

La acción tutorial como instrumento de orientación y mediación en contextos universitarios. Análisis de prácticas en asignaturas de lenguas extranjeras¹.

Maria Dolors Cañada Pujols

Olga Esteve Ruescas

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge
Universitat Pompeu Fabra

Introducción

Como es sabido, la adaptación al EEES conlleva cambios importantes en la actividad del docente universitario entre los que destaca el incremento de la actividad de orientación y de mediación. Sin embargo, no existe unanimidad a la hora de definir el concepto de tutoría aunque cada vez son más las universidades españolas que han diseñado y puesto en práctica su Plan de Acción Tutorial (PAT), instrumento de información, apoyo y orientación al estudiante a lo largo de toda su vida universitaria. Al mismo tiempo, la creencia generalizada entre los docentes y los estudiantes consiste en asociar la tutoría universitaria con las horas de atención al estudiante, encuentros de formato reducido destinados principalmente a resolver las dudas y los problemas a los que el estudiante debe enfrentarse. Según esta definición, la función del docente-tutor se asimila plenamente a la del experto, conocedor de un ámbito del saber.

En el contexto que investigamos, la función de la tutoría consiste en traspasar paulatinamente el control del proceso de enseñanza-aprendizaje del docente al estudiante, para pasar paulatinamente de una instrucción heterorregulada a un aprendizaje autorregulado. Y así en nuestro estudio nos interesa analizar primordialmente en qué medida aparecen marcas de autorregulación en el discurso de los aprendices generado en las tutorías y, en caso de ser así, qué grado de conciencia traducen.

Marco teórico: Autonomía, autorregulación, mediación

¹Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación titulado *Estudio de la tutoría como instrumento orientador en la instrucción de lenguas extranjeras* (EDU2008-01835/EDUC), de los Programas Nacionales del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica 2008-2011, del MEC, inscrito en el *Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge* de la *Universitat Pompeu Fabra*. Además, las autoras forman parte de Gr@el - Grup de recerca sobre aprenentatge i ensenyament de llengües, que es un grupo de investigación consolidado reconocido por la AGAUR (Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca) en la resolución del 3 de julio de 2009 (nº de expediente 2009 SGR 803, período 2009-2013).

Desde una definición amplia y globalizadora, la autonomía se entiende como el necesario conocimiento sobre las propias cogniciones que ha de permitir ser capaz de regular la propia actividad mental durante el proceso de aprendizaje (Benson, 2001; Sinclair, 2000).

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto la necesidad de fomentar la autonomía, sea cual sea el nivel educativo. En esta perspectiva, la acción pedagógica que propugnamos para ello se basa en los principios pedagógicos que se derivan de la aplicación al aula de la teoría sociocultural de aprendizaje (Vygotsky, 1978). La razón estriba en que, a pesar de que ésta no ofrece una metodología concreta o un método de aprendizaje, s  intenta dar una visión profunda de los procesos de aprendizaje que se desarrollan en el aula. En este escenario, los conceptos de *autoregulación* y *mediación* son de gran relevancia puesto que dan pistas al docente para el diseño de prácticas educativas autonomizadoras consistentes. El aspecto más relevante de la teoría sociocultural es que el salto hacia la autorregulación no es espontáneo, sino que es fruto de un proceso, se produce de forma lenta y gradual con la ayuda de elementos externos que fomentan la mediación y el diálogo interno. Y en este proceso de "traspaso", el docente deberá plantear acciones o procedimientos concretos, a nivel del dispositivo pedagógico global, como las siguientes (Esteve y Arum , 2006).

1. Seleccionar las competencias evaluables y concretar los objetivos de aprendizaje en términos de acciones concretas que el estudiante tiene que realizar. El objetivo principal es que el estudiante se *oriente* en el mosaico de asignaturas y contenidos y de esta manera pueda iniciar un proceso de autoseguimiento.
2. Concretar los indicadores de logro en el nivel de excelencia, es decir, explicitar los criterios referenciales que se utilizan para la evaluación y que, en muchas ocasiones, no est n al alcance de los estudiantes, precisamente por falta de concreción. Se trata, ni más ni menos, que de compartir información, sin lo cual el inicio del proceso de autorregulación es inviable.
3. Fomentar el trabajo continuado con los criterios de evaluación en distintas actividades de aprendizaje para que el estudiante consiga apropiárselos. El uso de instrumentos de mediación (guías, pautas, etc.) permite anticipar las ayudas para la ejecución exitosa de la tarea de aprendizaje y, al mismo tiempo, contribuye a traspasarle el control de cada una de las actividades.
4. Fomentar un diálogo simétrico entre docente y estudiante en relación a las evidencias de progreso. En este sentido, creemos que las tutorías pueden ser un instrumento de orientación muy potente si los objetivos antes presentados se han trabajado de forma sistemática. Desde este punto de vista, la tutoría no es un espacio para solucionar dudas, sino un espacio donde potenciar el ajuste de la ayuda pedagógica del docente a las necesidades del estudiante, y ello a partir de la reflexión -por parte de ambos protagonistas por igual- sobre las evidencias de progreso. Se trata de comparar diferentes instantáneas del proceso de aprendizaje para determinar en qué ha avanzado cada estudiante desde su punto de partida y en relación a los niveles de excelencia especificados ("Zona de Desarrollo Percibida", Palacios, 1987). La *acción tutorial*, tal como la concebimos, se inscribe en esta dinámica y puede contribuir a crear el espacio mental necesario para que el estudiante tome gradualmente conciencia tanto de su nivel de conocimiento y desarrollo competencial como de las estrategias y las ayudas que más necesite para avanzar; será este proceso reflexivo el que le ayudará a evaluar su propio progreso.
5. Negociar la nota: la función de la *intersubjetividad*. El diálogo evaluador y dinámico que se lleve a cabo en las distintas entrevistas incluidas en la acción tutorial deberá llevar de forma natural a la negociación de la nota final. No se trata de excluir la evaluación externa del

docente, sino más bien de dejar un espacio para la incorporación de las evaluaciones de los mismos alumnos acerca de sus necesidades, su progreso y sus producciones, con el fin de poder introducir las correcciones oportunas que les permitan un mejor desarrollo de sus conocimientos y capacidades. El concepto clave de este tipo de negociación, que fácilmente puede llevarse a cabo en una última tutoría, es el de la *intersubjetividad*, concepto que hace referencia a la confluencia de distintas informaciones sobre un mismo hecho educativo (Mercer, 2000). Se trata de un proceso dialógico en el que deben confluir todas las voces (o sea, todas las perspectivas) para construir paulatinamente una cognición compartida, base de todo consenso. Con ello se pretende lograr dos objetivos: por un lado, fomentar una relación más simétrica entre la persona más experta y la menos experta; y, por otro, tener múltiples indicios sobre una realidad compleja por esencia, como la que representa el acto de aprender.

Acción pedagógica y constitución del corpus

Las 9 sesiones de tutoría que hemos analizado para esta investigación tuvieron lugar a finales del curso 2005-2006 en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universitat Pompeu Fabra, en el marco de una prueba piloto de adaptación al EEES (Cañada et al., 2007). Esta experiencia implicó un cambio considerable tanto en la definición de los programas como en los formatos docentes (clases magistrales con grupos numerosos y sesiones de seminario con grupos muy reducidos); la presencialidad suponía el 20% de la actividad total del estudiante, correspondiendo el 80% restante a su trabajo en autonomía. Las tutorías eran, en este contexto, una herramienta, entre otras, de seguimiento, orientación y evaluación del proceso de aprendizaje.

Dos son las asignaturas origen de los datos: Lléngua C-II (francés) y Lléngua C-III (francés), asignaturas consecutivas de primero, correspondientes al segundo y al tercer trimestre del curso. Ambas contemplaban un doble método de evaluación: la realización de un examen final y la elaboración de un portafolio cuya nota debía ser negociada en la tutoría final (obligatoria). Como es sabido, el portafolio es una recopilación de documentos significativos cuyo objetivo es dar cuenta del proceso de aprendizaje de cada estudiante y de sus progresos. Tiene, pues, una doble función: favorecer la autoevaluación de los aprendices y la reflexión sobre el propio proceso; y recoger muestras o evidencias del nivel de competencia que ha alcanzado el aprendiz. Además de las muestras de actividades realizadas y de las evidencias de progreso, el portafolio debía incluir tres informes de reflexión (inicial, intermedio y final) redactados y entregados a la docente a lo largo del curso, que suponían para los estudiantes el análisis y la explicitación de su progreso como aprendices de lengua extranjera.

Las tutorías que hemos analizado para esta investigación fueron grabadas con el consentimiento de los participantes y transcritas para facilitar su estudio. Cada una de ellas tiene una duración variable, de los 5 a los 15 minutos. Para hacerse una idea cabal de su volumen, la transcripción del corpus supera las 16.000 palabras.

Discusión de los datos

Como hemos comentado más arriba, nuestro trabajo ha consistido en analizar el corpus para identificar en esos intercambios marcas discursivas que traduzcan el grado de conciencia del aprendiz que participa en él. Sin embargo, nos parece conveniente comentar algunos aspectos generales del desarrollo de la interacción que pueden contribuir a contextualizar los resultados obtenidos.

En primer lugar, hemos visto que el informe de reflexión que los aprendices han incluido en su portafolio adquiere una importancia capital para el avance de la sesión ya que, de algún modo, recupera la “voz” del estudiante y a partir de ella se organiza en gran medida el desarrollo de la tutoría.

En segundo lugar, recordemos que el objetivo de las tutorías analizadas era comentar y evaluar el proceso de enseñanza / aprendizaje y, como resultado de de este contraste de opiniones, negociar la nota del portafolio de la asignatura. Por este motivo, el concepto de “negociación de la nota” adquiere una importancia determinante puesto que permite entender las estrategias que aplican las dos partes para llegar a un acuerdo o para intentar imponer su punto de vista. Como veremos a continuación, dichas estrategias están estrechamente relacionadas con el grado de conciencia que tienen los estudiantes sobre su propio proceso y los resultados alcanzados.

Con estas premisas, el análisis nos ha permitido diferenciar en la actuación de los aprendices tres comportamientos distintos, que van desde un nivel de conciencia nulo o casi nulo sobre el propio proceso de aprendizaje hasta un grado considerablemente elevado de madurez metacognitiva. Comentaremos a continuación los tres grandes perfiles observados y aportaremos algunas muestras seleccionadas en nuestro corpus.

Grado mínimo de control

Consideramos que el grado de conciencia del aprendiz sobre su proceso es mínimo cuando en su discurso las marcas de modalidad epistémica (atenuadores) pueden ser caracterizadas como no asertivas (López Ferrero, 2005), traduciendo matices como la incertidumbre, la formulación de hipótesis, la posibilidad, la especulación (*crec que...; jo pensava que*), etc.

Una evidencia del bajo grado de madurez de estos estudiantes corresponde a la falta de apropiación de los instrumentos utilizados en la asignatura para fomentar la autorregulación. Así, los aprendices demuestran en ocasiones desconocimiento del objetivo del portafolio, de las instrucciones dadas en cuanto a su organización e incluso se observa que no tienen una idea clara de lo que significa “evidencia” en este contexto. En el ejemplo 1, vemos cómo la profesora y la estudiante no consiguen negociar el significado del término: la profesora intenta rebatir la argumentación de su interlocutora, que considera que el hecho de haber dedicado tiempo a la asignatura es motivo suficiente para merecer una evaluación positiva, y le reclama ejemplos concretos que lo justifiquen; sin embargo, la estudiante no parece entender lo que se le pide y concluye considerando que la única manera válida de demostrar que ha alcanzado los objetivos de la asignatura es incluyendo en su portafolio la totalidad de las actividades realizadas.

(1)

78 P: (...) bueno jo aquest informe // n:: no:: <(silencio 4 seg.)> havies començat bé el trimestre i no sé què ha passat sembla que haguéssim tornat enrere al final del segon trimestre / veig els mateixos problemes d'anàlisi de de la feina que hi havia al final de C2 <(silencio 6 seg.)> que continuem amb el mateix problema de // jo crec jo m'ho crec ¿eh? que tu has fet la feina al dia ¿eh? i m'ho crec que has fet feina

79 A64: pues sí

80 P: però no veig les evidències que em demostren que tu has assolit els objectius de l'assignatura perquè

81 A64: llavors es tenia que ficar tot

Vemos que esta tutoría se caracteriza, sobre todo, por una ausencia casi total de base compartida entre los participantes, lo que impide que el diálogo adquiriera todo su potencial como herramienta para interpensar (Mercer, 2000).

Grado máximo de control

Mientras que los estudiantes con un grado bajo de conciencia se caracterizan por presentar dificultades para interiorizar la finalidad del dispositivo educativo diseñado, los estudiantes con un grado elevado de conciencia destacan por haberse apropiado sin ningún tipo de dificultad las herramientas de orientación y de evaluación propuestas por la profesora: han trabajado en términos de competencias como estaba previsto en el programa de la asignatura, han sido capaces de

marcarse objetivos concretos y controlar su buen desarrollo, han entendido la dinámica a la que obliga el portafolio, han sido capaces de abordar con profundidad la reflexión sobre su proceso de aprendizaje: han sido capaces de constatar sus progresos y aportar evidencias que lo sustenten.

En el ejemplo 2, vemos que los verbos y sustantivos que la estudiante utiliza al referirse a su proceso de aprendizaje son marcas de modalidad epistémica (intensificadores) que denotan conocimiento y certeza: *he notat, tinc més seguretat*. Por otra parte, durante la interacción, es capaz de ampliar la información recogida en el informe, en este caso explicando la estrategia aplicada para la realización de actividades de expresión escrita, donde demuestra ser capaz de planificar sus acciones (*ara faré això*), controlar el desarrollo del proceso (*a l'escrit tinc més seguretat*) y evaluar su producción y sus resultados (*encara que cometia errors, distingeix millor que abans*).

(2)

17 P: *¿vale? a veure que:: mmh les graelles molt bé / encara que hi hagi algun error però sembla que ho ha treballat ¿no? <(dirigiéndose a P2)>*

(...)

24 P: *(...) es veu que ho has treballat bé aportes un glossari bilingüe al final que està*

25 *molt bé ¿mhm? // a veure sí lo de les graelles molt ben fetes <(5 seg.)> mhm:: <(consulta el informe)> distingeixes millor les paraules que abans*

26 A51: *sí jo ah:: i el que he notat també bueno també a l'escrit és que tinc més seguretat o sigui al segon trimestre per exemple o sigui dubtava molt encara que cometia errors i bu però saps allò em mullo més i és el que he notat aquest tri no en serio <(risa)> és una de les coses que:: que no sé deia doncs ara faré això i escriure això i bueno m'ho pensava i tal i ho escrivia*

27 P: *mhm molt bé*

Grado intermedio de control

Consideramos que existe un grado intermedio de conciencia cuando el estudiante ya ha iniciado el camino hacia la autorregulación, y en su discurso aparecen marcas de ello, aunque está encontrando algunas dificultades que le impiden conseguirlo plenamente. Se trata de estudiantes que son conscientes de los problemas a los que se enfrentan pero que no consiguen encontrar solos las soluciones a dichos problemas o que no alcanzan a evaluarlos totalmente, sobre todo en términos de consecuencias.

En el fragmento siguiente, vemos cómo la estudiante afirma con cierta seguridad haber alcanzado alguno de los objetivos previstos (*he assolit*), aunque concreta que ese objetivo se materializaba principalmente en el trabajo sobre la gramática, una competencia hasta cierto punto lateral en la asignatura, basada sobre todo en la comprensión de textos escritos y orales. La alumna es consciente de sus necesidades (*és que la porto molt malament*) y también del resultado -poco satisfactorio- de sus esfuerzos (*és que jo crec que no m'ha servit*), sin embargo no es capaz de interpretar esos datos en términos de estrategias de aprendizaje.

(3)

3. P: *a veure / el teu portafoli / diu <(lee)> he assolit alguns dels objectius // que em vaig plantejar així com els que preveu l'assignatura he practicat força la gramàtica // ¿vale? especifiques aquí // diu <(lee)> gairebé la major part del meu treball autònom està basat en la gramàtica doncs sí igual:: fins i tot massa*

4. A49: *és que:: la porto molt malament es que:: no:: / els verbs i tal però molt malament*

5. P: *vale però tu ara el que has de mirar és si el temps que li has dedicat a la gramàtica*

6. A49: *és que jo crec que no m'ha servit*

²En algunas de las tutorías participó también la profesora responsable de las sesiones de seminario de la estudiante en cuestión.

7. P: *ah doncs llavors és que igual no:: hi ha alguna cosa que que no funciona en el::*
8. A49: *poder*
9. P: *en l'aprenentatge de la gramàtica*
- 10.A49: *poder*

También en este caso vemos que el comportamiento de la estudiante durante la tutoría es coherente con su reflexión previa, materializada en el informe escrito. Se trata de aprendices que pueden identificar en su actividad indicios de progreso o de falta de progreso aunque carecen de la capacidad de interpretar dichos indicios de manera adecuada: estableciendo relaciones entre acciones y resultados, analizando evidencias, llegando a conclusiones a partir de afirmaciones propias, etc.

Conclusiones

Nuestra investigación pone de manifiesto que la tutoría es un espacio de intercambio muy interesante para llevar a cabo un seguimiento del proceso muy próximo al aprendiz, particularmente útil como instrumento de evaluación conjunta. Sin embargo, también se observa que para alcanzar los objetivos que se persiguen, el intercambio ha de ser preparado con anterioridad, creando gradualmente un espacio compartido entre docente y aprendices que permita la generación de una relación simétrica entre ambos.

Efectivamente, hemos visto que no es posible hacer confluir las distintas voces en la tutoría si antes no se ha conseguido interiorizar y, hasta cierto punto, “automatizar” el uso de los instrumentos de mediación que se incluyen en la acción docente global. En este sentido, nos parecen prioritarios los informes de reflexión previos a la entrevista propiamente dicha, ya que en ellos también se reflejan los grados de conciencia que arroja nuestro análisis. Hemos constatado que si la reflexión previa presenta un alto grado de conciencia, es más probable que se establezca la intersubjetividad y poder así llegar al contraste de perspectivas. De hecho, parece que esta intersubjetividad se puede alcanzar con mayor facilidad si la reflexión previa de los estudiantes presenta un grado elevado de conciencia. En caso de no ser así, si se quiere ayudar al estudiante a aumentar su madurez metacognitiva, los docentes deberán desplegar estrategias discursivas adecuadas para intentar establecer una base común sobre la que hacer avanzar el diálogo constructivo.

No obstante, desde el punto de vista didáctico, poco se puede hacer ya por los estudiantes que llegan a estas tutorías con un grado muy bajo de conciencia. Cabe en ese sentido plantearse la necesidad imperiosa de establecer mecanismos de detección de estas situaciones con el tiempo suficiente para poder incidir en ellas. En este contexto, creemos que resulta prioritario incorporar al aula las cinco grandes acciones que, de manera realista y concreta, contribuirán a allanar el camino de la heterorregulación a la autorregulación que hemos comentado anteriormente.

Bibliografía

- BENSON, P. (2001). *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow: Longman/Pearson Education.
- CAÑADA, M. D., CASSANY, D. y PEGENAUTE, L. (2007). “El grado de Mediación Lingüística de la Universitat Pompeu Fabra” en *Experiencias de implantación de metodologías ECTS en cursos pilotos completos*. Badajoz: Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- CAÑADA, M.D. (en prensa): *El portafoli de l'aprenent com a eina d'interacció entre docent i aprenent: estratègies discursives per al foment de l'autonomia*. Publicacions de la Universitat de València.
- ESTEVE, O. y ARUMÍ, M. (2006). “Instrumentos per al foment dels processos autoreguladors en situacions diverses d'aprenentatge” en *L'espai d'autoaprenentatge: les noves necessitats i els models de funcionament en la societat actual*.

Actes de la XI Trobada de Centres d'Autoaprenentatge. Barcelona: Secretaria de Política Lingüística, 29-61.

LÓPEZ FERRERO, C. (2005). "Funciones retóricas en la comunicación académica: formas léxicas de modalidad y evidencialidad". *Signo y Seña*, 14, 115-139.

MARTÍN, E. (1999). "La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta", *Artículos de Didáctica de la Lengua i de la Literatura* 18: 7-24.

MERCER, N. (2000). *Palabras y mentes. Como usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.

PALACIOS, J. (1987). "Reflexiones en torno a las implicaciones educativas de la obra de Vigostky", en Miquel Siguán (ed.). *Actualitat de Lev S. Vigostky*, Barcelona: Anthropos, 176-188.

SINCLAIR, B. (2000). "Learner Autonomy: the Next Phase?" in Barbara Sinclair et al. (eds.), *Learner Autonomy : Future Directions*. London, Longman, 4-14.

VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*, Cambridge (Mass): Harward University Press.