.12).

Así mismo, se evidencia como las interacciones generadas en el espacio tutorial contribuyen al desarrollo de habilidades sociales de los participantes, aspecto que es requerido para la cooperación. Los tutorados aprenden habilidades comunicativas al expresar sus opiniones, apoyar o disentir de otros, en un esfuerzo por mantener relaciones positivas y aprender a manejar posibles conflictos. De esta manera, el lenguaje dentro de estos contextos se convierte en un instrumento potencializador y en un recurso para el aprendizaje (Colomina & Onrubia, 2003), que contribuye a la autorregulación y a escuchar y enriquecer los puntos de vista de los demás.

Conclusiones

Los resultados investigativos muestran como la tutoría realizada en el PRIN se constituye en un buen ejemplo de tutoría entre iguales, tanto en la dimensión de *same-age tutoring*, como de *cross-age tutoring* trabajadas por Good y Brophy (1997). Así mismo, la forma como se organizan los momentos interactivos entre los diferentes participantes de la tutoría, lleva a trascender el aprendizaje meramente instrumental centrado en lo cognitivo, para promover el desarrollo de diversas dimensiones de los alumnos, tanto en los aspectos personales

como el agenciamiento de las habilidades interpersonales.

Por otro lado, la forma como los tutores manejan el espacio tutorial induce al razonamiento y a la toma constante de posiciones personales, claramente relacionadas con el pensamiento crítico. Sobresale así el uso de la pregunta como una estrategia que apoya el pensamiento reflexivo y que genera una dinámica interactiva en la cual los estudiantes se sienten valorados, a través de la retroalimentación constante del tutor y de comentarios propositivos por parte de sus compañeros.

Dicha dinámica parece haber incorporado los presupuestos del aprendizaje cooperativo (Johnson et al., 1997), lo cual implica el uso continuo de estrategias que cualifiquen la interacción entre los tutorados y que a la vez permita avanzar en las metas propias del proyecto, a través de las diferentes etapas del PRIN.

El énfasis que tiene la lectura y la escritura en dichas etapas y el hecho de convertir los escritos de los estudiantes en objeto de discusión y enriquecimiento mutuo dentro del espacio tutorial, hace que esta modalidad pedagógica se convierta en un potencializador importante de los procesos lecto-escritos dentro del espacio universitario, tal como se encontró en las investigaciones de Nystand (1986) sobre escritura colaborativa entre iguales.

A través de las diferentes estrategias interactivas que se desarrollan en el proyecto, se evidencia como los estudiantes incorporan y diferencian las características de los escritos académicos propios de la disciplina, tales como, el uso de la reseña y su diferencia con el resumen, las citas textuales y la paráfrasis, la importancia de la pregunta como guía para seleccionar la información pertinente y, su relación con la tesis y los argumentos del ensayo académico. De esta manera se promueve desarrollo de la competencia escritora, al trascender el escrito particular y profundizar en los procesos de la producción escrita.

Referencias

- Anderson, G. & Boud, D. (1996). Extending the role of peer learning in university courses. *Research and Development in Higher Education*, 19, 15-19.
- Borrero, A. (2008). *La universidad: estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias*, Tomo II. *La universidad en Europa desde la Revolución Francesa hasta 1945*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Bruner, J. & Haste, H. (Eds.). (1983). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- Campos, I. (2009). *Mejora de la acción tutorial universitaria a través de las TIC*. Recuperado el 13 de febrero, 2009, de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10832
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Colomina, R. & Onrubia, J. (2003). Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos. En A. Marchesi, J. Palacios & C. Coll (Eds.), *Desarrollo Psicológico y educación* (pp. 415-435). Madrid: Alianza.
- Cubero, R. & Luque, A. (2002). Desarrollo, educación y educación escolar: la teoría sociocultural del desarrollo y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación* (pp. 137-155). Madrid: Alianza.
- Duran, D. (2002). *Tutoria entre iguals. Processos cognitivorelacionals i anàlisi de la interactivitat en tutories fixes i reciproques*. Recuperado el 27 de febrero, 2009, de http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-1021103-181153/ddg1de1.pdf
- Duran, D. & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Ferrer, J. (2003). La acción tutorial en la universidad. En F. Michavila & J. García (Coords.), *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad* (pp. 67-84). Madrid: Consejería de Educación, Cátedra Unesco de la Universidad Politécnica.
- Gairín, J., Feixas, M., Guillamón, C. & Quinquer, D. (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 61-77.
- González, E. (2005). La tutoría en la universidad colombiana: etapas, procesos y reflexiones. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 241-258.
- Good, T. L. & Brophy, J. E. (1997). *Looking in classrooms*. New York: Adison Wesley Longman.
- Harris, J. (2006). *Rewriting. How to do things with texts*. Logan: Utah State University Press.
- Johnson, D., Johnson, R. & Smith, K. (1997). *El aprendizaje cooperativo regresa a la universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?* Recuperado el 23 de septiembre, 2009, de <http://scholar.google.com.co/scholar?cluster=55515308940695285&hl=es>
- Lázaro, A. (1997). La acción tutorial de la función docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, 8(1), 233-252. Recuperado el 2 de febrero, 2009, de <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED9797120233A.PDF>
- Maceira, L. (2008). Posibilidades y riesgos de las tutorías en la educación superior. Apuntes para el análisis. *Quaderns Digitals*, 51. Recuperado el 28 de enero, 2009, de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=10436
- Michavila, F. & García, J. (2003). (Eds.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación.
- Newman, D., Griffin, P. & Cole, M. (1998). *La zona de construcción del conocimiento: trabajando por un cambio cognitivo en educación*. Madrid: Morata.
- Palincsar, A. S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-75.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Topping, K. (1996). The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the Literature. *Higher Education*, 32(3), 321-345.
- Tudge, J. (1990). Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice. En L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of Sociocultural Psychology* (pp. 155-172). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotski, L. (1982). *Obras escogidas*. Moscú: Editorial Pedagógica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.