



LA TUTORÍA GRUPAL Y ENTRE IGUALES EN EL CONTEXTO DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO*

Rudy Mostacero

Universidad Pedagógica Experimental Liberador
Instituto Pedagógico de Maturín
mostacero Villarrealr@yahoo.com

RESUMEN

En este artículo presento resultados de algunas experiencias sobre el trabajo de asesoría a un grupo de maestrantes, pero en el marco de la escritura situada y de dos estrategias, una conocida como peer tutoring (Carlino, 2005a; Topping, 1996) y otra que propongo como tutoría grupal (Mostacero, 2013a). Se trata de una variante innovadora, cooperativa y recíproca, puesta en práctica en el seno de un pequeño grupo conformado por cinco maestrantes. Para el concepto de tutoría me baso en Carlino (2004, 2008b), Alzate y Peña (2010) y Colombo (2012, 2013), aunque propongo una interacción más igualitaria entre tutor y tutorado, y de esta manera tender a la reducción de la relación marcadamente asimétrica de la tutoría tradicional. Para lograr estos propósitos, expondré cuál es la función de la

* La versión actual de este artículo, expandida, se basa en los avances preliminares de una ponencia que con el título de “La tutoría grupal y entre iguales, en el contexto de asesoría a tesis”, presenté en el VII Curso de Lectura y Escritura Académica que organizó el Centro de Investigaciones Literarias y Lingüísticas Mario Briceño Iragorry, de la Universidad de Los Andes, Trujillo, del 28 al 30 de mayo de 2014.

tutoría en los estudios de posgrado, qué modalidades adopta la tutoría, qué diferencias existen entre la tutoría dual y la grupal y de qué manera las ventajas de su uso inciden en el aprendizaje de la escritura para la redacción de ponencias como productos intermedios. Para evaluar dicha incidencia llevé a cabo un registro etnográfico mediante cuestionarios y diarios pedagógicos y, con base en su análisis, pude evaluar los aprendizajes que se pueden alcanzar con la tutoría grupal. Esta tutoría, en conclusión, favorece más las relaciones igualitarias y recíprocas, el aprendizaje cooperativo, la práctica de la escritura epistémica y la identidad que como lectores y escritores podemos lograr en un grupo de escritura.

Palabras clave: Tutoría grupal y entre pares, escritura colaborativa y situada, asesoría en posgrado.

GROUP AND PEER TUTORING IN THE GRADUATE CONTEXT

ABSTRACT

In this article I present the results of some experiences about my work as a tutor of a group of master's students who carried out activities based on the framework of situated writing and two strategies known as peer tutoring (Topping, 1996; Carlino, 2005a) and a strategy I call group tutoring (Mostacero, 2013a). The latter, is an innovative, cooperative and reciprocal variation of the peer tutoring which has been put into practice in a small group of five master's students. Regarding the concept of tutoring, I take into consideration the work of Carlino (2004, 2008b), Alzate and Peña (2010) and Colombo (2012, 2013), even though I propose a more egalitarian interaction between the tutor and the student in order to reduce the characteristic asymmetry of traditional tutoring. To achieve these purposes, I discuss the function of postgraduate students tutoring, the modalities of tutoring, the differences between dual and group tutoring, and the manner in which the advantages of tutoring influence the learning of writing, especially in the case of writing papers as intermediate products. For the evaluation of such an influence, I carried out an ethnographic record through questionnaires and pedagogical journals. Then, based on the analysis of that data, I was able to evaluate the learning which is possible thanks to group tutoring. I conclude that this type of tutoring facilitates egalitarian and reciprocal relations, cooperative learning, the practice of epistemic writing, and the identity, which as readers and writers we can achieve being part of a Writing Group.

Key words: group and peer tutoring, collaborative and situated writing, postgraduate tutoring.

Introducción

La tutoría, como método y estrategia de enseñanza/aprendizaje, es un procedimiento pedagógico que ha experimentado cambios en el transcurso de las últimas décadas y que puede ser identificada dentro de una concepción tradicional o innovadora. De hecho, la primera referencia que solemos tener de la tutoría en el contexto universitario es la relación entre un docente y un alumno. No obstante, ya es posible situarla fuera de este ámbito y entenderla como una actividad entre pares estudiantiles de cualquier nivel educativo.

Actualmente, en los países anglosajones y desde hace unas tres décadas, se cuenta con la estrategia *peer tutoring* (Alzate y Peña, 2010; Carlino, 2008a; Topping, 1996) o tutoría entre *pares* o *iguales*. En este caso la tutoría está conformada por un par de estudiantes. De manera que existen dos clases de tutoría dual: la tradicional, basada en la relación docente/alumno, y otra donde se destaca la interacción de dos estudiantes. La primera está caracterizada por una relación asimétrica preponderante, comúnmente establecida entre estudiantes y profesores de los programas de posgrado, y donde el poder del conocimiento y de las decisiones está siempre del lado del docente. Mientras que la segunda tiende a ser más igualitaria, más colaborativa, aunque prevalezca algo de la relación asimétrica.

La tutoría de escritura entre iguales (Colombo, 2013; Durán y Vidal, 2004), así como los cursos de escritura situada e intensiva (Carlino, 2005a) son estrategias innovadoras que asume el docente cuando desea obtener aprendizajes inclusivos, efectivos y valiosos. Basándome en estos enfoques presento resultados de algunas experiencias de asesoría a un grupo de

maestranter¹ quienes no solo utilizan dicha estrategia para interactuar entre sí, sino que mi interacción dentro del grupo —como tutor institucional— también queda regulada como una práctica entre pares.

Bajo estos parámetros formamos el grupo de escritura y, dentro de él, interactuamos a partir de una serie de acuerdos, los cuales formaron parte de una concepción de escritura en las disciplinas y de que siendo yo el tutor institucional, todos trabajaríamos con un mismo modelo epistemológico², el cual sería adaptado a cada uno de los proyectos individuales. Esta base común condiciona el hecho de que todos trabajamos para todos, puesto que el modelo favorece la utilización de teorías y métodos comunes para lograr objetivos también comunes.

Por eso mismo, dentro de una concepción de tutoría recíproca y colaborativa, cada integrante asume el rol de compañero-tutor, para ejercer en el otro, quien actúa como tutorado, una influencia positiva en sus estrategias de investigación y aprendizaje. Pero luego los roles se invierten: de observador interno a externo, de redactor de textos propios a lector responsable de la producción de sus compañeros, de autoevaluador a evaluador crítico de sus pares, para aportar y recibir ayudas mutuas. Forma parte de esta nueva orientación pedagógica el uso de instrumentos de registro etnográfico, como cuestionarios, diarios e informes de relatoría, pero en el contexto de un diseño de cómo aprender a escribir y leer en las disciplinas.

El antecedente más inmediato de este artículo fue una ponencia que presenté en el I Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura y donde me limité a la identificación de dos clases de tutoría³, sin embargo, en ésta delimito tres y ofrezco mayor información teórica y analizo mayor cantidad de datos etnográficos. Mi propósito es, en esta entrega, discernir en primer lugar cómo es la tutoría en el marco del posgrado; en segundo lugar, qué modalidades tiene la tutoría como estrategia de aprendizaje; en tercer lugar, evaluar la tutoría entre iguales y la grupal como estrategias de aprendizaje cooperativo; en cuarto lugar, qué se desprende de la evaluación de la tutoría grupal llevada a cabo con instrumentos etnográficos; por último, cuáles son las conclusiones. Empezaré por abordar cómo es la función de la tutoría en el ámbito de los posgrados.

La función de la tutoría en el marco del posgrado

En el marco de los estudios de posgrado se da la tutoría entre un tutor institucional y un estudiante, es decir, dentro de una interacción dual y caracterizada por la asimetría. Dicha asimetría se desprende de las diferencias generacionales, de estatus, de formación académica, de prestigio, de cómo se usa el discurso, entre otros. Es una relación entre un profesor especialista o experto y un estudiante principiante o novato. Entre las atribuciones del tutor están las de asesorar al tutorado en todo lo atinente a los lineamientos teóricos y metodológicos que requiere el trabajo de grado, sin embargo, en los reglamentos de posgrado no se suele incluir de manera explícita que el tutor sea competente en la construcción de géneros académicos.

De acuerdo con Ruiz Bolívar (2006), el éxito de un trabajo académico, como el que llevan a cabo un tutor y un tesista, depende de las características del área específica del conocimiento, de la formación de los participantes, de factores ambientales, pero también de la formación previa que haya tenido el tutor. Este es uno de los motivos que llevó al autor a proponer la creación de un Sistema de Mediación Tutorial (SMT), en la década de los 80. El autor dedicó más de 20 años a los programas de posgrado de la UPEL y en ese contexto le preocupaba que hubiese una desproporción entre el crecimiento vertiginoso de los posgrados y la escasa disponibilidad de tutores para esta función (Ruiz Bolívar, 2006, p. 17).

Al respecto, dice que para 1973 existían 135 programas de posgrado en el país, entre especialización, maestría y doctorado, pero al cabo de 30 años, es decir, en el 2003, la cifra había llegado a 1587 programas, pero sin haber incrementado ni el grupo de tutores ni haber preparado a las universidades para esa nueva realidad. Es más, en ese mismo lapso, el índice de autorización de dichos programas, por parte del Consejo Nacional de Universidades, era apenas del 18,27 %, con lo cual se demostraba que las unidades académicas no estaban preparadas para afrontar la responsabilidad que significa la atención al estudiante de posgrado. Incluso hoy se constata que ha continuado el crecimiento exponencial de dichas creaciones, sin embargo, los profesores que se jubilan no son repuestos, no se incorpora nuevo personal y, por lo tanto, los que quedan, están saturados.

Como se puede apreciar, la creación del SMT surgió de la necesidad de hacer corresponder la cantidad de tutores con las necesidades que tenían los programas de posgrado, pero para la atención de los estudiantes que estaban en trabajo de tesis. Sin embargo, la formación de nuevos tutores no estuvo motivada por la profesionalización de la función del tutor, en tanto la asesoría estuviese provista de las competencias académicas para ejercer mejor el rol de tutor.

La necesidad de formar mayor número de tutores surgió de esta coyuntura institucional, pero más exactamente dentro de las necesidades del Instituto Pedagógico de Caracas, donde se llevó a cabo la experiencia. Por eso el autor propuso, desde el Centro de Investigación Educativa, un programa para la formación de investigadores y tutores (Ruiz Bolívar, Becerra, Zissu y Codriansky, 1992), el cual poseía tres modalidades: una formal, una de entrenamiento en servicio y otra por cursos de extensión. La propuesta fue muy bien recibida, pero no se implementó, por falta de apoyo institucional. En su lugar, se diseñó un modelo cognoscitivo y constructivista de aprendizaje, de tal manera que se convirtió en un seminario-taller de 40 horas y se llamó Sistema de Mediación Tutorial (SMT).

Para 1993 se empezó a ofrecer en otras universidades venezolanas y se ha dictado en 25 ocasiones para un aproximado de 500 participantes de diversas áreas del saber (Ruiz Bolívar, 2006, pp. 19-20). Para 2006 se transformó en un seminario-taller de 250 horas, dividido en 8 módulos y con equivalencia a un programa de diplomado. Esos módulos son: método tutorial, estrategias cognitivas y metacognitivas, paradigmas y métodos de investigación, formulación de proyectos de investigación, diseño y validación de instrumentos de medición, análisis de datos estadísticos computarizados, análisis de datos cualitativos y elaboración de informes científicos. En la actualidad el programa sigue funcionando, pero persiste la desproporción entre el número de tutorados y la cantidad de tutores. Además de la UPEL, el programa también se implementó en la Universidad Central de Venezuela y en la Universidad Simón Bolívar (las referencias son de Ruiz Bolívar, 2006, p. 37).

No obstante, a pesar de que el programa ha sido exitoso y se ha mantenido a través de varios años, se puede formular una objeción. Entre los módulos

no aparece ninguno que tenga relación con la construcción del género *trabajo de grado*, ya sea en la especialización, en la maestría o en el doctorado. Es decir, esta parte de la asistencia al tesista sigue quedando vacía. La asesoría estuvo dirigida a la metodología, al análisis estadístico, a los instrumentos de medición, a la redacción de informes científicos, entre otros, pero no a la construcción del género trabajo de grado. Esto pertenece a un módulo que no aparece ahí, pero si apareciera, recibiría el nombre de módulo de escritura académica o módulo para aprender a escribir en las disciplinas. La idea es que en cada área disciplinar exista un tutor que enseñe las características específicas que cada tesis tiene en cada disciplina.

El sistema tutorial institucional de la mayoría de universidades nacionales sigue funcionando de manera tradicional, orientada a otros problemas, menos a los que se relacionan con las competencias para saber escribir y leer las características retóricas del género trabajo de grado y, por supuesto, los productos intermedios que se deben generar mientras se construye la tesis. En muchas carreras existen tutores principales y cotutores, pero ninguno ha sido formado en los aspectos peculiares que tienen los géneros discursivos universitarios, ya que la cultura escrita del nivel superior aún no ha sido incluida en programas de alfabetización académica ni informacional.

Como señala Ruiz Bolívar (2006):

[El rol del tutor consiste] en intervenir sistemáticamente al tesista a fin de ayudarlo a superar sus debilidades académicas y personales y a que tome conciencia acerca del uso y control de los procesos de pensamiento que debe emplear para lograr cada una de las submetas en que se descompone el proceso general de elaboración del Trabajo de Grado (Ruiz Bolívar, 2006 p. 21).

Dicho rol no se correlaciona con la escritura en las disciplinas. Claro está, para la década en que Ruiz Bolívar implementó el SMT aún no habían empezado a divulgarse las teorías ni las experiencias que sobre alfabetización académica ya se estaban implementando en muchas universidades anglosajonas. Eso se empieza a presentar en América Latina con posterioridad y se puede tomar como dato de introducción dos eventos que ocurrieron, primero, en Puerto Rico y, después, en Argentina.

Resulta que en 1994 fue creado en la Universidad Interamericana de Puerto Rico el primer Centro de Escritura a nivel universitario y para el mundo de habla hispánica. Y se hizo a imagen y semejanza de los centros que ya se habían fundado en territorio norteamericano (cfr. Quintana, 2013). En la actualidad aún son pocos los países de habla española que cuentan con estos programas, por ejemplo, México, España, Colombia, Argentina y Chile, lo cual indica que se trata de un fenómeno muy reciente. El otro acontecimiento es que recién en el año 2001 fue cuando Paula Carlino presentó su primera ponencia sobre esta temática⁴. El fenómeno tuvo una rápida divulgación, pero sigue siendo muy reciente. Con todo, las noticias sobre programas de escritura académica apenas tienen algo más de una década en las universidades de América Latina.

Más allá de las funciones epistémicas de la escritura, con las cuales se puede identificar el trabajo de escritura y reescritura de cualquier género académico, y que todo tutor institucional debería conocer, también existen otras modalidades que están reñidas con la ética y con el buen desempeño y que, para Ruiz Bolívar (2006, p. 61), entran en la categoría de *tutores patológicos*. El autor enlista 10. Esta realidad justifica las siguientes preguntas: ¿por qué una función tan importante no forma parte de algún programa de formación?, ¿por qué los recursos que ingresan al posgrado no se invierten en la optimización de sus cuadros?, ¿por qué la universidad pública ha permitido que crezca de manera incontrolada la hechura de trabajos de grado por parte de “tutores comerciales”?

En este contexto se han presentado, tradicionalmente, varios problemas. Por ejemplo, los estudiantes de doctorado saben argumentar, no obstante, el texto final no es satisfactorio porque no está bien construido. Castelló, González e Iñesta (2010) señalan que dichos estudiantes no saben usar los *hedges* o matizadores del discurso y así lograr que su texto sea más coherente y bien argumentado. Por su parte, Carlino (2005b), refiriéndose igualmente a estudiantes de posgrado, indica que el rol del tutor institucional puede generar una reacción positiva (de apoyo) o negativa (inseguridad, temor), si no encuentra las maneras más apropiadas para insertar al tutorado en la cultura escrita, para la cual no fue preparado (cfr. Castelló *et al.*, 2010).

Otros problemas se relacionan con las dificultades inherentes que posee la redacción de una tesis, sobre todo, en aquellos casos en que se obstaculiza su avance o su culminación. Entre varios problemas, como los examinados por Carlino, uno de los más desafiantes se relaciona con la identidad: “La tesis requiere un nuevo posicionamiento enunciativo: de lector a autor, de consumidor a productor de conocimientos” (Carlino, 2006, p. 9). Los géneros académicos forman parte de una cultura escrita que debe ser enseñada, pero mediante un acompañamiento, que depende de una tutoría dual o grupal, como se afirma en este artículo. Si el aprendizaje no está incluido en el plan curricular, entonces tiene que haber seminarios, talleres, cursos especializados, entre otros, donde el futuro tesista aprenda la construcción típica de los géneros de su área.

Pero también hay problemas con la permanencia de los estudiantes, con el tiempo de culminación de la carrera, con una alta deserción en los primeros semestres y ese fenómeno que en los países de habla inglesa se conoce con el nombre de *All but dissertation* y, en nuestro ámbito, como *Todo Menos Tesis* (Valarino, 1991). No obstante, de los que quedan y llegan a defender su tesis, sigue siendo muy bajo o nulo el porcentaje de productos intermedios que se generan antes de la defensa. Por lo tanto, un trabajo que costó tanto esfuerzo y tiempo es inevitable que solo tenga una repercusión muy limitada: o es un objeto invisible en una lista anónima de trabajos culminados o es un texto empastado más para los anaqueles olvidados de las bibliotecas. En ese sentido, las universidades no se han actualizado frente a las demandas de la alfabetización informacional (Area, Gutiérrez y Vidal, 2012; Uribe, 2012). A continuación me voy a referir a las modalidades que adopta la tutoría.

Modalidades dentro de la tutoría

Como ya lo sugerí, existen tres clases de tutoría. La primera corresponde al ámbito universitario y cuando entran en interacción un docente y un estudiante. Para el caso y según la normativa institucional, el tutor debe ser nombrado por la unidad académica correspondiente (tutor institucional) y asesora en todo lo referente a teoría, metodología, diseño y aplicación de instrumentos, análisis de resultados, redacción de la tesis, entre otros. Por

ser dual el tutor institucional, suele brindar un asesoramiento individual a cada tutorado, aun cuando realice dicha función con un grupo numeroso.

Tal como se tiene entendido, es la modalidad más antigua que existe y en ella predomina una relación asimétrica, concebida como la relación de alguien que posee el dominio del conocimiento y otro que lo debe asimilar. Se suele dar dentro de una concepción de enseñanza magistral, por consignas y actos directivos. Inclusive, fuera del ámbito superior, no se concibe su existencia. Por lo tanto, es la modalidad más tradicional y se correlaciona con la prevalencia de una relación asimétrica, en la cual el tutor es el experto y el tesista, el novato. En este caso la formación del tutor es espontánea.

Por otra parte, existe un segundo tipo, también dual, pero que se da entre estudiantes: *tutoría entre pares* o *iguales*. Uno de ellos asume el rol de tutor, ya sea por su formación, por sus competencias y porque fue preparado para actuar como tal. Incluso, recibe reconocimiento y hasta una compensación económica. En este caso la relación es mucho menos asimétrica que en la primera modalidad, y el tutor tiene que ser formado, por ejemplo, en un centro de escritura⁵. No obstante, ni el rol ni el estatus del tutor dejan de tener preponderancia, sobre todo, si no son rotativos. Castelló *et al.* (2010), quienes llevaron a cabo una experiencia de regulación individual en el doctorado, para efectos de la revisión de géneros académicos, le dan el nombre de *revisión colaborativa*. En ese sentido, diseñaron un programa para mejorar la producción de textos académicos y lo hicieron en parejas de estudiantes.

Esta modalidad tuvo su origen en los países anglosajones hace aproximadamente tres décadas. De Inglaterra pasó a Estados Unidos y Australia, así como a Canadá y a muchos otros países, como una estrategia innovadora inherente a programas de escritura académica: *leer y escribir a través del currículo* y *leer y escribir en las disciplinas* (Lea y Street, 1998; Molina, 2012; Russell, 2002). Por su parte, Chois y Guerrero (2013) aportan un buen ejemplo de cómo se forma un equipo de tutores dentro de un centro de escritura en la Universidad del Cauca, Colombia.

Una información importante la aporta Núñez (2013), quien expone parte de la historia y realiza la descripción del funcionamiento de nueve centros

de escritura en universidades de América Latina y España. El autor se refiere a los tipos de programas, las asignaturas, los talleres, la orientación pedagógica y el desempeño de los tutores de escritura en dichos centros. De esta manera, ofrece información completa acerca de tres centros en Argentina, dos en Colombia y dos en España, uno en México y otro en el Perú.

Empero, en su origen, existió una preocupación por intervenir las limitadas competencias discursivas de estudiantes que habían ingresado a una carrera universitaria, ya que no traían ni la formación ni las experiencias discursivas para construir los géneros discursivos (Carlino, 2005b, 2008a; Mostacero, 2011b). Por eso, junto con la creación de un programa de formación en las competencias para aprender a leer y escribir en cada disciplina, también fueron implementados programas de formación docente para preparar a los profesores en las nuevas estrategias de aprendizaje. Estas estrategias se relacionan con los contenidos y las competencias transversales, con las tutorías entre iguales, con el empleo de procedimientos metacognitivos, en fin, con la finalidad de incorporar al aprendizaje las funciones epistémicas de la lectura y de la escritura. En otras palabras, programas de alfabetización académica.

En tercer lugar, existe otra modalidad caracterizada por una actividad y una relación recíproca y altamente colaborativa, realmente más igualitaria, a tal punto que quien desempeñe el rol de tutor no es percibido como superior, por el hecho de que la tutoría es rotativa y dentro de un grupo. En esta tercera opción todos los miembros del grupo ejercerán la tutoría, evaluarán y serán evaluados, revisarán los escritos de los otros y, a la vez, sus propios escritos serán evaluados por el resto. Se practica en el seno de pequeños grupos y luego que se negocian algunos acuerdos. En ese sentido se favorece la tendencia a reducir las diferencias de *estatus* (rol asimétrico), de *poder* (discurso novato y experto), del *saber* (mayor o menor conocimiento acumulado) y de *reconocimiento* (por ejemplo, institucional).

El tercer tipo coincide con la *tutoría grupal*, más democrática y participativa, recíproca y consensuada, puesto que las funciones de tutor/tutorado son alternantes. Por supuesto, en el grupo pueden participar los profesores, quienes asumirán el rol de tutores o tutorados, particularmente, cuando se

aborda la revisión textual: todos someten sus producciones a la opinión externa. En esta modalidad se combina trabajo en presencia y diferido. Si es cara a cara, cada individuo expone, lee o muestra en video *beam* su producto, y al ser mediante soportes digitales se da un intercambio de borradores, seguido de evaluaciones cruzadas y consensuadas. Pero todo lo que se haga en forma digital debe ser, a la vez, revisado por la tutoría grupal. De esta manera descubrimos dos cosas: primero, que somos mejores críticos de la escritura ajena que de la propia y, segundo, que estas sesiones de trabajo deben estar acompañadas de un registro etnográfico.

La experiencia de nuestro grupo de escritura tiene muchos aspectos en común con lo realizada por Carlino y Colombo (2013) en un taller de escritura doctoral, dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y de los programas del GICEOLEM⁶. Las docentes de este taller negocian con los doctorandos un proyecto de escritura que se sustenta en la producción de géneros para ser presentados ante un congreso o a la redacción de una revista. En consecuencia, los textos deben salir de los avances de la investigación doctoral, antes de la defensa de la tesis y mediante la revisión colectiva, entre pares o en forma individual. Pero lo que se espera es que el estudiante se convierta en autor de productos intermedios.

Pues bien, dentro del marco de una tutoría grupal, asumí la responsabilidad de actuar como tutor de cinco maestrantes del área de Lectura y Escritura. Tomé la decisión de no utilizar la primera modalidad de tutoría, la tradicional, entendida como asistencia individual. No. Les propuse adoptar la segunda y en el camino construimos la tercera; fue así como formamos el grupo de escritura. Igualmente, negocié varios acuerdos: a) la tutoría no sería individual, por lo tanto, las atenciones individuales se reducirían al mínimo; b) tanto la asesoría como las prácticas de lectura y escritura serían grupales; c) el grupo como totalidad investigaría con un modelo pedagógico común y, a partir de él, generaría propuestas de intervención pedagógica, d) todos trabajaríamos con el método de investigación-acción participativa, e) igualmente, se haría una evaluación permanente de los avances de los aprendizajes, así como de las estrategias para mejorar la tutoría grupal, y f) como tutor utilizaría algunos registros etnográficos (entrevistas, diarios pedagógicos, informes de relatoría) para evaluar tanto

el derrotero de la investigación como cada una de las prácticas discursivas. En el siguiente apartado me enfocaré en las características de la tutoría dual y grupal.

La tutoría dual y grupal, como estrategias de aprendizaje cooperativo

Al referir una experiencia de escritura formativa en el posgrado, Carlino (2008a) presenta los resultados de dos talleres de escritura. La autora habla de la “revisión entre pares”, como programas de acompañamiento al estilo anglosajón (Topping, 1996) y los entiende como la forma de “organizar la producción escrita de los alumnos incluyendo una o más instancias en las cuales los borradores son intercambiados, leídos y comentados por un compañero, antes de ser reescritos y entregados al profesor” (Carlino, 2008a, p. 233). Se trata de una de las modalidades de la tutoría en pareja, en la cual la tendencia es hacia la disminución de la distancia cognitiva y comunicativa. Como lo precisa Carlino, el de aprovechar al máximo la *experiencia vicaria* (Carlino, 2008a).

Refiriéndose a una tutoría entre iguales y con el objeto de tratar de reducir la distancia profesional y de edad, Blanch, Corcelles, Durán, Dekhinet y Topping (2014) plantean el uso de una tutoría más recíproca. Reportan un estudio con niños de escuelas primarias de Escocia y Cataluña, entre 9 y 12 años, e introducen un nuevo concepto: *tutoría virtual recíproca*, ya que la tutoría es intercambiada desde una plataforma digital y ahí se cuelgan los textos y sus borradores. El trabajo se hizo en parejas —un estudiante escocés y otro catalán—, de modo que cada alumno hizo de tutor en su propia lengua a otro compañero, pero de la lengua distinta. Se quería que mejoraran su propia lengua (corrigiendo al tutorado) como la extranjera (a partir de la ayuda de su tutor), de modo que se organizó una *tutoría recíproca* y en contextos más auténticos y colaborativos de comunicación y aprendizaje.

La modalidad utilizada por Blanch *et al.* (2014) es, sin duda, virtual y, dentro de ella, se dieron dos variantes: una se llama *email dialogue journaling*, cuando el intercambio se basa en el correo, mientras que la otra se denomina *en*

tánden, la utilizada por el equipo de Blanch, si los sujetos cuelgan sus textos en la plataforma virtual. Sin embargo, la revisión sigue haciéndose en parejas y se continúa manteniendo la diferencia de estatus. Por su parte, Alzate y Peña (2010) reformulan el concepto de tutoría y proponen el de *tutoría integral*. Al respecto, dicen lo siguiente:

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 (Alzate y Peña, 2010, p. 125).

Es una concepción que desplaza el trabajo tutorial fuera del aula, aunque no precisan cuáles son esas otras formas de relación y en qué consisten. No obstante, para seguir siendo coherentes con las prácticas del contexto educativo anglosajón, estos autores añaden una idea diferente, los pequeños grupos: “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” (Alzate y Peña, 2010, p. 125). Los grupos pequeños, a diferencia de las parejas, tienden a disminuir el rol permanente del tutor, particularmente si éste se convierte en una función recíproca. Por eso, se puede proponer como concepto alternativo el de *tutor rotativo* o *recíproco* y de esta manera reducir el impacto de las relaciones desiguales.

Formó parte de la experiencia de trabajo de nuestro grupo⁷ el haber utilizado la tutoría recíproca, particularmente, para la construcción y presentación ante una audiencia real de ponencias vinculadas con el trabajo de grado, experiencia que es muy similar a la reportada por Padilla y Carlino (2010), con un grupo de estudiantes universitarios, y de Padilla, Douglas y López (2010), para el aprendizaje de la autoría grupal. Eso se convierte en un buen entrenamiento para la redacción de géneros argumentativos, y cada vez que alguien asume la voz de tutor se transforma, de inmediato, de par en tutor, pero esta función termina siendo menos jerárquica, ya que pierde el carácter permanente.

Pues bien, dentro de la experiencia de nuestro grupo, además de la tutoría presencial o cara a cara, también hemos utilizado el correo electrónico y

la tutoría recíproca —como ya lo decía— como entornos para minimizar el estatus de quien ejerce la tutoría, sobre todo, cuando quien la ejerce no es un par. Al respecto, Charaudeau (2004) señala que lo más importante no es lo que dice o enuncia alguien, sino desde el estatus desde donde lo dice. Otro recurso empleado por nosotros, reportado igualmente por Carlino (2004), es que el tutor institucional someta sus propios textos al juicio de sus alumnos. Eso reduce considerablemente el estatus y los pares se sienten más motivados a interactuar entre sí y con el asesor.

Por su parte, Carrasco y Kent (2011), al referirse a la construcción discursiva de la autoría por parte de estudiantes de doctorado, no solo ponen en evidencia las exigencias epistemológicas y las altas competencias para construir géneros especializados, sino que dicen que la institución debería apoyar al doctorando en el proceso de su formación discursiva e identitaria. Al respecto estos autores señalan lo siguiente:

Aprender a usar el lenguaje de la ciencia para convertirse en autor es, pues, un proceso no exento de riesgos que requiere una alta tolerancia a la frustración para enfrentar situaciones que parecen exceder a las capacidades propias y poner en duda el concepto de auto eficacia personal (Carrasco y Kent, 2011 p. 1234).

En síntesis, y como consecuencia de lo expuesto anteriormente, para los efectos de ir más allá de la concepción tradicional de la tutoría entre profesor y alumno, incluso, para minimizar la distancia de estatus que parece ser dominante aún en una tutoría entre iguales, propongo que dentro de la tutoría académica se puedan dar tres modalidades de acompañamiento y aprendizaje. Pero si se hace en grupos pequeños, la motivación por la tarea aumenta y el éxito de la misma también. Esto es lo observado en la experiencia con mi grupo y estos son los tres tipos:

1. *Tutoría dual realizada entre el tutor institucional y el estudiante.* Es la especie más utilizada en la cual el tutorado recibe asistencia personalizada, aunque no se aprovecha la existencia de problemas o soluciones comunes para mejorar la práctica investigativa y la formación en el aprendizaje. Esta modalidad fue la que más usamos en el grupo

de escritura cuando era necesario revisar tareas individuales (partes del proyecto de investigación, diseño de instrumentos, redacción de propuestas, etc.), pero una vez que se daba la revisión individual seguía la grupal.

2. *Tutoría dual, establecida entre un estudiante tutor y otro estudiante.* Esta variante es típica de programas anglosajones para escribir en las disciplinas, particularmente cuando se da dentro del salón de clase o fuera de él, por ejemplo, en un centro de escritura (Colombo, 2012). En este caso la institución debe poseer un programa para la formación del grupo de estudiantes tutores, de un equipo de supervisión, así como de un programa de seguimiento, tanto al tutor como al tutorado. Como ejemplos se pueden citar los casos que reporta Carlini (2004) para las universidades de Princeton, Boise y Cornell, en Norteamérica.
3. *Tutoría grupal, rotativa, colaborativa y consensuada.* Es colaborativa y consensuada porque el criterio grupal es el que prevalece. Se utiliza la reescritura *in situ*, propia o sugerida, y de manera sucesiva el grupo en pleno sugiere los cambios para cada integrante. El rol de tutor se va rotando de un miembro a otro, sin distinción de estatus, pudiendo ser un par o el asesor institucional. Cada vez que alguien toma la palabra asume el rol de tutor, pero dicho rol no es permanente. Se comprobó que las interacciones asimétricas disminuyen a medida que el grupo genera mayor motivación por la tarea.

Ahora bien, en cuanto a la clases de interrelación que contraen quienes entran en las tutorías duales o de grupo, la relación posee una doble característica, ya sea que se trata de una *relación asimétrica preponderante* (entre tutor institucional y alumno) o de una *relación asimétrica decreciente, con tendencia a la igualdad*, y cuando el rol de tutor es ejercido por cada miembro del grupo, pero de modo alternativo, lo cual también involucra al tutor institucional.

Pues bien, en la experiencia que llevo a cabo con el grupo de escritura y que es mi propósito reportar, fue utilizada con mayor preponderancia la tercera modalidad de tutoría, aunque en algunos casos se recurrió a las otras dos, o bien, cuando alguna tesista necesitaba de una atención personalizada, o bien, cuando alguna de ellas, transitoriamente, se convirtió en tutora

temporal. En todos los casos las actividades grupales incluían el registro etnográfico de las tareas de escritura con las distintas parte del proyecto de trabajo de grado, con la redacción de propuestas de intervención pedagógica, con la redacción de ponencias para ser presentadas en un congreso, entre otros, y todas fueron recogidas mediante diarios pedagógicos (al comienzo y al final de una experiencia) informes de relatoría (registro anotado o grabado de una reunión grupal de una a dos horas de duración) y con la aplicación de cuestionarios (para conocer actitudes y posicionamientos).

Estos recursos son típicos de las prácticas pedagógicas, particularmente, cuando se está aprendiendo a leer y escribir. Los diarios tienen la función de registrar los testimonios y experiencias compartidas, ya sea cuando se redacta un texto, ya sea cuando se lo revisa y reescribe. Los informes de relatoría proporcionan inventarios completos de todo lo que ocurre durante una práctica escrita, más aún si previamente la sesión es grabada, luego se transcribe, se elabora el compendio, éste es enviado a todos los que interactuaron en la sesión y, de esta manera, el grupo aprueba los contenidos y la redacción definitiva (para más detalles sobre estos instrumentos etnográficos, ver Mostacero, 2011a). En el próximo apartado me referiré a la metodología.

Método: análisis y evaluación de la experiencia grupal

El objeto de análisis de este artículo es solo un segmento del proceso de aprendizaje que llevo a cabo con el grupo de escritura, el cual se enfocó en la producción, revisión, edición y presentación ante un congreso de un conjunto de seis ponencias relacionadas con la aplicación del modelo pedagógico multinivel (MPM[®]). Se trata de exponer la visión que tengo, como asesor institucional del grupo, del proceso de escritura y reescritura del género *ponencia*, más la redacción de tres diarios pedagógicos y tres cuestionarios que fueron solicitados para evaluar los aprendizajes y las actitudes de las participantes. La información contenida en estos instrumentos sirvió para seleccionar una serie de categorías de análisis, aunque en esta ocasión solo analizaré pocas categorías.

Los cuestionarios tenían como objeto invitar a escribir reflexivamente acerca de la experiencia tutorial de escritura, sobre las dificultades superadas, los aprendizajes logrados, entre otros. Y cada instrumento fue solicitado para poder tener una visión grupal o individual de la situación retórica. El primer diario se enfocó en la construcción del resumen de la ponencia como texto autónomo, el segundo en la redacción del cuerpo de este género y el tercero en la presentación de la ponencia en el congreso.

La información contenida en ambos instrumentos sirvió para seleccionar una serie de categorías de análisis en torno a: 1) la ayuda recibida de los pares o del tutor, el aprendizaje logrado al revisar y reescribir textos y la evaluación de la experiencia del trabajo entre iguales (cuestionarios) y 2) evaluación del acompañamiento, evaluación del trabajo grupal, así como de la tutoría entre iguales (diarios pedagógicos), tal como se mostrará a continuación en la discusión de resultados. Cito segmentos tomados de estos instrumentos y al final de la cita, entre corchetes, indico el nombre de cada tutorada, seguido de una abreviatura: C1, C3 (cuestionario 1 y 3), D2, D3 (diario 2 y 3).

Discusión de resultados

Categoría 1: Ayuda recibida de los pares y del tutor

1

Aparte de la invaluable ayuda del tutor y de las compañeras en nuestras prácticas de escritura y aprendizajes, la experiencia de la tutoría entre iguales ha permitido vivir momentos agradables, en los que lo académico nos permite tener una sana diversión mientras revisamos nuestros textos face to face. No todo se ciñe a la revisión crítica cuadrada y aburrida, sino que las reuniones abren espacios de risa y bromas... Aprendemos a escribir, revisamos para reescribir, revisamos y construimos conocimientos y aprendemos y, al mismo tiempo, nos divertimos con nuestra propia escritura [RosmarC1].

2

Debo reconocer que las observaciones que me dieron el tutor principal y los compañeros cotutores representaron aportes muy significativos. Al inicio esta práctica me producía algo de vergüenza, porque vengo de un modelo de escritura donde la debilidad se penaliza. De manera particular, se me hace muy difícil condensar la información en tan pocas palabras, y los compañeros de escritura me ayudaron, en muchas situaciones, a sustituir términos que podían darle un mejor cuerpo al texto. También me permitieron organizar ideas que para mí como escritora estaban claras, pero no para quien leía el texto de forma independiente. Creo que a veces no me valgo de la economía del lenguaje y de considerar que en la escritura, en algunos momentos, menos es más [YamilehtC1].

3

Me ayudaron las recomendaciones directas a mi texto que tenían relación con aspectos gramaticales, pero también me ayudó a estar presente en la lectura de los textos de mis pares y tutor porque fueron otros modelos con los que pude aprender [CelesteC1].

4

En la redacción del resumen de la ponencia tuve la ayuda de mis compañeras y del tutor, ya que ellos al leer y revisar junto a mí los borradores del resumen me aportaron ideas de cómo organizar la información y condensarla para que el texto quedara más claro y preciso para la audiencia [MaribertiC1].

5

Evidentemente, el trabajo de revisión se ha convertido en nuestro grupo en un compartir de conocimientos, en un intercambio activo de ideas y en una colaboración constante con sentido de pertenencia respecto al trabajo de los demás. Desde mi perspectiva no hay jerarquía discriminante por saber más o menos, sino que el compañero que sabe más es el apoyo positivo de quienes poseemos algunas debilidades [EmelyC1].

En esta categoría la colaboración se relaciona con tres aspectos: el tipo de ayuda recibida, los aspectos de la textualización que fueron mejorados

y la manera cómo se llevó a cabo la participación en la tutoría. De los tres interesa el tercero, ya que se combina el trabajo académico con momentos agradables y hasta divertidos (Rosmar), no se perciben tratos discriminatorios (Emely), y trabajó con comodidad, a pesar de venir de un “modelo de escritura donde la debilidad se penaliza” (Yamileht). Emely, asimismo, remarcó que la ayuda recibida confiere un “sentido de pertenencia al grupo”, es decir, le da validez y legitimación a la ayuda recibida a través de la tutoría compartida. Pero quien sintetizó mejor el trabajo con la tutoría fue Rosmar: “Aprendemos a escribir, revisamos para reescribir, revisamos y construimos conocimientos y aprendemos y, al mismo tiempo, nos divertimos con nuestra propia escritura”.

Categoría 2: Evaluación de la tutoría entre iguales

1

La experiencia de trabajar con la tutoría entre iguales, sin duda, ha sido enriquecedora. Ayudó a solventar dificultades que sola no hubiera podido alcanzar, o solo con la mirada de otro par. El trabajo en equipo, la interacción, la oportunidad de recibir opiniones, sugerencias y, además, de darlas, dentro de un ambiente agradable, hace que cada trabajo fluya de manera positiva y se consiga un buen texto final, además del aprendizaje que implica el proceso [RosmarC3].

2

Sin duda estoy convencida de que el poder realizar esta experiencia como ponente acompañada de varias compañeras de escritura, así como del tutor representó una oportunidad muy valiosa e innovadora en nuestro país en cuanto a estos eventos se refiere, al menos en la academia venezolana. Esta percepción, me fue ratificada por una de las docentes especialistas, quien alabó nuestro trabajo colaborativo de escritura por su organización, soltura, aprendizaje y carácter innovador [YamilehtC3].

3

Pienso que toda la ayuda recibida fue atinada y constructiva para el mejoramiento del proceso de escritura individual. Me parece una excelente estrategia para

aprender haciendo, pero no en solitario sino acompañado, es mucho más agradable y también genera mayor expectativas de logro [CelesteC3].

4

Mi experiencia de escritura dentro del grupo ha sido muy provechosa, ya que todos nos ayudamos para revisar y mejorar nuestros textos. Mis compañeras y el tutor principal me aportaron ideas valiosas para mejorar las versiones de mis textos. Por eso me gustaría seguir trabajando en el grupo de escritura para obtener un excelente trabajo de grado [MaribertiC3].

5

La experiencia de trabajar bajo la práctica del peer tutoring me ha permitido crecer como escritora aprendiendo a evaluar mis escritos y los escritos de mis compañeros con objetividad, ofreciendo críticas constructivas tanto a la forma como al fondo del texto. Por esta maravillosa experiencia de aprendizaje agradezco al profesor tutor quien con el ejemplo y la práctica nos ha demostrado que escribir es un proceso de creación en el cual el apoyo de otros es un elemento fundamental [EmelyC3].

Los conceptos incluidos en las evaluaciones se manifiestan a través del uso de recursos verbales ponderativos, como los adjetivos, los adverbios, las construcciones modales, entre otros. En esta categoría se dio el uso de recursos valorativos positivos en las opiniones de las cinco participantes consultadas a través del cuestionario 3. Pero también se reconoce la validez del trabajo que se hace en grupo y que como individuo no se hubiese podido alcanzar (Rosmar). A Emely le permitió crecer como escritora, Celeste agregó que se trata de una “excelente estrategia para aprender haciendo”, incluso, Yamileht llegó a recoger la opinión de una docente especialista y ajena al grupo, quien “alabó nuestro trabajo colaborativo de escritura por su organización, soltura, aprendizaje y carácter innovador”. Queda demostrado, entonces, que en la opinión valorativa del grupo la tutoría entre iguales es una estrategia innovadora no solo porque es beneficioso trabajar en equipo, sino porque se siente pertenencia al mismo y el trabajo resulta más motivador.

Los tres cuestionarios que respondieron las maestrantes tenían el propósito de sondear sus opiniones con respecto al tipo de ayuda recibida, el incremento del aprendizaje como proceso individual y grupal, el efecto introducido por haber realizado revisiones y reescrituras cooperativas, así como la evaluación de la experiencia de haber conocido y practicado la tutoría entre pares. Todo esto deja un balance positivo tanto para el funcionamiento del grupo como para el aprendizaje de las prácticas letradas en el posgrado. Ahora veamos algunas de las categorías incluidas en la redacción de los diarios pedagógicos que por ser textos más personales se relacionan con registros de carácter intrasubjetivo. En este caso serán analizadas solo dos categorías.

Análisis de las categorías en los diarios pedagógicos

Categoría 1: Evaluación del trabajo a partir del Modelo Pedagógico Multinivel

1

La experiencia de trabajar en grupo a partir del Modelo Pedagógico Multinivel propuesto por el tutor principal es positiva. El modelo para mí representa una orientación dentro de tantas encrucijadas que trae la redacción de la tesis, por eso lo tengo siempre presente. Trabajarlo en grupo me permite hacerles sugerencias a mis compañeras sobre sus trabajos. Todas las observaciones de mis pares fueron valiosas. También creo que yo he podido colaborar con el aprendizaje de la escritura de ellas, a veces siento que soy implacable con mis comentarios y sugerencias, pero siento que así las ayudo. Lamentablemente, no pude estar el día que el tutor llevó su ponencia para la evaluación, pero creo que el hecho de que nos haya presentado su propia ponencia para que la evaluáramos nosotras, hace que las “distancias” académicas se acorten dentro del grupo [RosmarD2].

2

Considero que el trabajo entre pares ha hecho la diferencia en nuestro grupo de escritura para que no nos quedemos rezagados en la construcción de nuestro trabajo de grado, pero también nos ha permitido lograr más “productos” de escritura. Resulta muy valiosa la idea de reflexionar e investigar a partir de un modelo pedagógico, que a su vez se convierte en nuestra práctica real como grupo de escritura [YamilehtD2].

3

Con esta experiencia he entendido que en la reconstrucción del texto de cada uno no intervienen solo las correcciones precisas que te hacen para mejorarlo, sino también durante el proceso se logra aprender con las sesiones de lectura y revisión que se hace de textos ajenos, en este caso de las compañeras y el tutor, es decir, que hubo elementos que modifiqué en mi resumen o ponencia gracias a estas sesiones. Pienso que a mis compañeras también les pasó lo mismo y de hecho en algunos encuentros lo dijimos, comentarios como: a mí me pasó lo mismo que a X, pero me sirvió como lo hizo X, esos entre otros comentarios pueden ilustrar esta situación [CelesteD2].

4

El Modelo Pedagógico Multinivel propuesto por el tutor principal para trabajar en grupo es una guía para nuestros trabajos de grado, el cual nos permite tener mayor claridad sobre lo que queremos lograr con la escritura en todos los niveles académicos y, sobre todo, porque dentro del grupo ponemos en práctica las estrategias que de este se derivan, como la revisión entre pares [MaribertiD2].

5

Trabajar como grupo a partir del Modelo Pedagógico Multinivel propuesto por el tutor nos ha permitido compartir materiales teóricos, intercambiar experiencias y plantearnos ideas para orientar la adaptación del modelo a cada nivel del sistema educativo en el cual estamos incluidos, este trabajo ha sido un excelente planteamiento que seguramente una vez llevado a cabo traerá consigo grandes aportes teóricos y prácticos al campo de la educación [EmelyD2].

La primera categoría, evaluación del trabajo grupal, pero a partir del uso del MPM que propuse al grupo, depara un conjunto de opiniones en las cuales se reconoce una nueva orientación pedagógica: introducir el trabajo con los productos intermedios a la tesis, tener una concepción pedagógica global acerca de la enseñanza de la lengua, pero, sobre todo, practicar la técnica de la tutoría entre iguales. De las cinco, tres opinaron que esta práctica es la que más impactó al grupo no solo porque permitió una revisión textual compartida, sino porque garantizaba incorporar nuevos conocimientos, aprender la construcción de nuevos géneros y aprender a trabajar en grupo. Esto es novedoso si se considera que ninguna estudiante conocía la estrategia *peer tutoring*. Por otra parte, el texto del MPM fue escrito para el grupo y para lograr coincidencias en las elecciones epistemológicas y pedagógicas que cada tesista adoptaría en su tesis.

Por eso, y para cerrar este apartado, voy a transcribir lo que escribió Emely en su diario 2: “Trabajar como grupo a partir del Modelo Pedagógico Multinivel propuesto por el tutor nos ha permitido compartir materiales teóricos, intercambiar experiencias y plantearnos ideas para orientar la adaptación del modelo a cada nivel del sistema educativo en el cual estamos incluidos, este trabajo ha sido un excelente planteamiento que seguramente una vez llevado a cabo traerá consigo grandes aportes teóricos y prácticos al campo de la educación”.

Categoría 2: Competencias para reescribir textos propios y para evaluar los de otros

1

Por momentos me siento más competente en la evaluación del trabajo de mis pares, siento que puedo ver en sus trabajos cosas que no veo en los míos hasta que el grupo lo ve, supongo que esa es una de las ventajas de la tutoría entre pares, corregir y percibir cosas que nosotros mismos no podemos ver [RosmarD3].

2

En cuanto a los aspectos de escritura y revisión, sin duda es más fácil opinar en torno a los textos producidos por el grupo de pares. Tal vez porque el texto

personal, cuando se presenta a los compañeros de escritura, de alguna manera está “contaminado” por la mirada de quien lo escribe. No obstante, es importante decir que en algunas oportunidades se me hizo muy difícil opinar en torno a algunos textos personales o ajenos, pues estos tenían grandes deficiencias. Sin embargo, creo oportuno decir que en el grupo se ha tejido una suerte de código de respeto por el trabajo de cada integrante [YamilehtD3].

3

Compartir el proceso de escritura de textos con nuestros pares y expertos es una manera muy beneficiosa de aprender como estudiantes a construirlos de manera conjunta, pienso que el grupo de escritura se ha convertido en pocos meses en una pequeña comunidad de aprendizaje, donde nos sentimos libres de mostrar nuestras producciones escritas, nuestras dificultades y potencialidades, así como de colaborar con la mejora de los textos de nuestros pares [CelesteD3].

4

Gracias a la tutoría entre pares he aprendido que es un poco más fácil evaluar los textos de los otros que mis propios textos, debido a que en la autoevaluación pienso que lo escribo es comprensible, otras veces tengo la apreciación de que algo le falta, pero no logro determinar qué ideas debo mejorar o ampliar. Por lo tanto, considero que la tutoría entre pares me permite conocer lo que otros piensan de mis trabajos y analizar sus observaciones y sugerencias a mis textos, también me permiten ofrecer mis evaluaciones de sus trabajos de una manera justa y respetuosa [MaribertiD3].

5

Al evaluar los textos del resto del grupo, me siento más segura de mí misma y de la pertinencia de las observaciones que les pueda realizar. Las evaluaciones y correcciones que he recibido del grupo siempre han sido pertinentes y beneficiosas para mis escritos y para mí como persona, en algún momento me he sentido desmotivada no por las observaciones del grupo, sino porque me he cuestionado a mí misma como escritora y esto me ha hecho sentir mal, frente a esto mis compañeros me han alentado a seguir trabajando y satisfactoriamente hemos logrado alcanzar los mejores resultados, por ello les doy gracias [EmelyD3].

Formó parte importante del trabajo de la tutoría entre iguales el factor centrado en la evaluación, ya sea la que hace cada tutorado con su propio texto, ya sea la que se practica en los escritos de los demás, ya sea la que se hace en presencia o por internet. Habiendo superado el efecto inicial de toda evaluación en grupo, se puso en evidencia que la mayoría se sentía mejor siendo evaluador de los textos ajenos y cuando se hacía cara a cara. En ese sentido, cuatro opiniones respaldan esta idea: “Por momentos me siento más competente en la evaluación del trabajo de mis pares” (Rosmar), “sin duda es más fácil opinar en torno a los textos producidos por el grupo de pares” (Yamileht), “he aprendido que es un poco más fácil evaluar los textos de los otros que mis propios textos” (Mariberti), “Al evaluar los textos del resto del grupo, me siento más segura de mí misma y de la pertinencia de las observaciones que les pueda realizar” (Emely).

La evaluación es coincidente y unánime. Como tutor observé que al comienzo formulaban sus observaciones de manera cautelosa, tratando de no ser injustas o descorteses (“de una manera justa y respetuosa”, como lo escribió Mariberti), pero en cuanto se dieron cuenta de la utilidad de la técnica se animaron a ser cada vez más penetrantes. No obstante, el grupo elaboró tácitamente un código de ética, tal como lo expresó Yamileht en su diario: “creo oportuno decir que en el grupo se ha tejido una suerte de código de respeto por el trabajo de cada integrante”. De modo que la coevaluación y la reescritura en común han permitido consolidar la disciplina y la praxis de nuestro grupo de escritura; quien se refirió a esto de manera más precisa fue Celeste cuando dijo: “pienso que el grupo de escritura se ha convertido en pocos meses en una pequeña comunidad de aprendizaje, donde nos sentimos libres de mostrar nuestras producciones escritas, nuestras dificultades y potencialidades, así como de colaborar con la mejora de los textos de nuestros pares”. Para finalizar, expondré algunas conclusiones.

Conclusiones

Para finalizar y después de haber analizado el contenido de dos cuestionarios y de dos diarios, de los cuales fueron extraídas cuatro categorías muy relacionadas entre sí, las vinculadas con la tutoría entre iguales, la ayuda recibida, la evaluación de la tutoría entre pares, la evaluación del trabajo

que se adelanta con el MPM y, por último, las competencias como evaluador de sus propios textos o de los textos ajenos, se concluye que la técnica *peer tutoring* marca una metodología innovadora con respecto a la tutoría tradicional, la cual se caracteriza por una relación totalmente asimétrica entre profesor y estudiante. En cambio, con la tutoría grupal se trata de reducir al máximo la distancia generacional y el peso de la evaluación unidireccional, pero, sobre todo, cuando es recíproca y colaborativa.

En este artículo he tratado de presentar las experiencias y los aprendizajes logrados con mi grupo de maestrantes, particularmente, durante esa tercera fase de la construcción textual que consiste en la revisión y corrección, pero enfocándonos en la ponencia como género intermedio, dentro del variado conjunto de ejercicios de escritura que se llevan a cabo en un equipo de tutoradas y con una estrategia forjada y puesta a prueba por nosotros mismos, como es la tutoría grupal.

También puedo agregar que, después de haber concretado la presentación de varias ponencias ante un congreso de gran trayectoria como es el Encuentro Nacional de Docentes e Investigadores de la Lingüística (ENDIL), pero como experiencia primaria para la mayoría de las integrantes del grupo, eso no representó ninguna limitación, al contrario, se convirtió en una experiencia altamente motivadora y, a través de ella, demostraron tres cosas: primero, que aprendieron a escribir con identidad de autoras; segundo, que se sienten parte solidaria de una pequeña comunidad de aprendizaje y, tercero, que ya empezaron a aplicar la técnica *peer tutoring* con los sujetos de su investigación personal, así como en los respectivos centros educativos donde laboran.

Queda demostrado que la motivación por la escritura se potencia favorablemente con la tutoría grupal, que una alternativa es el trabajo con la tutoría dual (sea la que se basa en la interacción entre el profesor y el alumno, sea la que se establece entre el alumno y el tutor-alumno) y otra muy diferente la que se intercambia en grupo. Esta experiencia sugiere multiplicar sus aplicaciones en otros niveles de la escolaridad. El objetivo es reducir cualquier tipo de relación asimétrica y proporcionar mayor énfasis en la reciprocidad. De esta manera, las interacciones son más solidarias y colaborativas y la calidad de los aprendizajes estará garantizada.

Notas

- 1 Está conformado por Rosmar Guerrero, María Celeste González, Emely Díaz, Mariberti Angulo y Yamileht Castro, cursantes de la Maestría en Educación, mención Lectura y Escritura, de la Universidad de Los Andes, Mérida. El grupo empezó a reunirse en junio de 2012, semanal o quincenalmente, según las necesidades de aprendizaje e investigación que iban surgiendo en la dinámica de la tutoría.
- 2 Es el Modelo Pedagógico Multinivel para aprender a escribir (Mostacero, 2013b), el cual fue escrito con dos objetivos, primero, para definir los alcances de una investigación que pertenece al programa doctoral de Pedagogía del Discurso que curso en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) y, segundo, para que las maestrantes aplicaran dicho modelo en sus respectivos proyectos de tesis.
- 3 Este congreso fue organizado por la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia, y en las Memorias fueron publicados los textos de las ponencias que presentamos Guerrero (2013) y yo (Mostacero, 2013a), como integrantes del grupo de escritura.
- 4 Esta ponencia se denominó “Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clase: tres situaciones de escritura académica en la universidad”. Comunicación libre al II Simposio Internacional de Lectura y Vida, Buenos Aires, 11-13 octubre de 2001. Editado en CD.
- 5 Además de ser formado, es asesorado y supervisado por un docente adscrito al centro o al programa de escritura, tal como se puede verificar al consultar la página web del Centro de Escritura de la Pontificia Universidad Javeriana, Cali: centrodeescritura.javerianacali.edu.co.
- 6 “Grupo para la Inclusión y Calidad Educativa a través de Ocuparnos de la Lectura y Escritura en todas las materias, dirigido por Paula Carlino.
- 7 Al principio, la intención fue la de construir el proyecto de tesis y, posteriormente, se incluyó la redacción de informes de relatoría, diseño de instrumentos de recolección, redacción de la propuesta de intervención pedagógica, ponencias, entre otros.
- 8 El MPM es un constructo teórico para alfabetizar en la universidad y en todos los niveles de la escolaridad. Fue construido y evaluado en sucesivas reuniones del grupo. A partir de él, cada maestrante construyó una propuesta de aplicación pedagógica para un nivel educativo diferente.

Referencias bibliográficas

- Alzate, G., y Peña, L. (2010). “La tutoría entre iguales: una modalidad para el desarrollo de la escritura en la educación superior”. *Universitas Psychologica*, 9 (1), pp. 123-138.
- Area, M., Gutiérrez, A. y Vidal, F. (2012). *Alfabetización digital y competencias informacionales*. Madrid: Fundación Telefónica y Editorial Ariel.
- Blanch, S., Corcelles, M., Durán, D., Dekhinet, R. y Topping, K. (2014). “La escritura y corrección de textos en una tutoría entre iguales, recíproca y virtual, para la mejora en inglés y español”. *Revista de Educación*, n.º 363, pp. 309-333.
- Carrasco, A. y Kent, R. (2011). “Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (51), pp. 1227-1251.
- Carlino, P. (2004). “Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad”. *Lectura y Vida*, 25 (1), pp. 16-27.
- Carlino, P. (2005a). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005b). “¿Por qué no se completan las tesis en los posgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y Magistri exitosos”. *Educere*, 8 (30), pp. 415-420.
- Carlino, P. (2006). “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil”. *Anales del Instituto de Lingüística*, vol. XXIV-XXV-XXVI, pp. 41-62 (Revista editada por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina).
- Carlino, P. (2008a). “Exploración de géneros, diario de tesis y revisión entre pares: análisis de un ciclo de investigación-acción en talleres de tesis de posgrado”. En Arnoux, E. (Comp.). *Escritura y producción de conocimientos en carreras de posgrado*. Buenos Aires: Santiago Arcos Editores, pp. 227-246.
- Carlino, P. (2008b). “Revisión entre pares en la formación de posgrado”. *Lectura y Vida*, 29 (2), pp. 20-31.
- Carlino, P. y Colombo, L. (2013). “Taller de escritura doctoral: enfoque de enseñanza situada”. Seminario doctoral 2013-2014, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

- Castelló, M., González, D. e Iñesta, A. (2010). “La regulación de la escritura académica en el doctorado: el impacto de la revisión colaborativa en los textos”. *Revista Española de Pedagogía*, LXVIII (247), pp. 521-537.
- Charaudeau, P. (2004). “La problemática de los géneros: de la situación a la construcción textual”. *Signos*, 37 (56). Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script>.
- Chois, P. y Guerrero, H. (2013). “Los aportes de un tutor par de escritura académica”. *Memorias del I Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 91-94.
- Colombo, L. (2012). “Grupos de escritura en el postgrado”. Paper presented at the VIII Jornadas de Material Didáctico y Experiencias Innovadoras en Educación Superior, 7 y 8 de agosto de 2012. Disponible en: <http://www.biomilenio.net/biomilenio/index.html>.
- Colombo, L. (2013). “Las ayudas de los pares en el proceso de tesis”. *Legenda*, 17 (17), 48-62.
- Durán, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Guerrero, R. (2013). “La estrategia *peer-tutoring* como relación asimétrica y como tutoría recíproca”. *Memorias del I Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 95-98.
- Lea, M. y Street, B. (1998). “Student Writing in Higher Education: An Academic Literacies Approach”. *Studies in Higher Education*, 23 (2), pp. 157-172.
- Molina, V. (2012). “Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos”. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5 (10), pp. 93-108.
- Mostacero, R. (2011a). “La experiencia de trabajar con informes de relatoría y diarios pedagógicos en un seminario de postgrado”. Ponencia presentada en el I Congreso Regional Lectura, Escritura, Investigación y Didáctica. Coro (Falcón, Venezuela), 25-27 noviembre de 2011.
- Mostacero, R. (2011b). “La escritura académica como discurso experto y como política de ingreso a la universidad”. En Bolet, F. (Comp.). *Discurso y Educación (Foro)*, Cuadernos ALED n.º 1, pp. 9-26.

- Mostacero, R. (2013a). “La tutoría entre iguales, una experiencia de aprendizaje cooperativo y consensado”. *Memorias del I Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 99-103.
- Mostacero, R. (2013b). *Modelo pedagógico multinivel: fundamentos epistemológicos y pedagógicos*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Inédito.
- Núñez, J. (2013). “Una aproximación a los centros de escritura en Iberoamérica”. *Legenda*, 17 (17), pp. 64-102.
- Padilla, C. y Carlino, P. (2010). “Alfabetización académica e investigación-acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria”. En Parodi, G. (Ed.). *Alfabetización Académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir en las disciplinas*, pp. 153-184. Santiago de Chile: Ariel.
- Padilla, C., Douglas, S. y López, E. (2010). “Competencias argumentativas en alfabetización académica”. *@tic, Revista d’Innovació Educativa*, 4, pp. 1-12.
- Quintana, H. (2013). “Centro de Redacción Multidisciplinario”. *Memorias del I Congreso Latinoamericano de Centros de Escritura*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana, pp. 36-39.
- Ruiz Bolívar, C. (2006). *Cómo llegar a ser un tutor competente*. Caracas: UPEL-Santillana.
- Ruiz Bolívar, C., Becerra, Zissu, L. M. y Codriansky, S. (1992). *Propuesta de programa para la formación de investigadores y tutores*. Caracas: UPEL-IPC.
- Russell, D. (2002). *Writing in the Academic Disciplines. A Curricular History*. Carbondale, Edwardsville: Southern Illinois University Press.
- Topping, K. (1996). “The effectiveness of peer tutoring in further and higher education: A typology and review of the literature”. *Higher Education*, 32 (3), pp. 321-345.
- Uribe, A. (2012). “Alfabetización informacional en las bibliotecas universitarias venezolanas”. *Enl@ce, Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 9 (1), pp. 73-87.
- Valarino, E. (1991). *Todo menos investigación*. Caracas: Equinoccio.