

**TUTORÍA DE INGLÉS ENTRE COMPAÑEROS:
AUTO Y CO-REALIZACIÓN SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA**

ENGLISH PEER-TUTORING: SOCIOCULTURAL AND LINGUISTIC SELF AND CO-FULFILLMENT

Autor: Diego Fernando Cruz Moyano

<https://orcid.org/0009-0000-6511-0663>
Colegio Guillermo León Valencia de Duitama
cruz_1108@hotmail.com

RESUMEN

En el contexto global del aprendizaje de lenguas extranjeras se han promovido gran cantidad de estrategias con mayor o menor éxito. El propósito del presente escrito es realizar una exploración teórica sobre las principales implicaciones conceptuales, metodológicas y pedagógicas de los modelos tutoriales entre pares implementados en la enseñanza del inglés, en relación con el constructivismo sociocultural y lingüístico. El método usado es análisis hermenéutico a partir de la búsqueda e interpretación de documentos: legales, sobre la enseñanza del inglés en Colombia; teóricos, sobre los principales postulados en relación con la tutoría de inglés entre compañeros; e investigativos, sobre la implementación de modelos tutoriales entre pares en distintos niveles educativos con sus principales conclusiones. Dentro de los principales hallazgos están: los aportes que logra el trabajo colaborativo en la construcción social del conocimiento; la riqueza comunicativa, pedagógica y personal de participar en modelos tutoriales y la carencia de experiencias significativas de este tipo en la educación Media.

Palabras clave: educación Media, tutoría entre compañeros, constructivismo sociocultural y lingüístico, comunicación, enseñanza-aprendizaje de inglés, comunicación

ABSTRACT

In the global context of foreign languages learning, a large number of strategies have been promoted with different extents of success. The purpose of this paper is to explore theoretically upon the main conceptual, methodological and pedagogical implications about English peer tutoring models in relation to socio cultural and linguistic constructivism. The research method used is hermeneutic analysis as documental search and interpretation of legal papers about English teaching in Colombia, theoretical papers about the main principles related to English peer tutoring and research papers about implemented peer tutorial models in different school levels and the main conclusion. Among the main findings, it is possible to note contributions to the social construction of knowledge by collaborative work; pedagogical and communicative, pedagogical and personal richness after participating in tutorial models; and the lack of meaningful experiences of this type in Secondary education.

Key words: High school education, peer tutoring, social cultural and linguistic constructivism, tutorial models, English teaching and learning, communication

INTRODUCCIÓN

Desde la antigüedad, el aprendizaje y dominio de los idiomas ha representado una preocupación comunicativa, social, cultural y hasta político-económica para el ser humano. Esta preocupación ha aterrizado en el ámbito educativo y de hecho se le ha asignado a quienes se desempeñan en dicho ámbito, la planeación y ejecución de los procesos y tareas específicas de la formación en lenguas extranjeras; obviamente, con la regulación y supervisión de los gobiernos y entes nacionales e internacionales.

A nivel internacional, la UNESCO (2014) reconoce la riqueza personal y social del plurilingüismo en la multiculturalidad y ve en la educación y los sistemas escolares la posibilidad para que las personas accedan a la diversidad lingüística, con una intervención directa en el aumento de la capacidad comunicativa de las personas. Evidentemente, la evolución, estructuración y cambios sociales y humanos llevó a los sistemas escolares formales a ejercer un rol protagónico en el diseño y ejecución de estrategias de enseñanza de los idiomas, y esto se dio a partir del reconocimiento histórico y valor que adquirió el desempeño comunicativo y pluricultural y, del mismo modo, se descubrió el provecho que aportaba la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en la comunicación, la cultura y el desarrollo personal.

En la misma línea de discursiva, se establece que “los Estados Miembros [de la UNESCO] se comprometen a propiciar la enseñanza de por lo menos dos idiomas además de la lengua principal, incluso en la enseñanza profesional” (UNESCO, 2014, p. 1). Por tendencia cultural y económica, se ha privilegiado el idioma inglés como lengua extranjera en países de habla hispana; sin embargo, la misma UNESCO señala que el deber ser apunta a incluir la enseñanza de al menos dos idiomas aparte de la lengua materna, en los planes de estudio y en los distintos niveles escolares y educativos.

En concordancia con lo anterior, en primer lugar, vale la pena recordar que Colombia hace parte de los estados miembros de la UNESCO y, por consiguiente, asume los compromisos en materia de enseñanza de idiomas y, en segundo lugar, que el país ha venido desarrollando su propia base legal-pedagógica y disposiciones de orden nacional para la enseñanza de lenguas extranjeras en los distintos niveles de escolaridad. Es de anotar, que también desde las políticas nacionales se ha marcado una predilección por la enseñanza del inglés a pesar de ser amplio el abanico de las lenguas extranjeras.

Específicamente, en la enseñanza del inglés se han propuesto gran cantidad de opciones pedagógicas y didácticas para favorecer la enseñanza y el aprendizaje del inglés, dentro de éstas está la tutoría entre pares. Es, en este sentido, que se aborda el estudio de la tutoría entre compañeros como estrategia con tendencia sociocultural y lingüística de corte constructivista; así como el manejo pedagógico y las implementaciones que ha tenido en el contexto de la enseñanza del inglés a nivel nacional e internacional. Asunto que resulta representativo como documentación de experiencias particulares y como estado del arte y la cuestión.

A continuación, se presenta en primer lugar, lo relacionado con las disposiciones legales nacionales en cuanto a la enseñanza del inglés y las lenguas extranjeras; en segundo lugar, los fundamentos teóricos de la tutoría entre pares y sus elementos constitutivos, en relación con postulados constructivistas y finalmente un rastreo socioeducativo general de implementaciones tutoriales, con especial mirada hacia lo acontecido en la educación Media y la enseñanza del inglés en Colombia.

Fundamentación legal, nacional de la enseñanza del inglés

El gobierno colombiano reconoce en documentos nacionales de orden legal y organizacional (como los planes de desarrollo) expedidos en diferentes momentos, disposiciones generales sobre el horizonte ideológico, social, político, pedagógico y metodológico que guía y sustenta la enseñanza de las lenguas extranjeras, en especial el inglés, en el país. A continuación, se lista desde lo general a lo particular y en orden cronológico, los principales documentos junto con su respectivo aporte

para el reconocimiento de lo que hoy se relaciona con la enseñanza del inglés en Colombia:

- En la Constitución Política de 1991 estableció el derecho a la educación (Artículo 44)
- En la Ley 115 de 1994, se estableció los idiomas extranjeros como área obligatoria y fundamental dentro del sistema educativo colombiano (Artículo 23)
- Programa Nacional de Bilingüismo PNB 2004-2019: Dentro de sus líneas de acción contempló: lo relacionado con el inglés como lengua extranjera en instituciones públicas y como segunda lengua en colegios privados y el bilingüismo en el contexto de la etno educación (MEN, 2004).
- Decreto 2870 de 2006: aunque derogado en 2009, reglamentaba “la organización y funcionamiento de los programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano en el área de idiomas” (MEN, 2006, p. 1) y uno de sus aportes fue introducir el Marco Común Europeo de referencia para tipificar niveles de aprendizaje y desarrollo de las lenguas, aspecto que aún está vigente.
- Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (PFDCL) 2010-2014: Su objetivo fue “desarrollar competencias comunicativas en lenguas extranjeras, particularmente el inglés, en educadores y estudiantes del sector oficial para favorecer la inserción del capital humano colombiano a la economía del conocimiento y un mercado laboral globalizado” (MEN, 2012)
- Ley 1651 de 2013 o Ley de bilingüismo: hizo adiciones y modificaciones contextualizadas a la Ley 115, específicamente en lo relacionado con la enseñanza de lenguas extranjeras en el país
- Colombia Bilingüe 2014-2018: Buscó cumplir dos metas primordialmente a) aumentar el número de estudiantes de grado 11 en nivel B1 y b) aumentar el número de docentes de inglés con nivel B2 o superior en los colegios oficiales (Urrea Cortés, 2018).
- Programa Nacional de Inglés (PNI) 2015-2025, Colombia Very Well (MEN, 2017): Contemplaba tres líneas de acción e intervenciones en Básica y media, en educación superior y en fuerza laboral a partir de entrenamiento de docentes en servicio, fortalecimiento de programas de licenciatura en idiomas y financiamiento y motivación para los egresados de instituciones de educación superior, respectivamente.
- Lineamientos, Estándares Básicos de Competencias EBC, Derechos Básicos de Aprendizaje DBA, Currículo sugerido de inglés (2016): fueron documentos de tipo metodológico y procedimental que establecieron pautas de implementación de los modelos de enseñanza del inglés, todos reconociendo la competencia y sub competencias comunicativas y las habilidades de la lengua.

Después de abordar panorámicamente el carácter legal y normativo de la enseñanza del inglés en el contexto colombiano, corresponde entrar en materia y dilucidar el carácter constructivista que se le asigna a la tutoría entre compañeros como estrategia pedagógica.

Tutoría entre pares y constructivismo social – orígenes

La búsqueda por lograr resultados más efectivos en el proceso de enseñanza aprendizaje ha llevado al desarrollo e implementación de infinidad de estrategias pedagógicas y didácticas. Desde la consolidación de la pedagogía como ciencia a finales del siglo XVIII y principio del XIX de la mano de Kant o Herbart a partir de la preocupación por el problema educativo (Di Cauda, 2013, p. 35), se evolucionó de un proceso centrado en el rol tradicional transmisivo del profesor a darle una participación más activa y basada en resultados al estudiante (Gover, Loukkola y Peterbauer, 2019, p. 4), quien se convirtió en promotor de sus propios procesos personales y educativos (Tueros Way, 1992, p. 169).

El aprendizaje de lenguas extranjeras y su inherente metodología no han sido ajenos a la búsqueda de estrategias más efectivas de enseñanza-aprendizaje y, más aún, con la relevancia de orden mundial y político que ha adquirido la interculturalidad y el dominio de varios idiomas. Bien es sabido que ya sea en concordancia con fines académicos, culturales y/o laborales, el conocimiento y dominio de otras lenguas abre puertas y concede acceso a más y mejores oportunidades; y es precisamente debido a la búsqueda de dichas oportunidades que las personas se someten a procesos de aprendizaje de idiomas extranjeras. Es por ello, que las estrategias y metodologías de enseñanza innovan y se reinventan constantemente.

Históricamente pero más desde finales del siglo XX, la metodología de enseñanza del inglés ha sido abundante en propuestas pedagógicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y ha llevado a una continua evaluación y reevaluación. Con el cambio en el modo tradicional de asumir los roles y el modelo profesor-estudiante (Seoane Pardo, García Peñalvo, 2010) y la evolución pedagógica, se llegó al desarrollo de modelos tutoriales entre pares, los cuales se cree están basados en una visión del aprendizaje desde el constructivismo social (Luca, Cowan y Clarkson, 2003, p. 2).

La tutoría entre pares se puede definir como “a flexible, peer-mediated strategy that involves students serving as academic tutors and tutees. Typically, a higher performing student is paired with a lower performing student to review critical academic or behavioral concepts” (Hott y Walker, 2012, p. 1). El modelo tutorial como estrategia pedagógica y académica implica el reconocimiento, primero, de la existencia de roles: tutor y tutoriado (ambos estudiantes, al reconocerse como pares o compañeros); segundo, la diferencia en los niveles de desempeño que han logrado tutor y tutoriado; y tercero, la tutoría a partir de necesidades escolares inmediatas, normalmente del tutoriado.

La tutoría es ampliamente percibida con un espacio alternativo y complementario a los ambientes áulicos formales, donde, de manera tradicional, docente y estudiantes se encuentran para acceder al conocimiento, el primero como soporte y guía de los segundos, además de ser calificado y cualificado en cuanto al nivel y grado de aprendizaje. No obstante, es completamente sabido que hay deficiencias y dificultades de aprendizaje y conocimiento que necesitan de otros espacios y otras personas para darles manejo. Es aquí donde surgen los espacios tutoriales a partir de la guía y orientación de un tutor.

El tutor representa un rol particular y encarna todo un perfil humano con valores personales, habilidades académicas y fortalezas de nivel profesional (Viáfara González y Ariza Ariza. 2008, p. 199). Los valores personales pueden ser: respeto por la diferencia, dialogo, colaboración y compromiso. Las habilidades académicas se relacionan con el desempeño sobresaliente y nivel intermedio o avanzado en el dominio disciplinar (inglés). Las fortalezas profesionales se pueden interpretar como las tendencias vocacionales (docencia) que empiecen a manifestar los tutores en un determinado nivel escolar, debido a que todavía no son profesionales (Topping, 1998, p. 322) (Falchikov, 2002, p. 4). No obstante, la mayor riqueza del tutor está en que se aparta del rol tradicional del profesor y brinda otra mirada a la enseñanza.

En cuanto al tutoriado, cumple con un rol y unas características muy específicas que también lo perfilan y lo identifican. En primer lugar y como se mencionó anteriormente, el tutoriado presenta una necesidades escolares, académicas, inmediatas y personales que son la base para establecer un plan de trabajo individual (Ariza Ariza y Viáfara González, 2009) remedial y/o complementario para guiar, jalonar y catapultar el proceso de aprendizaje. Básicamente, el tutoriado es un estudiante con un nivel escolar y/o académico inferior al del tutor y que manifiesta una dificultades o falencias particulares (en cuanto al inglés).

1 Traducción al español: una estrategia flexible, mediada por pares que involucra estudiantes que tienen roles de tutores y tutoriados académicos. Típicamente, se empareja estudiantes de más alto con estudiantes de más bajo rendimiento para hacer revisión de conceptos critico-académicos o comportamentales.

En términos de la relación tutor-tutoriado también se pueden mencionar algunos aspectos. En primer lugar, debe haber una diferencia en cuanto al nivel de dominio disciplinar logrado para así poder orientar el acto de enseñanza (Wertsch, 1985), normalmente el tutor asume dicho rol debido a su éxito y características escolares sobresalientes. En segunda instancia, el tutor no establece ningún criterio evaluativo o curricular para su tutoriado. Lo anterior deriva en que el tutor sea respetado académicamente por su tutoriado, pero no temido en relación con el acto evaluativo y la calificación; entonces cobra significado el hecho de que sean compañeros.

En este punto vale la pena ampliar sobre la característica tutorial de “compañeros y/o pares”, la cual ya se ha venido mencionando previamente. Se podría determinar en mayor o menor magnitud las implicaciones y/o prerrequisitos del modelo tutorial como dependientes del grado en el que tutores y tutoriados son realmente pares y/o compañeros; es decir, personas que están en la misma condición (Bruffee, 1993). Esta condición hace referencia a que tutor y tutoriado se auto y co-identifiquen como “peers”, es decir, compañeros-estudiantes o aprendices de un contenido disciplinar específico – lenguas extranjeras, en este caso.

Los modelos tutoriales cobran efectividad en relación con el carácter social e interactivo que implican en la construcción auténtica de conocimiento. La teoría del constructivismo social o sociocultural “plantea que los procesos psicológicos superiores ocurren a partir de relaciones dialécticas de las personas con el medio, como una aproximación sociocultural de lo humano” (Córdoba, 2020). Es precisamente las relaciones dialécticas con el medio y la interacción social como base de la construcción del conocimiento lo que da sustento teórico y filosófico a los modelos tutoriales entre pares como estrategia pedagógica. Es en el origen y misterio mismo de compartir y contar con el otro, es en ese mismo acto humano de auto y co-realización en el otro, donde se da el aprendizaje –el que es significativo. Aquí se alude a las teorías: constructivismo cognitivo de Piaget y aprendizaje significativo de Ausubel.

En una primera mirada, lo anterior se relaciona con los postulados constructivistas que dan base al desarrollo cognitivo, los cuales “apela[n] necesariamente a la noción de equilibrio [...] entre los factores internos y externos o, de forma más general, entre la asimilación y la acomodación” Piaget (1991, p. 129). Se puede interpretar que ya Piaget consideraba que el aprendizaje sucede cuando entran en relación unas representaciones, esquemas o modelos mentales anteriores o antiguos con unos nuevos formando un ensamble cognitivo que a su vez configura y construye la forma actualizada del conocimiento. Suceden así dos procesos cognitivos: asimilación que se refiere al reconocimiento de los esquemas anteriores y acomodación que sería en ensamble actualizado de lo nuevo y lo antiguo.

Como se puede evidenciar, Piaget (1991) establece el desarrollo cognitivo a partir de la existencia de factores internos (herencia, maduración) y externos (medio social) que repercuten en los procesos de aprendizaje. Con esta idea se reafirma el carácter individuo-social que tienen los procesos de aprendizaje y se reconoce las implicaciones de validar tanto el tesoro de la subjetividad de un estudiante como la riqueza del contacto social en la construcción y estructuración del conocimiento. Ahora bien, Piaget reconoce como factores internos elementos de tipo biológico, pero evidentemente también están presentes lo de tipo psicológico.

En una segunda mirada, el aprendizaje significativo se puede definir como el proceso y producto de relacionar los nuevos y particulares conocimientos e incluirlos dentro las estructuras generales cognitivas previas de los sujetos (Ausubel, 1976). La idea de aprendizaje significativo coincide totalmente con la de asimilación y acomodación porque ambas aluden al trabajo cognitivo de reconocer la existencia de unos conocimientos preexistentes que sirven de base mutable para que junto con los nuevos conocimientos se conviertan en el real aprendizaje, en un proceso continuo e infinito de transformaciones y reconfiguraciones.

Novak (1988) complementa la teoría del aprendizaje significativo al agregar la premisa de que el aspecto emocional tiene influencia en el proceso y los resultados de aprendizaje. En este punto, se puede vislumbrar que el aprendizaje adquiere más complejidad al representar un proceso, pero

también una situación de vida que sucede cuando confluyen una serie de factores internos personales (de orden biológico, psicológico, emocional, etc.) y externos (de orden social e interactivo) y siempre construida sobre la base de conocimientos anteriores o pasados que entran a ser modificados y reestructurados por conocimientos nuevos y presentes.

Previamente se hizo alusión a que el aprendizaje sucede cuando hay auto y co-realización. Esta idea se podría explicar y sustentar a la luz de muchos de los principios y postulados teóricos mencionados en este escrito. Auto-realización podría entenderse como el auto reconocimiento, autoconsciencia y legitimación de la plenitud de factores del mundo individual; es decir, asumir la propia identidad desde los factores internos. Complementariamente, co-realización es el acto de trascender desde la propia individualidad y aterrizar en la identidad del otro y de las interrelaciones que emergen y fluyen bidireccionalmente; es decir, el acto social en su plenitud.

Tal auto y co-realización se da dentro de la zona de desarrollo próximo, donde el aprendizaje despierta una variedad de procesos internos de desarrollo, los cuales son capaces de operar solamente cuando el niño está con gente en su contexto y en cooperación con pares² (Vygotsky, 1979, p. 90). Según esta aseveración, son los nuevos conocimientos y experiencias, en una presentación social e interactiva y en relación con la huella emocional, los que activan y dan apertura a los factores y procesos internos que permiten darle la calidad de significativo al aprendizaje, que es aquel que se da a partir de la reacomodación y sinergia cognitiva de lo previo y lo nuevo para configurar lo actual y siempre en concordancia con la emocionalidad del sujeto.

No obstante, la idea de la construcción psicológica, epistemológica y educativa del conocimiento dentro de lo individuo-social no es nueva, ya desde la antigüedad, en la escuela Pitagórica, considerada primera comunidad de aprendizaje del mundo occidental (Seoane Pardo, García Peñalvo, 2007), “eran conscientes, hace 2.500 años, de que el conocimiento no se construye en solitario, sino que es el producto de una interacción social: un trabajo en equipo” (Seoane Pardo, García Peñalvo, 2010, p. 15). Esta afirmación da a entender que desde tiempos antiguos y en las culturas de origen occidental, ya existía la noción del aprendizaje colaborativo y del poder de la interacción social en la construcción de conocimiento.

relación con lo anterior, se puede reafirmar que la tutoría es una actividad colaborativa entre compañeros, la cual implica la interdependencia y la influencia entre tutor y tutorado con propósitos educativos (Bruffee, 1993, p. 83). Innegablemente, el trabajo tutorial tiene que ver con unas interrelaciones y un flujo cognitivo, psicológico y emocional individuo-social que va y viene continuamente entre tutor y tutorado. Es de este modo que se ratifica lo que anteriormente se postuló como auto y co-realización de los individuos implicados en el proceso de aprendizaje colaborativo.

Queda suficientemente claro, desde aportes antiguos y/o actuales, el carácter individuo-social interno y externo del aprendizaje; no obstante, se hace más complejo el análisis de los modos de construcción del conocimiento en el contexto de la tutoría de inglés entre pares al agregarle el carácter comunicativo que evidentemente tiene, al tratarse del abordaje lingüístico y pragmático que implica el aprendizaje de lenguas (maternas o extranjeras). Es por esto, que en las siguientes líneas se intentará abordar el aspecto lingüístico y comunicativo del constructivismo social.

Constructivismo sociocultural y lingüístico

Es aquí y a partir de asimilar la importancia de la interacción social en la construcción del conocimiento, que vale la pena reconocer el valor y trascendencia de lo lingüístico y comunicativo como medio o como fin del conocimiento humano; es decir, tomar las lenguas o idiomas en su forma concreta y comunicativa bajo una doble función: representativa y comunicativa. La función representativa alude a darle forma abstracta al universo interno y las propias vivencias. La función comunicativa se refiere a entablar diálogo e interacción con el universo exterior. Esta doble función se denomina naturaleza semiótica del lenguaje (Coll y Onrubia, 2001, p. 22).

2 Texto original: “learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers”

No obstante, cabe mencionar que existe una tercera función del lenguaje que aplica perfectamente para el análisis de las implicaciones de los modelos tutoriales aplicados a la enseñanza del inglés: la metalingüística, que faculta al código lingüístico – el que permite dar forma a textos orales y escritos – para estudiar y representar su propia estructura y funciones (competencias lingüística y pragmática). Esta tercera función del lenguaje es la que aplica cuando se utiliza una lengua para estudiar la misma lengua u otras; es decir la lengua se convierte en medio y fin, en el caso de lingüistas y aprendices de lenguas extranjeras.

De lo anterior se puede aducir que “la educación es un proceso comunicativo que tiene lugar gracias a las actividades realizadas conjuntamente entre docentes y estudiantes, mediadas por el lenguaje” (Córdoba, 2020). Esta idea constituye una revelación significativa acerca de la naturaleza y carácter comunicativo que se le asigna a la educación y el rol preponderante que adquiere el lenguaje, ya sea como medio o como fin de aprendizaje; además de la relación que emerge entre el enfoque sociocultural-lingüístico de corte constructivista y la estructuración de conocimiento a través del lenguaje y las prácticas sociales.

Esta triple naturaleza y/o funcionalidad del lenguaje lleva a entenderlo y asumirlo como “un poderoso instrumento, en el sentido vygotskiano del término, psicológico y cultural” (Coll y Onrubia, 2001, p. 22). En consecuencia, a los factores internos y externos del aprendizaje significativo se le suma el lenguaje como elemento estructurador del conocimiento y del pensamiento. Esto lleva a asumir el lenguaje como preocupación y asunto prioritario en la comprensión y explicación de los procesos escolares y enseñanza y aprendizaje.

Se puede entonces reconocer el aspecto comunicativo como adición apropiada y complementaria a la construcción sociocultural del conocimiento que sucede dentro del ambiente y a partir de la participación en un tutorial entre pares; más aún si dichas tutorías se realizan con el fin de que tanto tutor como tutorado mejoren su desempeño, conocimientos y dominio de una lengua extranjera. Dentro de cualquier tutoría, realizada con el propósito de potenciar lo escolar y académico, la comunicación juega un papel importante; pero en la tutoría de inglés, se multiplica dicha importancia porque la competencia comunicativa tiene una relación entrañable con las habilidades lingüísticas.

Para que se dé esta complementariedad de lo comunicativo a lo sociocultural, se requiere en primer lugar que los participantes en el modelo tutorial, tutor y tutorado, diagnostiquen y/o identifiquen sus propias capacidades comunicativas y lingüísticas iniciales, es decir, se auto realicen en cuanto a lo comunicativo. En segundo lugar, debe darse co-realización, también lingüística y comunicativa, como aceptación y apropiación de los aportes disciplinares, escolares y académicos brindados por los compañeros. En este sentido, se puede homologar la co-realización con el nuevo aprendizaje y la auto-realización con los conocimientos previos que entran a actualizarse y reestructurarse para lograr el tan anhelado aprendizaje significativo.

Para finalizar el apartado de la revisión de los principales aspectos teóricos acerca de los modelos tutoriales, a continuación, se hace una identificación general y breve de algunos de los tipos de modelos tutoriales más estudiados, o en los que han coincidido varios autores a la hora de tipificarlos.

Tipología de modelos tutoriales

A manera de complemento conceptual a la discusión teórica presentada hasta el momento sobre la tutoría entre pares como proceso de auto y co-realización sociocultural y lingüística, vale la pena reconocer los distintos modelos tutoriales a partir de sus características propias: diferencias y similitudes. Al respecto Sanchez-Aguilar (2021) presenta tres tipos de tutoría entre pares: Cross Age Tutoring, Peer Assisted Learning y Reciprocal Peer Tutoring, los cuales se explican a continuación:

El primer modelo o tutoría entre estudiantes de distintas edades, como su nombre lo indica, involucra estudiantes de diferentes niveles escolares y académicos, donde evidentemente el mayor tomaría el rol de tutor, al creerse que ya ha dominado una serie de características personales y disciplinarias que le permiten orientar el trabajo de su tutoriado. En la tutoría entre estudiantes de diferentes edades, normalmente se organizan diadas donde se espera que el tutor lidere y organice el trabajo, haga preguntas, motive a la interacción y sea un facilitador de hábitos de estudio (Hott y Walker, 2012). En este sentido, este tipo de tutoría requiere obligatoriamente un espacio y tiempo particular y adicional de trabajo y los roles tutor y tutoriado son fijos.

El segundo modelo o aprendizaje asistido por un par o compañero es un esquema de asistencia educativa donde los estudiantes son entrenados para ayudar a otros estudiantes (Sanchez-Aguilar, 2021, p. 169). Este modelo implica un trabajo de acompañamiento y colaboración en la realización de tareas específicas, probablemente designadas por un docente titular, sería más un tipo de trabajo cooperativo que se puede realizar como acompañamiento tutorial entre estudiantes de igual nivel escolar y/o dentro de las mismas sesiones de las clases ordinarias y acepta perfectamente el intercambio de roles entre tutor y tutoriado.

En tercer lugar, la tutoría recíproca entre compañeros se puede describir como una forma de tutoría entre pares donde parejas de estudiantes seleccionados al azar se evalúan entre sí como preparación para un examen de clase (Falchikov, 2002, p. 20). Este tipo de tutoría también permite alternar las posiciones tutor y tutoriado y también tendría relación directa con el aprendizaje colaborativo, pero bajo la asignación de roles para el desarrollo del ejercicio tutorial y también requiere de un espacio y tiempo adicional a la clase regular porque precisamente sirve para preparar algún contenido que será evaluado o revisado por el docente principal a posteriori.

Adicional a los anteriores modelos tutoriales, Hott y Walker mencionan un cuarto tipo: Classwide Peer Tutoring (CWPT). La tutoría colectiva entre pares consiste en dividir un grupo completo de estudiantes en subgrupos de aprendices, quienes deben contar con distintos y variados tipos de habilidades con el objetivo de involucrarse en actividades más complejas y/o estructuradas de clase, ej. competencias entre equipos (Hott y Walker, 2012, p. 1). Este tipo de modelo tutorial también acepta el intercambio de roles tutor-tutoriado, al ser completamente válido tener diferentes roles y tareas durante la ejecución de las actividades.

Una vez establecidas las principales nociones teóricas del porqué de la tutoría de inglés entre compañeros como auto y co-realización sociocultural y lingüística y mencionadas algunos tipos de modelos tutoriales, conviene validar toda esta información y premisas a la luz de implementaciones reales y contextualizadas de modelos tutoriales en la enseñanza-aprendizaje de inglés, en diferentes niveles escolares.

Modelos tutoriales en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

A nivel nacional e internacional y en distintos niveles escolares, se han dado innumerables intentos de implementación de modelos tutoriales como apoyo a la enseñanza-aprendizaje de inglés y de lenguas extranjeras, en general. Aquí se mencionan algunas de las experiencias investigativas y pedagógicas que se logró rastrear, con el propósito de hallar la correlación e implicaciones teóricas entre lo que aquí se denomina auto y co-realización sociocultural y lingüística y la participación de diferentes tipos de estudiantes en modelos tutoriales de inglés o lenguas extranjeras.

En principio pareciera que la mayor cantidad de implementaciones tutoriales entre compañeros para la enseñanza-aprendizaje de inglés está en el nivel de educación superior y al interior de los programas de formación para profesores de idiomas. Sin embargo, en una indagación más profunda se logró encontrar documentos de investigación que reportan sobre diversas particularidades contextuales de implementación de modelos tutoriales entre pares, para poder derivar conclusiones acerca de similitudes en los resultados e implicaciones teóricas.

En primer lugar, se mencionan los detalles generales de aplicación, resultados y conclusiones en el contexto internacional. En una universidad en Malasia, se quiso dar a los estudiantes universitarios la posibilidad de practicar el inglés con compañeros en un ambiente amistoso y significativo a partir del enrolamiento en un modelo tutorial. Se encontró que en el ámbito tutorial las actividades resultan menos intimidantes y amenazantes que en una clase rígida tradicional (Sharif, Zakaria, WanMansor, Nordin, Fong, y Mustafa, H., 2012). Los beneficios van más allá del incremento en las habilidades lingüísticas y de uso y trascienden a lo comunicativo y social.

En una universidad en Japón se implementó un modelo tutorial entre compañeros para promover el aprendizaje activo y colaborativo en un centro de acompañamiento académico de varias asignaturas como matemáticas e idiomas. Allí dieron con hallazgos como: a) los tutores son estudiantes trabajadores y con altos grados de motivación hacia el estudio que logran mejoría en sus habilidades comunicativas y liderazgo y obtienen conocimiento sobre el manejo de materiales y contenidos; b) los tutoriados desarrollan su autonomía, aprendizaje independiente y habilidades de control cognitivo sobre su propio aprendizaje (Ruegg, Sudo, Takeuchi, y Sato, 2017).

En una universidad en México, se quiso indagar acerca de los comportamientos, actitudes y percepciones de tutores y tutoriados en un modelo tutorial entre pares para apoyar el proceso de aprendizaje de inglés. Entre los principales hallazgos, se encontró que tutores y tutoriados manifestaron actitud positiva hacia resolución de dudas y la corrección de errores lingüísticos y comunicativos en el uso del inglés; que los participantes, tutores y tutoriados, se motivaron recíprocamente para optimizar los resultados de su participación; que expresaron actitud constructiva hacia la enseñanza y el aprendizaje de sus compañeros (Sanchez-Aguilar, 2021). Los beneficios de la aplicación de esta experiencia tutorial se pueden resumir en tres categorías: académicos, sociales y afectivos.

En segundo lugar, se incluyen experiencias investigativas en relación con modelos tutoriales llevadas a cabo en el contexto regional y nacional (Colombia). En la Universidad Nacional, en Bogotá, se llevó a cabo el estudio de caso de un miembro de la tribu Inga, quien se encontraba aprendiendo inglés como su tercera lengua. Las tutorías se dieron como un espacio libre de presiones como notas. Se encontró que para un estudiante con bajo desempeño académico es más eficiente cultivar nociones sobre estrategias comunicativas y de aprendizaje, habilidades de estudio y autonomía, dentro del trabajo tutorial (Velandia Moncada, 2007).

En la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC, en Tunja, dos docentes de inglés reportaron sus hallazgos relacionados con la preparación profesional y el aprendizaje autónomo de estudiantes de inglés en un programa de licenciatura en idiomas. Encontraron que el tutoriado desarrolla trabajo independiente posterior a la tutoría para practicar de manera autónoma temas seleccionados o lo realizado en la sesión tutorial (Viafara y Ariza, 2008); también determinaron que los procesos de aprendizaje de tutor y tutoriado se vieron influenciados por sus propios rasgos de personalidad (Ariza Ariza y Viáfara González, 2009).

En la Universidad Nacional de Colombia, se quiso indagar por las percepciones que docentes y estudiantes de un programa de licenciatura en idiomas tienen acerca del papel de la implementación de un programa tutorial en el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras. Uno de los principales hallazgos es que un docente titular es el primero que puede desarrollar trabajo tutorial, ya que su misma naturaleza lo lleva a prestar atención extra clase a estudiantes. También se concluyó que el trabajo tutorial no debe imponerse, que requiere motivación, disciplina y auto-regulación y que favorece aspectos personales como superación de miedos o descubrimiento de las propias formas de aprendizaje (Niето-Cruz, Cortés-Cárdenas y Cárdenas-Beltrán, 2014).

Nuevamente en la UPTC, se buscó responder al interrogante de cómo un grupo de futuros licenciados de idiomas se forma académica y personalmente mientras dan tutorías de inglés a sus compañeros de primer semestre. En primer lugar, se encontró que los tutores desarrollaron dominio de la lengua extranjera. En segundo lugar, hubo fortalecimiento de su práctica pedagógica y prácticas como resultado de su afiliación grupal. Asimismo, en cuanto a su conocimiento pedagógico general y disciplinar, los futuros maestros estuvieron abiertos a actitudes positivas y acciones formativas en el empleo de la investigación. (Viáfara, 2014)

También en la UPTC, un grupo de docentes de inglés deseó saber las implicaciones de la implementación de un modelo tutorial virtual con estudiantes de licenciatura en idiomas en relación con su concepto de aprendizaje autónomo. Encontraron que después de la experiencia, los tutoriados asociaron el concepto de autonomía con auto disciplina, compromiso y resistencia, sin tener que ser necesariamente un desarrollo individual sino la posibilidad de colaborar de manera virtual en una comunidad con otros tutoriados. Lo anterior se dio de la mano de un incremento en su motivación y de una optimización del material disponible en línea para el aprendizaje del inglés. Finalmente concluyeron que un modelo tutorial mezclado entre presencialidad y virtualidad sería mucho más ventajoso (Herrera Bohórquez, Largo Rodríguez, y Viáfara González, 2019).

Finalmente, en un colegio de Tunja en el nivel de educación media, se quiso explorar cómo la participación de un grupo de estudiantes de grado décimo en un modelo tutorial recíproco contribuyó a su autonomía y aprendizaje del inglés. Se logró determinar que los estudiantes mejoraron su uso de un lenguaje auténtico, el cual incluía expresar lo que pensaban, sentían y vivían en relación a sus contextos reales. Se encontró también que los estudiantes dieron sus primeros pasos de autonomía al reconocer las aptitudes e intentos de sus compañeros por mejorar su nivel de inglés (Molina Buitrago y Nempeque, (2019).

Como puede apreciarse, sí hay bastantes referentes investigativos para llevarse una idea certera de cómo se ha dado la implementación de modelos tutoriales en contextos reales, con estudiantes que tienen deficiencias y necesidades auténticas de aprendizaje del inglés. Si resulta interesante notar que solamente una de las experimentas reportadas aquí se desarrolló con estudiantes de educación Media. El mayor provecho del valor de los modelos tutoriales se está explotando en la educación universitaria y especialmente al interior de los programas académicos de formación de futuros profesores de idiomas.

A continuación, se hace un intento por derivar unas conclusiones acerca de lo ocurrido en este escrito a partir de los hilos teórico e investigativo de la implementación de modelos tutoriales como apoyo a la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

CONCLUSIONES

De manera sintetizada, se pueden mencionar como principales conclusiones e implicaciones las siguientes:

La interculturalidad y el dominio de varios idiomas se han convertido en una preocupación no solamente del sector educativo sino del ámbito política que atañe no solamente a los gobiernos nacionales sino a entes internacionales interesados en el avance cultural y social de los diferentes grupos humanos.

Los modelos tutoriales permiten la estructuración del pensamiento y la actualización de aprendizajes a partir de la sinergia de factores internos personales y externos sociales y el reacondicionamiento de conocimientos anteriores y nuevos a partir de la huella emocional que causan.

Los modelos tutoriales traen beneficios académicos, sociales y afectivos y se erigen como estrategia pedagógica y académica, que involucra el reconocimiento individuo social del valor de la comunicación y del poder del lenguaje como herramienta psicológica y cultural, en su triple función del lenguaje: comunicativa, representativa y metalingüística

Una implementación tutorial entre pares presupone al menos tres aspectos a considerar: existencia de roles: tutor y tutoriado (ambos estudiantes y compañeros), diferencia en el nivel de desempeño que han alcanzado tutor y tutoriado y el punto de partida en unas necesidades escolares y académicas inmediatas.

El aprendizaje es más que el producto y resultado de un proceso académico y escolar, se convierte en una situación de vida donde se da la auto y co-realización humana a partir de la construcción sociocultural y lingüística del conocimiento y del pensamiento

REFERENCIAS

- Ariza Ariza, A. y Viáfara González, J. (2009). *Interweaving Autonomous Learning and Peer-tutoring in Coaching EFL Student-Teachers*. Profile 11(2), 85-104. Disponible: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/25507> [Consulta: 2022, Noviembre 8]
- Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Ed. Trillas. México.
- Bruffee, K. A. (1993) *Collaborative learning. Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2021). *Estrategias discursivas y recursos semióticos en la construcción de sistemas de significados compartidos entre profesor y alumnos*. Investigación En La Escuela, (45), 21–31. Disponible: <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/7646> [Consulta: 2023, Marzo 16]
- Córdoba, M.E. (2020). El constructivismo sociocultural lingüístico como teoría pedagógica de soporte para los Estudios Generales. Revista Nueva Humanismo 8(1). Disponible: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/13904> [Consulta: 2022, Noviembre 8]
- Di Caudo, M.. (2013) *La ciencia pedagógica: construcciones, disputas, desafíos*. Revista Sophia, 14, 33-50. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846099003.pdf> [Consulta 2023, Enero 20]
- Falchikov, N. (2002). Learning together: peer tutoring in higher education. Estados Unidos y Canadá: Routledge Falmer. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/246671933_Learning_Together_Peer_Tutoring_in_Higher_Education [Consulta 2023, Marzo 27]
- Wertsch, J. (1985) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. New York: Cambridge University Press. Disponible: https://lchc.ucsd.edu/People/MCole/Cole_Zone-of-Proximal-Development.pdf [Consulta 2023, Marzo 27]
- Gover, A., Loukkola, T. y Peterbauer, H. (2019). *Student-centred learning: approaches to quality assurance*. Bruselas: European University Association. Disponible: https://eua.eu/downloads/publications/student-centred%20learning_approaches%20to%20quality%20assurance%20report.pdf [Consulta 2023, Enero 20]
- Herrera Bohórquez, L., Largo Rodríguez, J. y Viáfara González, J. (2019). *Online peer-tutoring: a renewed impetus for autonomous English learning*. HOW Journal, 26(2), 12–31. Disponible: <https://doi.org/10.19183/how.26.2.503> [Consulta: 2023, Abril 1]
- Hott, B. y Walker, J. (2012). *Peer Tutoring*. Council for Learning Disabilities. Disponible: <https://council-for-learning-disabilities.org/wp-content/uploads/2013/11/Peer-Tutoring.pdf> [Consulta: 2023, Marzo 16]
- Luca, J., Cowan, E. y Clarkson, B. (2003). *Promoting students' learning through peer tutoring. ED-MEDIA 2002--World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications*, 1176-1181 Disponible: <https://eric.ed.gov/?id=ED477058> [Consulta: 2022, Noviembre 8]
- MEN (1994). *Ley 115*. Disponible: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2023, Febrero 24]
- MEN (2004). *Programa Nacional de Bilingüismo*. Disponible: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-111259_archivo_pdf1.pdf [Consulta: 2023, Febrero 27]
- MEN (2006). *Decreto 2870*. Disponible: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-112277_archivo_pdf.pdf [Consulta: 2023, Febrero 27]
- MEN (2012). *Programa para el Fortalecimiento de Lenguas Extranjeras (PFDCLE) 2010-2014*. Disponible: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-327001_archivo_pdf_terminos_convocatoria.pdf
- MEN (2013). *Ley 1651*. Disponible: <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685875> [Consulta: 2023, Febrero 24]
- MEN (2017). *Programa Nacional de Inglés 2015-2025*. Disponible: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-343837_Programa_Nacional_Ingles.pdf [Consulta: 2022, Noviembre 8]
- Molina Buitrago, A y Nempeque Murcia, L. (2019). *Speaking in english shoulder to shoulder : a reciprocal peer tutoring strategy*. Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponible: <https://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/2874?mode=full> [Consulta: 2023, Abril 1]

- Nieto-Cruz, M. C., Cortés-Cárdenas, L., & Cárdenas-Beltrán, M. L. (2014). *La tutoría académica en lenguas extranjeras: expectativas y realidades*. Educación Y Educadores, 16(3). Disponible: <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/3246> [Consulta: 2023, Febrero 24]
- Novak, J. D. (1988). Teoría y práctica de la educación. Ed. Alianza Universidad.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología* (Trad. J. Marfà). Editorial Labor S.A. (Trabajo original publicado en 1964)
- Ruegg, R., Sudo, T., Takeuchi, H., & Sato, Y. (2017). *Peer tutoring: Active and collaborative learning in practice*. Studies in Self-Access Learning Journal 8(3), 255-267. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/320161662_Peer_Tutoring_Active_and_Collaborative_Learning_in_Practice [Consulta 2023, Febrero 7]
- Sanchez-Aguilar, J. (2021). *Tutors' and Tutees' Behaviors, Attitudes, and Perspectives Regarding EFL Peer Tutoring in Higher Education in Mexico*. Profile Issues in Teachers' Professional Development, 23(2), 167-182. Disponible: <https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.87744> [Consulta 2023, Febrero 7]
- Sharif, N., Zakaria, M., WanMansor, F., Nordin, N., Fong, N. y Mustafa, H. (2012). Peer-tutoring and Tertiary ESL Learners. Procedia - Social and Behavioral Sciences (66), 441-447. Disponible: https://www.researchgate.net/publication/257717990_Peer-tutoring_and_Tertiary_ESL_Learners [Consulta 2023, Febrero 7]
- Seoane Pardo, M. y García Peñalvo, J. (2007). *La escuela pitagórica, un modelo de referencia para la construcción del conocimiento y la creación de comunidades de aprendizaje en contextos de eLearning*. Disponible: https://repositorio.grial.eu/bitstream/123456789/43/1/Escuela_pitagorica.pdf [Consulta 2023, Marzo 5]
- Seoane Pardo, M. y García Peñalvo, J. (2010). *La función tutorial desde la antigüedad hasta nuestros días: fundamentos filosóficos y modelos clásicos de monitorización para su aplicación a contextos de e-learning*. Disponible: https://repositorio.grial.eu/bitstream/123456789/44/1/Funcion_tutorial.pdf [Consulta 2023, Enero 20]
- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. Disponible: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/00346543068003249> [Consulta: 2023, Febrero 7]
- Tueros Way, E. (1992). *La participación profesor-alumno en la interacción educativa en las principales corrientes pedagógicas*. Educación (2). Disponible: <file:///C:/Users/User/OneDrive/escritorio/DOCTORADO/articulos%20publicacion/otros/Dialnet-LaParticipacionProfesorAlumnoEnLaInteraccionEducat-5056951.pdf> [Consulta 2023, Enero 20]
- UNESCO. (2014). *La enseñanza de idiomas en los sistemas educativos*. Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227206_spa [Consulta: 2023, Febrero 24]
- Universidad de Antioquia. (s.f.). *Del "Programa Nacional de Bilingüismo" hasta "Colombia Bilingüe"*. Disponible: <http://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/investigacion/gruposinvestigacion/ciencias-sociales/giae/normas-reformas/contenido/asmenulateral/politicassbilinguismocolombia!/ut/p/z1/1VVNk5pAEP0reuCI03wp5oaKri6IGI2VS2qAAScFMyygJvn1Gd3U VnRd3dSWh1BFzQe> [Consulta: 2023, Febrero 27]
- Urrea Cortés, N. (2018). *¿Cómo finaliza Colombia bilingüe?* Tesis de pregrado, Universidad Militar Nueva Granada, Colombia. Disponible: <https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/18110/UrreaCortesNathalia2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [Consulta: 2023, Febrero 27]
- Velandia Moncada, D. (2007). Tutorial plan to support the english speaking skill of an Inga student of an initial teacher education program. Profile 8, 121-130. Disponible: <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/25100> [Consulta: 2023, Marzo 16]
- Viáfara González, J., & Ariza Ariza, J. (2008). *Un modelo tutorial entre compañeros como apoyo al aprendizaje autónomo del inglés*. Íkala 13(19), 173-209. Disponible: <https://www.redalyc.org/pdf/2550/255020449009.pdf> [Consulta: 2023, Febrero 27]
- Viáfara, J. (2014). *EFL student teachers' learning in a peer-tutoring research study group*. Colombian Applied Linguistics Journal, 16(2), 201-212. Disponible: <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2014.2.a05> [Consulta: 2023, Abril 1]
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Wolfe, B. (2018). *The Impact of a Peer-Tutoring Model on the Academic Performance of Secondary Students*. Tesis de doctorado, University of South Carolina, Estados Unidos. Disponible: <https://scholarcommons.sc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=5496&context=etd> [Consulta: 2023, Febrero 20]