

La tutoría académica en lenguas extranjeras: expectativas y realidades

María Claudia Nieto-Cruz

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia
mcnietoc@unal.edu.co

Ligia Cortés-Cárdenas

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia
lcortesc@unal.edu.co

Melba Libia Cárdenas-Beltrán

Universidad Nacional de Colombia,
Colombia
mlcardenasb@unal.edu.co

Resumen

El objetivo de este estudio es describir las percepciones que docentes y estudiantes de la Licenciatura de Filología e Idiomas con especialización en inglés, francés o alemán de la Universidad Nacional de Colombia tienen sobre el papel de las tutorías en el desarrollo de las competencias en lenguas extranjeras, según se encontró en encuestas y entrevistas de grupo focal empleadas en un estudio de caso de tipo exploratorio. Los resultados indican que la mayoría de los docentes se han desempeñado como tutores; lo han hecho de manera intuitiva, lejos de cualquier paradigma institucional. Por su parte, los estudiantes, prefieren las tutorías presenciales como una forma de apoyo, no obligada pero necesaria. Con todo, los participantes concuerdan en una “percepción de progreso”, indispensable en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Palabras clave

Tutoría, competencias del docente, lengua extranjera, tutor de clase, educación. (Fuente: Tesaurus de la Unesco).

Recepción: 2013-04-28 | Envío a pares: 2013-05-25 | Aceptación por pares: 2013-09-22 | Aprobación: 2013-11-04

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Nieto-Cruz, M. C., Cortés-Cárdenas, L., Cárdenas-Beltrán, M. L. (2013). La tutoría académica en lenguas extranjeras: expectativas y realidades. Educ. Educ. Vol. 16, No 3, 472-500.

Academic Tutoring in Foreign Languages: Expectations and Reality

Abstract

The objective of this study is to describe how teachers and undergraduate students at the Universidad Nacional de Colombia who are studying philology and languages, with a major in English, French or German, perceive the role of tutoring in the development of foreign language skills is explored through surveys and focus-group interviews used in an exploratory case study. The results indicate most teachers have served as tutors and have done so intuitively, with no institutional model. Students prefer face-to-face tutoring as a form of support that is necessary, but not obligatory. In all, the participants agree on a “perception of progress” as being essential in learning a foreign language.

Key Words

Tutoring, teacher qualifications, foreign languages, tutor class, education. (Source: UNESCO Thesaurus).

A tutoria acadêmica nas línguas estrangeiras: expectativas e realidades

Resumo

O objetivo deste estudo é descrever as percepções que docentes e estudantes da Licenciatura de Filologia e Idiomas com especialização em inglês, francês ou alemão da Universidade Nacional da Colômbia têm sobre o papel das tutorias no desenvolvimento das competências em línguas estrangeiras, segundo se constatou em pesquisas e entrevistas de grupo focal, empregadas em um estudo de caso de tipo exploratório[PH1]. Os resultados indicam que a maioria dos docentes se desempenha como tutores; eles têm realizado isso de forma intuitiva, longe de qualquer paradigma institucional. Por sua vez, os estudantes preferem as tutorias presenciais como forma de apoio, não obrigada, mas necessária. No entanto, os participantes concordam em uma “percepção de progresso”, indispensável na aprendizagem de uma língua estrangeira.

Palavras-chave

Tutorial, competências dos professores, língua estrangeira, tutor de aula, educação. (Fonte: Tesouro da UNESCO).

Introducción

Las políticas de bienestar de la Universidad Nacional de Colombia para el desarrollo de la autonomía plantean las consejerías y tutorías como mecanismos para contrarrestar la deserción y la mortandad académica, pero pocas investigaciones se han realizado al respecto. Como antecedente, había llamado la atención en el Departamento de Lenguas Extranjeras (DLE), un trabajo de grado llevado a cabo por Velandia (2007), quien realizó un plan tutorial para apoyar el desarrollo de la habilidad oral en inglés de un estudiante perteneciente al grupo indígena inga, y con un bajo rendimiento en la licenciatura de filología e idiomas, especialidad inglés. En ese estudio se evidenciaron los beneficios de un plan de acompañamiento: el estudiante tutorado demostró “una mayor seguridad y auto-reflexión acerca de su propio aprendizaje; en general, los beneficios del plan se reflejaron notablemente en su desempeño en las clases de inglés” (Velandia, 2007, p. 127). La tutoría académica se planteó entonces como una alternativa no solo para abatir problemas de deserción y rezago académico, sino como una estrategia en el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras. Por ello emprendimos un estudio exploratorio con el fin de identificar las percepciones de docentes y estudiantes respecto al papel de las tutorías académicas en el desarrollo de la competencia en lenguas extranjeras. A continuación presentamos el eje de la investigación que aquí se reporta, el marco conceptual, el método empleado, los resultados y las conclusiones.

Planteamiento del problema

La Universidad Nacional de Colombia estableció en 2011 el Sistema de Acompañamiento Estudiantil (en adelante, SAE). A este propósito, el Estatuto de Personal Académico ya había señalado que se ha de “atender de manera oportuna y eficaz las tutorías y las consultas de los estudiantes en actividades conexas con su formación académica, y para este efecto fijar y cumplir un horario de atención” (Universidad Nacional de Colombia, 2005, Artículo 26). No obstante en la Sede de Bogotá, y en particu-

lar en la licenciatura de filología e idiomas con especialización en inglés, francés o alemán, el programa SAE se ha incorporado a la vida académica muy tímidamente. En teoría, cada estudiante cuenta con un docente-tutor asignado por un comité del DLE, pero no se puede aseverar que se realiza el seguimiento académico o integral deseado.

Por principio de equidad, en el examen de admisión no hay una prueba de selección específica en lengua extranjera. Tal situación hace que el estudiante se posicione de manera muy diferente ante la lengua y la cultura objeto de estudio por varias razones, entre las cuales están: el nivel de lengua, la edad (los alumnos son cada vez más jóvenes), factores de índole psicosocial (adaptación al medio universitario, presiones emocionales y familiares), dudas ante el futuro profesional e inequidades relacionadas con el capital cultural y el origen socioeducativo —en Colombia se habla de estrato social. El resultado es que hay grupos muy heterogéneos en sus niveles de dominio, conocimientos previos en idiomas o experiencias viviendo en otro país. Por todo lo anterior, nos propusimos estudiar cómo debería ser una tutoría en lenguas extranjeras y cuáles deberían ser las condiciones que se articulen con los lineamientos de la Universidad.

Para efectos del presente texto, nos centramos en dos interrogantes:

1. ¿Qué percepciones tienen estudiantes y profesores respecto al papel de las tutorías en el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras?
2. ¿Cuáles son las condiciones y procesos que, en opinión de estudiantes y profesores, favorecen el éxito del trabajo tutorial?

Marco teórico

La tutoría académica

La acción tutorial es “el proceso de atención, ayuda y seguimiento continuo de todo el alumnado en un contexto educativo” (Comellas, 2002, p. 15).

Las instituciones educativas vislumbran la acción tutorial desde principios generales con miradas específicas. Por ejemplo, en Colombia la Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (2000) la concibe como un servicio educativo que hace parte de su modelo pedagógico. Es una estrategia pedagógica y de formación que brinda cada una de las unidades académicas a sus estudiantes, con el fin de apoyarlos y orientarlos en su proceso de formación integral, así como de estimular el desarrollo de habilidades para alcanzar una ganancia en el aprendizaje de su disciplina. Por tanto, está dirigida a potenciar las capacidades de los estudiantes y a fortalecer los procesos de aprendizaje cuando aparecen debilidades. Por su parte, la Universidad Nacional de Colombia la piensa como “un proceso de acompañamiento que se brinda a los estudiantes por parte de docentes tutores, que busca propiciar la toma de decisiones informadas y oportunas en los diferentes momentos de la vida universitaria” (Alvis, 2009). Es una de las estrategias para cumplir con los objetivos del SAE apoyando al estudiante mediante orientaciones e informaciones sobre su plan de estudios, manejo de sus créditos académicos, rutas de formación en pregrado y posgrado, líneas de investigación, movilidad al interior y exterior del país, doble titulación, asesoría en áreas de mayor dificultad y demás oportunidades académicas que ofrece la Universidad.

Las tutorías y el rendimiento académico están íntimamente relacionados, por lo que se plantea como una estrategia de trabajo personalizado, de acercamiento y soporte al estudiante (Beltrán Casanova y Suárez Domínguez, 2003, p. 29). Según los autores, la tutoría forma parte de un nuevo enfoque educativo flexible, centrado en el aprendizaje. Es un servicio de apoyo académico que se brinda al estudiante, mediante una serie de actividades académicas acordadas entre tutor y tutorado. Se rige por los lineamientos de un programa determinado y la responsabilidad compartida entre ambos actores.

Competencia comunicativa

La competencia comunicativa va más allá de la competencia lingüística; es “todo lo que un locutor necesita saber para comunicar de manera efectiva en contextos culturalmente significativos” (Hymes, 1972, p. 36). Incluye no solo saberes sino también aspectos relacionados con el saber hacer y el saber ser. Se le ha definido también como la relación e interacción entre las competencias gramatical, discursiva, sociolingüística y estratégica (Canale y Swain, 1980). La competencia comunicativa se da, según Bachman (1990) por la integración de tres componentes: la competencia en el lenguaje, la competencia estratégica y los mecanismos psicofisiológicos.

Si las tutorías se plantean con el fin de fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa, los procesos tutoriales han de promover ambientes propicios para la integración de los citados componentes. Stern (1990) resalta los aportes de cuatro componentes principales al acto pedagógico: el lingüístico (que da cuenta de aspectos descriptivos de la lengua como la gramática y la fonología); el cultural (que familiariza al estudiante con aspectos idiosincrásicos de los pueblos hablantes de la lengua meta); el metacognoscitivo (que busca propiciar la autorreflexión sobre el aprendizaje de la lengua meta); y el comunicativo (que proporciona oportunidades para interactuar y utilizar la lengua meta en forma natural, significativa y espontánea).

Aunque la comunicación, en un contexto de tutoría, no sobreviene de manera totalmente espontánea, tiene rasgos de conversación natural. La tutoría es también un espacio social, concreto en el que la lengua extranjera se practica, se pone a prueba, mediante el uso y la interacción a condición de que tutor y tutorando se presten al juego. En este sentido, la tutoría se constituye en una estrategia para desarrollar también la competencia comunicativa. En vez de que el estudiante busque un interlocutor lejano o virtual, sin que ello demerite esta estrategia, tiene la posibilidad de recurrir a uno que tiene a la mano: su profesor-tutor con quien además de compartir in-

quietudes académicas comparte muchos elementos en común de su contexto escolar y social.

Método

Se optó por un estudio de caso por cuanto interesaba investigar en profundidad un fenómeno de actualidad en su contexto cotidiano y para ello era preciso recabar información desde distintas fuentes (Yin, 2009), con el fin de “generar una comprensión exhaustiva de un tema determinado... generar conocimientos y/o informar el desarrollo de políticas, la práctica profesional”. (Simons, 2009, p. 42). El alcance fue exploratorio por cuanto permitió abordar y ampliar los conocimientos de nuestro campo en vista de la instauración de un posible programa tutorial con características específicas para los estudiantes del programa curricular de lenguas extranjeras, tema aún poco examinado en el contexto local.

El proceso investigativo comprendió tres etapas. En la primera, de naturaleza exploratoria, empleamos encuestas y entrevistas de grupo focal para conocer las opiniones y experiencias previas de docentes y estudiantes en cuanto a las tutorías. En la segunda fase, de carácter propositivo, se implementó un plan de acción tutorial presencial y virtual en el que participaron tutores y tutorados de las áreas de inglés y francés. Los datos de esta fase se recabaron en autorreflexiones de los estudiantes asesorados y en reportes de seguimiento de los tutores. La última etapa, evaluativa, contó con la participación de tutores y tutorados en entrevistas de grupo focal. Así, las técnicas de recopilación y análisis de datos nos permitieron “descubrir e interpretar ciertos aspectos del conocimiento de manera cualitativa” (Merriam, 1988, p. 32), familiarizarnos con el tema e identificar conceptos y variables que inciden en el proceso tutorial. En este artículo reportamos los resultados de la primera etapa.

Participantes e instrumentos

Los participantes, cuyos rasgos se detallan más adelante, están vinculados a la licenciatura de filo-

logía e idiomas de la Universidad Nacional de Colombia, en su sede de Bogotá. El programa se ofrece en jornada diurna, es presencial y tiene una duración estimada de 9 semestres. Los estudiantes deben cursar 140 créditos distribuidos en tres grandes áreas: disciplinar (estudio de la lengua extranjera de especialidad, pedagogía e investigación), fundamentación (lingüística, literatura y cultura, educación) y electivas.

Empleamos dos encuestas, una dirigida a docentes (ver el Anexo 1) y otra a estudiantes (ver el Anexo 2), y una entrevista de grupo focal. Contestaron la encuesta 29 docentes, distribuidos así: 59 % del área de inglés, 27 % del área de francés y 14 % del área de alemán. De los 29 docentes, 18 eran profesores de planta o de carrera y 11 eran profesores ocasionales. El profesor de planta o de carrera puede clasificarse por su dedicación en docente de dedicación exclusiva, de tiempo completo o catedrático. De la muestra, uno era de dedicación exclusiva, 13 de tiempo completo y cuatro catedráticos. La vinculación del profesor ocasional es por el término del periodo académico y sus labores se circunscriben a la docencia presencial. La muestra estuvo conformada en 69 % por mujeres y en un 31 % por hombres.

La población estudiantil estuvo conformada por 36 estudiantes de la licenciatura de filología e idiomas (23 de inglés y 13 de francés), en su mayoría mujeres. En el momento de efectuar el estudio, los estudiantes se encontraban hacia la mitad de los planes curriculares (entre 41 y 60 % de su recorrido académico) y su edad fluctuaba entre 20 y 23 años.

El objetivo de las dos encuestas era identificar las percepciones de docentes y estudiantes acerca de la implementación de un programa de tutorías en el programa curricular. En ambos casos se siguieron las categorías sugeridas por Patton y Rossett (citados en Brown, 2001, p. 30). Estas incluyen las experiencias, opiniones, valores, prioridades, actitudes y conocimiento de los encuestados. Las preguntas de las encuestas se centraron en tres aspectos: el perfil

de los participantes, sus experiencias en las tutorías académicas y sus opiniones sobre las mismas. Por su parte, la entrevista de grupo focal se realizó en una sesión y participaron cuatro tutores –dos del área de francés y dos del área de inglés– y cinco tutorados. El protocolo de la entrevista de grupo focal giró básicamente alrededor de las mismas temáticas de las encuestas (percepciones, condiciones y actitudes sobre la tutoría académica para el desarrollo de la competencia comunicativa) luego de la experiencia tutorial con el fin de tener una mirada más informada desde el rol de tutorados o tutores.

Análisis de datos

El significado de percepción ha oscilado entre dos extremos: la percepción como percepción sensible y, últimamente, como sensación, y la percepción como percepción nocional o “mental” (Ferrater Mora, 2009, p. 2741). Para conocer cómo ha percibido un individuo una experiencia determinada, le preguntamos ahora, en el presente, y esto lo lleva a recordar eventos, sensaciones y a expresar a través del lenguaje buena parte de lo que recuerda. Esto, sin embargo, no está exento de subjetividades. Además, y dada la complejidad del asunto, es preciso preguntarnos constantemente si lo percibido en general es real, si lo que expresamos es realmente lo que opinamos. Esto implica emplear los procesos investigativos necesarios que nos permitan garantizar la credibilidad de los sentidos que expresan los participantes en el estudio.

Partimos de algunos códigos pre-establecidos en los instrumentos y otros emergentes de las unidades de análisis. Estas fueron las oraciones declarativas de los participantes que expresaron sus experiencias y opiniones respecto a las tutorías académicas en lenguas extranjeras. Luego emprendimos el proceso de reducción de datos y agrupamos los diferentes códigos en categorías. A medida que presentamos los resultados, incluimos voces de los participantes. Estos se identifican con números y abreviaturas, así: P: profesor(a); E: estu-

dante; T: tutor(a); TO: tutorado(a); ENC: encuesta; GF: grupo focal.

Para garantizar la credibilidad del estudio utilizamos la triangulación de datos, de investigadores y la triangulación metodológica (Denzin, 1978). La primera implicó el uso de múltiples fuentes de datos, personas con roles diferentes: docentes, estudiantes, tutores y tutorados; la segunda, las miradas de las investigadoras y la tercera, los dos instrumentos (encuestas y entrevista de grupo focal).

Resultados

En primera instancia quisimos saber si los participantes tenían experiencia en el campo de las tutorías académicas. No es sorprendente hallar que 86 % de los docentes considere haber tenido la experiencia ya que por la naturaleza misma de nuestro oficio hemos prestado atención a nuestros estudiantes fuera de clase, en contextos menos formales, para mejorar sus desempeños. Este porcentaje contrasta con el de los estudiantes: solo 15 % (6/36) dice haber asistido a una tutoría. Este resultado es impactante si se tiene en cuenta que muy pocos sujetos del estudio han estado realmente en tutorías académicas en lengua extranjera. De este porcentaje, la cantidad de veces que han asistido a la tutoría varía: dos estudiantes han asistido en muchas ocasiones y los otros en mucha menor proporción. Sin embargo, 97 % (35 de 36) de los estudiantes considera importante que exista un programa de acción tutorial en lengua extranjera.

Atendiendo a las preguntas de investigación planteadas para este reporte presentamos a continuación la Tabla 1 que recoge las categorías emergentes organizadas de manera que distribuyen, por un lado, los resultados sobre las percepciones de nuestros participantes sobre el trabajo tutorial y por el otro, lo obtenido en cuanto a las condiciones para el desarrollo del mismo.

Tabla 1. Categorías emergentes en el análisis de datos

Constructos	Categorías	Sub-categorías
Percepciones	Papel de las tutorías en el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras	Apoyo para cimentar conocimientos
		Opción para flexibilizar ámbitos académicos
		Soporte para alcanzar logros académicos
Condiciones	Condiciones y procesos para el éxito en el trabajo tutorial	Definición de objetivos
		Estrategias para lograr los objetivos
		Tipos de tutorías y su estructura
		Infraestructura institucional
		Roles del tutor y el tutorado

Percepciones sobre el papel de las tutorías en el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras

Las tutorías académicas se perciben principalmente como estrategias que se desarrollan en distintos ámbitos. Se acude a ellas con el fin de animar a los estudiantes a afirmar conocimientos, involucrarlos en diversos espacios académicos y alcanzar determinados logros.

Apoyo para cimentar conocimientos

Al solicitar a los docentes que describieran sus experiencias como tutores encontramos que 47 % relacionó su labor tutorial con los cursos de lengua extranjera del programa curricular de filología e idiomas, 9 % con los cursos electivos del mismo programa y 44 % con otros contextos de la Universidad como son los programas de formación permanente de docentes o el programa de lengua extranjera, dirigido a todos los estudiantes de pregrado. Los cursos de lengua extranjera en donde se concentró la actividad tutorial se detallan en la Figura 1.

Son los estudiantes de los niveles principiantes de la lengua extranjera (básicos) quienes más recibieron apoyo académico. Esto puede obedecer a la necesidad de cimentar los conocimientos lo mejor

Figura 1. Cursos de lengua extranjera en donde se concentró la actividad tutorial

Fuente: Encuesta a docentes.

posible desde las primeras etapas del aprendizaje o también a las diferencias de nivel de lengua de ingreso al programa. Los estudiantes de los cursos intermedios y superiores recibieron las tutorías académicas en menor porcentaje quizá porque recurren a otras estrategias, se apoyan entre ellos o han encontrado el camino de la autonomía. En contraste, se suministró más apoyo en los cursos de gramática, fonética, traducción, semántica, didáctica de la lengua extranjera, práctica docente y seminarios monográficos. Así, la tutoría académica no se circunscribe únicamente a los cursos de lengua extranjera sino también sobre la lengua extranjera.

Opción para flexibilizar ámbitos académicos

Al preguntar a los docentes sobre el entorno en el cual brindaron las tutorías, podemos observar que un gran porcentaje (62 %) lo hizo en forma presencial, 13 % en un contexto virtual y 25 % en un entorno mixto. Los estudiantes también indicaron haber participado en tutorías presenciales. Esta tiene aparentemente mayor difusión entre los docentes y estudiantes debido a la cercanía que usualmente existe entre ellos en una educación que está basada en encuentros cara a cara. La inclusión y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para las tutorías virtuales es un fenómeno reciente en nuestro medio y requiere aún preparación y aceptación por parte de los docentes. También debe ser conocida y experimentada por los estudiantes. En lo que respecta al tipo de atención dada por los

docentes, sobresale la atención individual, seguida por la atención a grupos y por la atención a pares. Esta respuesta no resulta extraña ya que la experiencia muestra que puede ser más acertado brindar ayuda extra-clase atendiendo a las necesidades individuales: “Se facilita el trabajo tanto del docente como del estudiante, ya que al romperse la estructura planteada para el espacio curricular, hay libertad de ambos para trabajar en las necesidades específicas del individuo/grupo de trabajo” (ENC E19).

El análisis de los datos nos permite inferir que las tutorías son espacios propicios para el ejercicio y la promoción de la autonomía. Recordemos que la metacognición se refiere la capacidad para autorregular nuestro aprendizaje. Es el pensamiento estratégico para utilizar y regular la propia actividad de aprendizaje y reflexionar sobre el propio conocimiento (Pozo Municio, 1999) y presupone un cambio de concepción y de papel: de un estudiante pasivo dispuesto a aprender en forma adaptativa y reproductiva lo que determine el sistema, a uno generador y constructivo, dispuesto a buscar el significado de lo que hace (Senge, 1985). En este orden de ideas, la acción tutorial es una estrategia para la cual es necesario preparar a docentes y tutores ya que en nuestro contexto no hay una cultura tutorial. Por lo general, la tutoría ha sido desarrollada de manera personal e intuitiva por parte de los docentes y no ha sido entendida por muchos estudiantes quienes piensan que el aprendizaje debe originarse desde el profesor. A veces es el mismo docente quien no promueve la cultura de aprender a aprender, que es la base de la autonomía: “El factor de autonomía me parece importante que primero la entendamos y después la promulguemos porque si uno no la entiende pues difícilmente va a poder seducir a los estudiantes y a uno mismo” (GF P2 L538-540).

Soporte para alcanzar logros académicos

Con el fin de identificar las motivaciones para brindar la tutoría, agrupamos las respuestas en tres dimensiones: el saber, el saber hacer y el saber

ser o estar. El saber implica la cognición que tiene el docente sobre la asignatura a cargo y sobre los problemas que los estudiantes pueden enfrentar. El saber hacer conlleva unas habilidades y una ejecución (Comellas, 2002). El saber ser o estar involucra aspectos afectivos y del carácter de la persona.

Desde el saber, para un docente es más gratificante resolver dudas o reforzar conocimientos que intervenir por obligación, como lo expresó solo 7 % de los encuestados. Ahora bien, desde el terreno del saber hacer, las tutorías le permitieron guiar procesos, como el trabajo de grado o la práctica docente: “Los estudiantes tenían muchas dudas acerca de la elaboración del anteproyecto. Ante la confusión de los estudiantes decidí brindar tutorías individuales para orientarlos en sus cuestionamientos específicos” (ENC P12). En opinión de los estudiantes, la tutoría en la práctica docente:

Era bastante útil, sobre todo después de una observación de clase, saber los aspectos positivos y negativos de esta. También era útil para la corrección de el [del] “lesson plan” [plan de clase] o para aclarar dudas acerca del proyecto que debía desarrollarse. (ENC E30).

El docente quiso, en menor medida, adelantar temáticas y evaluar logros. En contraste, las motivaciones de los estudiantes para acudir a las tutorías se encuentran mayoritariamente en el dominio del saber (ver la Figura 2).

Figura 2. Motivaciones para asistir a la tutoría



Fuente: Encuesta a estudiantes.

Es importante mencionar que tanto docentes como estudiantes buscaron mejorar su actuar mediante la acción tutorial al querer acercarse al otro, asunto que se relaciona con el saber ser o estar. Las palabras de un docente son muy dicentes y conclusivas:

Una asesoría y un acompañamiento oportuno es [son] de gran importancia en el devenir académico de los estudiantes y [...] puede[n] marcar la diferencia entre su éxito en la actividad académica o su fracaso definitivo y su marginamiento. La convicción de que nosotros, como docentes, nos debemos básicamente y con mayor razón a aquellos estudiantes que necesitan nuestro consejo y nuestra asesoría. (P23).

Colegimos que las tutorías son espacios fundamentales para afianzar al estudiante en el plano cognitivo y en habilidades sociales, también requeridas en los contextos escolares propios de las lenguas extranjeras. Se espera que el trabajo conjunto entre tutor y tutorado favorezca la motivación y prevenga la deserción.

Condiciones para el éxito en el trabajo tutorial

La tutoría como acompañamiento está planteada en teoría a nivel macro dentro de la Universidad Nacional. De las experiencias y opiniones de profesores y estudiantes participantes en la investigación, se infiere que no es fácil entenderla en terrenos específicos como el de una licenciatura de lenguas extranjeras en un país con una tendencia monolingüe. Sin embargo, los participantes exteriorizan que es preciso definir los objetivos, las estrategias para alcanzarlos y las modalidades tutoriales.

Definición de objetivos

El 97 % (35 de 36) de los estudiantes considera importante que exista un programa de acción tutorial en lengua extranjera. Situación paradójica cuando el mismo estudio arroja que solo unos pocos (6/36) dicen haber asistido a una tutoría. Observamos, por ejemplo, que cuando se les preguntó por la función de la tutoría, pocos dicen verla como un *complemento al aprendizaje de una lengua*, como estrategia para

desarrollar actividades comunicativas, objetivo primordial de una tutoría integrada como sugiere Alvis (2009, p. 65). En consonancia con la misma autora, se la relaciona más bien con funciones clásicas de una tutoría tradicional como son informar académica y profesionalmente y clarificar dudas. Uno y otro objetivo no se excluyen, sino que se complementan. Tal vez los estudiantes están atormentados por las dudas de toda índole que surgen en el momento de estudiar una lengua extranjera; por eso, cuando se les pidió marcar los tres objetivos más significativos para el desarrollo de una tutoría académica en lengua extranjera predominó “aclaración de dudas sobre un tema particular”, seguido de “desarrollo de habilidades lingüísticas en lengua extranjera”, como se ve en la Figura 3. La voz de un estudiante así lo ratifica: “Para resolver dudas referentes a la clase o debilidades presentadas en cuanto a ciertas temáticas”. (E 19).

Figura 3. Puntos de vista de los estudiantes sobre los objetivos de las tutorías académicas en un programa de Lenguas



Fuente: Encuesta a estudiantes (Díaz, 2012).

Los docentes difieren en cuanto al objetivo que debe cumplir la tutoría. Para 60 % la tutoría debe orientar y guiar en tareas y procesos de aprendizaje; 17 % piensa que debe servir para adquirir habilidades de estudio; 7 % dice que debe diagnosticar necesidades; y solo 6 % cree que debe complementar puntualmente lo hecho en la clase. Los docentes perciben los objetivos de la tutoría con una mirada que trasciende lo coyuntural. La ven como un acompañamiento formativo para alcanzar metas de largo alcance, como es el caso de la autonomía. En palabras del P. 1:

El mejor objetivo que podríamos tener como tutores es darle esa oportunidad de que sea autónomo, de que logre hacer las cosas, que si no entendió una parte de gramática, que si no está el tutor que se la explique. Que si no está el profesor, pueda acceder él mismo y ver cómo es la cosa; que la dificultad no se va a terminar [...] pero que él la implante. Yo pienso que eso es sobre todo, desarrollar esa autonomía del estudiante. (GF T1 L491-495).

Estrategias para lograr los objetivos

En consonancia con las estrategias propias de la tutoría integral que reseña Alvis (2009), podemos observar que 59 % de los docentes considera que se debe cuestionar al estudiante promoviendo la autorreflexión; 24 % indica que la estrategia debe ser dar una respuesta puntual y 17 % considera que es necesario remitir a los estudiantes a las fuentes de información. La autorreflexión remite al desarrollo de competencias accionales que permitan al estudiante identificar problemas, entrever estrategias realistas, planificar, respetar el proceso y sacar conclusiones y aprendizajes para una nueva situación (Comellas, 2002). Los participantes son claros en cuanto a las estrategias que permitirían alcanzar los objetivos propuestos:

Resolver dudas de manera más precisa y que permita un seguimiento individual al proceso de aprendizaje del estudiante (ENC E36).

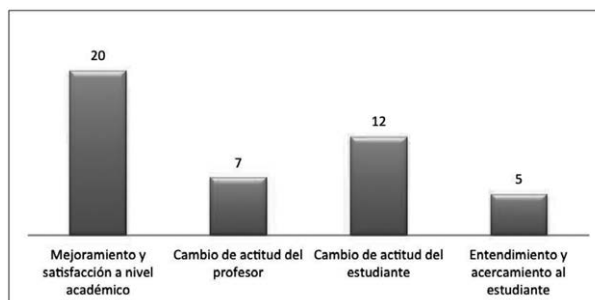
Explicar y aclarar dudas de cómo funciona la lengua inglesa. Practicar oralmente la lengua inglesa por medio de preguntas sobre cuentos clásicos que leían los estudiantes. (ENC P20).

Que el encargado (profesor, asistente o estudiante) realice el trabajo de encontrar cuáles son las fallas de un estudiante determinado mediante ejercicios de profundización, ya que puede que el estudiante no sepa, él mismo con exactitud, cuáles son sus fallas. (ENC E13).

[Que el tutor] conozca estrategias que ayuden al trabajo autónomo del estudiante. (ENC E21).

Respecto a las estrategias empleadas por los docentes, el P29 señaló haber realizado conversaciones con la estructura iniciación-respuesta-seguimiento, conversaciones abiertas en variedad de asuntos y juegos de roles. En la Figura 4 se reportan las opiniones de los profesores sobre los resultados de la tutoría académica realizada en la cotidianidad, y gracias a la aplicación de estrategias como las antes reseñadas.

Figura 4. Aportes de las estrategias empleadas en la tutoría



Fuente: Encuesta a docentes.

Los aportes de las tutorías fueron catalogados también como excelentes, óptimos, buenos y pobres. Son buenos si el estudiante toma conciencia de su proceso individual, si entiende que tiene que trabajar, si acepta que está fallando y si incrementa su confianza y motivación. Los aportes son deficientes si el estudiante no es disciplinado, no está acostumbrado a mantener un ritmo de trabajo, es inconstante y no se esfuerza: “En la mayoría de los casos, la mayor dificultad fue entender que la responsabilidad final del aprendizaje es del estudiante en tutoría. Una vez lograda esa etapa, los resultados fueron muy positivos”. (ENC P18).

La tutoría también propicia la mirada del docente sobre su propio desempeño, como lo demuestran las palabras del P16 en la encuesta: “Evaluación de la pertinencia de mi trabajo en el aula y toma de decisiones respecto a asuntos que puedo mejorar allí”. El docente también se acerca al estudiante y logra una mayor comprensión de sus problemáticas. En palabras del P17 en el mismo instrumento: “Acercamiento a los estudiantes, mayor comprensión de sus circunstancias particulares, que inciden en su rendimiento académico”.

Los estudiantes también perciben las tutorías como útiles y valiosas. Sus opiniones se sitúan principalmente en el campo del saber, pues sienten que se facilita el aprendizaje y la apropiación de la lengua extranjera, se resuelven dudas y deficiencias. Además, es importante la provisión de un espacio personalizado para suplir las necesidades que surgen en las clases grandes y “resolver dudas que difícilmente son escuchadas en grupos numerosos”. (ENC E19).

En opinión de 83 % de los docentes, el contenido de la tutoría debe ser académico, personal y profesional, o sea que toque las dimensiones del saber, el saber hacer y el saber ser y/o estar. Entendemos que los docentes sienten la tutoría como una oportunidad de interacción para acercarse al estudiante y para promover incluso la interacción entre varios tutorados, hecho que sería de gran ayuda en las tutorías en lenguas extranjeras que buscan la interacción de los estudiantes para la promoción de la producción y recepción oral y escrita. Referente al asunto de la interacción, coincidimos con lo hallado por Lobato (2003), quien al estudiar las estrategias en la acción tutorial en una universidad española advierte que “la relación que establezcamos condicionará en gran medida la intervención tutorial, tanto en sus contenidos y procesos como en la incidencia en el estudiante. Por eso cabe hablar de la importancia de la creación de una relación específica”. (p. 60). Colegimos que la tutoría debe ser un encuentro programado donde se hace un diagnóstico de las necesidades del estudiante, un seguimiento

con objetivos específicos para cada sesión, y con materiales específicos.

Tipos de tutorías y su estructura

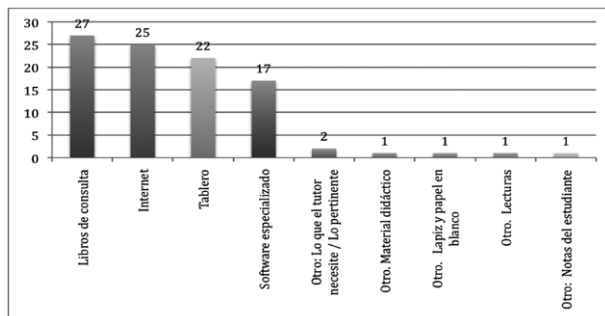
El docente promueve encuentros presenciales y/o virtuales. Los primeros son generalmente charlas cordiales en donde hay una gran interacción y se puede hablar libremente. El docente observa que él toma la iniciativa para que la tutoría presencial funcione y remite al estudiante a diversas fuentes de información. Un profesor comenta:

Si bien es cierto que algunos sacaron provecho del blog pues les permitía resolver inquietudes solo leyendo lo que otros preguntaban y lo que el profesor o los compañeros respondían, otros insistían en la tutoría presencial, la cual era muy difícil de realizar en grupo. (ENC P24).

Los estudiantes se pronuncian a favor de la tutoría académica de tipo presencial (64 %) con un profesor de preferencia y en un lugar equipado para fines tutoriales, como podría ser el centro de recursos. Notamos que la importancia de la tutoría presencial radica, en palabras de Beltrán Casanova y Suárez Domínguez (2002), en que “las relaciones cara a cara ofrecen condiciones para un conocimiento más directo y rápido entre tutor y tutorado”. (p. 123). Un profesor dice al respecto: “Lo que yo descubrí fue que muchos estudiantes sí querían estas tutorías presenciales, como van por ellas, y tener una tutoría totalmente virtual era poco importante para ellas, es como ver esa presencia del otro”. (GF T1 L448-450).

En contraste, la tutoría entre pares no resulta ser muy popular entre los estudiantes. En cuanto a horarios las preferirían entre semana en un horario entre 10 a.m. y 1 p.m., aunque el porcentaje mayoritario expresa que a cualquier hora. Se excluye de plano la franja entre las 7 a.m. y las 10 a.m. A propósito del material preferido por los estudiantes para llevar a cabo la tutoría en lenguas extranjeras, el resultado de preferencias se recoge en la Figura 5.

Figura 5. Preferencia de material por parte de los estudiantes



Fuente: Encuesta a estudiantes (Díaz, 2012).

Respecto a qué atención debería brindarse en la tutoría, individual, grupal o una mezcla de las dos, los docentes expresaron un ligero favoritismo por la tutoría de carácter mixto, pero prevalece la individualizada (45 % de las respuestas). Esto es posible si existen las condiciones y si el tutor asume un rol de facilitador. Por otro lado, 83 % opina que la frecuencia tutorial debe ser continua y no puntual, situación que generaría mayor tiempo de los docentes, espacios disponibles y equipados constantemente y modificaciones significativas de tipo administrativo. Notamos que el factor tiempo se constituye en uno de los condicionantes administrativos. Nuestros hallazgos nos llevan a pensar en dos de las conclusiones del estudio realizado por Ortega-Andrade (2011) para llevar a cabo un modelo tutorial universitario focalizado en el aprendizaje de materiales instruccionales: 1) la variable tiempo y sobrecarga de actividades de los tutores son una limitante para efectuar un seguimiento total de la aplicación de un programa tutorial con los estudiantes; 2) el tiempo de práctica supervisada por parte del tutor para trabajar con el modelo tutorial incide en el efecto positivo de un modelo o programa estratégico.

De acuerdo con los entrevistados, deben existir diferentes tipos de tutorías: presenciales, virtuales, especializadas, entre tutor y tutorado y entre pares. Llama la atención que en esta era digital la tutoría presencial aparentemente goza de mayor aceptación, como expresa un estudiante: “Es importante,

por la interacción sin distracciones. Además porque se puede estar lejos de tener esos problemas técnicos que retrasan mucho las clases. Una hora puede ser aprovechada al máximo presencialmente, algo que no se puede hacer on-line”. (GF TO3). El profesor por su lado siente que el contacto humano le permite intuir cosas sobre el tutorado y generar cambios de actitud hacia el aprendizaje además de obviar posibles distracciones o problemas técnicos de la tutoría virtual.

Los profesores opinan que las tutorías se pueden especializar por nivel de lengua, por habilidad, por asignatura. La tutoría entre iguales o pares, también conocida como ‘*peer-tutoring*’, puede ser muy valiosa ya que empodera a los docentes en formación: “Para mí era muy importante saber los objetivos porque yo podía preparar la clase, documentarme bien para no llegar allá con vacíos y tener ya unas bases, unos ejercicios”. (GF T2 L343-345).

En cuanto a la estructura de la tutoría académica, los participantes consideran que debe ser formal. Debe incluir una convocatoria de amplia difusión, diagnóstico que incluya un test de estilos de aprendizaje, sesiones de seguimiento con objetivos establecidos y registro sistemático, además de conocimiento previo de los tutorados a nivel de sus necesidades y personalidad.

Encontramos que los participantes resaltan algunas condiciones esenciales para el óptimo desarrollo de las tutorías académicas. Estas se agrupan en dos campos: las referentes a la infraestructura y las que competen al tutor y al tutorado.

Infraestructura institucional

Esta subcategoría se refiere a las disposiciones institucionales en cuanto a reglamentación, apoyo y cobertura. Sobre la vinculación que debería tener la acción tutorial, 93 % opina que debería ser parte de las labores académicas del profesor. Respecto a cuál debe ser la vinculación del docente con la universidad, 52 % fue de la opinión que no era necesario ser docente de planta, 34 % indicó lo contrario y 14 % no

respondió. Recordemos que 62 % de los encuestados eran profesores de planta y los profesores ocasionales, 38 %. Pareciera haber desconocimiento por parte de los profesores en general sobre la reglamentación de la Universidad en cuanto a lo que endilga ser profesor de carrera u ocasional puesto que el Estatuto de Personal Académico indica las tutorías como una de los deberes de los docentes de planta. Los docentes ocasionales perciben la necesidad de las tutorías, en condiciones que la Universidad no está en capacidad de asumir:

Ser [profesor] de planta no es un criterio necesario, dado que muchas asignaturas son impartidas por profesores ocasionales y naturalmente en estos cursos también debe haber asesoría específica. Pero si un profesor ocasional debe ofrecer un horario fijo de atención al estudiante fuera de su horario de clases, debería recibir una remuneración por este tiempo. (ENC P21).

Dando alcance a lo expuesto por Alvis (2009), la asignación de un docente para el rol de tutor debe ajustarse a los lineamientos dados por la institución: ser docentes de carrera de la Universidad Nacional de Colombia, no estar en ninguna condición académico-administrativa especial, conocer con suficiencia el programa curricular en el cual está inscrito el tutorado y los lineamientos institucionales de formulación y funcionamiento de los programas curriculares de la Universidad. Ahora bien, para que esto sea una realidad se requieren apoyo institucional, los elementos para poder llevar a cabo el trabajo tutorial, apoyar la creación de un programa tutorial específico en lengua extranjera, proveer los espacios físicos para tal fin y preparar a los docentes.

Resumiendo las voces de los profesores en el grupo focal, la tutoría se justifica por el tamaño de los grupos que no permite la interacción personalizada con el estudiante, para satisfacer los vacíos que se dan en el salón de clase, por los diferentes estilos de aprendizaje, por las diferentes metodologías que se emplean con las diferentes poblaciones estudiantiles. Resaltan también que la tutoría es aún

más necesaria en nuestro caso, por cuanto no solo estamos formando estudiantes sino futuros profesores y quizá futuros tutores. Así lo sugiere esta cita: “[las tutorías] permiten reconocerse como aprendiente y futuro tutor y/o profesor, en especial, en el marco de nuestra carrera”. (ENC E10).

La preparación para la acción tutorial es necesaria, pues si bien la Universidad la plantea como un deber del profesorado, no todos entienden su importancia, la metodología para llevarla a cabo o sus beneficios. Como explica Gremmo (1995), la figura del consejero presupone una estructura de apoyo, define un nuevo rol pedagógico, diferente al del profesor. Además, debe contar con formaciones específicas que le permitan moverse sin dificultades no solo en una cultura lingüística sino de aprendizaje. Por su parte, para Bailly (1995), las competencias propias de un consejero

son diferentes de las esperadas tradicionalmente en un profesor de lenguas. Se espera, en efecto, del consejero que posea competencias que no se limiten únicamente a un saber lingüístico y a un saber hacer metodológico como saber preparar una clase, un ejercicio o un texto. Las competencias específicas no pueden adquirirse únicamente mediante la experiencia y necesitan entonces una formación apropiada”. (p. 64). (La traducción es nuestra).

A este tenor, para el T. 2 la tutoría “tendría que ser algo formal, pero no impuesto por el rechazo que se puede generar”. (GF L544-545). Por su parte el T1 insiste: “Más allá de tener el apoyo institucional, me parece que debe haber como un compromiso, una motivación por parte de los tutores”. (GF L504-506).

Finalmente, referente a la cobertura, se plantea que debe ser para todos los estudiantes del programa curricular. En palabras del T1:

Tanto una persona que tiene limitaciones como es una persona de primer semestre que siempre encuentra como una barrera frecuentemente;

no solo él lo necesita sino también una persona que ya tiene un muy buen nivel de lengua, que quiere, que está motivada, también siente que lo necesita. (GFL 161-164).

Esta opinión es compartida por los estudiantes:

Hacia todo el mundo que quiera aprender otra lengua, ya que en el caso del inglés es algo globalizado y las tutorías ayudan a aclarar las dudas de los estudiantes de una manera que no sea tan controladora, sino más que todo un interés y un gusto. (GF TO4 L11-13).

Roles del tutor y el tutorado

Al responder la pregunta sobre las personas que deben estar involucradas en el proceso tutorial, 66 % de los docentes incluye al profesor de la asignatura y sus estudiantes. Un 31 % piensa que se debe dar entre estudiantes y otros profesores, orientadores profesionales o coordinadores de tutorías. Un 3 % propone que puede realizarse entre pares. Con respecto al tipo de adscripción que la tutoría debe tener, 79 % piensa que debe ser voluntaria, sin calificación como parte del curso, y 21 % que sea obligatoria para los estudiantes. Un docente expresa: “Debe partir de la decisión voluntaria del docente, de participar en ella, es decir, que le guste hacerlo”. (ENC P17).

Como vemos en la Figura 6, más de 50 % de los docentes encuestados piensa que su papel está en la construcción de conocimiento conjuntamente con sus estudiantes. Esta expectativa indicaría una diferencia del papel que usualmente juega el docente: enseñar. Los demás porcentajes son puntuales y se ilustran con la disposición a “Apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje sea cual sea el nivel de ellos”. (ENC P15).

La última parte de la encuesta a los docentes quería indagar sobre las características que debería tener el docente tutor, teniendo en cuenta la filosofía de la Universidad respecto a la acción tutorial. Un 83 % cree que es necesario que conozca

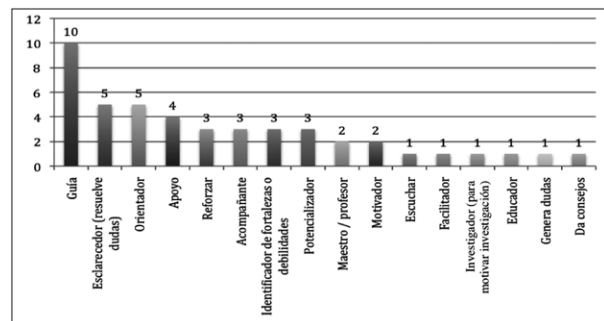
Figura 6. Rol del profesor en la tutoría



Fuente: Encuesta a docentes.

los lineamientos institucionales de formulación y funcionamiento del programa curricular en donde actúa. Más de 75 % de los encuestados opina que debe tener conocimiento específico del programa curricular de filología e idiomas “porque se debe ser coherente con el perfil de egresado que la universidad pretende formar”. (ENC P16). En contraste, entre las actitudes que los estudiantes desean ver en sus tutores sobresale la de guía (ver la Figura 7).

Figura 7. Funciones del tutor según los estudiantes



Fuente: Encuesta a estudiantes. (Díaz, 2012).

En el imaginario de los estudiantes, el tutor debe poseer las mismas cualidades de un profesor para inspirar confianza y despertar expectativas positivas en ellos: saber, saber hacer y saber ser. Se podría adicionar aquí que no todo profesor tiene las capacidades ni la disposición para ser tutor pero todo tutor ha de ser ante todo un pedagogo con to-

das las exigencias que supone esta figura (Cortés, Cárdenas y Nieto, 2013).

En referencia al saber hacer, casi todos los participantes apuntan que el docente tutor debe tener competencias para la valoración y la evaluación. A este tenor el P28 en la encuesta opina: “Saber indagar dentro del discurso del estudiante, a qué se está refiriendo el estudiante”.

En cuanto a la personalidad del docente tutor, 93 % de los profesores encuestados afirma que las relaciones interpersonales son necesarias. Citamos algunos ejemplos:

Poseer flexibilidad para percibir las especificidades de los estudiantes y escuchar sus diferentes inquietudes y voces. (ENC P.7).

Tener la capacidad de orientar al estudiante a partir de un trato cordial y amistoso. (ENC P8).

Que tenga interés por hacer esa tutoría. Que disfrute haciéndola. Que la haga con pasión, en el sentido de pensar en la Universidad y en Colombia. (ENC P27).

Curiosamente, la competencia comunicativa en la lengua extranjera resalta solo en 10 % de sus respuestas, pues valoran más la competencia para evaluar y conocer ampliamente el programa. A veces encuentran difícil hallar todas las competencias reunidas en un tutor y sugieren interacción con los colegas en un modelo en binomio, como lo expresa un docente:

Este profesor experto en evaluación hace un diagnóstico preciso del caso del estudiante y trabaja con un profesor que tiene las otras competencias (y no forzosamente las de evaluación) para trabajar en equipo, complementarnos y responder a las necesidades de nuestros estudiantes. (ENC P14).

Según los docentes, en la tutoría asumen diferentes roles (profesor y guía), propician distintos tipos de encuentros, y le dan forma a la tutoría. Como

profesores resuelven dudas, revisan o discuten material extra, identifican áreas débiles, dan respuestas concretas a partir de las preguntas de los estudiantes, diseñan talleres y corrigen ejercicios en conjunto con sus estudiantes. Como guía, orientan al estudiante y promueven la reflexión para que este descubra sus errores.

En suma, las opiniones de los participantes nos brindan información sobre los perfiles del tutor y del tutorado. A nivel de competencias en los campos del saber y del saber hacer, el tutor debe conocer y ser capaz de explicar la lengua extranjera, tener conocimiento sobre estrategias de aprendizaje y asumir diferentes roles dependiendo de la situación. En la dimensión del saber ser, el docente tutor debe tener una serie de características personales que favorezcan el trabajo tutorial. Entre ellas destacamos la paciencia, el inspirar confianza y potenciar su recursividad. Desde el saber estar el docente tutor debe estar dispuesto al diálogo, tener compromiso, disponibilidad y motivación hacia la labor tutorial. Por su parte, del tutorado se espera reconocimiento de su importancia y motivación intrínseca: “Se necesita mucha motivación, y esa motivación debe ganarse justamente conociendo cómo es este proceso”. (GF T1 L108-110).

Finalmente subrayamos que las respuestas de nuestros participantes guardan estrecha relación con algunas conclusiones recogidas por Álvarez Pérez y Jiménez Betancourt (2003), al examinar los trabajos presentados en las Primeras Jornadas Nacionales de Tutoría en la Universidad que tuvieron lugar en Tenerife, España, en 2001. Destacamos la necesidad del reconocimiento de la función tutorial, el reconocimiento de la existencia de distintos tipos de tutoría, la conveniencia de apoyo y vinculación institucional de la tutoría, el papel transcendental del tutor como “un integrador de conocimientos y actitudes, que más que resolver problemas debe dar estrategias” (Álvarez Pérez y Jiménez Betancourt, 2003, p. 22) y la necesidad de que el tutor cuente con una formación específica para realizar su labor, así como una estructura de apoyo para llevar a cabo un buen plan de tutorías.

Las experiencias de unos y otros, así como sus opiniones sobre las tutorías muestran las realidades de la labor del tutor, las apreciaciones de los estudiantes, los procesos que han caracterizado la labor tutorial y lo deseado para un programa en el contexto universitario en donde se ubican.

Conclusiones

En el primer interrogante de investigación nos propusimos identificar qué percepciones tienen estudiantes y profesores respecto al papel de las tutorías en el desarrollo de competencias en lenguas extranjeras. Encontramos que las tutorías pueden tener un impacto real en el desempeño de los estudiantes si se vinculan a la acción docente y están directamente relacionadas con el recorrido académico del estudiante. En lenguas extranjeras, la tutoría académica hace parte de las estrategias para el desarrollo de la competencia comunicativa porque propician la interacción con el profesor y entre estudiantes. Puede favorecer además aspectos personales, en la medida en que el trabajo conjunto con el profesor tutor puede ayudar al alumno a superar miedos y frustraciones, o puede servir para guiarlo en el proceso de aprendizaje, haciéndolo ser consciente de sus formas de aprender, ayudándole a encontrar sus fortalezas, a detectar sus problemas. Su función es, por ende, de largo alcance puesto que si por una parte se busca del alumno un desempeño cada vez más autónomo, por otra, se esperaría que también sirviera de pauta como en el caso de las formaciones conducentes a la docencia.

¿Cuáles son las condiciones y procesos que, en opinión de estudiantes y profesores, favorecen el éxito del trabajo tutorial? En primera instancia, cogimos que no basta con que exista la figura de la tutoría en teoría. Es menester que los lineamientos, los proyectos institucionales se cristalicen con características específicas para las unidades en las que se ponen en práctica. Esta debe contar con docentes tutores de planta del programa curricular que posean conocimientos sobre la institución, el plan de estu-

dios; conocimientos en y sobre la lengua extranjera; actitudes como la disposición, tiempo y motivación para hacerlo y un saber hacer que implica formación del personal docente.

Un programa de tutoría supone entonces recursos en términos de personal, espacio, puesta en marcha, seguimiento y valoración del impacto. La tutoría no puede imponerse. Es una opción planeada y deseada tanto para los docentes como para los estudiantes. Como sucede con la autonomía, la cultura de la tutoría se construye. En ese orden de ideas, la publicidad es relevante, así como la comprensión de la naturaleza y los fines de la tutoría académica.

Asimismo, sería capital que los docentes desarrollen, mediante diversas estrategias, competencias específicas en sus tutorados. Estas engloban competencias relacionadas con el aprendizaje de las lenguas y las culturas y, además, otras muchas, para lo cual ellos mismos deben estar convencidos, formados y tener el respaldo institucional requerido. Del lado del estudiante, la sensibilización al tema es necesaria pues, como surgió en el estudio, aún persiste la idea de que la tutoría es para los malos estudiantes.

El trabajo tutorial requiere motivación, disciplina y auto-regulación. Si el docente tutor asume diferentes roles para ajustarse a las necesidades del estudiante, este a su vez ha de estar convencido de su rol protagónico en todo el proceso de aprendizaje. Por eso, la conclusión sobre el tema no es monolítica. La tutoría no tiene que existir como un indicador de más de calidad de un programa curricular pero es indiscutiblemente un recurso que se debe poner a disposición del estudiante quien tiene la opción de recurrir o no, dependiendo de sus necesidades. Como suele pasar con la ventana de ayuda de los computadores, todos recurrimos a ella alguna vez; lo interesante es encontrar un apoyo puntual a nuestras necesidades.

Referencias

- Álvarez Pérez, P. R. y Jiménez Betancourt, H. (2003). La intervención tutorial en la enseñanza universitaria. En: P. R. Álvarez Pérez y H. Jiménez Betancourt (comp.), *Tutoría universitaria* (pp. 13-25). La Laguna: Universidad de la Laguna.
- Alvis, G., K. M. (2009). *Acompañamiento estudiantil y tutoría académica*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bailly, S. (1995). La formation de conseiller. *Mélanges CRAPEL*, [Revista electrónica], 22, 63-83. Recuperado el 22 de marzo de 2013 de: http://www.atilf.fr/IMG/pdf/melanges/05_bailly.pdf
- Beltrán Casanova, J. y Suárez Domínguez, J.L. (2003). *El quehacer tutorial. Guía de trabajo*. Xalapa: Universidad Veracruzana.
- Brown, J.D. (2001). *Using surveys in language programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Comellas, M. J. (coord.) (2002). *Las competencias del profesorado para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- Cortés, L.; Cárdenas, B.; M.L. y Nieto, M.C. (2013). *Competencias del profesor de lenguas extranjeras: creencias de la comunidad educativa*. Bogotá: Dirección de Investigación Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá.
- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. (2nd ed.) New York: McGraw-Hill.
- Díaz, M., D. (2012). *Representaciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre la tutoría académica en el Programa curricular de filología e idiomas de la Universidad Nacional de Colombia. (Monografía para optar por el título de Licenciado en filología e idiomas - Francés)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Ferrater Mora, J. (2009). *Diccionario de filosofía. Q|Z*. (2ª ed.) Barcelona: Ariel Filosofía.
- Gordon, E. (2009). 5 Ways to improve tutoring programmes, 90(6), 440-445. Recuperado el 22 de marzo de 2013 de: http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/Archive/pdf/kogo2gor.pdf
- Gremmo, M. J. (1995). Conseiller n'est pas enseigner: le rôle du conseiller dans l'entretien de conseil. *Mélanges CRAPEL* [Revista electrónica], 22, 33-61. Recuperado el 20 de marzo de 2013 de: http://web.atilf.fr/IMG/pdf/o4_gremmo.pdf
- Hymes, D. H. (1972). Models of the interaction of language and social life. En: J. J. Gumperzy, D. H. Hymes (ed.) *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication* (pp. 35-71). New York: Holt Rinehart & Winston.

- Lobato, C. (2003). Estrategias y recursos para el desarrollo de la acción tutorial en la universidad. En: P. R. Álvarez Pérez y H. Jiménez Betancourt (comp.) Tutoría universitaria (pp. 51-77). La Laguna: Universidad de la Laguna.
- Merriam, S. B. (1988). Case study research in education: A qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ortega-Andrade, N. A. (2011). Un modelo de tutoría universitaria para el aprendizaje de materiales instruccionales. *Educación y Educadores*, 14(1), 85-104.
- Pozo Municio, J. A. (1999). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza editorial.
- Senge, P. (1985). *La quinta disciplina*. Madrid: Granica.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stern, H. H. (1990). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario (2000). Política de programa de tutoría. Documento interno. Bogotá: Comité Coordinador de Tutores.
- Universidad Nacional de Colombia (2005). Acuerdo Número 016 de 2005 (Acta 09 del 4 de mayo de 2005) "Por el cual se adopta el Estatuto de Personal Académico de la Universidad Nacional de Colombia". Bogotá: Autor.
- Velandia, D. A. (2007). Tutorial plan to support the English speaking skill of an Inga student of an initial teacher education program. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 8, 121-130.
- Yin, R. T. (2009). *Case study research*. (4 ed.) Thousand Oaks: Sage.

Anexo 1. Encuesta a docentes

Profesor(a)

Departamento de Lenguas Extranjera

Universidad Nacional de Colombia

Estimado Profesor(a): El grupo de investigación *Lenguas Extranjeras e Investigación* (LEXI) se encuentra desarrollando el proyecto *Condiciones para las tutorías en el aprendizaje de lenguas extranjeras en el Programa curricular de filología e idiomas*. El objetivo de la presente encuesta es conocer las opiniones que usted como profesor(a) de uno de los tres planes de estudio del Programa curricular de filología e idiomas del Departamento de Lenguas Extranjeras tiene respecto al papel de las tutorías académicas como medio para apoyar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Agradecemos su colaboración.

Grupo LEXI - *Lenguas Extranjeras e Investigación*

Departamento de Lenguas Extranjeras, Universidad Nacional de Colombia

Datos personales

Señale con una equis (X) la respuesta que más se acomoda a su situación personal.

Género: Masculino Femenino

Programa al cual está adscrito:

Alemán Francés Inglés

Adscripción: Profesor de planta Profesor ocasional Auxiliar de docencia

Dedicación, si es profesor de planta:

Exclusiva Tiempo completo Cátedra

Dedicación, si es profesor ocasional o auxiliar de docencia:

Número de horas: _____

Experiencia en tutorías académicas

1. Teniendo en cuenta la definición de tutoría académica como una forma de asesoramiento tendiente a “reforzar el aprendizaje en las aulas de clase y mejorar los logros académicos de los estudiantes” (Gordon, 2009)¹ ¿Considera usted haberse desempeñado alguna vez como tutor(a) académico(a)?

Sí No

Si su respuesta es afirmativa, conteste la pregunta 2. Si es negativa, conteste la pregunta 4.

2. Describa su experiencia como tutor(a) académico(a) dando respuesta a las siguientes preguntas:

a. ¿En qué contexto se llevó a cabo?

Cursos de lengua de la carrera

Cursos electivos de la carrera

Otro. ¿Cuál? _____

b. ¿En qué nivel de lengua?

Básicos (1 y 2)

Intermedios (2, 3)

Avanzados (4, 5)

Otro. ¿Cuál? _____

c. ¿En qué entorno?

Presencial

Virtual

Mixto

1 Gordon, E. (2009). 5 ways to improve tutoring programmes, 90(6), 440-445. Disponible en: http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/Archive/pdf/kogo2gor.pdf

d. ¿Bajo qué modalidad?

Individual

Por parejas

Grupal

Otro. ¿Cuál? _____

e. ¿Cuáles fueron las motivaciones / objetivos para brindar la tutoría?

f. ¿Qué estrategias siguió para llevar a cabo la tutoría?

g. ¿Cuáles fueron los resultados?

Opinión acerca de las tutorías²

Escoja dentro de los aspectos que se presentan a continuación aquellos que más se acercan a las ideas que usted tiene sobre la tutoría en lenguas extranjeras y márquelas en el espacio previsto. Seleccione una sola opción.

1. Vinculación

Desvinculada de la acción docente

Integrada en la acción docente

2. Concepción

Como apoyo puntual al aprendizaje

Integrada en el itinerario formativo del estudiante

² Basadas en Alvis (2009).

3. Objetivo

- Informar académica y profesionalmente
- Clarificar dudas
- Orientar y guiar en tareas y procesos de aprendizaje
- Rendir cuentas
- Complementar
- Detectar necesidades
- Adquirir habilidades de estudio

4. Contenido de la tutoría

- Académico
- Académico pero también personal y profesional

5. Tema de la tutoría

- Dificultades en el aprendizaje/enseñanza
- Orientaciones del proceso de aprendizaje de la disciplina

6. Rol del profesor

- Atender solicitudes de los estudiantes
- Construir conocimiento conjuntamente
- Guiar la formación del futuro profesional

7. Atención

- Individualizada
- Grupal
- Mixta

8. Horario

- Fuera de horas de clase
- Integrada en el aula

9. Presencialidad

- Presencial
- Virtual
- Mixta

10. Estrategia

- Respuesta puntual
- Cuestionamiento al estudiante
- Remisión a las fuentes de información

11. Frecuencia

- Esporádica
- Continua

12. Agentes

- Entre profesor de la asignatura y estudiantes
- Entre estudiantes y otros profesores
- Entre estudiantes
- Entre estudiantes y otros profesores, orientadores profesionales o coordinadores de tutorías

13. Adscripción

- Voluntaria
- Obligada

14. Evaluación

- Cuenta en la nota del curso
- No cuenta en la nota del curso

Opinión acerca de la persona del tutor(a)

1. Indique Si, No, o No sabe para cada una de las características de un tutor de Lenguas Extranjeras para el Programa curricular de filología e idiomas.

		Sí	No	Duda
a.	Ser docente de planta de la Universidad Nacional de Colombia			
b.	Conocer ampliamente el programa curricular de filología e idiomas			
c.	Conocer los lineamientos institucionales de formulación y funcionamiento del programa de filología e idiomas			
e.	Tener competencias de relaciones interpersonales			
g.	Poseer competencia para la valoración y la evaluación			
h.	Otras. Indique cuáles. 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____			

2. De las anteriores características, indique por favor cuál sería para usted la más importante en el contexto de la enseñanza de las lenguas extranjeras.

¿Por qué razón? _____

Fecha de diligenciamiento: _____

Anexo 2. Encuesta a estudiantes³

Estimado estudiante:

Esta encuesta tiene como fin conocer sus representaciones sobre la acción tutorial en el aprendizaje de una lengua extranjera. Este estudio está vinculado al macro proyecto titulado “Condiciones para las tutorías en el aprendizaje de lenguas extranjeras”, del grupo de investigación en lenguas extranjeras LEXI, perteneciente al Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional de Colombia.

Agradezco de antemano su participación en esta encuesta. Le recuerdo que sus datos personales no serán revelados ni manipulados sin su autorización y se utilizan únicamente para fines académicos e investigativos.

Nombre: _____

Edad: _____ Género: Masculino Femenino

Programa al cual está adscrito: Alemán Francés Inglés

Porcentaje cursado del programa según el SIA:

Entre 0 y 20 % Entre 20 y 40 % Entre 40 y 60 %

Entre 60 y 80 % Entre 80 y 100 %

Experiencia en tutoría académica

1) ¿Ha asistido alguna vez a una tutoría académica en lengua extranjera?

SÍ Si su respuesta es afirmativa, continúe con la pregunta 2; si es negativa, pase a la siguiente sección.

NO ¿En qué circunstancias le hubiera gustado tener tutorías y por qué razón?

3 Encuesta empleada en la micro-investigación adelantada por el estudiante David Díaz Vasco, quien formó parte del grupo de investigación responsable del estudio que aquí se reporta.

Díaz, M., D. (2012). Representaciones de los estudiantes de lenguas extranjeras sobre la tutoría académica en el Programa curricular de filología e idiomas de la Universidad Nacional de Colombia (Monografía para optar por el título de Licenciado en filología e idiomas-Francés). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

2) ¿Cuántas veces asistió a estas tutorías?

- a. Entre 1 y 2 veces b. Entre 3 y 4 veces c. Entre 5 y 7 veces
d. Más de 7 veces

3) ¿Cuál fue el contexto en que se dio la tutoría?

Lugar: _____ Curso: _____

Modalidad (presencial, virtual, mixta): _____

4) ¿Cuál fue el motivo de su asistencia? _____

5) ¿Qué resultados obtuvo? _____

Opinión acerca de las tutorías académicas

1) Si tuviera que definir una tutoría académica ¿cómo lo haría?

2) ¿Qué tipos de tutoría conoce usted?

- a. Presencial
 b. Virtual
 c. Individual
 d. Grupal
 e. Tutoría entre profesor y estudiante
 f. Tutoría entre iguales, estudiante-estudiante
 g. Otros ¿Cuál? _____

3) Teniendo en cuenta que las tutorías son una herramienta pedagógica extra-clase, ¿considera que estas cumplen un papel importante en el aprendizaje de una lengua extranjera? Sí No

¿Por qué? _____

4) En solo cinco palabras diga cuál es el papel de la tutoría en su proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

5) Los siguientes objetivos están contemplados en el desarrollo de una tutoría académica en lengua extranjera. Seleccione los tres que son para usted los más significativos e importantes:

- Desarrollo de habilidades lingüísticas en lengua extranjera
- Resolución y aclaración de dudas sobre un tema en particular
- Consolidación del conocimiento a través de ejercicios o actividades adicionales
- Asesoramiento en cuestiones de orden administrativo
- Motivación y estimulación para hacer entender el sentido y significado de la asignatura
- Reconocimiento de estilos y estrategias de aprendizaje
- Implementación de estrategias de autoaprendizaje
- Información y recomendación de actividades extracurriculares
- Evaluación del proceso académico
- Apoyo en el desarrollo de actividades académicas como proyectos, tareas, etc.
- Otro. ¿Cuál? _____

6) Las tutorías académicas deben estar dirigidas a:

- a. Estudiantes con dificultades de aprendizaje
- b. Estudiantes con mucha carga académica
- c. Estudiantes con bajo rendimiento académico
- d. Estudiantes rezagados o atrasados en su plan curricular
- e. Cualquier estudiante del programa curricular
- f. Otro. _____ ¿Cuál? _____

7) Según su experiencia o juicio, ¿qué condiciones son necesarias para realizar una tutoría académica en lengua extranjera?

- a. Modalidad: Presencial Virtual No importa
Individual Grupal No importa
- b. Lugar: Sala de clases Oficina Cafetería Biblioteca
Otro ¿Cuál? _____
- c. Día de la semana: _____
- d. Horario: Entre las 7 a.m. y las 10 a.m. Entre las 10 a.m. y la 1 p.m.
Entre las 2 p.m. y las 5 p.m. Entre las 5 p.m. y las 7 p.m.
- e. Materiales: Tablero Libros de consulta Internet
Software especializado
Otros ¿Cuáles? _____

Opinión sobre el tutor

1. ¿Cuál debe ser el rol principal de un tutor en lenguas extranjeras? Por favor explique su respuesta.

2. ¿Cuáles son las características más sobresalientes que debe tener un tutor en lengua extranjera? *

Diga solo cinco de ellas.

Muchas gracias por su colaboración.