

Evolución en la formación de tutoras y tutores del Centro de Español de la Universidad de los Andes

Edwin Cubides Serrano, Universidad de los Andes

Laura Mesa Alvarado, Universidad de los Andes

Andamiajes, 5.2 / SKRIB 2.1

Resumen

Los centros de escritura son reconocidos por sus prácticas pedagógicas. Gran parte del éxito se debe a que quienes hacen tutorías son pares más avanzados en sus procesos, lo que se ha demostrado genera muchas ventajas en el aprendizaje (Bruffee, 1984; Harris, 1995); y al enfoque pedagógico centrado en nociones como la Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1964), el andamiaje (Bruner, 1975) y el aprendizaje personalizado. Con el objetivo de que cada estudiante desarrolle lo que necesita en su proceso, requerimos pares que no solo tengan conocimientos en el correcto uso del español, sino que sepan enseñar y generar un espacio seguro para el aprendizaje. Por esa razón, es necesario formarles en prácticas pedagógicas básicas y ejercicios de evaluación formativa. El Centro de Español de la Universidad de los Andes ha modificado y diversificado los ejercicios de formación con base en evidencia sobre la práctica que se recoge semestre a semestre. La intención de esta investigación es evidenciar las modificaciones en la formación y las implicaciones que estos cambios tienen en la práctica de diversos ejercicios pedagógicos que llevan a cabo las tutoras y los tutores. Los retos de la formación que se exploran en este documento y las alternativas propuestas para superarlos permiten establecer diálogos con otros centros de escritura y contribuir en la consolidación de una comunidad académica que reflexione sobre la importancia de la formación de tutoras y tutores en estos programas.

Palabras clave: centros de escritura, tutorías entre pares, formación tutorial

Evolución en la formación de tutoras y tutores del Centro de Español de la Universidad de los Andes

Introducción

Los Centros de Escritura surgen como una respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes, especialmente en las particularidades de los textos académicos. Según Carlino (2005), en América Latina los primeros esfuerzos en la región se centraron en enfrentar los desafíos de la escritura académica, particularmente en contextos donde las desigualdades educativas afectaban el ingreso y permanencia de los estudiantes en la educación superior.

En países como México, Colombia, y Argentina, los Centros de Escritura comenzaron a tomar forma a través de programas institucionales que buscaban fortalecer la escritura como herramienta de aprendizaje y comunicación en todas las disciplinas (Navarro et al., 2016). Este enfoque interdisciplinario reconoció que la escritura no es solo un medio de evaluación, sino también una forma de construir conocimiento.

Ahora bien, un elemento clave en la efectividad de los Centros de Escritura es la formación de sus tutoras y tutores, quienes son responsables de guiar a sus estudiantes en el proceso de mejora de las habilidades de comunicación. Esta formación no solo incluye competencias en escritura y comunicación, sino también habilidades pedagógicas para adaptarse a las diversas necesidades de los y las estudiantes. Según Simpson (2010), la persona que ofrece la tutoría se posiciona como facilitadora que fomenta la autonomía del escritor, promoviendo un aprendizaje reflexivo.

El Centro de Español de la Universidad de los Andes (en adelante CE) construye una perspectiva pedagógica en la que confluyen tres nociones: Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) propuesta por Lev Vygotsky (1978), que describe la distancia entre lo que un aprendiz puede lograr de manera independiente y lo que puede alcanzar con la guía de personas con más experticia o mediante la colaboración con otras; el concepto de Andamiaje (Bruner, 1983) que se refiere al soporte temporal proporcionado por un experto o experta para ayudar a su aprendiz a realizar tareas que no podría completar de manera autónoma; y el aprendizaje colaborativo

(Bruffee, 1984), que destaca la importancia de la interacción social en el desarrollo del conocimiento.

En el contexto de los centros de escritura, la ZDP es fundamental para entender cómo las tutoras y los tutores pueden guiar a sus estudiantes hacia niveles más avanzados de comprensión y producción escrita. La formación pedagógica de tutoras y tutores debe incluir estrategias para identificar la ZDP de cada estudiante, permitiendo así una guía personalizada que fomente el aprendizaje significativo. Ahora bien, el andamiaje implica que el tutor proporcione estrategias, preguntas guía y retroalimentación adaptativa, retirando progresivamente este soporte a medida que su estudiante adquiere más confianza y competencia. Este enfoque requiere que las tutoras y los tutores sean capaces de diagnosticar el nivel de habilidad del estudiante y adaptar sus intervenciones en consecuencia.

La combinación de aprendizaje colaborativo, ZDP y andamiaje proporciona un marco robusto para la formación de tutoras y tutores en centros de escritura. Una persona que cumple ese rol necesita comprender cómo fomentar el aprendizaje entre pares (Bruffee, 1984), identificar las necesidades individuales de sus estudiantes y proporcionar apoyo adaptativo que permita a sus estudiantes alcanzar su máximo potencial. La formación pedagógica puede incluir talleres, observación de pares y prácticas supervisadas, así como una reflexión continua sobre su rol como facilitador del aprendizaje.

Contexto

Para lograr el objetivo de formación descrito anteriormente, es importante que la dedicación para aprender y practicar lo aprendido sea alta y diversa. Debe invertirse tiempo porque es mediante el diálogo constante, ejercicios metacognitivos, el acompañamiento de pares y la formación guiada que pueden desarrollar aquellas habilidades y conocimientos complejos.

En el CE de la Universidad de los Andes quienes ofrecen las tutorías son Asistentes Graduados de Educación general (en adelante AG): son estudiantes de maestría a quienes se otorga un porcentaje de su matrícula y tienen un contrato laboral de medio tiempo con el CE. Este tiempo está dedicado a tres labores: (a) acompañar tutorías de escritura, lectura o comunicación oral; (b) acompañar el diseño, secuencia pedagógica y retroalimentación en un

curso de cualquier disciplina con componente alto de comunicación (Cursos E); y (c) formación para llevar a cabo las distintas interacciones pedagógicas con la calidad requerida. A este texto le concierne el tercer ejercicio.

Los espacios de dedicación a la formación buscan replicar las metodologías y principios pedagógicos que implican los acompañamientos que ofrecen los AG. Parte del proceso es relacionarse con AG con más experiencia (observaciones entre pares y pequeños grupos de trabajo con diversos niveles de experticia) para alcanzar conocimientos o desarrollar habilidades en su ZDP. Por esta razón, se busca generar una comunidad de práctica con ejercicios semiestructurados que incentivan el aprendizaje colaborativo por medio de conversaciones sobre experiencias, prácticas y retroalimentación constante, lo que les da la posibilidad de ampliar sus perspectivas a prácticas diversas (Valdez Valdez, L. S., Sánchez Uscamayta, J. O., & Lescano López, G. S., 2023).

Además, en toda formación pedagógica consciente, es imprescindible reflexionar sobre la propia práctica (Sánchez, 2012). Por esa razón, algunos escenarios de formación que se ofrece a los AG están centrados en el ejercicio metacognitivo sobre los aciertos y mejoras que pueden llevar en su proceso. Para ello, hay (a) conversaciones individuales con las coordinaciones que parten de necesidades identificadas por las AG, (b) una lectura individual y colectiva sobre la evaluación hecha por sus estudiantes a propósito de la calidad del acompañamiento y (c) dos momentos del semestre en el que, con base en una matriz, se hace autoevaluación del desempeño.

Finalmente, es fundamental que se guíe el proceso por medio de una secuencia con resultados de aprendizaje previamente diseñados. Lo anterior ocurre mediante los diversos talleres de formación. Estos son una serie de espacios estratégicamente ubicados a lo largo del periodo académico para generar un avance en el dominio y práctica de la labor de las tutoras y los tutores. Este último espacio es el que ha sufrido más modificaciones por el tipo de intervención que se requiere.

Describiremos a continuación el modelo inicial de formación con el que operó el CE; posteriormente, estableceremos los aspectos a mejorar de dicho modelo, con especial atención

a las necesidades respecto al nivel de experticia de los tutores y las tutoras en la formación y el acompañamiento que ofrecen; y, finalmente, las modificaciones realizadas.

Descripción del modelo inicial de formación

En los primeros años del CE, los talleres de formación eran espacios de trabajo colaborativo entre asistentes novatos y expertos. Los últimos asistían a estos incluso si ya habían avanzado en los resultados de aprendizaje pues: “[...] por un lado, acompañan a los novatos en la construcción de las comprensiones sobre el Programa de Escritura del Centro, y, por el otro, les permiten reflexionar sobre su propia práctica y mejorarla en la interacción con sus nuevos compañeros” (Escallón, Parra y Vásquez, 2020 p. 126). El anterior modelo implicaba una misma ruta para asistentes con niveles de experticia diferentes.

Aunque este modelo tenía la ventaja de la interacción constante, resultaba más provechoso para quienes iniciaban en el proceso y menos para quienes habían avanzado más. Lara (2013), en un estudio sobre el proceso de tutorías en CE realizado en el momento en que la formación tenía ese modelo, concluye que: “En general, los tutores novatos describieron cualitativamente mejor la experiencia de aprendizaje derivada de hacer tutorías que incluyó miradas más positivas, más gratificantes y reconocimiento más apreciativo del proceso de aprendizaje, tanto de los estudiantes, como propio” (p. 48). Adicionalmente, asegura que las personas de semestres más avanzados (tercer y cuarto semestre) expresaban agotamiento y una sensación de rutina.

Por ello, se crearon dos rutas de formación, una para quienes iniciaban su proceso y práctica y otras para quienes llevaban más de un semestre en esta. La primera se enfocaba en la comprensión básica sobre pedagogía y las implicaciones de esta en sus roles. Por ejemplo, se ofrecían talleres sobre la retroalimentación, la estructura de las tutorías y su propósito, principios del Centro de Español, las bases del acompañamiento a estudiantes en el aula y la relación entre la escritura como proceso y el aprendizaje. La segunda buscaba especificidad sobre los diversos roles y contextos de acompañamiento y profundizaba en estrategias pedagógicas para cada uno de estos espacios. Por ejemplo, cuándo y cómo usar secuencias pedagógicas en el marco de las tutorías y en los talleres de los cursos. Con este modelo también se implementó una diversificación en las tutorías. Las tutoras y los tutores que iniciaban el proceso acompañaban

tutorías de lectura y escritura, mientras que quienes ya tenían la práctica de uno o más semestres, ampliaban el ejercicio ofreciendo además tutorías de comunicación oral e investigación. El propósito central de esta modificación fue profundizar la formación y aplicar el conocimiento con el acompañamiento a otros productos textuales y niveles de formación.

Dificultades del anterior modelo

Aunque la anterior modificación surtió efectos positivos, la ruta de formación propuesta conservaba algunos problemas. Ese modelo supone que solo hay dos niveles en el aprendizaje: novatos y expertos. No obstante, dado el funcionamiento del CE y la apuesta por la formación progresiva, las AG hacen parte de este programa de formación a lo largo de toda su trayectoria de estudios de maestría, así que la mayoría permanecen entre 3 y 4 semestres. La experticia entre una persona en su segundo y su cuarto semestre varía según la experiencia y reflexión de su práctica pedagógica. Esto se hace evidente en algunas respuestas a la formación ofrecida en ese periodo, en la que se enuncia “[...] siento que [los talleres] fueron muy repetitivos con la información que ya conocía de mi semana de formación” (2022).

Así pues, ese modelo de formación aún replicaba algunas de las dificultades que motivaron su diseño. Por un lado, persiste la falta de motivación entre los expertos que se encuentran con los mismos retos en el aprendizaje. Por otro lado, no se evidencia la transformación del ejercicio de acuerdo con la experiencia adquirida. Eso dificulta que los aprendizajes se puedan aplicar en nuevos contextos, lo cual es fundamental en la formación por niveles (Stiggins, 2008). Proponer a las AG ejercicios desafiantes en su proceso no solo modifica su motivación, sino que tiene implicaciones en la calidad del acompañamiento. Dado que persisten algunos problemas mencionados anteriormente, en particular en la formación de los AG en el más alto nivel de experticia, se diseñó un modelo que busca atender a las necesidades expuestas.

Modelo actual

El modelo propuesto como alternativa se estructura en cuatro fases: fundamentación, profundización, integración y consolidación. Cada fase responde a las necesidades actuales de formación (reconocer conceptos básicos en formación y pedagogía, profundizar en los ejercicios

de acompañamiento e integrarlos en otros contextos) el marco del acompañamiento en tutorías y cursos E, asegurando un enfoque progresivo y flexible que combina teoría y práctica.

Fundamentación (primer semestre)

El objetivo principal de esta etapa está enfocado en proveer a las tutoras y los tutores las bases pedagógicas para desarrollar su rol. Aquí la formación está enfocada tanto en reconocer las particularidades del acompañamiento en el escenario de las tutorías y en el de los cursos tipo E, como en la comprensión de las bases pedagógicas de la evaluación formativa, entendida como un proceso orientado al aprendizaje, que busca identificar los avances, necesidades y dificultades de estudiantes durante el desarrollo de una actividad. La comprensión de la posibilidad de proporcionar retroalimentación que permita mejorar el proceso descentra la evaluación de la calificación y pone el foco en el proceso de aprendizaje. La fundamentación se complementa, a lo largo del semestre de formación, con acciones específicas sobre el ejercicio de las tutorías y el diseño, implementación y evaluación de talleres efectivos que promuevan aprendizajes significativos en los cursos tipo E.

Profundización (segundo semestre)

Las tutoras y los tutores tienen espacios de formación que buscan ampliar su conocimiento sobre las estrategias pedagógicas, adaptándolas a las necesidades particulares de sus estudiantes. En este semestre, ahondan en nociones de la alineación curricular, la escritura grupal, y las secuencias pedagógicas en tutorías.

Integración (tercer semestre)

En esta fase se busca articular los conocimientos pedagógicos y las habilidades adquiridas para aplicarlos en diversos escenarios en el ejercicio de las tutorías (escritura, lectura, oralidad, investigación) y en el acompañamiento realizado en los cursos, en el que se integran las necesidades particulares en las habilidades de comunicación de los estudiantes y los elementos mesocurriculares. En esta fase las tutoras y los tutores comprenden que todas las habilidades de comunicación son un proceso dinámico, en el que intervienen distintos factores que interactúan entre sí (en la oralidad, por ejemplo, el contenido, adaptación al público y un uso efectivo de recursos paralingüísticos). Además, se ahonda en entender el proceso de comunicación en contexto; así, factores como el entorno físico, social, cultural y emocional

influyen en el significado, la interpretación y la efectividad del intercambio comunicativo. También se profundiza en recursos, materiales y metodologías que apoyan el acompañamiento de procesos de comunicación asociados a la investigación.

Consolidación (cuarto semestre)

La formación finaliza con el cuando el tutor alcanza un nivel de autonomía y liderazgo que le permita innovar y formar a otras tutoras y tutores a través de observaciones, implementación de talleres a formadoras y acompañamiento reflexivo. Además, también contribuyen a la creación e implementación de instrumentos para evaluar el impacto del programa en el desempeño de sus pares y recomendar ajustes.

El modelo asegura que las tutoras y los tutores comprendan y se adapten a las exigencias de escritura y habilidades de comunicación de distintas áreas del conocimiento. Las fases permiten avanzar desde la comprensión básica hasta la práctica autónoma y la innovación, incorporando dimensiones teóricas, prácticas y reflexivas, que promueven el desarrollo de competencias comunicativas y de pensamiento crítico, tanto en las tutoras y los tutores, como en sus estudiantes.

Este modelo de formación ha sido implementado durante los últimos dos años. Para transformarlo, se tomó como base la estructura del modelo previo y sus aciertos, en particular, el acompañamiento basado en las necesidades de la primera fase. Después de ello, identificamos los objetivos de aprendizaje requeridos para cada nivel (conocer, profundizar e integrar) y creamos la ruta de las siguientes tres fases que compondrían el programa de formación robustecido.

La primera versión (que se implementó en el 2023) implicó reconocer algunas modificaciones que se debían llevar a cabo para cada nivel. Esto lo identificamos por medio de: (a) retroalimentación de las personas formadas, (b) autoevaluación en el ejercicio de implementación y (c) falencias y fortalezas comunes en el logro de los objetivos demostrados en el desempeño de las tutoras y los tutores. La retroalimentación de parte de una persona que ha experimentado la formación es vital para reformular aspectos específicos de esta, con base en evidencias cualitativas manifiestas. Para ello, cada semestre se hacen encuestas de percepción a las tutoras y los tutores, con el fin establecer los aciertos en la formación ofrecida

y reconocer las oportunidades de mejora. Es importante destacar que estos instrumentos de evaluación de la formación también son diferenciados según la fase (semestre). Estos instrumentos indagan por la pertinencia de lo conceptual y lo metodológico de cada ejercicio. Además, se pregunta de manera explícita sobre la relación de la formación recibida con su ejercicio de acompañamiento y el cumplimiento de los objetivos de formación.

A lo largo de este periodo de implementación, y gracias a la evaluación previamente descrita, se ha evidenciado que el modelo actual sí responde las dificultades que presentaba el modelo previo. Por un lado, complejiza el ejercicio que llevan a cabo tutores y tutoras por medio de las fases y posibilita la transferencia de la práctica a distintos contextos. Por otro lado, al proponer formación y ejercicios diferenciados por el nivel de experticia, supone mayor motivación a lo largo de todo el proceso de formación y no solo en el nivel inicial.

Un elemento clave que ha resultado de este modelo es la cooperación y el intercambio de saberes entre los AG durante las fases. Al integrarse en equipos de trabajo colaborativo, los participantes aprovechan la diversidad de experiencias y enfoques dentro del grupo, lo que enriquece el ejercicio y favorece la generación de soluciones innovadoras a los desafíos educativos lo que, no solo fortalece las habilidades pedagógicas individuales de los AG, sino que también promueve un sentido de comunidad y apoyo mutuo (Pascual-Arias, C. y López-Pastor, V. M., 2024).

Retos

A lo largo de este documento se ha evidenciado el recorrido de la formación que se ha diseñado e implementado en el Centro de Español de la Universidad de los Andes a Asistentes Graduados que ofrecen tutorías. Primero, con una formación centrada en las bases de nociones pedagógicas necesarias para comprender y llevar a cabo las labores, después con una gradación de dos niveles (experto – lego) y, finalmente, con una formación que implica cuatro momentos con labores, aprendizajes y experiencias de acuerdo a fases distintas en la formación. Aunque se ha mostrado que responde a las necesidades de formación y dificultades de otros modelos, existen algunos retos que hemos categorizado en tres elementos:

A. Articulación teórico-práctica, alineación y secuencialidad

Existe un desafío para garantizar que las tutoras y los tutores comprendan cómo aplicar los conceptos teóricos adquiridos en cada fase al acompañamiento de estudiantes y que ello posibilite una profundización teórica (autónoma) y la experiencia práctica en escenarios reales. En este sentido, asegurar que todas las fases estén claramente conectadas es un reto constante.

B. Evaluación y multiplicación del impacto del programa

Un segundo desafío está vinculado con lograr visibilizar de manera estructurada el impacto del programa en dos ámbitos: el desempeño de las tutoras y los tutores, y el de los y las estudiantes que acompañan. Lo anterior, en cuestiones como el aseguramiento de la calidad del aprendizaje y el éxito estudiantil, y los insumos que esa tarea requiere. Lo anterior implica fortalecer el compromiso de las tutoras y tutores para actuar como agentes multiplicadoras en la comunidad universitaria para asegurar que los conocimientos y habilidades adquiridos se transmitan eficazmente a la comunidad educativa y lograr estrategias de comunicación y divulgación de estos aportes y aprendizajes.

C. Gestión del tiempo, recursos y apoyo institucional

Un tercer reto consiste en optimizar el tiempo disponible en cada fase para cumplir con los objetivos de formación sin sobrecargar a las tutoras y los tutores ni a las coordinaciones. También es necesario garantizar que tengan acceso a los recursos y materiales oportunos para apoyar su proceso de aprendizaje y el de sus estudiantes. Lo anterior implica un mayor apoyo institucional, tanto en lo operativo como en consolidar una cultura en la que las tutoras y los tutores son parte fundamental del proceso de formación del estudiantado, al igual que monitores, docentes y demás actores de la comunidad académica.

Abordar estos retos requiere un monitoreo constante del programa, un enfoque adaptativo y una comunicación efectiva entre las tutoras y los tutores, los formadores y quienes son responsables del modelo.

Conclusiones

La labor de una tutora o un tutor es doble. Por un lado, deben atender a las necesidades de la competencia comunicativa con todas las complejidades que esto conlleva. Por otro lado, para cumplir su propósito con calidad, es fundamental que se formen en los ejercicios

pedagógicos que requiere su labor. Lo que implica un ejercicio progresivo, constante y coherente con las demandas pedagógicas que implica el acompañamiento a estudiantes de la Universidad.

Esto último implica que hay que atender a la necesidad de un aprendizaje significativo y profundo que reconoce los niveles de experticia. Así, las personas que se han formado, reflexionado y aplicado sus aprendizajes durante más tiempo, requieren complejizar, diversificar y profundizar tanto los aprendizajes como la práctica de estos. Por esa razón, el CE ha atravesado tres modelos de formación, el último de ellos busca que las personas con más experticia se vean retadas, acompañadas y formadas según sus necesidades y que, en coherencia con ello, se mejore la calidad del acompañamiento que ofrece la comunidad del CE a los estudiantes que apoya. Para ello, el nuevo modelo cuenta con cuatro fases: fundamentación, profundización, integración y consolidación.

A pesar de que este modelo responde a las necesidades de un aprendizaje significativo y adaptativo, implica algunos retos que debe superar. Se requiere que la articulación entre cada fase sea clara y explícita para quienes se forman en el programa. Evaluar el impacto de este proceso en la formación de tutoras, tutores y estudiantes implica analizar cómo ha contribuido al desarrollo de sus competencias pedagógicas, comunicativas y de formación, así como su capacidad para guiar y acompañar a otros en el aprendizaje. Además, es fundamental optimizar el uso de los recursos y tiempos disponibles, garantizando que las estrategias implementadas sean eficientes y sostenibles. Para ello, el respaldo institucional juega un papel clave, ya que proporciona orientación, materiales y espacios adecuados, además de reconocimiento a la importancia de esta labor, fortaleciendo su sentido y motivando a quienes la ejercen. En este sentido, es fundamental ahondar en la posibilidad de evaluar el impacto del apoyo institucional en la formación de tutoras, tutores y estudiantes, lo que implica también un mejor uso de los recursos y los tiempos de todos aquellos que intervenimos en la formación. Cabe resaltar que, aun cuando este modelo implica retos, hay una respuesta positiva de parte de las personas formadas bajo este modelo, en comparación a previos: “Considero que los ajustes realizados potenciaron mi aprendizaje porque suponen un reto para poner a prueba las habilidades ya adquiridas” (Formación inicial de tutores antiguos, 2023-10). Ese último comentario de un AG

revela el logro del propósito central del actual modelo de formación del CE que, como toda acción pedagógica, debe estar en constante revisión.

Referencias

- Bruffee, K. A. (1984). Collaborative learning and the “conversation of mankind”. *College English*, 46(7), 635-652. DOI: 10.2307/376924
- Bruner, J. (1983). *Child’s talk: Learning to use language*. Norton.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Formación inicial de tutores antiguos 2022-10. (2022). [Datos sin publicar sobre encuesta de percepción de talleres del Centro de Español, Universidad de los Andes].
- Formación inicial de tutores antiguos 2023-10. (2022). [Datos sin publicar sobre encuesta de percepción de talleres del Centro de Español, Universidad de los Andes].
- García, A., & Carlino, P. (2014). Centros de escritura en universidades: Perspectivas y desafíos en América Latina. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 2(3), 1-20.
- Lara, L. (2013). *Las tutorías en el programa de escritura* [Tesis para optar a magíster]. Universidad de los Andes.
- Navarro, F., Colombo, L., & Carlino, P. (2016). Escritura académica en el nivel superior: Un panorama de los centros y programas en América Latina. *Revista de Educación Superior*, 45(1), 43-57.