



UANL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

Facultad de Filosofía y Letras

Área de Estudios de Posgrado

Maestría en Innovación Educativa

Alumna: Lic. Cynthia Enríquez Luna

**Título: “Incrementar el desempeño académico en la
unidad de aprendizaje Inglés III”.**

**Director de Tesis: M.C. Ma. Gabriela Guerrero
Hernández**

**Ciudad Universitaria, San Nicolás de los Garza, N.L. a
Septiembre de 2020.**

Resumen

El presente escrito aborda el tema “Incrementar el desempeño académico de los estudiantes en la unidad de aprendizaje Inglés III”, el cual tiene como finalidad elaborar una propuesta didáctica que favorezca el aprendizaje estratégico entre los estudiantes que cursan el Nivel Medio Superior en la Universidad Autónoma de Nuevo León, pues como se sabe desde hace aproximadamente una década en esta institución el Modelo Pedagógico que orienta la formación de los jóvenes de Bachillerato es el de competencias de acuerdo al Modelo Educativo (2015) de esta Universidad en el cual, se destaca el rol que desempeña cada uno de los sujetos del proceso educativo, es decir, el facilitador y el estudiante, por ello, es preciso identificar si los estudiantes han logrado convertirse en eje del proceso de aprendizaje.

El espacio en que se aplicará la propuesta didáctica es en la Preparatoria No. 7 Las Puentes “Dr. Oscar Vela Cantú”, en donde se ha detectado un nivel aceptable de aprovechamiento académico de parte de los estudiantes, no obstante, se considera necesario la implementación de estrategias para garantizar este nivel y de ser posible, incrementar el desempeño académico de los estudiantes, lo cual será en beneficio tanto de los jóvenes como de la propia institución.

Por consiguiente, se pretende innovar en el proceso educativo a partir de una propuesta didáctica que tiene como eje el proceso de aprendizaje entre pares, dado que se busca involucrar a los estudiantes para que ellos, además de ser los protagonistas, también sean capaces de generar nuevos mecanismos de interacción y de apropiación de saberes de tipo conceptual, procedimental y actitudinal, lo que seguramente incidirá y fortalecerá el aprovechamiento académico. Lo anterior se abordará desde la perspectiva de la investigación-acción.

Palabras clave: aprendizaje colaborativo, desempeño académico, estudiantes, Nivel Medio Superior, tutoría entre pares.

ÍNDICE

Introducción.....	5
I. Problemática.....	7
1.1 Antecedentes	7
1.2 Justificación	13
1.3 Planteamiento de la problemática, objetivos y preguntas	15
II. Marco teórico.....	17
2.1 La importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y la tutoría universitaria	17
2.2 Tutoría entre iguales	20
2.2.1 Conceptualización de la tutoría entre iguales.....	20
2.2.2 Principios para una tutoría entre iguales	21
1. Objetivos alcanzables y reales	22
2. Incluir preguntas y estímulos.....	23
3. Revisar y corregir errores	24
4. Discusión y gratificación	25
5. Lectura: apoyo y revisión	26
6. Escritura: editar y localizar.....	28
7. Matemáticas: hacerlas reales y resumir	29
8. Selección y formación de parejas	30
9. Proveer la capacitación y los recursos	31
10. Monitorear y dar retroalimentación	33
2.2.3 Tipología de tutoría entre iguales	35
2.3 El rol del tutor y del tutorado como fuente de aprendizaje	37
2.4 Vygotsky: Lenguaje y pensamiento	38
2.5 El concepto de mediación en Vygotsky y Feuerstein	40
2.6 La zona de desarrollo próximo y educación	42
2.7 La mediación entre pares como una respuesta a los nuevos entornos educativos	43
III. Diseño metodológico	45
3.1 Investigación acción	45
3.2 Instrumentos para recolectar información	50
IV. Resultados del diagnóstico.....	51
4.1 Análisis del Diagnóstico	51

4.1.1 Percepciones de los estudiantes en torno al aprendizaje colaborativo	51
4.1.2 Características del estudiantado de bachillerato propedéutico	54
4.1.3 Percepciones de los facilitadores en torno a la aplicación del aprendizaje colaborativo como estrategia en el aula	56
4.1.3.1 Selección de Participantes	56
4.1.3.2 Análisis de la información y algunas conclusiones	57
V. Diseño de la propuesta didáctica	59
5.1 Propuesta didáctica	59
5.2 Implementación de la propuesta didáctica	66
5.2.1 Gestión	67
5.2.2 Contexto de aplicación	67
5.2.3 Guía para la tutoría efectiva	68
5.2.4 Concientización	69
5.2.5 Selección de Parejas	69
5.2.6 Fase I de Implementación: Curso de Capacitación para tutores	72
5.2.7 Aplicación de las estrategias del Curso de Capacitación en una primera intervención de los tutores.	77
5.2.7.1 Sesgo	80
5.2.7.2 Hallazgo	80
5.2.7.3 Cierre de la Fase I	81
5.2.8 Fase II.	82
VI. Resultados de la propuesta	85
6.1 Resultados	85
6.2 Resoluciones del Proyecto “Aprendizaje entre pares como una estrategia efectiva para incrementar el rendimiento académico en Inglés”.	97
VII. Propuestas de mejora y conclusiones finales.....	100
7.1 Propuestas de mejora	100
7.2 Conclusiones finales	102
VIII. Referencias consultadas.....	105
IX. Anexos	112

Incrementar el desempeño académico en la unidad de aprendizaje Inglés

III

Introducción

Uno de los temas más recurrentes en el contexto educativo, es el relacionado con la búsqueda de mecanismos que permitan elevar el rendimiento académico de los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua; esto con la finalidad de contribuir en la formación integral de los jóvenes, pues el dominio del inglés es considerado como una de las herramientas básicas para enfrentar los desafíos del mundo globalizado. Es en este contexto, en el que los facilitadores se han comprometido con el diseño de estrategias que no sólo incidan en el rendimiento académico de los estudiantes sino que también cubran las orientaciones del modelo pedagógico por competencias presente en el diseño curricular, los planes y programas de estudio de las dependencias (Preparatorias) que conforman el Nivel Medio Superior de la Universidad Autónoma de Nuevo León.

Es importante asentar que la propuesta educativa se diseñó a partir de la investigación acción, pues se reconoce que la enseñanza, no consiste sólo en comunicar conocimientos sino que es necesario investigar sobre ella, es decir, reflexionar sobre la práctica docente mediante la búsqueda constante de nuevas estrategias (Lewin, 1973). Por lo anterior, se tiene como propósito diseñar una serie de estrategias para incrementar el rendimiento académico de estudiantes de tercer Semestre del Nivel Medio Superior, para lo cual fue preciso identificar una problemática en el aula y a partir de esto, se llevó a cabo el diseño una propuesta educativa.

Por consiguiente, es importante que los docentes, estén en formación continua para que reflexionen acerca de las nuevas perspectivas en educación, como es el aprendizaje entre iguales, concebida por Duran, Torró y Vila (2003), como un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica, derivada de las tareas de los respectivos roles, tutor y tutorado, y donde ambos alumnos tienen un objetivo común y compartido que es la adquisición o mejora de alguna competencia curricular.

Dicho en otros términos, se reconoce que la interacción entre alumnos puede actuar como elemento mediador y promotor del proceso de construcción de significados que se produce en las situaciones escolares de enseñanza y aprendizaje para potencializar las competencias y el reconocimiento de los alumnos en la estructura del salón de clases, además de que se ven a sí mismos como responsables de su proceso de aprendizaje, y fungen como promotores del conocimiento.

I. Problemática

1.1 Antecedentes

En los últimos años se ha insistido en la necesidad de reorientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que el enfoque del trabajo de los profesores se ha modificado y se transita de un modelo centrado en la enseñanza a otro que privilegia el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por tanto, es necesario el diseño de nuevos ambientes de aprendizaje que fortalezcan los procesos cognitivos de los estudiantes.

En este sentido, en la actualidad se es testigo de una importante transformación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, hay un cambio de paradigma, pues se pasó de una educación centrada en la transmisión de conocimientos por parte del profesorado a una educación basada en competencias, es por eso, que el Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León (2015), retoma este paradigma para posibilitar y ordenar el quehacer universitario. A través del modelo se busca responder a las necesidades de formación de la sociedad y constituye el elemento de referencia que debe permear a todos los niveles académicos y administrativos, a través de los cuales se articula el proceso de enseñanza aprendizaje.

El enfoque basado en competencias es considerado como una alternativa que responde mejor a la necesidad de encontrar un punto de convergencia entre educación y empleo; refuerza el propósito de empleabilidad; se adapta a los cambios de la sociedad internacional bajo múltiples formas; enfatiza y focaliza el esfuerzo del desarrollo económico y social en la valorización de los recursos humanos; y es una moderna y posible respuesta a la necesidad urgente de mejorar la calidad de la educación para todos (Modelo Educativo UANL, 2015).

Por consiguiente, la educación basada en competencias implica, el desempeño entendido como la expresión concreta del conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes y valores, que pone en juego la persona al realizar una actividad.

En este sentido, en el Modelo Educativo UANL (2015) se destaca la importancia de una transformación real de las prácticas institucionales. Los primeros involucrados deben ser los profesores, quienes son los responsables de facilitar el aprendizaje y velar por el cumplimiento de lo establecido en el Plan de Estudios y los programas del Bachillerato. En este mismo documento, se reitera el rol del estudiante como principal protagonista del aprendizaje; debido a que es un sujeto activo que aprende y se autoforma adquiriendo y desarrollando capacidades que le permiten construir su propio conocimiento. Además es autogestor del aprendizaje, es decir, participe activo en la construcción de su proyecto educativo, en los procesos de aprendizaje y tiene como sello distintivo una actitud de disposición permanente hacia el aprendizaje. También se le concibe como un líder que participa en la generación y aplicación del conocimiento de acuerdo a su nivel de formación, que desarrolla capacidades de análisis de la realidad, generalización de sus conocimiento extrapolados a otros contextos, y que desarrolla la capacidad de interactuar colaborativamente en ambientes multi y transdisciplinarios (Modelo Académico UANL, 2015).

De esto se deriva la importancia del profesor- facilitador para asegurar el desarrollo de la adquisición del aprender a aprender, reconocido como una apropiación de las herramientas, tanto conceptuales, teóricas, metodológicas y, en última instancia, de las herramientas físicas que van a permitir a los estudiantes conocer, averiguar, ordenar y, finalmente, ser capaces de aportar ideas, pensamientos y acciones que marquen una diferencia tanto en sus vidas como en sus carreras.

Se reconoce entonces, que este aprendizaje tiene como primer escenario el contexto áulico, en donde cada miembro asume un rol determinado, en función de su propia historia, al mismo tiempo que se le asignan roles por los otros miembros del grupo. En este caso, el intercambio de roles permite que se dé un aprendizaje de relaciones o de interrelaciones que llevan a una conciencia de situación, en el sentido de aprender a lograr el rol que concuerde con los otros que existen dentro del grupo en ese momento (Bauleo, 1982).

Es preciso mencionar, que el enfoque centrado en el aprendizaje, es una cuestión que no sólo se circunscribe a la UANL, sino que otras instituciones de educación superior también lo han considerado como lo refiere un estudio de caso de la Universidad de Costa Rica denominado “El aprendizaje colaborativo en la clase de Inglés: El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica” (Salas, 2016), el cual se realizó en el primer semestre del año 2014. Según este trabajo, se propone una estrategia distinta para la enseñanza de una segunda lengua, misma que cuestiona los métodos tradicionales bajo los cuales se ha enseñado esta, entre los métodos cuestionados destacan el de gramática-traducción, el método directo, entre otros; los cuales les asignaron roles a los docentes y a los estudiantes proponiendo el fomento de actividades dirigidas al desarrollo del trabajo colaborativo.

El aprendizaje colaborativo, es visto desde esta propuesta como una estrategia para que los estudiantes logren potencializar su aprendizaje y el de los demás, y se complementa con el trabajo individual. El objetivo es principalmente el logro de un conjunto de estudiantes dirigido a la búsqueda de un fin que fortalezca el proceso de aprendizaje. La estrategia que se implementó, condujo al desarrollo de la capacidad del habla, en donde se utilizaron los contenidos propios de la unidad de aprendizaje de Comunicación Oral I. Se brindó la oportunidad a los estudiantes de expresar sus opiniones, y el desarrollo de competencias lingüísticas, lo que permitió la colaboración entre sí para alcanzar metas y objetivos, además de crecer y ayudarse mutuamente.

El planteamiento se basó en la teoría del constructivismo social para la construcción del conocimiento mediante el aprendizaje proveniente de la interacción de grupo, y en la realización de tareas en colaboración con otros, y a través de la experimentación, discusión, negociación y el debate. El fundamento metodológico fue la propuesta de Collazos et al. (2002), el cual asevera que el método de aprendizaje colaborativo se centra en la idea de que los estudiantes y las estudiantes deben trabajar en conjunto para aprender y, a su vez, son los responsables del aprendizaje propio y del de sus compañeros; se buscó, entonces, un trabajo basado en el razonamiento, el autoaprendizaje y la colaboración.

La situación de aprendizaje por resolver fue la necesidad de buscar una técnica o estrategia distinta e innovadora en la que se deje de lado lo que la población ha venido trabajando en sus clases, es decir, por un lado en las clases magistrales y por otra parte en el trabajo individualizado. Las técnicas que se propusieron (rompecabezas, creación de un collage, la lluvia de ideas, el debate y el mapa conceptual) buscaron el desarrollo de un trabajo grupal con la premisa de la colaboración. De acuerdo a los resultados, la estrategia resultó ser efectiva en la medida de que se incentivó la participación activa de los estudiantes en la clase, además de la promoción de valores que produjeron una mejora en las relaciones del grupo, la confianza y la capacidad de trabajo de los integrantes del mismo.

Por otro lado, en el 2012 se realizó otro trabajo de investigación denominado “Porque solos no aprendemos mucho: una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en educación primaria” (Moliner, Moliner y Sales, 2012), en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (C.E.I.P) El Palmeral, centro público localizado en el municipio de Benicàssim (Castellón), en España; en él se abordaron las potencialidades de la tutoría entre pares como método de aprendizaje cooperativo, se centró en el programa de tutoría entre iguales *Llegim em Parella* desarrollado por el equipo GRAI (Grup de Recerca d’Aprentatge entre Iguals) de la Universidad Autónoma de Barcelona (Duran et al., 2009). Para su realización se tomaron en cuenta una serie de elementos como el curso, el área, los contenidos, los objetivos y las competencias. Los objetivos del proyecto fueron: utilizar las destrezas básicas de la lengua eficazmente en la actividad escolar tanto para buscar, recoger, procesar información, elaborar y memorizar conceptos, como para escribir textos propios del ámbito académico con iniciativa, responsabilidad y esfuerzo; y se abordaron competencias tales como la comunicación lingüística, la competencia social y ciudadana y la competencia para aprender a aprender.

La tutoría entre pares es vista, desde esta perspectiva como una manera de organizar el aula que se encuentra en la línea de los principios marco de la educación inclusiva, la cual permitió la transformación del espacio áulico en un ambiente de participación para todos y todas, de manera que se potencializan las capacidades del alumnado, fomentando la autonomía, responsabilidad y mejorando su rendimiento, además del autoconcepto o

actitudes hacia la escuela. Este trabajo incide directamente en las variables del rendimiento académico, autoconcepto y en la actitud de solidaridad; además se obtuvo una mayor satisfacción, motivación y actitudes positivas hacia el tema de trabajo y la escuela.

En 2011, se desarrolló una investigación cualitativa, la cual tuvo como metodología el estudio etnográfico llamado “Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria” (Cardozo, 2011), desarrollada en la universidad de Bucaramanga, Colombia. El propósito consistió en crear condiciones de formación universitaria que permitieran autorregular los aprendizajes e incorporar nuevas estrategias en la relación pedagógica estudiante-profesor. Entre las estrategias metodológicas y educativas, se encuentran: tutorías entre pares, formación y asesoría psicopedagógica a los estudiantes tutores y tutorados, programadas de acuerdo a sus necesidades específicas. Se obtuvieron diferentes resultados, como la percepción que se tiene del programa de tutorías de los actores, debido a que tiene una carga de sentido humano, académico e integrador. Además de que se concibió que el trabajo entre pares mejorara la calidad universitaria, debido a que se crearon vínculos y se fortalecieron relaciones entre compañeros; se encontró **que al trabajar con un par, el estudiante se percibe a sí mismo como una persona más segura** y “capaz” de resolver eficazmente sus situaciones, lo cual se tradujo en el logro del empoderamiento para transformarse a sí mismo y transformar las realidades de los otros con quienes se relaciona, por lo que se reforzó el concepto de la interacción social como mecanismo de desarrollo.

En el 2013, en Guadalajara, se llevó a cabo un estudio denominado: “El aprendizaje cooperativo en la universidad: valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias” (García y González, 2012). En esta propuesta se presenta el aprendizaje colaborativo como una estrategia para el logro de la interdependencia positiva; interacción cara a cara; responsabilidad individual; habilidades sociales y procesamiento grupal autónomo.

Para destacar la relevancia de la propuesta, sobre la importancia del aprendizaje entre pares y el acompañamiento entre iguales en el proceso de aprendizaje, en 2015 en

Colombia, se presentó una propuesta denominada “La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander” (Torrado, Manrique y Ayala, 2015), en este trabajo se destaca la tutoría entre pares como una estrategia pedagógica donde estudiantes, generalmente de semestres más avanzados, acompañan a sus pares de semestres inferiores en el refuerzo de los procesos de aprendizaje dentro de un área disciplinar. La propuesta estuvo ligada a los beneficios que tiene la tutoría entre pares, tanto para el tutor como el beneficiario, y se argumenta la importancia de implementar esta estrategia en la transición de la educación básica a la superior.

En México, en el estado de Sinaloa (2015), se desarrolló el estudio denominado “La eficiencia del aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la química en el nivel medio superior” (Medrano, Osuna y Garibay, 2015); la cual hace un aporte importante respecto a la comparación de método tradicional y el método de aprendizaje colaborativo en el rendimiento académico. La problemática que se atendió en este estudio fue el de la reprobación, y se tomó el aprendizaje colaborativo como una estrategia de enseñanza para determinar su efecto en el rendimiento escolar de los estudiantes.

Todos los estudios mencionados anteriormente coinciden en que el aprendizaje colaborativo y/o la tutoría entre pares como estrategias de aprendizaje para reforzar, potenciar o desarrollar un conocimiento significativo, es de especial relevancia cuando los factores que inciden en el proceso se desarrollan de manera adecuada, es decir, cuando existe una planeación y estructuración de las estrategias, de los tiempos, los recursos, el momento específico de la fase o bien, de la Unidad de Aprendizaje, y sobre todo, existe un consenso entre los participantes para que el resultado sea efectivo.

1.2 Justificación

El contexto específico en el que se desarrolla la propuesta de innovación basada en la investigación acción es la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), propiamente en el Nivel Medio Superior, mismo en el que es importante destacar el rol del estudiante en el proceso educativo. La problemática identificada es que en la Preparatoria 7 Dr. Óscar Vela Cantú, los **estudiantes** no logran un aprendizaje significativo en un **segundo idioma** debido a que los no se aplican **estrategias** adecuadas apegadas al modelo por competencias, como consecuencia de esto, no se logra un alto porcentaje de aprovechamiento en el examen global.

La propuesta tiene su fundamento, en el resultado final de los exámenes globales de la unidad de aprendizaje Inglés III de la Preparatoria No. 7 de la UANL. En el que se manifiesta un descenso en el nivel de aprovechamiento académico de parte de los estudiantes, debido a que en 2015, el promedio de la institución era de 75.06 % luego, en 2016 se registró una diferencia, en donde los alumnos obtuvieron un 77.77 % de promedio general en ambas unidades. En el último registro del examen global, fue en 2017, los estudiantes obtuvieron un resultado de 75.87 % de acuerdo a los datos del Centro de Evaluaciones de la UANL (2018). Los promedios son resultado de las dos unidades de la Preparatoria 7, Unidad San Nicolás I y San Nicolás II, en el semestre específico en el que se imparte la Unidad de aprendizaje (UA) de Inglés III, el cual se lleva cada año. Las cifras mostradas reflejan, una clara disminución del nivel de desempeño académico de los alumnos.

Frente a esta situación, ha existido una preocupación constante por preparar a los alumnos con el objetivo de lograr un mejor desempeño en la prueba final del semestre, la cual funge como un indicador de calidad educativa o desempeño para la Dirección de Estudios de Nivel Medio Superior, de los procesos que se siguen tanto en la institución como en la academia, y de las estrategias utilizadas por los facilitadores para propiciar la adquisición de aprendizajes significativos en los alumnos, y por ende el desarrollo de las competencias, a la vez que se demuestra el dominio de los contenidos conceptuales y procedimentales.

Con esta propuesta se estableció una serie de estrategias de aplicación en el aula para las futuras generaciones, que si bien, no han aplicado para el examen global del Semestre Agosto-Diciembre 2018, se les puede dotar de las herramientas necesarias en el contexto áulico para alcanzar al aprendizaje esperado. Por lo anterior, se toma en cuenta al profesor en su rol de facilitador y guía de los procesos de aprendizaje, y se reconoce el rol fundamental del alumno; y es en relación a éste último en que se basa el estudio, ya que, se considera el aprendizaje entre pares como una estrategia para aumentar el rendimiento académico de los alumnos en el aula, ya que de esta manera el acompañamiento siempre estuvo presente durante el proceso de aprendizaje, lo que permitió solucionar las dudas y guiar los proyectos del diario. Por lo anterior, queda claro que el aprendizaje entre pares es una estrategia innovadora, en la que los estudiantes se sienten identificados con algún compañero que funge como su guía (tutor) durante el proceso.

Para este estudio se eligió el tercer semestre del Nivel Medio Superior de la UANL ya que, se tomaron en cuenta, las características del desarrollo de los adolescentes de 14-16 años, los cuales por su capacidad creativa e inventiva gustan de involucrarse en actividades propuestas por los facilitadores y más si estas son dinámicas dentro del aula. Esto coadyuva en el rendimiento académico de aquellos alumnos que se consideran en “desventaja”, una vez que se ha detectado estudiantes con necesidad de un apoyo académico. Además, de acuerdo a su formación en las anteriores Unidades de Aprendizaje de Inglés, el estudiante en este punto es capaz de comunicar hechos, actividades y experiencias del pasado, empleando adecuadamente las estructuras gramaticales de esta lengua.

En lo que se refiere al Perfil de Egreso, es deseable que al concluir el bachillerato, los estudiantes logren desarrollar las competencias definidas en el nivel B1¹, meta que deberán valorar los grupos colegiados de cada escuela, de acuerdo al contexto propio y las características de los estudiantes en formación.

¹ Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar, si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua del caso. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes. (Marco de Referencia Europeo, 2011).

1.3 Planteamiento de la problemática, objetivos y preguntas

Como fenómeno multifacético, la globalización ha transformado las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales, demandando al facilitador el reto de preparar a sus alumnos para que conozcan las causas, dinámicas y resultados de las fuerzas transaccionales y de los actores de la globalización. En este contexto desafiante, el facilitador debe construir las herramientas que le permitan forjar en el estudiante una posición crítica con respecto a las tendencias homogeneizantes de la globalización, afianzando en lo posible sus raíces e identidad local. El afianzamiento de la lengua frente al uso creciente y extendido del idioma inglés es una arista importante de este pensamiento.

A pesar, de que hoy en día el aprendizaje de lenguas es considerado como parte de los conocimientos básicos, que constituyen la base sobre la que se construye la aptitud individual para el empleo, en educación básica es necesario encontrar con un buen equilibrio entre la adquisición de conocimientos y las competencias metodológicas que dan pie al desarrollo del autoaprendizaje. La posición de cada individuo en la sociedad se verá cada vez más determinada por los conocimientos que haya sabido adquirir. La sociedad del futuro será, pues, una sociedad que sabrá invertir en la inteligencia, una sociedad en la que se enseñará y se aprenderá, en la que cada individuo podrá construir su propia formación, en otros términos, una sociedad del conocimiento.

En este contexto, el caso de México, el cual se encuentra en medio de Reformas educativas, tiene un pendiente por resolver respecto al fracaso de los alumnos a la hora de aprender inglés. A pesar que desde el 2009, se puso en marcha el Programa Nacional de Inglés en Educación básica, y no fue hasta el ciclo escolar 2011-2012 que se generalizó tanto en primaria como en secundaria, no se han mostrado cambios significativos. Por otro lado, la situación geográfica de México, por la cercanía con Estados Unidos, ha creado una primera impresión, que al menos, una gran mayoría de sus habitantes, habla o tiene un buen nivel de inglés y es capaz de comunicarse sin problemas, sin embargo, la realidad es otra. Si bien ha existido una preocupación por el aprendizaje de lenguas, muchos niños mexicanos no inician una formación temprana en el inglés, debido a que en algunos planteles el Programa Nacional de Inglés no ha llegado, y a pesar de que las universidades

han solicitado el dominio de uno o dos idiomas dentro de sus planes de estudio para el logro de una formación integral de sus egresados, la realidad es que la mayoría de los alumnos no son capaces de mantener una conversación mínima en inglés, que es lo que aparentemente resultaría de tantos años de estudio de tantos cursos.

Ahora bien, en el último estudio que realizó el *EF English Proficiency Index* (EF EPI), se aplicó un test a 1.3 millones de adultos en 88 países y territorios de Europa, Asia, Latinoamérica, África y Medio Oriente, México ocupó la posición número 57 en el ranking de Education First, Índice de Nivel de Inglés (EPI-2018), superado por Guatemala y Panamá. La preocupación principal es sensibilizar a nuestros gobernantes, docentes, padres de familia, estudiantes sobre la importancia del inglés para lograr que los estudiantes alcancen un nivel de competitividad en el dominio y la aplicación de la lengua.

Algunas de las razones por las que los estudiantes no aprenden, giran directamente con la limitada aplicación modelo por competencias, es decir, hay poca relación entre la teoría y la práctica que se lleva a cabo en las aulas por parte de los facilitadores, los cuales no poseen las condiciones necesarias para impartir las clases, además utilizan estrategias y técnicas poco relevantes para los estudiantes y apegadas a la enseñanza tradicional, por consiguiente sigue permeando el énfasis en la memorización y no en la comprensión y dominio de los aspectos básicos del segundo idioma.

El interés de los alumnos o la inadecuada actitud hacia el aprendizaje, también es un obstáculo, debido a la escasa incorporación de prácticas innovadoras en el aula, aunado al poco interés que las instituciones dan a la asignatura, el énfasis por cubrir un programa, así como los medios y recursos inadecuados para la enseñanza y las clases con grupos numerosos, son algunos de los factores que han afectado en nuestro contexto particular y que han sido determinantes por años, para ubicarnos en los estándares internacionales en los lugares más bajos.

Ahora bien, de acuerdo con el enfoque de la investigación acción, en la tabla se puede leer el planteamiento general de la propuesta que busca incrementar el rendimiento

académico en el aprendizaje de una lengua extranjera (Inglés), de los estudiantes de una escuela preparatoria de la UANL que se consideran menos aventajados, a partir de una estrategia didáctica basada en la tutoría de pares (Topping, 2000). La siguiente tabla puede contener de manera muy sintética los aspectos principales ya descritos.

Tabla 1. Planteamiento de la problemática, objetivos y preguntas

Planteamiento del problema	Objetivos	Preguntas de Investigación
<p>En la Preparatoria 7, algunos los estudiantes no logran un aprendizaje significativo en un segundo idioma debido a que no se aplican estrategias congruentes con el modelo por competencias, lo que impide un aumento en el rendimiento del examen global. La propuesta surge como una estrategia innovadora, que puede provocar un cambio en el paradigma sobre la manera en que se percibe la enseñanza del inglés; puede propiciar un ambiente positivo en el que se intercambien conocimientos, habilidades y valores, debido al trabajo entre pares.</p> <p>Supuesto: Las capacidades de los alumnos que ocuparán el rol del tutor y de los tutorados, se pueden potenciar, así mismo, desarrollarán las competencias de los alumnos con bajo rendimiento académico, mejorando el desempeño académico del grupo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar una propuesta pedagógica para incrementar el rendimiento académico de los estudiantes en un segundo idioma. • Reconocer el impacto de la asesoría o tutoría entre pares en el aprendizaje de una segunda lengua (Inglés III). • Explorar las percepciones que posee el alumnado sobre la experiencia obtenida a lo largo y al final del proceso de la aplicación de la tutoría entre pares para retroalimentar el rol de la facilitadora durante la estrategia. • Analizar la dinámica de roles y estrategias que se emplean durante el trabajo entre pares para promover un ambiente de aprendizaje positivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de estrategia de aprendizaje permite que los estudiantes incrementen su rendimiento académico en una segunda lengua? • ¿Cuáles son las percepciones del alumnado sobre las mejoras observadas a lo largo y al final del proceso de la aplicación de la estrategia? • ¿Qué tipo de roles y estrategias de enseñanza emplean los alumnos tutores en su intervención en el aula?

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Innovación para el aprendizaje del Inglés, 2018.

II. Marco teórico

En este capítulo se aborda la literatura encontrada en relación a las variables de estudio en la presente investigación, conformada por los aportes teóricos conceptuales relacionados con los tópicos de estudio.

2.1 La importancia del aprendizaje a lo largo de la vida y la tutoría universitaria

En el escenario actual es clara la demanda por el aprendizaje de manera permanente por lo que se han implementado diversas estrategias que garanticen a los estudiantes una

experiencia significativa y duradera con la cual puedan desarrollar diversas competencias que les permitan alcanzar una mayor profesionalización y competitividad en un mundo globalizado, cambiante y tecnificado. Lo anterior demanda una educación vinculada con el contexto social, una nueva oferta formativa, en definitiva, una manera diferente de enseñar y aprender, basada en las competencias personales y profesionales. Una de las estrategias es la tutoría universitaria la cual funge como un espacio de motivación que ayuda al estudiante a construir, con ayuda de otro, el conocimiento, e interpretar de manera significativa el mundo que le rodea.

Las acciones de acompañamiento tutorial se consideran un refuerzo de los aprendizajes ya producidos en la individualidad, por lo que partiendo de lo que ya se sabe, permiten que los nuevos constructos, fluyan con más fuerza, rapidez, seguridad y, a veces, también armonía, de modo que permitan consolidar lo que ya está estructurado. En dicho proceso, el tutor considera la clase como un todo que conjuga lo académico y lo personal, con el objeto de facilitar y orientar procesos integrales de aprendizaje, actividades que buscan que el estudiante participe en ellas con sus cualidades y defectos, con sus logros y problemas; de esta manera, la relación tutor-alumno adquiere entonces más sentido y se hace más enriquecedora (Schwartz y Pollishuke, 1998).

Se considera que la tutoría está referida al acompañamiento académico por parte de personas que, adoptan nuevos enfoques de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, que motivan al estudiante a aprender de manera independiente, sin olvidar que existen otros que lo acompañan en la construcción de su conocimiento. Es así que la adopción de un sistema de tutorías, ayuda a dinamizar este nuevo modelo formativo, cuyo eje central lo conforman el proceso de aprendizaje del estudiante y el papel que desempeñan los tutores, quienes han de asumir este nuevo reto para centrar sus esfuerzos en facilitar el logro de las competencias y estimular el aprendizaje del alumnado. Además, la tutoría apunta a hacer realidad el propósito de formación integral, en donde el principal objetivo es el desarrollo del estudiante, la cual se define como:

El proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal y sociopolítica), a fin de lograr su realización plena en la sociedad (Acodesi, 2005, p. 13).

Asumir la formación integral como el centro del trabajo educativo implica adelantar un largo y definitivo proceso de transformación de los paradigmas mentales y las mismas prácticas educativas de los actores comprometidos. Dado que la universidad tiene como una de sus principales tareas responder al reto de la formación integral, lo que significa apoyar el desarrollo de los pilares básicos del conocimiento, como señaló la Comisión Delors de la Unesco:

Aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores (Delors y otros, 1996, pp. 95, 96).

Hacer real este propósito de formación integral en la universidad se constituye en un reto. Por esta razón, resalta la importancia que tiene la adopción de estrategias pedagógicas de apoyo a los procesos tutoriales universitarios, de las cuales cobra relevancia el aprendizaje colaborativo entre estudiantes, entendido como un sistema de interacciones que permite una clara organización y lleva a un mejor trabajo en equipo. Se plantea que:

Para Johnson y Johnson (1999), la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo (Citado por Díaz & Hernández, 2005, p. 107).

Ahora bien, los estudiantes se comunican dentro del grupo y se relacionan entre sí, favoreciendo su desarrollo intelectual y social, brindándoles la oportunidad de opinar, intercambiar ideas, establecer normas de convivencia y desarrollar funciones mentales superiores. Además, este método tiene un efecto positivo tanto en el rendimiento escolar

como en las relaciones socio-afectivas de los estudiantes (Díaz y Hernández, 2010). En este sentido, no cabe duda de que el aprendizaje colaborativo es muy útil como estrategia para socializar el conocimiento, facilitar el aprendizaje mutuo y posibilitar el aprender a convivir.

2.2 Tutoría entre iguales

La tutoría entre iguales tiene sus inicios en el mundo clásico, aunque su origen moderno se sitúa en la Revolución francesa (Wagner, 1990), como consecuencia de la situación precaria en las instituciones escolares por la carencia de profesorado y el aumento del alumnado. Por esta razón, los alumnos más aventajados suplían al profesorado y se encargaban de enseñar-transmitir su conocimiento a su o sus tutorados. Desde esta concepción, se establecía una interacción unidireccional en la que no se esperaba que el alumno tutor (como sustituto del profesor), por su condición de «experto», aprendiera.

En el contexto actual, la tutoría entre iguales, en tanto método cooperativo, aprovecha pedagógicamente la posibilidad de que los estudiantes sean mediadores del aprendizaje al utilizar las diferencias entre ellos, incluidas las diferencias de nivel, como motor para generar aprendizaje (Duran, 2009). De este modo, la tutoría entre iguales se preocupa por el aprendizaje de todos los participantes, tanto del tutorado como del tutor, y es descrita como una de las prácticas instructivas más efectivas para lograr una educación de calidad. La tutoría entre iguales parte de un diseño inicial altamente estructurado y se configura a partir de unas particularidades que se irán revisando en los siguientes apartados.

2.2.1 Conceptualización de la tutoría entre iguales

Topping (2000) describe la tutoría entre iguales como la vinculación entre personas, que no son maestros de profesión, quienes se ayudan y apoyan en el proceso de aprendizaje de manera interactiva, útil y sistemática; a la vez que también aprenden. Los tutores no necesitan ser "expertos" en el contenido o la habilidad que están enseñando, pero es mejor si saben un poco más que sus tutorados.

Compared to professional teaching, it can give: more practice; more activity and variety; more individualized help; more questioning; simpler vocabulary; more modelling and demonstration; more local relevant examples; higher disclosure of misunderstanding; more prompting and self-correction; more immediate feedback and praise; more opportunities for generalization; more insight into learning (metacognition); and more self-regulation and ownership of the learning process. (Topping, 2000, p. 6).²

Tanto los tutores como los tutorados también pueden: aprender a dar y recibir elogios, desarrollar habilidades sociales y conexiones más amplias, desarrollar habilidades de comunicación (escuchar, explicar, cuestionar, resumir) y desarrollar una mayor autoestima. La tutoría se puede hacer para ayudar con el trabajo de la escuela o la universidad, o con cualquier tipo de trabajo de aprendizaje desde cualquier lugar (Topping, 2000).

Es importante que la tutoría esté bien estructurada y sea de buena calidad, de manera que los tutores deben tener claro cómo pueden ayudar y cómo no, por esta razón, Topping (2000) abordó diez "Principios" basados en la investigación para la tutoría efectiva, los cuales son de tres tipos: a) principios generales de cómo llevar a cabo la tutoría; b) principios de cómo enseñar lectura, escritura y matemáticas para tutores; y c) principios de cómo organizar la tutoría para profesores y organizadores de tutorías.

2.2.2 Principios para una tutoría efectiva

Como ya fue mencionado anteriormente, se abordaron algunos de los principios que sirven como base para una tutoría efectiva, tanto para el tutor como para el tutorado. Para el siguiente apartado, se llevó a cabo una traducción libre a partir del texto original presentado por Topping (2000).

² En comparación con la enseñanza profesional, la tutoría entre pares puede dar: más práctica; más actividad y variedad; una ayuda más individualizada; vocabulario más simple; más demostración; ejemplos más relevantes a nivel local; una mayor apertura para dar a conocer cuando un tema no es comprendido; más indicaciones y autocorrección; retroalimentación y elogios más inmediatos; más oportunidades de generalización; más información sobre el aprendizaje (metacognición); y más autorregulación y apropiación del proceso de aprendizaje. (Topping, 2000, p. 6).

1. Objetivos alcanzables y reales

Se sugiere acordar en primer lugar, un tiempo específico para llevar a cabo la tutoría, y una meta real y alcanzable de acuerdo a las exigencias del tutor y de las habilidades del tutorado, para ofrecer el apoyo.

The tutees' motivation will be highest for their own real-life goals. However, these might be short-term and focused only on task completion, and need broadening. Tutoring should start at the tutee's current point of understanding. Tutors must establish where this is, and uncover relevant misconceptions. Tutoring must then proceed in small steps from this point. (Topping, 2000, p. 9).³

Además, las estrategias de aprendizaje van más allá de la memorización del contenido de la asignatura. Algunas de las aplicaciones prácticas según Topping (2000) de este principio son:

- **Tutoría constante y regular con un horario específico.** El tutor y el tutorado deben acordar cuánto tiempo pueden dedicar al trabajo conjunto. Se necesitan reuniones regulares para construir una relación de tutoría confiable y cómoda.
- **Metas y/o objetivos reales del tutorado.** Los tutores deben comenzar con las preocupaciones inmediatas del tutorado, pero deben hablar con ellos sobre sus objetivos, alentándolos a considerar una comprensión más amplia y profunda.
- **Explorar la comprensión.** Los tutores necesitan saber qué es lo que los tutorados ya saben, y asegurarse que usen lo que saben en diferentes contextos.
- **Aprendizaje por medio de pasos pequeños.** Los tutorados a menudo necesitan aprender en pasos muy pequeños, pues los tutores deben recordar también lo mucho que les costó el aprendizaje de ciertos contenidos, y no esperar pasos agigantados por parte de los tutorados.

³ La motivación del tutorado será de especial relevancia para lograr objetivos reales. Sin embargo, estos pueden ser a corto plazo y enfocados solo en la finalización de tareas, y deben ampliarse. Por lo anterior, la tutoría debe comenzar en el punto de comprensión actual del alumno, siendo los tutores quienes deben establecer el punto de partida y descubrir los conceptos erróneos. La tutoría debe continuar en pequeños pasos desde este punto. (Topping, 2000, p. 9).

- **Equilibrar el soporte y el desafío.** La tutoría está destinada a ser de apoyo, para ayudar al alumno en su lucha por comprender, por lo que, este proceso se trata principalmente de mostrarles el camino para llegar a la respuesta, o para conseguir algo.

Comprender el proceso de cómo encontrar la respuesta correcta es lo más importante, entonces la tutoría debe ser más que un ejercicio y práctica de repetición o mecanización. A veces los tutores encontrarán que los tutorados tienen ideas fijas que son demasiado limitadas o simplemente incorrectas. Entonces el tutor debe desafiar al alumno (tutorado) en una manera suave y útil, para ayudarlos a desaprender y luego reorganizar y mejorar la calidad de su pensamiento.

2. Incluir preguntas y estímulos

El tiempo que se ha asignado a la tutoría se debe dedicar a la tutoría para que tenga un efecto, es decir, existe una variedad de tareas y formas de responder a éstas, para prevenir a los tutorados y tutores a no perder interés. Diferentes tipos de preguntas tienen efectos muy diferentes en los estudiantes. Los tutores, deben establecer los tiempos específicos para comprender ciertas preguntas o tareas, y para poder relacionarlas con su anterior experiencia, e idear una estrategia relevante para poder anclar el nuevo aprendizaje a lo anterior (Topping, 2000).

Topping (2000) agrega algunas de las aplicaciones prácticas según a este principio, entre las cuales destacan:

- **Evitar los sermones.** Es importante establecer una explicación corta, precisa y en palabras simples que puedan brindarle instrucciones positivas al alumno sobre la tarea a realizar.
- **Revisión constante.** A menudo es útil revisar brevemente lo que aprendido en la sesión de tutoría anterior.
- **Mantenerse concentrado.** El tiempo de tutoría es valioso, por esta razón, se debe emplear de manera óptima evitando conversaciones irrelevantes.
- **Mezclar** tareas fáciles y difíciles; cortas y largas; altamente estructuradas y abiertas; hablando, leyendo y escribiendo.

- **Preguntar.** Durante la tutoría se pueden hacer preguntas abiertas y el tutor debe animar al tutorado para hablar. Las preguntas clave en este caso, son las que harán que el alumno piense y revele su comprensión (o equivocación). Las preguntas en las que el tutorado aplique, analice, prediga, clasifique, sintetice, justifique o evalúe lo que está aprendiendo, son las que promoverán un aprendizaje significativo.
- **Tiempo para pensar.** Los tutores deberán establecer tiempos de apertura para que los alumnos respondan, pues es uno de los aspectos característicos de la tutoría debido a que el docente en el aula, en ocasiones no puede brindarles esto.
- **Incitar.** Darles una pequeña pista sobre cómo encontrar la respuesta correcta. Esta podría ser un dibujo o un gesto (por ejemplo), así como más palabras habladas. Dar el apoyo suficiente para habilitar la respuesta en el alumno, tiene éxito con un poco de esfuerzo, no más.

En la sesión de tutoría, la inclusión de preguntas que requieran más de una respuesta de *sí* y *no*, incitará a que el tutorado piense, interiorice y reflexione los contenidos de aprendizaje. Es por eso que el tutor debe **generar preguntas de manera correcta**, objetiva y de acuerdo al momento, al mismo tiempo que debe de dar respuestas acertadas a las mismas y a las cuestiones que los mismos tutorados puedan presentar.

3. Revisar y corregir errores

En este principio es importante observar el desempeño, revisar los errores y asegurarse de que sean retroalimentados y corregidos durante el proceso. Los errores deben ser vistos como un aprendizaje positivo, es decir, como una oportunidad de reconocer sus áreas de oportunidad respecto a ciertos contenidos, habilidades, actitudes; pero si no son reconocidos como tales, agravan una tutoría mal orientada. Los tutores tienen más tiempo para poder observar cuidadosamente los errores. Además, tienen más tiempo que los docentes para intervenir en el proceso de autorregulación del aprendizaje, y motivar a la autocorrección; pues ésta es reconocida como un paso muy importante hacia la metacognición, y el autoestudio (Topping, 2000). Algunas de las aplicaciones prácticas según Topping (2000) son:

- **Observar el desarrollo del tutorado cuidadosamente.** Si los errores no son vistos y corregidos, se dará lugar a los aprendizajes erróneos.
- **Revisar para encontrar errores.** Cuando los tutores encuentren un error, tienen que tratar de intervenir positivamente, es decir, de manera que se les aliente a buscar el lugar en donde se ha encontrado, y en caso de no lograrlo, es importante orientarlos para que sepan dónde localizarlo.
- **Promover la autocorrección.** Cuando ellos hayan localizado el error, es necesario discutir la naturaleza del error, es decir, en qué sentido es incorrecto, por qué, cómo pueden arreglarlo, y a través de esta discusión, en el proceso de tutoría se les brindará la oportunidad de arreglar el error por ellos mismos (autocorregir). Esto ayudará a los tutorados en su proceso de aprendizaje y en su autoestima
- **Proceso correctivo.** Si el proceso correctivo no tiene buenos resultados, se necesitará una intervención extra. Si todo lo anterior falla, probablemente sea necesario: demostrar o modelar la respuesta correcta, guiar o incitar al alumno a imitar esto, y por último, revisar que el tutorado pueda producir la respuesta sin ayuda.

En la tutoría, el monitoreo constante del proceso del tutorado, beneficiará a ambos estudiantes, de manera que se van reconociendo las áreas de oportunidad y se establecen estrategias entre pares para ir solventando y evitando errores futuros, esto también aporta competencias para la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes.

4. Discusión y gratificación

La discusión lleva a los estudiantes a procesar activamente la información y a desarrollar un entendimiento profundo, en vez de aprender hechos solo por rutina. Premiar es una forma poderosa de aprovechamiento, especialmente si proviene de alguien con quien el tutorado tiene una buena relación (Topping, 2000). Algunas de las aplicaciones prácticas según Topping (2000) de este principio son:

- **Discusión.** Las preguntas mencionadas en el punto 2 y la promoción de la autocorrección mencionada en el punto 3 deberá conducir a discusiones elaboradas, esto ayudará a establecer un entendimiento profundo y amplio.

- **Premiar y cuándo premiar.** El tutor podrá premiar en diferentes situaciones, como por ejemplo: el éxito; especialmente con problemas o tareas difíciles, la autocorrección, el aumento de la duración del tiempo sin cometer error, el esfuerzo así como el éxito cuando el tutorado se atora, los mejores esfuerzos, aún si éstos no son tan correctos. Se puede premiar también el aumento de independencia del alumno. Al final de la clase, es importante reconocer el esfuerzo por toda la sesión. Por lo que la retroalimentación puede ser escrita en las notas que guarde de la sesión.
- **Gratificación efectiva.** Premie especificando la razón de ello, diga exactamente lo que el tutorado ha hecho bien. Varíe la gratificación y use tantas diferentes palabras de gratificación en las que pueda pensar.
- **Resuma/ revise.** En puntos estratégicos durante la sesión de tutoría, y definitivamente al final, pídale al alumno que resuma o revise el punto clave o los puntos más importantes que se han aprendido.

Los retos académicos, vistos como actividades o tareas que presenten un nivel elevado de dificultad, también motivan a los tutorados, de manera que cuando una actividad de esta complejidad sea completada por el estudiante, la gratificación puede motivarlo e incluso darle a conocer que es capaz de tomar decisiones importantes, que impacten de manera significativa en su perspectiva sobre el aprendizaje.

5. Lectura: apoyo y revisión

La propuesta que se presenta aquí está basada en el modelo de Lectura Dual '*Duolog reading*', una forma estructurada específicamente para la lectura en pareja. Estudios muestran que el método tiende a resultar en: mayor fluidez; mejor uso de contexto; mayor posibilidad de autocorrección; menos errores (más aciertos); y mejores destrezas fonéticas (Topping, 2000). Algunas de las aplicaciones prácticas según Topping (2000) de este principio son:

- **Seleccione el material.** Permita que el tutorado elija un material de lectura que sea de su interés. El grado de dificultad debe ser más alto que el nivel de lectura independiente del tutorado, pero no superior al del tutor.

- **Lectura en pares.** El tutor deberá apoyar al tutorado, de manera que los dos practiquen la lectura en voz alta.
- **Corregir errores.** Cuando el tutorado lea una palabra de manera incorrecta, es necesario que se le informe sobre la manera correcta de decirla. El tutorado deberá repetirla correctamente, para que se pueda continuar.
- **Deténgase.** No obstante, no se apresure a decir la palabra correctamente de inmediato. Deténgase y dé al alumno cuatro segundos. Si ellos la corrigen por sí mismos (autocorrección) en esta ocasión, no hay necesidad de interferir.
- **Acuerden una señal para leer solos.** Establecer un acuerdo para el tutorado sobre una señal para detener la lectura en pares, y detenerse a leer de manera individual, para cuando el tutorado requiera leer una sección sencilla sin apoyo. La señal puede ser una seña, un apretón de manos o un toque. El tutor debe detenerse inmediatamente al percibir la señal.
- **Continuar con la lectura en pares.** Tan pronto como durante la lectura individual, el tutorado cometa un error que no pueda autocorregir pasados los cuatro segundos, el tutor deberá corregir el error y unirse para continuar la lectura en conjunto.
- **Premie.** Premiar al tutorado por una buena lectura de las palabras difíciles; el señalar para después leer solos; tener bien todas las palabras de una oración; y por autocorrección.
- **Revise.** Tener una pequeña discusión sobre el libro, sobre si les pareció interesante, sobre el significado de las palabras difíciles y sobre cuáles son las ideas principales, enriquecerá de una mejor manera la actividad de la lectura en conjunto.

La lectura entre pares, es vista desde esta perspectiva como una estrategia interactiva y dinámica, pues en ella, ambos alumnos ejercen un rol que les brinda la oportunidad de desempeñar una postura activa sobre la lectura, a la vez que se aprende nuevo vocabulario y conocimiento propio de la unidad de aprendizaje. La lectura compartida también promueve la autoconfianza, pues podrán llevar actividades en un espacio de confianza y con la plena libertad de ser retroalimentados sin ser juzgados.

6. Escritura: editar y localizar

La propuesta que se presenta está basada en el modelo de escritura por parejas (Topping, 1995, 2001). Este incluye de manera sistemática varios elementos ampliamente aceptados como buena práctica en donde los alumnos mejoraron significativamente más en comparación con otros niños, además, ambos tutores y tutorados mostraron subsecuente mejoramiento significativo en escritura individual (Topping, 2000). Según Topping (2000), algunas de las aplicaciones prácticas son:

- **Generar ideas.** Hablar sobre el propósito y la audiencia a quien va dirigido el escrito, discutir algunas de las ideas del tutorado, estimular ideas al hacer preguntas, son parte de las tareas del tutor para motivar al tutorado a escribir sus ideas, por eso es necesario que el tutor registre algunas notas por escrito de las ideas del tutorado.
- **Localizar ideas.** El tutor deberá revisar las ideas, por lo que requerirá que el tutorado numere las ideas en el mejor orden posible o dividir las en secciones, y poner las secciones en orden. A través de un mapa de las ideas, en el que se relacionen las ideas se generará un plan para el siguiente paso, en el cual, a partir del mapa de ideas, el tutor escribirá una versión del texto. En este punto, el tutorado dirá que es lo que quiere comunicar, mientras el tutor escribe tanto como el estudiante lo requiera.
- **Leer.** El tutor lee el borrador en voz alta, con tanta entonación y atención a la puntuación como sea posible. Después el tutorado hace lo mismo.
- **Editar.** Observar el borrador juntos, hará que el tutorado piense acerca de las mejoras que serán necesarias, las palabras, frases, u oraciones problemáticas pueden ser marcadas con un marca textos, lápiz o pluma. La parte de mayor importancia que necesita mejoramiento es aquella en donde el significado no es claro. La segunda más importante tiene que ver con la organización de ideas, o el orden en que los significados están presentados. Sólo entonces se deberá considerar si la ortografía es correcta, y por último si la puntuación es correcta y útil. El tutor puede entonces dar sugerencias adicionales para cambios, por lo cual es importante usar el diccionario en caso de dudas
- **La mejor copia.** Realmente no importa quién escribe la mejor copia final, porque el trabajo duro es el proceso anterior a esta etapa. La mejor copia pertenece tanto al preceptor como al alumno, ambos pueden firmarla como autores.

- **Evalúe.** Quizá después de un tiempo, el tutorado y el tutor inspeccionen y evalúen su mejor copia, por lo que las “mejores copias” pueden ser intercambiadas con otros pares para su evaluación. Esto ayudará al tutorado a pensar de qué manera puede mejorar en ocasiones posteriores.

7. Matemáticas: hacerlas reales y resumir

La efectividad de la enseñanza en grupo promueve ganancias significativas en el desenvolvimiento matemático tanto para el tutor como para el tutorado, incluyendo los niños de bajas calificaciones, los de problemas de aprendizaje o los de desventajas sociales. Algunas aplicaciones prácticas propuestas por Topping (2000) son:

- **Escuche.** El tutor deberá dar al tutorado tiempo para que se le dificulte explicar lo que se le dificulta.
- **Lea.** El tutorado tal vez tenga dificultad leyendo una palabra problema. Si es así, el tutor deberá leerla para ambos y asegurarse que entendieron.
- **Pregunte.** El tutor deberá hacer preguntas útiles e inteligentes que den pistas, para estimular y guiar la manera de pensar del tutorado y cuestionar. Ejemplos: ¿Qué tipo de problema es éste?; ¿Qué se está tratando de encontrar aquí?; ¿Se puede plantear el problema con diferentes palabras o de una manera distinta?; ¿Qué información importante tenemos?; ¿Puede seccionar el problema en partes o pasos?; ¿Cómo llegó hasta ahí?; ¿Tiene sentido?; ¿Cuándo fue la última vez que estuvo en lo correcto? ¿Dónde piensa que se equivocó?; ¿Qué tipo de error cree haber cometido?
- **Deténgase para pensar en voz alta.** Dar al tutorado tiempo para pensar, antes de esperar la respuesta. Es importante persuadir al tutorado a decir qué es lo que está pensando en ese momento, esto le servirá al tutor a saber dónde y cómo se equivoca el tutorado y poder apoyarle.
- **Hágalo real.** Trate de que el problema sea real y relacionado a la vida del tutorado. Pídale al alumno que trate de imaginar cómo sería el problema en la vida real. Incítelos a usar sus dedos, cuentas, cubos, palitos o cualquier otro objeto para enseñarles la realidad del problema, o hágalos dibujar puntitos, un dibujo, hacer una lista, tabla, diagrama, gráfica o un mapa, gráficos útiles incluyen un número de línea, una matriz de

multiplicaciones y una gráfica de valor-lugar. Con el permiso del tutorado, califique su trabajo escrito con líneas, flechas, colores o números para ayudarlos. Haga que el alumno piense en lo que ha aprendido o en problemas que han resuelto, que sean de relevancia al problema actual. Trabaje sobre un problema similar pero más sencillo. Trate de usar un lenguaje común y corriente.

- **Revise.** Asegúrese de que el tutorado llegue a la respuesta correcta. Pero recuerde que es probable que pueda haber más de una manera correcta de resolver el problema. Sólo si todo lo demás falla muestre a su tutorado cómo lo haría usted.
- **Premie e incite.** Premie a su tutorado e incítelo seguido, aunque sea por un logro pequeño o por haber dado un paso para la resolución de un problema. Mantenga alta su autoestima.
- **Resuma y generalice.** Haga que su tutorado resuma las estrategias claves y los pasos en la resolución de un problema. Señale los errores o huecos, después resuma usted las estrategias claves. Hable acerca de cómo éstas podrían usarse con un problema similar (generalice).

8. Selección y formación de parejas

Es importante, ser cuidadoso en la selección y formación de parejas. La diferencia en las habilidades entre el tutor y el tutorado es una situación que es importante atender, pues algunos estudios de investigación proponen que la tutoría llevada a cabo por aquellos que tienen un conocimiento más profundo sobre la materia, ofrece mayores beneficios para el tutorado. Por otro lado, la tutoría entre pares con una diferencia mucho menor en habilidades es más probable a ser más retadora y que presente un compromiso para los tutores (Topping, 2000).

Lo anterior nos lleva a pensar entonces, que una tutoría en donde el acompañamiento se encuentre más cerca de la zona de desarrollo próximo de los pares, es más efectiva, debido a que se apoyan unos a otros, reconociendo el valor que tiene el apoyo en el desarrollo del aprendizaje. Algunas de las aplicaciones prácticas según Topping (2000) de este principio son:

- **¿Tutores remunerados o recompensados?** Antes de iniciar la tutoría se deberá considerar si los tutores serán gratificados o no, pues esto tendrá un efecto en la selección y formación de parejas.
- **Consentimiento de los pares.** Considerar si será necesario una solicitud de consentimiento por parte de los padres para llevar a cabo el proceso de tutorías, es importante, antes de iniciarlo.
- **Objetivos claros.** El consenso sobre los objetivos a alcanzar, es imprescindible por parte del tutor y del tutorado. Establecer metas claras y reales es indispensable para el desarrollo y la regulación de los alumnos.
- **Decir el momento en que el tutorado no se sabe una respuesta.** No todos sabemos todo, por esto, los tutores y los docentes, deben reconocer cuando no están seguros de algo, puesto que el efecto de una enseñanza errónea, tendrá un impacto negativo en el tutor y el tutorado.
- **Tomar en cuenta las personalidades.**
- **Roles recíprocos.** Incluso en una tutoría entre pares con diferentes habilidades, en ocasiones es efectivo para el tutorado tratar de enseñarle algo al tutor. Esta es una excelente manera de verificar que el tutorado en realidad está aprendiendo.
- **Horarios establecidos.** Tanto tutor y tutorado, deben tener muy claro sobre el compromiso del tiempo, y los acuerdos para poder optimizar ese tiempo.

Es claro, que las relaciones recíprocas entre los estudiantes tiene un impacto en la tutoría, pues en ella el reconocimiento del que sabe más, otorgará los roles dentro de la dinámica, pero teniendo en cuenta este factor, el asumir la responsabilidad que se tiene con el aprendizaje del otro, ya sea por medio de un consentimiento de un contrato entre pares, permitirá que los alumnos adquieran un verdadero compromiso. De lo anterior se derivarán algunos otros aspectos relacionados con el cumplimiento de los horarios y del respeto y la tolerancia por las actitudes del otro.

9. Proveer la capacitación y los recursos

Es indispensable, especificar el método de tutoría, proveer capacitación y entrenamiento, además de los recursos indispensables para llevarlo a cabo.

A clear procedure for tutoring needs to be specified. This can be generic (to be applied to any materials of the pair's choice). Or it might be based on, and structured by, some special materials the pair are given. If the method is to be applied to a wide range of materials, it is important to specify even more exactly what the tutor is to do (Topping, 2000).⁴

Algunas de las revisiones de investigaciones en tutoría, constantemente encuentran que los métodos más estructurados en donde los tutores reciben una capacitación previa, tienden a producir mejores resultados. Algunas de las aplicaciones prácticas según Topping (2000) de este principio son:

- **Especificar el método de tutoría.** Ser claro sobre cómo se vería una buena tutoría. Tal vez utilizando una técnica ya utilizada.
- **Capacitación.** Capacitar a los tutores y a los tutorados juntos, si es posible, decirles que es lo que tienen que hacer y demostrarles que es lo que tienen que hacer; luego, darles un recordatorio escrito o gráfico, que les permita saber que tienen que hacer. Además tienen que practicar el método de tutoría inmediatamente. Aquí, los recursos y materiales serán necesarios para la práctica. Observar y revisar si lo están haciéndolo bien, a través de elogios y ayuda extra, como lo vayan necesitando.
- **Capacitar en las competencias generales de tutoría,** por ejemplo, cómo establecer una relación cómoda; cómo presentar las tareas a llevar a cabo, cómo explicar de manera clara; cómo guiar e impulsar a los tutorados a imitar algunas destrezas favorables para su aprendizaje; cómo verificar y revisar su propio desarrollo; cómo dar una retroalimentación; cómo identificar algunos patrones constantes de error; cómo monitorear sus resultados en su propio proceso.
- **Establecer un acuerdo por escrito.** Probablemente será deseable que los tutores y los tutorados firmen un acuerdo o contrato sobre los detalles del trabajo que llevarán a cabo.

⁴ Es necesario especificar un procedimiento claro para la tutoría. Esto puede ser genérico (para ser aplicado a cualquier material de la elección del par), o podría estar basado, y estructurado por algunos materiales especiales que se dan al par de estudiantes. Si el método se aplica a una amplia gama de materiales, es importante especificar lo que debe hacer el tutor (Topping, 2000).

- **Acceso a los materiales.** Probablemente habrán recursos específicos para cada programa de tutoría, o probablemente formen parte de los materiales del salón de clases. De manera que algunas de las tareas a realizar, se ejecutarán con materiales que la escuela proveerá, de lo contrario, los pares podrán producir sus propios materiales, todo esto con el objetivo de tener los recursos listos antes de cada sesión de tutoría. El acceso entonces tendrá que ser rápido y fácil, para no perder tiempo del ya establecido.

Los recursos disponibles que se tengan a la mano de los estudiantes, a la hora de llevar a cabo la sesión, permitirá que el tiempo empleado estrictamente para el aprendizaje sea de calidad, y sea utilizado en su totalidad. Este es uno de los aspectos que tendrá que asegurar el facilitador como el diseñador del contexto específico de la sesión de tutoría.

10. Monitorear y dar retroalimentación

Monitorear y dar retroalimentación, además de intervenir para maximizar la efectividad del proceso. La revisión de las investigaciones en tutoría constantemente reportan efectividad, sin embargo, incluso en la literatura publicada, una minoría de los proyectos de tutoría no muestran efectividad.

To maximize effectiveness, start by using a structured method that has been reported as effective in the research literature. Be very careful and thorough in planning the tutoring, training the tutors and tutees, and providing appropriate materials. Then (equally importantly) monitor the implementation of the tutoring and give feedback and intervene where needed (Topping, 2000).⁵

La tutoría puede ser muy efectiva, pero eso no garantiza su viabilidad y efectividad en todos los contextos. Algunas de las aplicaciones prácticas según Topping (2000) de este principio son:

⁵ Para maximizar la efectividad, comience utilizando un método estructurado que se haya informado como efectivo, en la literatura de investigación. Sea muy cuidadoso al planificar la tutoría, capacitar a los tutores y tutorados y proporcionar los materiales adecuados. Luego (igual de importante), supervise la implementación de la tutoría y ofrezca retroalimentación e intervenga cuando sea necesario (Topping, 2000).

- **Objetivos del monitoreo.** Busque detectar y resolver problemáticas que puedan complicarse luego; encontrar oportunidades para elogiar a los tutorados cuando sea oportuno y entusiasmarles para mantenerlos motivados; asegúrese de que las técnicas de tutoría no muestren señas de ir a la deriva; revise que los pares mantengan **relaciones sociales positivas**; además, de que los materiales a utilizar tengan el debido nivel de dificultad en referencia los contenidos a aprender o reforzar: y revise la complejidad y la riqueza del aprendizaje que se está llevando a cabo.
- **Guía autodidacta.** Realice una guía de problemas frecuentes en la labor de la tutoría entre pares, con sugerencias de alternativas de solución a ellos. Mantener actualizada esa guía permitirá a los alumnos, encontrar problemas de manera más sencilla.
- **Auto referencias.** Dejar a los tutores y a los tutorados saberes que es común para muchos pares, enfrentarse con diferentes dificultades. Ellos deben saber a quién preguntar si uno o ambos tienen alguna dificultad.
- **Auto registrarse.** Para poder llegar a un proceso de autorregulación, es importante que los tutores y tutorados registren los hallazgos presentados durante el proceso, de manera que el docente pueda revisarlos y retroalimentarlos.
- **Discusiones.** Hablar con los tutores y tutorados sobre cómo van las cosas durante el proceso, quizá durante la planeación o durante él mismo, todo esto ayudará a tomar decisiones y diseñar o rediseñar el proceso, a beneficio de los estudiantes. Las reuniones pueden ser organizadas de manera individual o en grupos, con los tutores o con los tutorados juntos o separados.
- **Observación directa.** Observar de manera natural y cuidadosamente la tutoría entre pares para ver como sucede. Una lista de cotejo de los elementos de la técnica de tutoría ayudarán a estructurar las observaciones de manera constante.
- **Capacitación posterior.** Si existen muchos problemas durante el proceso de tutoría, es indispensable llevar a cabo una capacitación extra para poder reforzar aquellos conocimientos en referencia a la técnica que no quedaron claros.

De acuerdo a lo anterior, la decisión sobre el método, de la capacitación de los tutores y tutorados, además de la elección de los materiales para cada sesión tiene importantes implicaciones.

2.2.3 Tipología de tutoría entre iguales

Topping (1998) distingue dos tipos de tutorías según la edad de los participantes: la tutoría entre alumnos de distinta edad (*Cross Age Tutoring*) y la tutoría entre alumnos de la misma edad o curso (*Same Age Tutoring*). La tutoría entre alumnos de diferente edad (*Cross Age Tutoring*) tiene su origen en la concepción en la que el estudiante de mayor edad, el tutor, adopta el papel de maestro para ayudar a un compañero más joven, el tutorado. Por ello, para evitar repetir la secuencia en la que no se espera que el estudiante tutor aprenda, y distinguir así la ayuda entre iguales de la tutoría entre iguales propiamente dicha, algunos autores proponen que la edad entre tutor y tutorado no sea demasiado distante y aconsejan que la diferencia máxima sea de dos cursos (Duran, Blanch, Corcelles, Flores, Oller, Utset y Valdebenito, 2011), aunque otros admiten hasta cuatro años de separación entre uno y otro (Lippit, 1976).

Teniendo en cuenta estas consideraciones, cabe añadir que en la valoración de cuál es la distancia adecuada entre estudiantes de distinta edad se deberá evaluar que los objetivos planteen un reto para el aprendizaje de los estudiantes tutores y estos no se aburran en el desarrollo del rol adjudicado (Duran y otros, 2011).

Aun así, algunos autores consideran que la edad no tiene por qué ser el único elemento determinante para formar las parejas; hay estudios que sostienen que las diferencias también pueden ser de aptitudes y habilidades entre tutor y tutorado (Baudrit, 2000). Uno de los aspectos en los que coinciden varios estudios es el requisito del dominio del formato de interacción altamente estructurada de las sesiones de trabajo que propone el profesor (Duran y Vidal, 2004).

Así pues, tanto si la asimetría se consigue con la edad o con la formación o preparación previa o por las propias capacidades personales, hay coincidencia en la necesidad de tener en cuenta qué aspectos van a marcar las diferencias, es decir, la asimetría necesaria entre tutor y tutorado para poder aprovechar pedagógicamente las actividades de aprendizaje diseñadas. De esta manera, las tutorías de alumnos de la misma edad (*Same Age Tutoring*) deberán tener en cuenta las consideraciones antes mencionadas

en el momento de formar las parejas. Además, esta modalidad de tutoría permite también intercambiar los roles en unas determinadas condiciones. La tutoría de rol recíproco (*Reciprocal Peer Tutoring*, RPT), diseñada originalmente por Fantuzzo, King y Heller (1992), se sitúa en la tutoría de la misma edad y propone formar parejas de estudiantes con habilidades y conocimientos similares, de manera que puedan alternar el rol de tutor y tutorado en el supuesto de que se cumplan, como mínimo, dos condiciones: que cada componente en la función de tutor realice un trabajo de preparación de la tarea para conseguir la distancia necesaria para poder guiar la actividad, y que ambos dominen la secuencia de interacción de las sesiones de trabajo (Duran y Vidal, 2004).

Aunque no hay estudios concluyentes sobre qué tipo de tutoría proporciona más beneficios pedagógicos, algunos autores (Duran y Vidal, 2004; Baudrit, 2000) consideran que la tutoría recíproca puede reunir muchas de las ventajas de la tutoría entre iguales y reducir algunas de las desventajas de la *same age*. Según Baudrit (2000), esas ventajas podrían resumirse en facilidad para construir el conocimiento junto con un intercambio más democrático que, sin duda, hace evolucionar la relación hacia la colaboración al permitir más mutualidad, multidireccionalidad y un aumento de la simetría. Otro aspecto a considerar es la desaparición del rol personal invariable que podría perjudicar la percepción de sí mismos y de sus propias posibilidades de aprender. Los tutores por la adopción de rol dominante y autoritario en la reproducción del modelo transmisivo, los tutorados por creerse dependientes y, por este motivo, poco autónomos en su proceso de aprendizaje.

No obstante, habrá que tener en cuenta el factor temporal en la valoración de las ventajas que podría tener este tipo de tutoría, ya que cada rol cuenta con la mitad de tiempo para ser desarrollado por cada estudiante. Así, este aspecto puede mediar y restar oportunidades para alcanzar algunos de los beneficios correspondientes a cada rol en los resultados obtenidos (Flores y Duran, 2013). Así pues, es esencial conocer a fondo las particularidades de cada modalidad de tutoría para poder utilizar una u otra de manera estratégica teniendo en cuenta los objetivos planteados.

2.3 El rol del tutor y del tutorado como fuente de aprendizaje

La teoría sociocultural desarrollada por Lev Vygotsky, psicólogo ruso que desempeñó su principal labor investigadora durante la segunda década del siglo pasado. Los aspectos de la teoría que han sido de gran relevancia están relacionados con el trabajo colaborativo en la Zona de Desarrollo Próximo, el andamiaje en la interacción colaborativa entre estudiantes y en la interacción entre profesores y alumnos en el aula, por esta razón, en este apartado se abordan repasan algunos de los roles que se involucran en la relación entre pares, entre tutor y tutorado y de la manera en que se beneficia cada uno con ésta interacción. La tutoría entre iguales promueve el aprendizaje del estudiante que asume el rol de tutor y, a la vez, el de su compañero con rol de tutorado, ya que aprende al recibir la ayuda ajustada y personalizada que el primero le ofrece. Así, la tutoría entre iguales se caracteriza por el desarrollo de roles (tutor-tutorado) definidos específicamente, lo que se considera puede ser una de las claves de su efectividad.

Según apuntan Roscoe y Chi (2007), el tutor aprende por dos razones fundamentales: porque en la actividad de explicación se compromete a construir reflexivamente el conocimiento (ya que no se trata de transmitirlo, sino de reelaborarlo y explicarlo según los propios esquemas mentales), y porque ha de ser capaz de interrogar sobre el conocimiento, ideas, relaciones o principios, lo cual exige un elevado nivel de reflexión sobre el material para poder plantear buenas preguntas al tutorado (aquellas que requieren la integración del conocimiento previo y el nuevo, la reorganización de modelos mentales, la generación de inferencias y monitoraje metacognitivo), que lo hagan pensar de manera profunda. Se trata pues de **enseñar a los tutores a formular buenas preguntas y a responderlas de manera profunda**, para evitar caer en la mera transmisión de información. Ejercer el rol de tutor, además, mejora la implicación, la responsabilidad y la autoestima, las habilidades sociales comunicativas y de ayuda (Melero y Fernández, 1995) y la metacognición.

No obstante, Topping (2000) alerta de los posibles riesgos de la tutoría entre iguales con relación a la menor calidad de la ayuda del tutor comparándola con la de un profesor, y del riesgo de no detectar posibles errores. Para contrarrestar estos riesgos, se destaca la

importancia de la formación inicial de los tutores para desarrollar eficazmente su rol y evitar estos peligros de entrada. La intervención del profesorado, ofreciendo *feedback* a los tutores respecto a su rendimiento y deficiencias observadas, provoca una mejora inmediata del desempeño.

En algunos estudios se destaca además que los beneficios obtenidos por los tutores pueden ser determinantes en la adjudicación de roles y en el tipo de tutoría a desarrollar. En diversos estudios se constatan resultados satisfactorios para estudiantes con ciertas dificultades o condiciones de vulnerabilidad que desarrollan el papel de tutores (Spencer, 2006; Borisov y Reid, 2010).

Por su parte, los tutorados tienen altas oportunidades de aprender, ya que reciben una ayuda constante, personalizada y ajustada a su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1962). En este contexto de proximidad se genera un clima de confianza que permite a los tutorados plantear dudas y equivocarse sin temor, cosa que resulta más difícil cuando la interacción se produce directamente con el profesor. De este modo se reducen el estrés y la ansiedad, y se aprecian mejoras académicas, mayor motivación y compromiso (Melero y Fernández, 1995). Además, la tutoría uno a uno es más personal, y que los tutorados, asumiendo el rol que les ha sido asignado, intentan cumplir con las atribuciones de buenos estudiantes y demostrar su aprendizaje. Así, las actitudes que se producen en la situación tutorial pueden después generalizarse a otras situaciones de aprendizaje en el aula. Se trata entonces de ofrecer oportunidades a todos los estudiantes, tutores y tutorados, para que aprendan enseñándose unos a otros, aprovechando positivamente sus diferencias (Duran, 2009).

2.4 Vygotsky: Lenguaje y pensamiento

Como se ha mencionado en líneas arriba, el trabajo entre pares es fundamental para el aprendizaje de una segunda lengua, por eso se considera importante retomar las ideas de Vygotsky, cuyas aportaciones (1896-1934) a la psicología tienen lugar en los últimos años de vida, es decir, entre 1924 y 1934. Vygotsky concibe la evolución del pensamiento humano como el resultado de un proceso histórico y social, situado por encima del sujeto

concreto, es decir, hace la distinción entre funciones elementales y superiores, en donde las primeras se encuentran determinadas por los aspectos biológicos de los estadios del desarrollo y las segundas, están determinadas por el contexto y las relaciones sociales y que de ellas dependen para la formación y el desarrollo del pensamiento. Además considera que el determinante del desarrollo individual es la cultura, debido a que ésta nos proporciona conocimientos y los medios para adquirirlos. El lenguaje es el instrumento clave que hace posible todo este proceso (Vygotsky, 1934).

En este rubro, Vygotsky determina una distinción entre funciones mentales inferiores y superiores. El ser humano cuenta con ciertas funciones elementales determinadas genéticamente, de las cuales se obtiene un comportamiento limitado y escaso determinado por el entorno inmediato; pero además el hombre puede desarrollar ciertas funciones superiores, las cuales son consecuencia de la interacción social y cultural, de las relaciones entre pares de iguales, en donde el lenguaje es el medio en el que interactúan los sujetos sociales.

En un contexto de interacción, es donde los individuos toman conciencia de sí mismos y de los demás, pues el lenguaje es el que permite incorporar nuevas estructuras tanto mentales como conceptuales, interceder en el contexto y construir pensamientos cada vez más estructurados. “El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje” (Vygotsky, 1934/1987, p. 80).

El análisis de las relaciones entre pensamiento y lenguaje ocupa un lugar prioritario en la obra de Vygotsky. Según manifiesta en *Pensamiento y Lenguaje* (1934), ambas facultades tienen orígenes genéticos distintos, lo que puede apreciarse en las primeras manifestaciones de cada una de ellas. El pensamiento y el lenguaje se desarrollan de forma independiente, aunque existe una estrecha correspondencia entre ambos. Vygotsky (1934) argumentó que existe un pensamiento previo e independiente del lenguaje que, a partir de un determinado momento, se funde con la capacidad lingüística. El lenguaje interiorizado se desarrolla a través de lentas acumulaciones de cambios funcionales y estructurales, se separa del habla externa del niño, simultáneamente con la diferenciación de las funciones

sociales y egocéntricas del lenguaje, y, finalmente, las estructuras de este último, dominadas por el niño se convierten en estructuras básicas del pensamiento. (Vygotsky, 1934/1987, p. 80).

La interiorización del lenguaje obedece principalmente a su función reguladora, es decir, este proceso da lugar a un pensamiento verbal, por un lado, y a un lenguaje intelectualizado, por otro, y la convergencia entre estas dos facultades modifica sustancialmente la naturaleza de cada una de ellas. El lenguaje y el pensamiento se entrelazan para hacer posible la evolución de las capacidades intelectuales. La resolución de los problemas que plantea el medio social exige la confluencia de ambos elementos.

Como la mayor parte de los teóricos que se ocuparon de la inteligencia, Vygotsky relacionó esta capacidad con su función adaptativa: Una reconstrucción cultural significativa debe tener lugar, de manera que el niño pueda evolucionar desde un estadio de percepciones primitivas hacia el siguiente estadio —el estadio de las formas competentes de adaptación al mundo externo (Vygotsky y Luria, 1930/1993, pp. 149-150). La concepción vygotskyana del desarrollo es esencialmente dialéctica. El desarrollo cognitivo no es un proceso lineal, no se reduce a una mera sucesión de estadios, es decir, lo biológico antecede a las funciones mentales superiores, pues éstas disponen las estructuras mentales bajo las cuales se formarán las construcciones sociales que permitirán al individuo alcanzar y desarrollar otras capacidades mentales en donde los procesos de aprendizaje y desarrollo son complementarios. El desarrollo se encuentra en relación directa con la capacidad potencial de aprendizaje, la cual depende en última instancia de los procesos de interacción social. La interacción entre factores internos y externos es continua a lo largo de todo el proceso evolutivo.

2.5 El concepto de mediación en Vygotsky y Feuerstein

En el proceso de aprendizaje colaborativo, el papel de la mediación cobra importancia atendiendo a los planteamientos de Vygotsky en cuanto a los niveles de desarrollo individual y la denominación de zona de desarrollo próximo, definida como: "la distancia entre el nivel de desarrollo real, en tanto determinado por la capacidad de resolver

problemas de manera independiente, y el nivel de desarrollo potencial, en tanto determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la dirección de un adulto o en colaboración con pares más capacitados" (Wertsch, 1988).

Por su parte, Feuerstein plantea que los sujetos pueden alcanzar un desarrollo óptimo gracias a la mediación, esto es, una "experiencia de aprendizaje mediado" (Feuerstein, 1999) que consiste en exponer al sujeto a una mayor cantidad de experiencias de aprendizaje a través del mediador, docente o asesor, según el modelo de aprendizaje con el fin de aumentar su potencial cognitivo para seguir aprendiendo de manera independiente en su interacción con el ambiente (Ruiz, 2002).

Aparentemente, no hay diferencia entre los dos autores, ya que ambos puntualizan la intervención del lenguaje y las herramientas para interactuar con el ambiente. No obstante, la divergencia más importante entre Vygotsky y Feuerstein radica, quizás, en que este último destaca la función mediadora de los profesores y los padres en el proceso educativo del alumno. Si bien Vygotsky asume que el conocimiento depende de dos grandes variables: el medio cultural y el sujeto, su discípulo va un paso más, al separar del contexto a los profesores y padres del sujeto para darles un papel más activo como mediadores efectivos en el proceso educativo.

Así, la visión de Feuerstein resulta una propuesta más enfocada a resaltar la función de la mediación en el aprendizaje. Vygotsky sólo presuponía la importancia de la mediación dentro de la cultura en general. En cambio, Feuerstein está más inclinado a destacar la intencionalidad del sujeto mediador para lograr el desarrollo deseado por él y no por el sujeto. Esta idea se acerca más a la teoría de la "zona de desarrollo próximo" que a la idea propiamente de mediación de Vygotsky. Lo anterior lo podemos constatar en las tres características básicas que Feuerstein y otros autores han reconocido en la mediación: a) la intencionalidad; el mediador actúa con el propósito deliberado de ayudar al sujeto [...] en la superación del conflicto cognitivo en su relación con el entorno de aprendizaje, lo cual le lleva a crear las condiciones que sean necesarias para que el sujeto logre su objetivo; b) la reciprocidad; el sujeto aprendiz, al comprender la intención del mediador reacciona

involucrándose en el proceso y mostrando evidencia de su progreso; y c) la trascendencia; a pesar de que la mediación está dirigida a satisfacer una necesidad inmediata del sujeto, su efecto trasciende el aquí y elabora.

La mediación es un proceso intencionado por parte del mediador en la que el sujeto no sólo desarrolla habilidades, sino también adquiere valores y la estructura con la cual él puede percibir y hacerse una idea del mundo, pero todo desde la intencionalidad consciente. Para Vygotsky, las herramientas mediadoras y la mediación como proceso tienen la capacidad de transformar nuestra cognición, pero "no son parte de un diseño predeterminado como en Feuerstein. No es que las herramientas mediadoras surjan espontáneamente, si no que emergen por fuerzas que no están directamente relacionadas con las formas de actividad o funcionamiento mental que terminan conformando" (Rodríguez, 2001).

La mediación desarrollada por Feuerstein puede ser consciente e intencionada en el ámbito educativo y en el sociocultural y, desde luego, responde a las intenciones que tiene el mediador para el sujeto en desarrollo. De esta manera, un sujeto es mediador o mediatizado al utilizar el lenguaje y otro tipo de signos y herramientas para transmitir y recibir del medio social: aprendizajes, valores, creencias, actitudes e incluso sentimientos.

2.6 La zona de desarrollo próximo y educación

Considerando lo antes expuesto, se puede afirmar que la zona de desarrollo relaciona lo psicológico con lo pedagógico y lo social. Esto se debe a que, en primer lugar, la zona de desarrollo inmediato es generada por una enseñanza planificada y sistemática que promueva el aprendizaje entre pares y que permita a los alumnos ejercer un rol en el aula y, en segundo, se parte de la noción de que tanto el desarrollo como la enseñanza se encuentran socialmente implantados, lo que implica que esta última está culturalmente orientada; por ejemplo, en la escuela se busca una serie de conceptos particular en demérito de otros conceptos (Hedegaard, 1993).

De igual modo, en el salón de clase se da un proceso de mediación social que va conformando una zona de desarrollo inmediato colectiva en la que se conjuntan las diversas zonas individuales como parte de un sistema negociador de enseñanza. Es un proceso mediado en dos sentidos: en el primero, porque es controlado estratégicamente por el maestro para involucrar a los estudiantes en diferentes aspectos de la lectura y escritura; en el segundo, es mediado en el sentido que el profesor diseña contextos futuros en los que los niños pueden aplicar conscientemente las nuevas modalidades que han aprendido (Moll y Whitmore, 1993).

Lo anterior, es realizado preferentemente por medio del lenguaje, por todo ello se puede afirmar que la mediación implica tanto interacciones sociales como mediaciones semióticas. Lo que implica reconceptualizar la zona de desarrollo inmediato no viéndola tan sólo como la transmisión de habilidades de una persona más capaz a una que lo es menos, sino también como una transacción por cuyo intermedio la co-construcción de significados es facilitada por la variedad de actividades que toman lugar en el interior del salón de clase y tienden a que el conocimiento validado socialmente sea compartido por los participantes con el objetivo de poder construir una comprensión del mismo.

2.7 La mediación entre pares como una respuesta a los nuevos entornos educativos

En la actualidad, los estudiantes aprenden de manera diferente a como lo hacían las generaciones del pasado, sin embargo, los profesores continúan con sus mismos métodos de enseñanza, por tanto, para Ferreiro (2006) "uno de los tantos retos a los que se enfrenta la escuela de hoy está justo en la atención desarrolladora a los distintos modos de aprender, debido a los diferentes estilos, ritmos y talentos, y con ello la atención a una diversidad" (p. 84). El interés de los alumnos por aprender en formas diferentes se evidencia en los modos alternativos de aprendizaje que ocurren en el aula a manera de ayuda de unos alumnos a otros, es decir, la *mediación entre pares*. En el aula se advierte cómo los alumnos se instruyen y de manera simultánea se propicia el interés hacia las prácticas específicas. Bajo esta metodología algunos alumnos que presentan dificultad para aprender son orientados y acompañados por sus compañeros.

Ante las demandas de los alumnos, los profesores deben buscar cómo potencializar el proceso de aprendizaje de manera creativa e innovadora y reflexionar como todos los elementos del proceso educativo se deben subordinar, incluidos el docente y la enseñanza (Pérez Sánchez y Beltrán Llera, s.f.).

La mediación entre pares es un método de aprendizaje cooperativo basado en la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica derivada de la adopción del rol de tutor y del rol de tutorado, con un objetivo común, conocido y compartido, en modalidades tácitas o explícitas (Duran y Vidal, 2004, p. 38). La UNESCO la recomienda como una de las prácticas instructivas más eficaces para la educación de calidad (Topping, 2000). En los centros educativos, el uso de la tutoría entre pares llega a ser un instrumento de atención a la diversidad, que moviliza la capacidad mediadora de los alumnos y saca partido de las diferencias de nivel entre alumnos, por lo que dicha diferencia en lugar de ser vista como un obstáculo para el docente, se convierte en recurso.

Otra de las ventajas de la mediación entre pares es que quien actúa como experto provee asistencia a la medida y en el momento en que la requiere a quien funge como aprendiz. El término mediación refiere al papel que juega un individuo al interponerse ante el objeto de aprendizaje y el sujeto que aprende (Feuerstein, 1980). Por último, es importante destacar que la mediación entre pares tiene una serie de características que la convierten en un medio de apoyo valioso para el aprendizaje, pues proporciona una enseñanza en tiempo real, sencilla, personalizada, heterogénea, a la medida del aprendiz y que permite resolver problemas inmediatos. También posibilita que cada alumno tenga justo la ayuda que requiere, en el momento en que lo necesita, lo que favorece una participación más democrática de los alumnos en el aprendizaje.

III. Diseño Metodológico

El término metodología hace referencia al modo se enfocan los problemas y se buscan alternativas de solución a las problemáticas detectadas, es decir, a la manera de realizar la investigación (Quecedo y Castaño, 2002). Nuestros supuestos teóricos y perspectivas, y nuestros propósitos, nos llevan a seleccionar una u otra metodología.

De acuerdo a la problemática que identificada, se consideró realizar una investigación de corte cualitativo, con el apoyo de técnicas como: la observación, encuesta, grupos focales, que permiten realizar un trabajo de tipo descriptivo y un tanto interpretativo, según cada recurso. Debido a que el enfoque cualitativo permite el estudio de cualidades o entidades cualitativas, con la intención de comprender el fenómeno desde un contexto particular, se centra en significados, descripciones y definiciones propias de un escenario concreto, por lo que busca entender procesos subjetivos. La investigación cualitativa pretende acceder al significado de las acciones desde la perspectiva del actor (Erickson, 1986).

3.1 Investigación Acción

La **investigación – acción**, metodología en la que se basa el desarrollo de esta propuesta de tutoría entre pares, es uno de los modelos de investigación más adecuados para fomentar la calidad de la enseñanza e impulsar la figura del profesional investigador, reflexivo y en continua formación permanente (Rincón, 1997). Este enfoque permite al docente interceder en su propia práctica, para estudiarla y modificarla, haciendo uso de su rol en el cual le permitirá ser facilitador del conocimiento e investigador al mismo tiempo, para hacer uso del conocimiento que posee, frente al dominio de la unidad de aprendizaje, de las estrategias metodológicas de intervención y de sus relaciones subjetivas con los sujetos involucrados en el ambiente de aprendizaje.

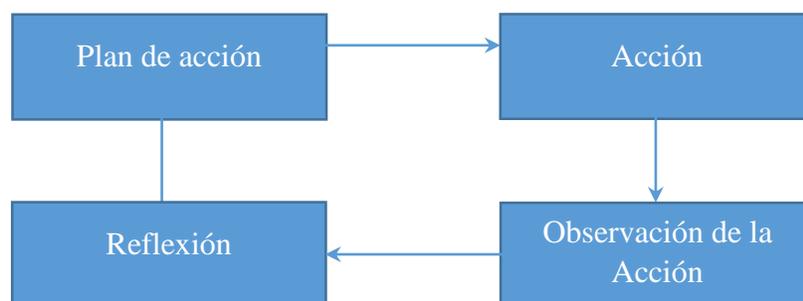
Según Lewin (1946), su creador, y otros autores que desarrollaron este tipo de investigación como Carr y Kemmis (1988), dicha investigación implica la visión dialéctica entre la investigación y la acción, de modo que ambos procesos quedan integrados y complementados a través de fases cíclicas que proponen planificar, actuar, observar y

reflexionar. Se trata de una investigación transformadora de la realidad y la enseñanza, una actividad cuestionadora, reflexiva, contextualizada, participativa que articula la teoría y la práctica, el conocimiento y la acción. Resulta relevante la definición de investigación-acción, propuesta por Kemmis y McTaggart (1988), en donde se destaca la intención de un cambio y mejora de la acción educativa, con una visión dinámica de la realidad, así como la participación activa y comprometida de un conjunto de actores en pos de una tarea de cambio social. Veamos: “Una forma de indagación colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales, con objeto de mejorar la racionalidad de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que estas tienen lugar” (p. 9).

Estos autores consideran que la educación puede mejorar de manera que se modifiquen las prácticas, siendo el análisis reflexivo y la acción sobre la práctica el medio idóneo para generar los cambios. En este proceso, Suárez (2002) señala que es fundamental recoger evidencias de lo que sucede y de los cambios que se van produciendo, a través de diversas técnicas aplicadas en forma sistemática. En este marco, la investigación en el aula es, quizás la estrategia metodológica más adecuada para hacer realidad esta nueva concepción del profesor investigador y de la enseñanza como actividad investigadora.

En el siguiente esquema se muestra el ciclo de la investigación-acción, donde el proceso de reflexión en la acción se constituye en un proceso de investigación en la acción. Se puede observar entonces que el ciclo de la investigación se configura en torno a cuatro momentos o fases: *planificación*, *acción*, *observación* y *reflexión*. El momento de la observación, la recogida y análisis de los datos de una manera sistemática y rigurosa, es lo que otorga rango de investigación.

Ciclo de la Investigación-Acción de Latorre (2007)



Elliot (2010, pp. 24-26) aborda las características de la investigación-acción en la escuela:

1. La investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores como:
 - a) Inaceptables en algunos aspectos (problemáticas);
 - b) Susceptibles de cambio (contingentes);
 - c) Que requieren una respuesta práctica (prescriptivas).

2. El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definición inicial de su propia situación que el profesor pueda mantener.

3. La investigación-acción adopta una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión.

4. Al explicar “lo que sucede”, la investigación-acción construye un “guion” sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependientes, o sea, hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.

5. La investigación-acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quiénes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director. Los hechos se interpretan como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural. Las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas postulan, por ejemplo, como expresiones de: a) la comprensión que el sujeto tiene de su situación y las creencias que alberga sobre la misma, b) las intenciones y los objetivos del sujeto; c) sus elecciones y decisiones; d) el reconocimiento de determinadas normas, principios y valores para diagnosticar, el establecimiento de objetivos y la selección de cursos de acción. He ahí, por qué las entrevistas y la observación participante son importantes herramientas de investigación en un contexto investigación acción.

6. Como la investigación-acción considera una situación desde el punto de vista de los participantes, describirá y explicará “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos; o sea, con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.
7. Como la investigación acción contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, sólo puede ser válida a través del diálogo libre de trabas con ellos. La investigación-acción implica necesariamente a los participantes en la autorreflexión sobre su situación, en cuanto compañeros activos en la investigación. Los relatos de los diálogos con los participantes acerca de las interpretaciones y explicaciones que surgen de la investigación deben formar parte de cualquier informe de investigación acción.
8. Como la investigación acción incluye el diálogo libre de trabas entre el “investigador” (se trate de un extraño o de un profesor/investigador y los participantes, debe haber un flujo libre de información entre ellos. Los participantes deben de tener libre acceso a los datos del investigador, a sus interpretaciones, relatos, etc., y el “investigador” debe tener libre acceso a “lo que sucede” y a las interpretaciones y relatos que se hagan sobre ello. Por eso la investigación-acción no puede llevarse a cabo adecuadamente si falta la confianza basada en la fidelidad a un marco ético, mutuamente aceptado, que rija la recogida el uso y la comunicación entre los datos.

De esta forma, la problemática que se aborda, es la mejora del rendimiento académico con base en la tutoría de pares, lo que ha derivado en la elaboración de una propuesta de trabajo en el aula, con los elementos que se describen aquí.

Tabla 2. Fases del proyecto de intervención.

Fases de la Investigación-Acción	Acciones	Instrumentos
Diagnóstico	Reconocer las percepciones de los estudiantes y de los facilitadores sobre la tutoría entre pares para establecer la viabilidad de aplicación de la propuesta.	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo - Estudio de condiciones que caracterizan al estudiantado de bachillerato propedéutico - Encuesta de 5 frases inacabadas
Planeación	Diseño de una Guía para llevar a cabo la Tutoría Efectiva , a partir de la propuesta de Topping (2000), y capacitación para los tutores y tutorados para el desempeño de su rol durante la aplicación de la estrategia.	<ul style="list-style-type: none"> - Guía para la Tutoría Efectiva. - Secuencia didáctica
Aplicación	Implementar el Curso, en el que se utilizará la Guía para llevar a cabo la Tutoría, en dos sesiones explícitamente para la actividad de metacognición de la Etapa 3 y Etapa 4 de la Unidad de Aprendizaje de Inglés III.	<ul style="list-style-type: none"> - Lista de cotejo para evaluar el trabajo de tutores y tutorados
Evaluación	<p>Analizar los resultados de la aplicación de la estrategia, por medio de las listas de cotejo incluidas en el cuadernillo, en donde se presentan algunos criterios a evaluar en el proceso, así como un espacio para señalar las áreas de oportunidad.</p> <p>Contrastar los resultados cualitativos con los cuantitativos, una vez que se aplique el examen global de cierre del semestre Agosto-Diciembre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Listas de cotejo de los pares - Diario de observación de la facilitadora.
Replanificación	Identificar las áreas de oportunidad para una implementación posterior, y su posible institucionalización en la Preparatoria 7.	

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Innovación para el aprendizaje del Inglés, 2018.

3.2 Instrumentos para recolectar información

El enfoque teórico de aprendizaje empleado se relaciona con la perspectiva sociocultural cuya tesis fundamental es que las relaciones sociales determinan el desarrollo cognitivo y la creación de conocimiento, así como el funcionamiento psicológico, el cual está mediado por instrumentos y signos. Dentro de este enfoque, el aula es analizada como escenario de la actividad en la que se produce la adquisición de nuevos conocimientos y herramientas psicológicas y sociales (De la Mata, Cala, Cubero y Santamaría, 2009).

De acuerdo con la metodología de la investigación-acción, toda propuesta de innovación educativa debe tener como antecedente, además de la identificación de una situación problemática, el levantamiento de un diagnóstico que permita elaborar posteriormente, un plan de acción para poder trabajar el esquema que se propone (Elliott, 2000).

Para llevar a cabo el diagnóstico, se utilizaron instrumentos que permitieron tener una concepción de las perspectivas del estudiantado, y de las ventajas que tiene el reconocer a partir de la utilización de una herramienta como esta, tanto para facilitar la mediación en el aula, como para incrementar el rendimiento académico de todos los involucrados. Por ello, se optó por una lista de cotejo como primer instrumento de recogida de datos pues registra la ausencia o presencia de un determinado rasgo, conducta o secuencia de acciones (Universidad de Cancún, s/f). La que se utilizó presenta una lista de cotejo de opiniones sobre las percepciones de los estudiantes en cuanto a la metodología de aprendizaje colaborativo, la cual consta de 20 ítems formulados en sentido positivo y negativo, organizados en dimensiones de acuerdo a la relación que tiene cada uno con las preguntas de investigación y con las competencias necesarias para llevar a cabo un tutoría entre pares. (**ANEXO 1**).

Los ítems fueron retomados a partir de la lectura de la propuesta de Topping (2000) quien abordó los diez "Principios" basados en la investigación para la tutoría efectiva. La lista de cotejo fue resuelta en línea, por medio de la utilización de una plataforma

denominada *Socrative* (<https://www.socrative.com/>), la cual permitió obtener los porcentajes de cada una de las respuestas para el análisis posterior.

Otro recurso que se aplicó fue un cuestionario sobre el contexto social y académico del alumnado, puesto que era necesario reconocer el nivel académico y el compromiso de los estudiantes que pueden ser candidatos a ejercer un rol de tutores, y quienes eran posibles candidatos para ser tutorados. Por medio del análisis de este cuestionario, también se pudo hacer una descripción del contexto socioeconómico de los estudiantes del grupo en el que se aplicaría la estrategia. Este cuestionario es un instrumento disponible en la Dirección General de Bachillerato, de la Secretaría de Educación Pública, para el alumnado de nuevo ingreso al Nivel Medio Superior.

Para la última parte, se construyó un texto con frases inacabadas para los facilitadores acerca de su experiencia profesional en relación al trabajo colaborativo, así como el tipo de actividades realizadas y el impacto que esto tiene en el nivel de rendimiento académico de los estudiantes. El empleo de las frases incompletas permiten al entrevistado estructurar sus ideas, valores, creencias, anhelos, fantasías, temores, etcétera, puesto que a través de esta técnica es posible conocer actitudes, tendencias significativas de la personalidad del entrevistado. (Sacks, 1967). Lo anterior se realizó con el apoyo de un grupo focal para, el cual se conformó con tres facilitadoras de la Unidad de Aprendizaje Inglés III.

IV. Resultados del diagnóstico

4.1 Análisis del Diagnóstico

4.1.1 Percepciones de los estudiantes en torno al aprendizaje colaborativo

Cómo se ha expresado en otros momentos, el primer paso para llevar a cabo la propuesta didáctica, fue un diagnóstico, que en este caso fue a través de la aplicación de una encuesta al grupo 301 de tercer semestre de la Unidad de Aprendizaje Inglés III, del Turno Vespertino, de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú”. En ella participaron 36 alumnos, los estudiantes resolvieron la encuesta en una plataforma virtual denominada

Socrative, la cual estuvo disponible por tres días, es decir, la plataforma se habilitó del 10 al 12 de septiembre del 2018.

En este caso, los ítems en los que los jóvenes más coincidieron, es en el número 6: La ayuda de mis compañeros es importante para completar las tareas, el cual está relacionado con la interacción entre los estudiantes al momento de resolver la tarea. Otro de los ítems, es el número 16: Las diferencias entre nosotros ayudan al grupo, correspondiente a las diferentes competencias **de los estudiantes para llevar a cabo las tareas**, reconocen que esto da valor extra a sus actividades. Dicho en otros términos, expresan que el hecho de compartir, contribuye a la buena relación entre los miembros de equipo, y existe una actitud de escucha de las opiniones para llegar a un consenso. Por otro lado, entienden el compromiso de tener roles establecidos, y cumplir con los acuerdos para el buen funcionamiento del grupo, incluso, logran identificar la correspondencia entre los esfuerzos y los resultados obtenidos. En referencia a lo anterior, se puede observar que los estudiantes reconocen el valor del apoyo y de la estrategia del trabajo colaborativo, pues esto permite obtener grandes beneficios.

Entre las respuestas de los estudiantes resultaron con bajo puntaje se pueden citar: la ayuda de mis compañeros es importante para completar las tareas (81%), las ideas entre los miembros del grupo son debatidas (66%), la totalidad de compañeros participan de manera entusiasta (80%) y el aprendizaje incrementa cuando trabajo con mis compañero(a)s (75%). **(ANEXO 4)**.

Por lo que a partir de la entrevista focal con cuatro estudiantes, se diseñaron cuatro frases incompletas para conocer su visión en torno a la estrategia, y saber cuáles eran los factores por los que sus respuestas fueron negativas. Se formularon las cuatro frases: 1) Lo principal que ayuda al trabajo colaborativo es ... 2) Los roles se definen por... 3) Lo que más me gusta del trabajo colaborativo es que ...4) Lo que no me gusta del trabajo colaborativo es que...; y los resultados fueron los siguientes: los estudiantes entienden que **lo principal que ayuda al trabajo colaborativo** es la comunicación y la organización, la cooperación, el conocimiento de los integrantes del equipo y de sus habilidades y

competencias. Además, **los roles se definen por** la dinámica del equipo, y depende del compromiso de las personas con el trabajo, idea que se relaciona con la organización y las habilidades de cada integrante, de sus gustos y de las competencias que tiene cada quien para llevar a cabo los trabajos. Asumen que **los alumnos ayudan de manera entusiasta** cuando es algo que les gusta hacer, y depende de la unidad de aprendizaje, además de la ideología de la persona. Les agradan más las actividades que son interactivas y que los activan. Entienden que **lo que más les gusta del trabajo colaborativo es** que se pueden apoyar entre todos, si tienen algún problema, “otro integrante nos puede ayudar, por las habilidades que tienen todos para las diferentes unidades de aprendizaje”, la facilidad para hacer el trabajo. Por último, **lo que no les gusta**, es que algunas unidades de aprendizaje obligan a trabajar con algunos compañeros y durante el proceso reconocen que son personas que no están comprometidas con el trabajo. Las calificaciones no solamente dependen de ellos, pues los facilitadores emiten una evaluación para todos, independientemente de los esfuerzos que se llevaron a cabo.

Con base en esto, se estableció que las razones por las que los estudiantes manifestaron una opinión negativa hacia el trabajo colaborativo, están dadas por las mala experiencia con otros estudiantes que no colaboran, que no aportan y que si perjudican a su evaluación, pues dichos estudiantes, ven al trabajo colaborativo, como una oportunidad de deslindarse de responsabilidades, en lugar de observar una actitud de compromiso. Lo anterior, permite señalar que siempre que se brinde la capacitación adecuada a los participantes, se podrá tener la confianza de que el diseño y aplicación de la estrategia realmente ayudará el logro del aprendizaje entre pares, pues por ser estudiantes con un conocimiento y dominio del segundo idioma, podrán potenciar sus mismas habilidades y ayudar a otro a desarrollarlas.

La propuesta didáctica que se agregó en la planeación, consideró un espacio de sensibilización hacia los estudiantes para reconocer experiencias de aprendizaje con el aprendizaje colaborativo.

4.1.2 Características del estudiantado de bachillerato propedéutico

La mayoría de los estudiantes del grupo en donde se aplicó la estrategia basada en la tutoría de pares, proviene de una Escuela Secundaria Pública, pues únicamente 12 de los 44 estudiantes cursaron sus estudios en una Escuela Secundaria Privada. Y en lo que se refiere al lugar de residencia, la mayoría vive en casa propia, 36 estudiantes de 44, indicaron lo anterior. Algunos otros especificaron que viven en casa de renta o casa prestada. En general se puede decir, que los estudiantes viven con familias conformadas de 3 a 4 integrantes, y que los servicios de los que disponen son: internet, computadora, teléfono, cable, lavadora, agua potable. En lo que se refiere a los gastos de los estudiantes, el promedio de gastos por mes es de \$900.00 que distribuyen en: comida, copias, tareas, y en transporte público, se obtuvo un promedio de \$82.00 a la semana. Cabe destacar, que solo 24 alumnos de los 44 estudian únicamente, algunos de ellos llevan a cabo otros trabajos o bien, se encuentran en búsqueda de uno para solventar sus gastos personales.

En la composición familiar, el promedio en general de hermanos es de uno a dos, por lo que se puede decir que las familias se componen de pocos integrantes. Y que, en este contexto, ambos padres trabajan y son los que ayudan para el sustento económico de los estudiantes, e incluso ambos aportan para la formación educativa de los hijos. Específicamente, hay una prevalencia de madres con una licenciatura, bachillerato general y técnico, que se dedican a actividades diversas, algunas son profesionistas, amas de casa y algunas otras desempeñan ambos roles, y aparte tienen a su cargo un tipo de actividad comercial. Para el caso de los papás, pasa lo mismo pues su grado de estudios es de Posgrado o Licenciatura en gran medida, la mayoría ejerce su profesión.

En cuanto al tiempo invertido al estudio, los alumnos dedican alrededor de dos horas en promedio tres horas al estudio fuera de clase, y sus actividades la realizan de manera individual, es decir, poco requieren del apoyo de sus padres para llevar a cabo sus trabajos en casa. De igual manera, es importante mencionar, que doce de los estudiantes requieren el apoyo de su madre a la hora de efectuar sus actividades académicas. En lo que se refiere a las distracciones o el ocio, los estudiantes dedican entre 0 y 1 hora para ver la televisión, por lo que se puede decir que su interés por esta actividad ha disminuido

considerablemente, pues el tiempo que más utilizan es en el internet, ya que llegan a navegar alrededor de 2 a 3 horas diarias.

Entre los espacios con los que cuentan los estudiantes para llevar a cabo sus actividades académicas, se encuentran su recamara y la oficina (estudio y/o biblioteca), permitiéndoles concentrarse en las tareas que realizan. Los estudiantes tienen a su disposición computadora o laptop, además de internet y libros de consulta para enriquecer sus tareas.

Por las respuestas que arrojaron, se puede expresar que todos tienen un promedio superior a 70, y que no tuvieron dificultades en su aprendizaje en la Educación Secundaria, pues aprobaron sin problema. Lo que cabe resaltar es que algunos de los estudiantes no ingresaron a la Preparatoria 7 por motivación propia, pues 14 aseguraron que no eligieron esta escuela.⁶ Independientemente de lo anterior, perciben una utilidad en realizar estudios del Nivel Medio Superior y les gusta asistir a la escuela. Asimismo, se consideran buenos para estudiar. Además, preguntan dudas en clase, y en su anterior escuela, no presenciaron actos de violencia que pudieran incidir en su comportamiento.

Por otro lado, a pesar de que viven con sus padres y tienen el apoyo de ellos, algunos no se sienten con la confianza de comentarles cuando tienen alguna dificultad con los estudios, así mismo, los problemas personales prefieren no tratarlos con ellos; y consideran que los gastos económicos son suficientes para los gastos que tienen en familia. En lo que se refiere a la ayuda, se observa una gran prevalencia por el gusto por la ayuda de un compañero para la resolución de las dudas. Para la gran mayoría es muy importante llevar a cabo sus estudios, y continuar con ellos para ingresar a la universidad y de ser posible a un Posgrado.

⁶ Un porcentaje de la población estudiantil no ingresa a esta Preparatoria por motivación intrínseca de pertenecer a uno de los mejores planteles que posee la Universidad Autónoma de Nuevo León, puesto que algunos de ellos se ven comprometidos por una decisión de parte de los padres o tutores de pertenecer a la Preparatoria 7, y ven esta decisión como algo externo y ajeno a ellos.

Por todo lo anterior, se puede señalar que los estudiantes pertenecen al nivel socioeconómico medio, debido a los servicios con los que cuentan en casa y a los espacios que les son destinados para estudiar, además, los padres de estos estudiantes tienen grados mayores de preparación, y les apoyan para la consecución de sus estudios. (ANEXO 5).

4.1.3 Percepciones de los facilitadores en torno a la aplicación del aprendizaje colaborativo como estrategia en el aula

Las participantes que fueron seleccionadas para la aplicación del instrumento de la entrevista focal son facilitadoras que imparten clases en la Unidad de Aprendizaje Inglés en la Preparatoria No. 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” de la UANL. Se inició de manera directa una entrevista focal con el grupo de las tres facilitadoras, con las cuales se comenzó por presentar las preguntas de la entrevista, así como el objetivo de las mismas y las implicaciones del trabajo a realizar, el cual, a partir de los resultados expuestos por las facilitadoras, desde su práctica y experiencia profesional, proveería un panorama general sobre sus perspectivas en relación al trabajo colaborativo en una unidad de aprendizaje como esta y en cuanto a ser visto como una innovación en el ámbito específico de la enseñanza.

4.1.3.1 Selección de participantes.

La primera entrevista fue realizada a una profesora de Tiempo Completo en la Unidad de Aprendizaje Inglés III y Jefa de Academia de esta Unidad de Aprendizaje, además tiene una experiencia profesional de 20 años frente a grupo, y cuenta con formación universitaria, debido a que es egresada de la Facultad de Contaduría Pública y Administración en la carrera de Contador Público, con una Maestría en la Facultad de Psicología de la UANL.

La segunda participante también egresó de la Licenciatura de Lingüística aplicada con énfasis en Enseñanza del Inglés y tiene una experiencia de 4 años en la docencia. La profesora también labora en la Universidad Metropolitana de Monterrey, anteriormente había impartido cursos a los estudiantes de Bachillerato, en la Preparatoria No. 25 de la UANL.

La última entrevista se realizó a una egresada de la Licenciatura en Ciencias del lenguaje con acentuación en Enseñanza del Inglés, con Maestría en Lingüística y con ocho años de experiencia frente a grupo. La maestra, además se desempeña como entrenadora oficial del equipo representativo de porristas de la Preparatoria 7.

4.1.3.2 Análisis de la información y algunas conclusiones

Previo a la entrevista focal, se informó a las facilitadoras acerca de las actividades en que se iba a solicitar su participación, así como la razón de porque les daría como primera actividad el completamiento de las frases inacabadas, el propósito de las mismas. Se acordó una fecha específica para trabajar este instrumento y un horario en particular. La entrevista focal, partió con las frases inacabadas para abrir el diálogo. (ANEXO 3) Al principio se notó cierta resistencia, pero después las facilitadoras mostraron confianza para comunicar sus argumentos.

Con base en las respuestas de las facilitadoras, se puede decir en primer lugar que asumen la utilidad de esta estrategia, en la medida que exista una necesidad de conocimiento de algunos estudiantes, puesto que no comprenden, tienen dudas o requieren el apoyo personalizado de alguien, ya que si bien, los estudiantes tienen potencial, es preciso que este sea orientado y enriquecido para un eficaz aprendizaje. Observan y expresan el beneficio desde la perspectiva del facilitador, sin dejar de lado al estudiante que al verse acompañado por alguien cercano a él, seguro será el principal beneficiado, debido a que se relacionará con alguien con quien comparte el mismo lenguaje, y que sobre todo, tiene el conocimiento y la disponibilidad para apoyarle.

Por otro lado, algunas de las áreas de oportunidad que se identificaron fue el desconocimiento y concientización acerca de la finalidad de la estrategia, pues algunos estudiantes tienden a jugar en lugar de dedicar tiempo efectivo al trabajo colaborativo, además, se entiende que pueden distraerse con situaciones personales. Entonces, el énfasis o la dedicación del facilitador gira en torno al monitoreo, la planeación, la organización y el esfuerzo invertido para llevar a cabo la estrategia, y se reconoce que no todos los

facilitadores están dispuestos a comprometerse, pero sí se considera viable en una Unidad de Aprendizaje como el Inglés, por la interacción que se da entre los estudiantes.

Por último, las facilitadoras coincidieron en que entre las capacidades necesarias para llevar a cabo la estrategia son: el liderazgo, la comunicación, el dominio del conocimiento para desempeñar el rol del tutor. Se entiende, que las facilitadoras tienen diferentes percepciones, y que aceptan que, como en todo, hay aspectos positivos así como algunos negativos, pero que a pesar de ello, la estrategia tiene un verdadero valor, es la disposición de los estudiantes para llevarla a cabo y de parte de las facilitadores el compromiso que establecen con el rendimiento académico de los alumnos. **(ANEXO 6)**

V. Diseño de la Propuesta

5.1 Propuesta Didáctica

A continuación se presenta el Sustento Pedagógico del Proyecto de intervención que incluye los propósitos a llevar a cabo, así como la estructura del Plan de acción por medio de Propósitos, acciones y metas.

Tabla 3: Sustento Base Pedagógica del Proyecto de Intervención-

Nombre del Proyecto	Aprendizaje entre pares como una estrategia efectiva para incrementar el rendimiento académico en Inglés.
Nombre de la Institución	Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú”.
Competencias Genéricas RIEMS	<p>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <p>Atributos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. <input type="checkbox"/> Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. <input type="checkbox"/> Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. <input type="checkbox"/> Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. <input type="checkbox"/> Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas. <p>8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p> <p>Atributos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. <input type="checkbox"/> Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo. <p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <p>Atributos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
Propósito General	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementar el rendimiento académico a través de la Tutoría Efectiva para lograr un aprendizaje significativo en una segunda lengua.
Propósitos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las percepciones de los estudiantes y de la facilitadora en cuanto a la tutoría entre pares. • Aplicar las estrategias que se proponen en el trabajo. • Evaluar el impacto que tiene el modelo de tutoría en pares en los estudiantes y en la facilitadora

Fuente: Elaboración propia a partir de la planeación del Proyecto de Intervención y de las necesidades detectadas en el diagnóstico.

A partir de la tabla anterior, se estructuraron las acciones y metas a concretar con la aplicación del Proyecto de Intervención: Aprendizaje entre pares como una estrategia efectiva para incrementar el rendimiento académico en Inglés, las cuales se enuncian a continuación.

Tabla 4: Acciones y metas del Proyecto de Intervención.

Propósito	Propósitos Específicos	Acciones	Metas	Indicadores	Instrumentos de Evaluación o Seguimiento
Incrementar el rendimiento académico a través de la Tutoría Efectiva para lograr un aprendizaje significativo en una segunda lengua.	Reconocer las percepciones de los estudiantes y de la facilitadora en cuanto a la tutoría entre pares.	Aplicación de dos tipos de instrumentos para reconocer las percepciones de los estudiantes.	Al menos el 85% de encuestas en un grupo de primer semestre de bachillerato.	Bachillerato: 36 encuestas recuperadas.	Encuestas
		Grupo focal con facilitadores por medio de una encuesta de frases inacabadas.	Grupo focal con al menos 3 facilitadores pertenecientes al cuerpo colegiado de inglés.	Tres facilitadores de la Unidad de Aprendizaje de Inglés 3.	Encuesta
	Aplicar un Curso de capacitación	Elaborar el curso de capacitación. Aplicarlo.	Un Curso de Capacitación.	Participación de 7 alumnos tutores en el aula. Evidencias del trabajo realizado.	Secuencia didáctica. Guía para la Tutoría Efectiva

	Implementar las estrategias que se proponen en el trabajo durante las dos últimas etapas del semestre.	Monitorear las acciones de los tutores y los resultados de los tutorados por actividad.	Aplicación de la estrategia ente pares con 7 parejas de tutores.	Participación de 14 estudiantes en el aula, tutores y tutorados.	Retroalimentación/Diario de observación
	Evaluar el impacto que tiene el modelo de tutoría en pares en los estudiantes y en la facilitadora.	Aplicar una lista de cotejo para evaluar la estrategia aplicada y reconocer las percepciones de los estudiantes: tutores y tutorados. Analizar los resultados del examen global en relación con el primer y segundo parcial. Informar sobre la percepción de la facilitadora en base al diario de observación.	Al menos el 90% de los estudiantes que participaron en el proyecto. Incremento del rendimiento académico de los estudiantes en un 10%.	Doce listas de cotejo recuperadas. Promedio de 85 final en el examen global.	Encuesta de satisfacción. Resultados del examen global.

Fuente: Elaboración propia a partir de la planeación del Proyecto de Intervención y de las necesidades detectadas en el diagnóstico.

Para la realización de la capacitación de los estudiantes, se retomaron los 10 Principios de la Tutoría Efectiva de Topping (2000), en donde se estructuraron las principales estrategias con las que se procederá en la aplicación de la propuesta.

Tabla 5: Contenidos conceptuales y procedimentales para el Curso de Capacitación.

Ámbito	Contenidos conceptuales y procedimentales
1. Objetivos alcanzables y reales.	Actividad diagnóstica para reconocer los conocimientos previos de los estudiantes. Establecer tiempos para la tutoría. Reconocer metas alcanzables y reales en base del diagnóstico de conocimientos.
2. Incluir preguntas y estímulos.	Presentar las pistas discursivas y preguntas detonantes como una estrategia de apoyo de enseñanza. <ul style="list-style-type: none"> • ¿Para qué se utiliza la estructura? • ¿Cuál es la estructura? • ¿Cuáles son los auxiliares? • ¿Cómo aplicamos la gramática? • ¿Por qué se utiliza este tiempo verbal? • Menciona ejemplos de una oración con este tipo de gramática.
3. Revisar y corregir	Promover la regulación del aprendizaje, por medio de la búsqueda de ejercicios del tutorado para poder resolver durante la misma, pueden ser impresas o escritas, en base a los temas. Presentar la autoevaluación y coevaluación como procedimientos útiles para regular el aprendizaje. Corrección efectiva y consciente para informar de los errores.
4. Resumir	Reflexionar sobre el aprendizaje de la tutoría, el proceso, los conocimientos adquiridos, y utilizar una lista de cotejo para registrar progresos de ambos estudiantes para monitorear el progreso.

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Topping (2000).

Tabla 6: Secuencia didáctica de la sesión de capacitación

ACTIVIDADES A DESARROLLAR		
Fase Inicial	Fase Experiencia-Aprendizaje	Fase de Cierre
<p>La facilitadora proporciona a los estudiantes los objetivos a alcanzar durante la capacitación.</p> <p>Explica la problematización respecto a la importancia del aprendizaje entre pares, por medio de la visualización de un video interactivo en donde se muestran las ventajas de la estrategia.</p> <p>Discuten por medio de lluvia de ideas, acerca de sus perspectivas sobre lo observado en el video.</p> <p>La facilitadora retroalimenta sobre las perspectivas de los estudiantes y sobre su propia visión, para poder compartir ideologías sobre las expectativas del quehacer planteado.</p>	<p>La facilitadora presenta la primera temática de los objetivos reales y alcanzables, y muestra una aplicación en línea (<i>Kahoot</i>) que les permitirá llevar a cabo actividades de diagnóstico por medio del uso de la tecnología.</p> <p>Los estudiantes utilizan sus celulares para la búsqueda interactiva de actividades, que les permitirá gestionar y evaluar el aprendizaje de sus tutorados.</p> <p>La facilitadora establece los tiempos para la el trabajo entre pares que será de 10 minutos para la actividad de diagnóstico, y 60 minutos para la tutoría.</p> <p>Indica la manera de plantear las metas a alcanzar durante las sesiones, que serán determinadas tanto por el punto de partida de los conocimientos previos de los estudiantes, como de la actividad a llevar a cabo, que será una meta en común con los demás estudiantes.</p> <p>Utiliza los verbos en infinitivos para estructurar dos metas alcanzables por hora de tutoría, en donde el verbo es la acción a alcanzar, utilizan un sustantivo para indicar el tipo de contenido conceptual, procedimental o actitudinal e identifica el propósito, por medio de la cuestión: ¿para qué?</p> <p>La facilitadora ejemplifica una situación didáctica que pudiera acontecer al momento de llevar a cabo el trabajo entre pares.</p> <p>Los estudiantes trabajan en la construcción de las metas en conjunto para aplicar el conocimiento aprendido durante la sesión.</p>	<p>La facilitadora presenta una actividad en <i>Kahoot</i> en donde se presentan casos relacionados con la capacitación para reconocer el nivel de dominio de las competencias en referencia a la tutoría efectiva.</p> <p>Los estudiantes resuelven el ejercicio de manera individual utilizando sus dispositivos móviles.</p> <p>A partir de lo anterior, la facilitadora : Da indicaciones para que se inicie un intercambio de las ideas propuestas en la capacitación, propiciando su participación, con la finalidad de que el estudiante compare, evalúe y complemente su información.</p> <p>Retroalimenta las opiniones expresadas por los alumnos en base a las áreas de oportunidad y reconoce aquellos tutores que requerirán mayor monitoreo durante la sesión de tutoría.</p> <p>Da indicaciones para la sesión de tutoría que se llevará a cabo la semana del 22 al 26 de octubre del 2018.</p> <p>Los estudiantes registran todos sus apuntes en sus cuadernillos para la intervención.</p>

	<p>La facilitadora utiliza <i>GoConqr</i> para presentar la estrategia de las pistas discursivas y las preguntas intercaladas para poder partir de un conocimiento previo en los estudiantes, y ejemplifica algunas de ellas para la unidad de aprendizaje de inglés.</p> <p>Los estudiantes participan de manera individual exponiendo las preguntas intercaladas que ellos ya conocen para propiciar el intercambio de ideas.</p> <p>De acuerdo a la situación presentada, los estudiantes construyen preguntas intercaladas de guía en plenaria como ejercicio de práctica.</p> <p>La facilitadora utiliza las preguntas intercaladas y las pistas discursivas como estrategias de enseñanza para promover el intercambio de ideas en base a la autoevaluación y la coevaluación. La facilitadora los criterios para llevar a cabo la evaluación objetiva y retroalimentada.</p> <p>Los estudiantes exponen sus conocimientos previos en base a su experiencia de aprendizaje, en donde resuelven dos actividades de práctica referidas a los temas que se han visto en la Etapa 3, para propiciar una autoevaluación y coevaluación efectivas.</p> <p>La facilitadora hace un repaso de los criterios a tomar en cuenta para la evaluación basada en la retroalimentación.</p> <p>Los estudiantes utilizan los criterios para evaluar las actividades.</p> <p>La facilitadora presenta la lista de cotejo, como formato formal para llevar a cabo el monitoreo, y revisan uno por uno, de acuerdo a los ámbitos de la tutoría.</p> <p>Los estudiantes leen los criterios en plenaria, y los revisan para resolver dudas al respecto.</p>	
--	--	--

	La facilitadora explica el espacio de reflexión en donde los estudiantes podrán detectar áreas de oportunidad y fortalezas en cada sesión para ir implementando la mejora para la futura intervención.	
Productos: Cuadernillo de trabajo para los estudiantes tutores (Guía para la tutoría efectiva).	Recursos: Plataformas en línea <ul style="list-style-type: none"> • <i>GoConqr</i> • <i>Kahoot</i> • Video de youtube https://www.youtube.com/watch?v=HoXtLupmcco 	
Evaluación: <ol style="list-style-type: none"> 1. Autoevaluación 2. Coevaluación 3. Heteroevaluación Instrumento de Evaluación: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lista de Cotejo 	Técnica de Evaluación: Informal Semiformal	Ambiente: Socializante, colaborativo, participativo, de respeto, Planificación, organización
Bibliografía: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2013). <i>Guía para la redacción y evaluación de los resultados del aprendizaje</i> . Madrid: Proyectos Editoriales. Díaz Barriga, Frida (2002). <i>Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista</i> . Mc Graw Hill. Duran, D. (2009). Aprender a cooperar. Del grupo al equipo. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez. <i>La psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias</i> . Madrid: Ediciones Morata. López, B. (2008). <i>Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos</i> . México: Trillas. Topping, K. (2000). <i>Tutoring</i> . Ginebra: International Academy of Education. Universidad Tecnológica de Cancún. (s/f). <i>Manual Descriptivo de Instrumentos de Evaluación bajo el Modelo por competencias</i> . México.		

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Innovación para el aprendizaje del Inglés, 2018.

Tabla 7: Cronograma

Propósito Específico	Fase	Actividades	Fecha
<ul style="list-style-type: none"> Aplicar las estrategias que se proponen en el trabajo. 	FASE 3 Aplicación.	1. Diseñar una Guía para llevar a cabo la Tutoría Efectiva , la cual servirá de instrumento para orientar la intervención de los estudiantes.	5 de Octubre
		2. Seleccionar los pares por medio del análisis del resultado del Primer Examen Parcial, para identificar a los tutores y tutorados.	8 – 12 de Octubre
		3. Firmar acuerdos de compromiso entre los pares para llevar a cabo la aplicación y las labores relacionadas con la estrategia.	15 de Octubre
		4. Impartir el Curso de Capacitación con los tutores, para llevar a cabo la intervención en una sesión posterior.	24 – 25 de Octubre
		5. Aplicación de las estrategias del Curso de Capacitación en una primera intervención de los tutores.	26, 29 y 30 de Octubre 2018
		6. Reflexión a partir de la resolución de la lista de cotejo para reconocer las áreas de oportunidad de la primera intervención.	14 y 15 de Noviembre de 2018
		7. Trabajar en una segunda intervención de los tutores, tomando en cuenta las observaciones presentadas en la aplicación previa.	16 y 19 de Noviembre.
		8. Discusión de los resultados de la segunda implementación, a partir de los resultados cualitativos.	10 de Diciembre de 2018.
		9. Resolución del examen global de fin de cursos.	7 de Diciembre
		10. Análisis de los resultados del examen global, en comparación con los dos exámenes previos.	Enero – Junio 2019
		11. Planificar una segunda intervención a partir de los resultados obtenidos, áreas de oportunidad, estrategias y roles.	Enero – Junio 2019

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Innovación para el aprendizaje del Inglés, 2018.

5.2 Implementación de la propuesta didáctica

La fase de ejecución del proyecto se refiere a la puesta en marcha de las acciones estipuladas o previstas en nuestra planificación, por lo que implica poner en práctica el proyecto y prestar atención a su desarrollo, seguimiento y control.

En este caso, y para la problemática que nos concierne se declaró que en esta parte se implementaría el Curso de Capacitación para los estudiantes elegidos como tutores, en el

que se utilizaría la **Guía para llevar a cabo la Tutoría**, en dos sesiones explícitamente para llevar a cabo la actividad de metacognición de la Etapa 3 y Etapa 4 de la Unidad de Aprendizaje de Inglés III.

5.2.1 Gestión

Previo a la ejecución del mismo, se llevaron a cabo diferentes aspectos relacionados con la gestión de espacios, de recursos y herramientas necesarias para llevar a cabo el proceso, además de establecer las parejas de tutores y tutorados que participarían en el proyecto, todo con el propósito de lograr un mejor resultado.

5.2.2 Contexto de aplicación

El contexto específico de la *Preparatoria No. 7, “Dr. Oscar Vela Cantú”* Unidad San Nicolás I se encuentra ubicado un medio urbano en Ave. Las Puentes y Sierra de Santa Clara, Las Puentes 1er Sector, 66460 San Nicolás de los Garza, Nuevo León. La institución tiene una organización completa, es decir, tiene cubierta el área académica y administrativa. La escuela preparatoria dispone de 34 aulas equipadas con un pizarrón electrónico, un proyector y una computadora con acceso a internet como una herramienta disponible para facilitadores y alumnos, todo esto como recursos tecnológicos de apoyo para las clases. Cada una de estas aulas tiene, además de un pizarrón blanco, sus respectivos mesa-bancos, un escritorio equipo de aire acondicionado. Todos estos elementos en conjunto acondicionan y establecen los parámetros de la organización del ambiente de aprendizaje.

Como parte de la infraestructura también se dispone de un gimnasio para el desarrollo de diferentes actividades deportivas, y el cuál funge como un espacio para el desempeño de las actividades relacionadas con la unidad de aprendizaje de Cultura Física y Salud. Se dispone de la Biblioteca “Pedro Garfías”, con un acervo de 3,930 títulos de libros y 6,961 volúmenes, revistas: 7 títulos y 285 fascículos y de 356 títulos de videos y 356 volúmenes; además de computadoras para la búsqueda de información y el apoyo de tareas de los estudiantes.

La escuela cuenta con un patio central, el cuál conecta los 5 edificios. En ella también hay un auditorio, espacios de trabajo colaborativo para alumnos y maestros, como las salas de atención para tutorías, una sala de maestros, un audiovisual y una sala de usos múltiples. Los laboratorios de Tecnología, Ciencias e Idiomas también forman parte de este plantel educativo que atiende a más de 3400 alumnos por semestre, en sus dos turnos, además de los alumnos inscritos en la modalidad a distancia. Ahora bien, para poder dar acceso a todos los alumnos a las instalaciones, se cuenta con un elevador, para que los alumnos con Necesidades Específicas y los maestros, que así lo requieran, accedan a todas las instancias de la preparatoria.

El grupo en el que se aplicó el Proyecto de Intervención fue el 301 de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I, el cual se integra por una matrícula de 44 estudiantes, 23 son mujeres y 21 hombres. Los estudiantes estudian la optativa de Francés I, que les brinda los rudimentos de una tercera lengua, por lo que podría decirse desde un inicio que tienen un dominio de la segunda lengua, aunque no en todos los casos de los estudiantes pertenecientes a este grupo, en este contexto, se precisó en primera instancia la solicitud de los permisos para llevar a cabo el proceso, por lo que, se gestionaron los espacios y los tiempos para poder iniciar las tareas de aplicación con la máxima autoridad en la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú”, es decir, con la directora de la escuela.

5.2.3 Guía para la Tutoría Efectiva

Una vez logrados los permisos, se estructuró la Guía para la Tutoría Efectiva (ANEXO 7), la cual tomó como punto de partida los preceptos enmarcados en la propuesta de Topping (2000) acerca de los "Principios" basados en la investigación para la tutoría efectiva. Para la implementación y puesta en acción se retomaron siete de los diez Principios para la Tutoría Efectiva:

1. Objetivos alcanzables y reales
2. Incluir preguntas y estímulos
3. Revisar y corregir errores

4. Discusión y gratificación
5. Selección y formación de parejas
6. Proveer la capacitación y los recursos
7. Monitorear y dar retroalimentación

De los principios enunciados, se recuperaron cuatro que permitieron estructurar la Guía para la Tutoría Efectiva a saber: Objetivos alcanzables y reales, Incluir preguntas y estímulos, Revisar y corregir errores, Discusión y gratificación; de los cuales se estructuraron estrategias de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes tutores. Todos estos contenidos, tanto conceptuales como procedimentales y actitudinales, se consolidaron en el documento que sirvió de recurso para el Curso de Capacitación para los tutores, y como una herramienta que les brindó apoyo durante el trabajo, pues pudo ser retomada por los estudiantes al inicio, durante y al final del proceso, como guía, como recurso, como instrumento de apoyo para la evaluación y como portafolio de evidencias de lo logrado.

5.2.4 Concientización

Para la aplicación del proyecto de intervención previamente se promovió la concientización en el grupo 301, sus objetivos, los fundamentos y las acciones a llevar a cabo, además de expresar que los beneficiados directamente serían los estudiantes tutores y tutorados, por el apoyo y acompañamiento personalizados, es decir, el primer momento fue de sensibilización para la participación. Una vez creada la necesidad de recibir información, se les comunicó una serie de hechos y datos relacionados con la participación directa de 6 estudiantes tutores y tutorados a la vez que se les informó la manera de la selección de las parejas por medio de la metodología de la investigación–acción y de acuerdo a sus necesidades específicas.

5.2.5 Selección de Parejas

Las parejas fueron seleccionadas a partir de los resultados obtenidos en el Primer Examen Parcial del Programa de Estudios Modelo Académico 2008 aplicado en la semana del 3 al 10 de Septiembre de 2018.

Se eligieron los primeros seis estudiantes para ser tutores, y se instauró un diálogo con los preseleccionados para identificar sus intereses y si estos coincidían con el propósito del proyecto, algunos de los preseleccionados rechazaron el rol debido a intereses personales y de horarios, resultando que sólo seis estudiantes aceptaron el compromiso de fungir como tutores. Los seleccionados respondieron a las características de: dominio de una segunda lengua, actitud positiva, compromiso, responsabilidad y rol activo en su aprendizaje.

Una vez seleccionados los tutores, se procedió a elegir a los tutorados, es decir, estudiantes que por su resultado obtenido en el Primer Examen Parcial, fueron diagnosticados con necesidades de apoyo y áreas de oportunidad en su aprendizaje. El suceso mencionado en el párrafo anterior se repitió para la selección de los tutorados, ya que, no todos los preseleccionados con necesidad de apoyo aceptaron la ayuda, de manera que, resultaron los seis estudiantes tutorados.

El proyecto planteó en primera instancia doce estudiantes, seis parejas de tutores con sus respectivos tutorados, pero debido a que en la fase de concientización todo el grupo 301 estuvo enterado del proyecto que se llevaría a cabo, una estudiante reconocida con necesidades de reforzamiento en su aprendizaje solicitó ser parte del proyecto pues identificó que podía mejorar con los beneficios que brindaría el proceso para todos los estudiantes, y fue así como se unió. Como resultado de lo anterior, la facilitadora tuvo que seleccionar una estudiante tutora más, para poder cubrir la necesidad de la estudiante tutorada recién incluida. El resultado total fue de catorce estudiantes, en donde siete fungieron como tutores y siete más, como tutorados. La distribución de los estudiantes se planteó de la siguiente manera:

Tabla 8: Listado de estudiantes tutores y tutorados por orden de lista con sus resultados del Primer Examen Parcial.

No. Lista	Matrícula	Nombre del Estudiante	Primer Parcial
1	1894477		64
2	1897569	Tutorado 1	41
3	1910068		64
4	1897442	Tutorado 2	39
5	1905619		67
6	1894731		49
7	1910868		62
8	1906500	Tutor 3	77
9	1903252	Tutorado 4	56
10	1895435		69
11	1913188		77
12	1910749		82
13	1915533		54
14	1913771		74
15	1909236		51
16	1903989		69
17	1913576	Tutor 5	82
18	1925283		64
19	1905230		62
20	1895675		69
21	1894404		74
22	1895953	Tutorado 3	56
23	1921557	Tutorado 6	72
24	1901614		72
25	1906971		80
26	1905548	Tutor 2	92
27	1897931		72
28	1900573		80
29	1908321	Tutor 6	72
30	1894680		61
31	1905963	Tutor 7	82
32	1907136		62
33	1922083	Tutor 4	87
34	1902727	Tutorado 5	46
35	1895939	Tutor 1	90
36	1905952		72
37	1907105	Tutorado 7	51
38	1909970		56
39	1895700		80
40	1913126		77
41	1899528		62
42	1902571		64
43	1906014		64
44	1894686		80

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Innovación para el aprendizaje del Inglés, 2018.

Una vez que se seleccionaron a los tutores y tutorados, se firmaron acuerdos de compromiso entre los pares para llevar a cabo la aplicación y las labores relacionadas con la estrategia, además de que se les solicitó descargar en sus teléfonos la aplicación *Kahoot* para estudiantes, la cual les serviría de apoyo durante la tutoría. En adición a esto, se creó un grupo en la plataforma *Facebook*, denominado Tutoría efectiva, en donde todos los estudiantes, tanto tutores como tutorados, ingresaron para tener una comunicación sincrónica y asincrónica durante el proceso del proyecto con la facilitadora responsable del grupo.

En los siguientes apartados se describen las fases del proyecto de intervención:

5.2.6 Fase 1 de Implementación: Curso de Capacitación para tutores

En la primera fase de ejecución, y como premisa importante para que los tutores llevaran a cabo un proceso consciente, pues es indispensable, especificar el método de tutoría, proveer capacitación y entrenamiento, además de los recursos indispensables para llevarlo a cabo (Topping, 2000). Para ello, se impartió el Curso de Capacitación con los tutores, para llevar a cabo la intervención en una sesión posterior.

El Curso de Capacitación se llevó a cabo el 24 y 25 de Octubre de 2018 en el aula 106 de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” en la Unidad San Nicolás I, en un horario de 12:20 a 14:10 p.m., en donde los asistentes convocados fueron únicamente los estudiantes tutores, para recibir la enseñanza sobre la manera en que se esperaba que llevaran a cabo la tutoría con su respectivo tutorado. Los recursos que se utilizaron fueron: proyector, computadora, internet, pizarrón blanco, los 7 cuadernillos para cada tutor en donde se contenía la Guía para la Tutoría Efectiva, marcadores, hojas de colores, plumas, lápices, cinta y los teléfonos móviles.

El primer día del Curso, el 24 de Octubre de 2018, se inició con una bienvenida para los estudiantes presentando el propósito general y los ejes centrales del curso, para ello se entregaron las Guías para la Tutoría Efectiva a cada tutor y se les brindaron algunos recursos como plumas, marcadores y pegatinas para escribir notas. Una vez hecho lo anterior se inició con la facilitación de los contenidos y estrategias principales que los

estudiantes necesitarían para ejercer su rol de manera adecuada, por lo que se abordaron aspectos relacionados con una concientización sobre la tutoría entre pares, por medio de la visualización de un video sobre el aprendizaje colaborativo en el que se ilustran las ventajas del mismo para los estudiantes y para su aprendizaje por medio de la socialización de los conocimientos y experiencias.

A partir de la visualización del video, se inició con un organizador gráfico para retomar los conceptos del video y de su propia experiencia, para poder llevar a cabo un esquema en el pizarrón blanco, utilizando las hojas de máquina de color y los marcadores. Para construirlo, todos los estudiantes participaron de manera activa escribiendo en su hoja de color su punto de vista. Para contrastar las ventajas del aprendizaje colaborativo, se abordaron también las áreas de oportunidad y la manera en que se podían trabajar como equipo para obtener de este proceso, un resultado óptimo para todos los aprendices.

Después, y teniendo un conocimiento previo del que se partió, se pudo presentar la conceptualización de la tutoría entre pares, la cual en tanto método cooperativo, **aprovecha** pedagógicamente la posibilidad de que los **estudiantes sean mediadores** del aprendizaje al utilizar las diferencias entre ellos, incluidas las diferencias de nivel, como motor para generar aprendizaje (Duran, 2009).

Una vez que se conoce el contexto de la tarea a completar, los tutores deben establecer el punto de partida, es decir, los conocimientos previos con los que el tutorado cuenta y descubrir conceptos erróneos relevantes, por lo que, para llevar a cabo el reconocimiento de los conocimientos previos, es necesario que los estudiantes tutores utilicen una herramienta que les facilite esta tarea. En relación a esto, se presentó la aplicación *Kahoot* con la cual, los estudiantes ya tenían un primer contacto pues se había trabajado con ella en clase.

En este caso, la aplicación **proporciona dos plataformas, para alumno y profesor, y el cuestionario diseñado puede incluir imágenes y vídeos**. Haciendo uso de la plataforma, de sus teléfonos móviles, del proyector en el aula y de sus cuadernillos en los

que se señalan los pasos, la facilitadora mostró a los estudiantes cómo encontrar los mejores *Kahoots* para usar en clase, para luego llevar a cabo una actividad práctica en la que aplicaron la búsqueda de las actividades más apropiadas para aplicar con los tutorados. En esa misma sesión, y con base al resultado de los estudiantes, los tutores analizaron junto con la facilitadora, los contenidos a reforzar en la tutoría, es decir, dependiendo del resultado de la actividad los estudiantes tutores podrían plantear dos objetivos por sesión que juntos se construirán: **un objetivo gramatical y objetivo práctico.**

La facilitadora, presentó después la conceptualización de un objetivo de aprendizaje, tal como lo sustenta Topping (2000) en su modelo; a la vez que mostró a los estudiantes cómo redactar los objetivos y para ello, se utilizó una tabla para objetivos generales y específicos, retomado del Manual para el Diplomado en Desarrollo de Habilidades Docentes (2003). Para aplicar lo visualizado y el conocimiento sobre los objetivos de aprendizaje, se estructuró en la Guía para la Tutoría Efectiva, un ejercicio de práctica en donde se planteó una situación didáctica para establecer objetivos para orientar la práctica descrita en la situación didáctica en favor de los estudiantes, y reforzar en ellos los contenidos gramaticales.

La primera sesión concluyó con la socialización de los contenidos conceptuales y procedimentales que se visualizaron, los cuales se retomaron en plenaria con los estudiantes por medio de una discusión guiada por parte de la facilitadora. Los estudiantes participaron comentando tanto los conceptos, como los pasos que se requieren para la búsqueda de actividades en *Kahoot*, además de reconocer los tipos de objetivos que se estructurarán a partir del diagnóstico de conocimientos previos de los tutorados.

Por otro lado, la segunda sesión del Curso de Capacitación fue el Jueves 25 de Octubre de 2018, en el mismo horario que la primera sesión, en el aula 106 de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” de la Unidad San Nicolás I. La reunión dio inicio con la recuperación de los conocimientos aprendidos un día antes por parte de los tutores. Luego, para seguir con la capacitación se procedió a proveer las estrategias a los tutores sobre cómo promover el aprendizaje por medio de pistas discursivas y preguntas

intercaladas, por lo que, para empezar con esto se conceptualizaron ambos significados y se mostraron ejemplos que la facilitadora utiliza en el día a día en inglés durante las clases, como por ejemplo: de pistas discursivas: “Pongamos atención a...”, "En primer término, en segundo término, por último", “Esto es importante...”, "Poner atención en...”, “Atención, porque enseguida...”; de preguntas intercaladas: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?, ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Cuánto?, ¿Para qué?. Lo anterior sirvió de apoyo a los estudiantes para identificar de manera más sencilla las pistas discursivas y las preguntas intercaladas. Luego, a partir de las ejemplificaciones y discusión en el aula, y con base en la situación didáctica vista en el ejercicio de los objetivos de aprendizaje, los tutores propusieron pistas discursivas y preguntas intercaladas en plenaria, y lo anotaron en sus Guías para la Tutoría Efectiva. Esto se llevó a cabo, para que en el momento en que desarrollaran el rol, pudieran retomar cualquiera de los conceptos y reforzarlo a partir de los conceptos y las ejemplificaciones.

En la misma sesión, y para brindar un conocimiento amplio a los estudiantes sobre la manera en que evaluarían el desempeño de sus tutorados, se explicó a través del uso de la Presentación *Power Point* y de diversos ejercicios, la conceptualización de una evaluación efectiva que informara a sus tutorados sobre sus áreas de oportunidad y sus fortalezas, corrigiendo cuidadosamente de no desmotivar al tutorado en su proceso de aprendizaje, sino más bien, impulsarlo a seguir aprendiendo. En la tutoría, el monitoreo del proceso del tutorado, beneficiará a ambos alumnos, de manera que se van reconociendo las áreas de oportunidad y se establecen estrategias entre pares para ir solventando y evitando errores futuros, esto también aporta competencias para la autorregulación del aprendizaje de los estudiantes (Topping, 2000).

La facilitadora les brindó diversos puntos clave para retroalimentar a los estudiantes, a la vez que fueron respondiendo los ejercicios de la Guía para la Tutoría Efectiva, por medio de la autoevaluación y coevaluación efectiva, por lo que los estudiantes pudieron reconocer el valor de retroalimentar y ofrecer un *feedback* a los estudiantes que les permita crecer en su proceso.

Una vez que se llevó a cabo la tutoría, y tomando en cuenta las estrategias mencionadas con anterioridad, así como la retroalimentación de los ejercicios, y de la actividad propuesta, la facilitadora reconoció y acentuó la necesidad evaluar las percepciones tanto del tutor como del tutorado con base en la experiencia. Por ello, se presentó el instrumento de evaluación de la práctica, en este caso la **lista de cotejo**. La facilitadora les explicó el instrumento de manera detallada y los procedimientos para su utilización, así como la manera de llevarlo a cabo de manera objetiva y colaborativa con su tutorado al finalizar la aplicación de cada una de las fases.

Finalmente, la capacitación concluyó con una discusión guiada por parte de la facilitadora en la que solicitó a los estudiantes aportar algunos comentarios sobre lo que les había parecido el curso y se retomaron sus puntos de vista, además que se pidió a los estudiantes tutores responder una encuesta en la plataforma *Socrative* que consistió en 10 preguntas referidas a los conocimientos previos, la conceptualización de la tutoría entre pares, ejemplos de casos para reconocer los objetivos de aprendizaje, las pistas discursivas y las preguntas intercaladas. Los estudiantes tuvieron una semana disponible en que la encuesta estuvo abierta en línea para resolver el instrumento.

Esta encuesta se aplicó con el objetivo de reconocer el nivel de dominio de los estudiantes sobre los conocimientos que se presentaron en la capacitación, y poder monitorear esos aspectos durante la aplicación, reforzarlos e inclusive, dar acompañamiento a los tutores con los más bajos resultados. Afortunadamente tres de los siete tutores, lograron un 100% del progreso en la prueba, uno del 90% y 3 del 80%, y con ellos se tuvo más énfasis en el trabajo de ejecución, como se verá a continuación.

Tabla 9: Encuesta de evaluación del Curso de Capacitación para los tutores.

Curso de Capacitación

REPORTS

Show Names Show Answers

Name ↑	Progress (%)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
*****	100%	A	B	B	C	A	B	B	B	A	C
*****	100%	A	B	B	A	A	B	C	B	A	C
*****	100%	A	B	B	C	A	B	B	B	A	C
*****	100%	A	B	B	C	A	B	C	A	A	C
*****	100%	A	B	B	C	A	B	B	B	A	C
*****	100%	A	B	B	C	A	B	A	B	A	C
*****	100%	A	B	B	B	A	B	C	B	A	C
Class Total		100%	100%	100%	71%	100%	100%	43%	86%	100%	100%

Fuente: Tomada de la plataforma *Socrative*.

5.2.7 Aplicación de las estrategias del Curso de Capacitación en una primera intervención de los tutores.

La primera intervención de los tutores se llevó a cabo los días 26, 29, 30 de Octubre de 2018, esto ocurrió en el aula 301 de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” para la actividad de metacognición de la Etapa 3: *I was watching when It happened*, la cual consistió de un reporte escrito de una noticia, en donde los estudiantes tenían que llevar a cabo una investigación de un suceso internacional de su interés, y traer información impresa o escrita en su portafolio de estudiante, para poder iniciar dar respuesta a lo que ocurrió, dónde, cómo, cuándo, cómo se desarrolló el evento; además de incluir una conclusión personal en parejas de cómo se pudo haber prevenido la situación.

La intervención de los tutores se determinó para este momento, pues se reconoce que en este punto, los estudiantes podrían colaborar con los conocimientos previos que ya tenían a partir de la realización de las actividades de diagnóstico, adquisición, organización y aplicación, junto con la explicación de las estructuras gramaticales del pasado simple y pasado progresivo, además del vocabulario descrito en la etapa; es así como los estudiantes tutorados podrían partir de un conocimiento adquirido y reforzarlo con la ayuda del tutor. La actividad estaba declarada en el programa analítico de la Unidad de Aprendizaje, para

ser trabajada por equipos, los cuales ya estaban asignados de cinco en cinco, por el rol que tienen en la lista oficial de grupo.

Para dar inicio a la actividad de aprendizaje, el día 25 de octubre se solicitó de manera grupal la tarea en relación a la búsqueda de información del hecho periodístico, por lo que, con los tutores y tutorados se acordó que podrían llegar a un consenso sobre la nota periodística que seleccionarían y que trabajarían en la intervención del día posterior. Los tutores y tutorados; así como los demás miembros del grupo, trajeron su información de manera individual el día 26 de octubre para poder trabajar, y así iniciaron las labores de la intervención. Las siete parejas trabajaron y se unieron con sus estudiantes, mientras que los estudiantes restantes del grupo trabajaron con sus equipos. Lo primero que se llevó a cabo, fue la interacción de los tutores con sus tutorados, algunos de ellos ya tenían un lazo de amistad con su compañero, por lo que fueron aceptados y el vínculo se dio casi de inmediato.

Una vez hecho lo anterior, los tutores revisaron la información que trajeron los tutorados y si esta correspondía a los requerimientos de la actividad, juntos discutieron la información y procedieron a llevar a cabo el reconocimiento de los conocimientos previos de los estudiantes tutores para partir de esto. Los tutorados respondieron de manera positiva, pues algunos de ellos tenían ya la aplicación descargada y otros, aceptaron utilizar sus dispositivos móviles para esta actividad, otros utilizaron el de los tutores. Entre ambos estudiantes seleccionaron una actividad que respondiera a los contenidos gramaticales de la Etapa, que además representara un reto para los tutorados y que estuviera lo suficientemente extensa para poder evaluar los conocimientos previos.

Algunos de los tutorados respondieron la actividad de manera adecuada y no tuvieron problema, y otros, solicitaron el apoyo de los tutores para completar las actividades en *Kahoot*, por lo tanto, mientras estuvieron trabajando, la facilitadora monitoreó las labores de las siete parejas y de los estudiantes en el grupo. Después de la realización de las actividades, los pares acudieron con la facilitadora para evaluar el resultado, y comenzar a redactar los objetivos, tanto el práctico como el gramatical, en el

cuadernillo. Cada estudiante elaboró sus dos objetivos, y los plasmó en su cuadernillo de Guía para la Tutoría Efectiva, y con esto, comenzaron a trabajar en el reporte escrito en el tiempo que restó de esa sesión y en las dos sesiones siguientes, todo esto lo desarrollaron en conjunto y con el apoyo de la facilitadora, quien estuvo brindando apoyo a los estudiantes, tanto a los tutores sobre cómo podían apoyar a los estudiantes y a los tutorados con las dudas que tenían. En todo momento, la facilitadora estuvo recordando a los tutores las preguntas intercaladas y las pistas discursivas que podían utilizar para guiar a los tutorados sobre la mejor manera de llevar a cabo el trabajo.

Se pudo dar cuenta, que entre los dos estudiantes discriminaron la mejor información, y cada uno con las competencias que contaba pudo contribuir para construir un reporte más estructurado, además, en la Guía de Aprendizaje de Inglés III de apoyo, pudieron encontrar las preguntas guía para la elaboración del reporte escrito. Algunos tutorados colaboraron con su competencia para redactar, y los tutores para escribir la información en una segunda lengua, entre los dos revisaron que sus reportes contaran con la gramática requerida y el vocabulario que la rúbrica en *Nexus* solicitó.

En cuanto los reportes escritos estuvieron completos, proceso que demoró entre dos y tres sesiones, la facilitadora ofreció apoyo para poder revisar los contenidos y retroalimentar, además de brindar guía a la hora de escribir sus conclusiones y dar por terminado el trabajo para la fecha del 30 de Octubre de 2018, pues la fecha límite de la actividad para subir a plataforma fue el día 31 de Octubre de 2018 a la 10:00am.

Para cubrir la necesidad anterior, la facilitadora revisó y retroalimentó los trabajos que fueron desarrollados en clase, una vez que estuvieron listos en borrador, y algunos otros ya cuando fueron pasados al documento en Word, el cual tenía una presentación formal, con portada, el contenido del reporte escrito de la nota periodística y los enlaces de referencia que utilizaron los estudiantes para sus trabajos. Además de los reportes escritos, y para complementar la actividad, la facilitadora solicitó la exposición de las actividades en plenaria, pues esto representaría un reto para los tutorados y los tutores, de trabajar en conjunto para desarrollar competencias en un segundo idioma, sobre el dominio de la

segunda lengua y su fluencia; así como la pronunciación. Para lo cual, se les solicitó preparar una Presentación en Power Point, utilizando las preguntas guía para la selección de la información de las diapositivas, agregando imágenes relacionadas con el contenido.

Los pares trabajaron de manera colaborativa en los días 31, 1 y 2 de Noviembre de 2018, para poder presentar el trabajo en la semana siguiente, y así poder llevar a cabo una excelente presentación, por lo que entre los dos se brindaron apoyo y acompañamiento, debido a que en este caso, la presentación del reporte de la nota periodística sería entre los dos.

5.2.7.1 Sesgo

El día 5 de Noviembre de 2018, la facilitadora sufrió un accidente en las instalaciones de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú”, mientras laboraba en uno de los grupos a los que atiende, de la misma Unidad de Aprendizaje de Inglés III, suspendiendo las tareas del proyecto: la presentación de los proyectos de la actividad de metacognición de etapa 3, así como la asesoría previa que se tenía planeada para los tutores y tutorados, además del cierre de la misma que se previa, sucediera en la misma semana. La incapacidad de la semana del 5 al 9 de Noviembre de 2018 de la facilitadora, impidió que las actividades siguieran siendo monitoreadas por la facilitadora.

5.2.7.2 Hallazgo

Las actividades de monitoreo y apoyo de la facilitadora fueron suspendidas, pero los tutores y tutorados siguieron trabajando por su parte, informando en el grupo y en el chat de *Facebook* las acciones que llevaron a cabo, por ejemplo: algunos tutores acordaron una asesoría con sus tutorados, ofreciéndoles material que ellos mismos elaboraron como guía para el examen parcial que se aproximaba el día 7 de Noviembre de 2018. Otros tutores, por su parte, asignaron tareas a sus tutorados, como la creación de glosarios del vocabulario para mejorar en este aspecto. Los demás estudiantes tutores apoyaron a sus tutorados a practicar utilizando la plataforma *Kahoot* como herramienta de estudio. Por lo anterior, se pudo constatar el compromiso de los tutores y tutorados con el proyecto, que aunque la

figura representativa de la facilitadora faltó durante esa semana, el Proyecto de Intervención pudo seguir por iniciativa, de los tutores y tutorados más comprometidos.

5.2.7.3 Cierre de la Fase 1

El cierre de la primera fase, se pospuso para la semana del 12 al 16 de Noviembre, una vez que la facilitadora se reincorporó a las actividades, se decidió seguir con las temáticas de gramática y vocabulario para poder concluir con los contenidos para el examen global en el aula, y a la vez, en una sesión extra aula, poder hacer la exposición. Y así fue, la semana del 12 al 16 y del 19 al 23 de Noviembre se utilizaron para cubrir los temas del examen global, de etapa 4, a la vez que los tutores y tutorados seguían preparándose para la exposición que se pactó el día 14 y 15 de Noviembre en el aula 106 de la Preparatoria 7, en un horario de 12:20 a 1:10pm, para lo que se citaron a los tutores y tutorados por turnos.

Una vez que todos expusieron su información, se reconoció el avance significativo en cuanto a sus habilidades para exponer en público y la pronunciación, así como la fluencia, que respecto a su primera evidencia de presentación, tuvo un cambio positivo. Algunos de los tutorados mostraron avance aún con la ausencia de la facilitadora, el impacto llegó a verse reflejado en su seguridad y el dominio del escenario. Los alumnos expusieron sus trabajos, y se retroalimentaron las acciones en vivo, puesto que esto permitió reconocer el avance tanto de tutores y tutorados, lo que resultó en una motivación intrínseca pues, tanto la confianza, seguridad, pronunciación, fluidez, fueron criterios que se reflejaron en sus presentaciones.

En vista de los resultados de las presentaciones en pares que se llevaron a cabo en los dos días, se solicitó a los catorce estudiantes acudir al aula 302 en el horario de receso, para reflexionar a partir de la resolución de la lista de cotejo con el objetivo de reconocer las áreas de oportunidad de la primera intervención e identificar los tutores que requieran una capacitación extra para la siguiente intervención. En los 20 minutos de receso que se tuvieron disponibles, la facilitadora en primera instancia expresó su punto de vista sobre la capacitación, sobre la ayuda que recibieron tanto tutores como tutorados para su proceso de

aprendizaje, los recursos, los tiempos, el nivel de complejidad de las actividades y su primera experiencia con este proyecto, la cual resultó ser muy buena, por todas las relaciones afectivas positivas y los alcances de los apoyos que entre los estudiantes se brindaron, y el mismo que la facilitadora les brindó a los muchachos.

Los estudiantes respondieron en pares la lista de cotejo, y entre ellos discutieron y brindaron comentarios sobre las áreas de oportunidad que reconocieron, y algunos los externaron en plenaria. La facilitadora estableció un diálogo con los pares en el que brindó la apertura para poder decir abiertamente sus comentarios sobre el proyecto, destacando la importancia de ser objetivos en su retroalimentación para mejorar la intervención y poder seguir trabajando.

5.2.8 Fase II

Para la segunda fase de aplicación, la facilitadora realizó su intervención por medio de la explicación de los temas de gramática y vocabulario de la etapa 4 en los días del 12 al 15 de Noviembre de 2018; además los estudiantes llevaron a cabo las actividades de la guía de aprendizaje: actividad diagnóstica, de adquisición, organización y aplicación, con lo que tuvieron un primer contacto con los contenidos, y pudieron evaluar su aprendizaje de manera individual para poder enriquecer el proyecto en la actividad de aplicación. Lo anterior permitió a la facilitadora reconocer las áreas de oportunidad en lo individual de los estudiantes, tanto de tutores y tutorados y poder apoyarles desde un inicio, en lo que se refiere a la adquisición de los conocimientos, para que luego, en la parte de aplicación tuvieran menores dificultades a la hora de llevar a cabo actividades de mayor dificultad.

La segunda intervención de los tutores tomando en cuenta las observaciones presentadas en la ejecución previa, se llevó a cabo en los días 16 y 19 de Noviembre, para la actividad de aplicación de la etapa 4, en la cual los estudiantes debían desarrollar el escrito de una **anécdota personal** en mínimo media cuartilla de Word, revisando que la redacción de ideas fuera totalmente coherente considerando la intención y situación comunicativa. De acuerdo a la rúbrica, la anécdota debía incluir: lugar donde ocurrieron los acontecimientos, participantes en los hechos y en qué forma participan, desarrollo de

acontecimientos y desenlace. Además, los estudiantes tutores y tutorados debían narrar muy bien su anécdota personal, de manera que se entendiera con claridad lo que expresaría sin leer.

Para realizar la actividad, los estudiantes partícipes del proyecto se reunieron con sus tutores, pues a pesar de que la actividad sería entregada de manera individual, por las exigencias del proyecto, estos tendrían el acompañamiento de un par, mientras que los demás alumnos del grupo trabajarían en la individualidad. En primera instancia, los tutores y tutorados debieron utilizar la gramática de la etapa: *phrasal verbs, imperatives y modal verbs*. Para esto, se solicitó a los tutores que, de nueva cuenta, reconocieran los conocimientos previos de los tutorados con el uso de la aplicación *Kahoot*, para saber de dónde partir.

Una vez concluido lo anterior, los tutores junto con sus tutorados, establecieron sus dos objetivos: práctico y el gramatical; y de esta manera, dieron inicio a la actividad. Se les solicitó a los tutores que iniciaran apoyando a sus tutorados con preguntas y pistas discursivas, sobre la temática que desarrollarían, y para la organización de las ideas, de manera que fueran coherentes y tuvieran una lógica.

Los tutores apoyaron a sus tutorados en lo referente a las estructuras de los verbos en pasado, mientras que, a la par, fueron desarrollando la suya y complementando ideas con el apoyo del par. Esta actividad, fue de gran apoyo para ambos estudiantes, pues mientras que el mismo tutor construía su evidencia de aprendizaje, el tutorado preguntaba dudas e iba organizando la propia. La facilitadora brindó asesoría al momento de la realización, en lo concerniente a la revisión de los escritos, y sobre las dudas que los pares fueron teniendo, mientras que los 30 alumnos restantes del grupo 301 llevaron a cabo su actividad, y solicitaron apoyo de la misma manera. Y una vez que los escritos estuvieron listos, y que tanto tutores como tutorados revisaron sus borradores, la facilitadora asistió a los estudiantes con una revisión de sus trabajos, previa a su entrega.

Para continuar y con sus borradores de los escritos en mano, los tutores apoyaron a sus tutorados para practicar la pronunciación de algunas palabras difíciles para los tutorados, o bien, para repasar y practicar con el objetivo de presentar su trabajo, lo mejor posible. Durante este proceso, la facilitadora estuvo escuchando a los estudiantes, tanto tutores y tutorados practicar sus trabajos y retroalimentando, así como dando consejos para una mejor exposición.

Luego, la exposición de las anécdotas fue prevista a ser desarrollada los días Martes 20 y Jueves 22 de Noviembre, en el aula 106 a las 12:20, en donde tanto tutores y tutorados presentaron sus anécdotas de manera individual, utilizando el apoyo visual de material electrónico, Presentación *Power Point*. Los turnos para la presentación fueron elegidos por los mismos tutores y tutorados, de manera que siete presentaron el primer día y los otros siete, lo hicieron el siguiente día. En relación a la evidencia de aprendizaje, se revisaría su seguridad y la claridad de los estudiantes para comunicar el mensaje, así como la fluidez y pronunciación.

Siguiendo con las tareas del proyecto, y tal como lo reconocieron los estudiantes en la primera fase, se implementó una asesoría de la facilitadora con los estudiantes tutores y tutorados como una herramienta de apoyo para mejorar en su desempeño previo al examen global, la cual fue llevada a cabo el día 3 y 4 de Diciembre de 12:30 a 2:00 pm en el aula 301, en la que se cubrieron todos los temas del semestre, el vocabulario y además, se llevó a cabo una actividad de práctica utilizando la aplicación de *Socrative* para los estudiantes, la cual incluyó ejercicios sobre todos los contenidos de gramática.

Finalmente la resolución del examen global de fin de cursos se dio el día 4 de Diciembre de 2018 a las 14:00 horas, en donde se aplicó un examen de 40 reactivos construido por la Dirección del Sistema de Estudios del Nivel Medio Superior, para este examen, todos los estudiantes fueron asistidos con actividades de apoyo en *Kahoot*, las cuales fueron compartidas por medio de la plataforma *Facebook*, un día antes del examen global.

Por último, el cierre del proyecto se realizó el día 10 de Diciembre de 2018 en el aula 301 a la 13:00 pm en donde se solicitó la asistencia de todos los participantes para dar por concluido el proyecto, además de revisar la última **lista de cotejo** y obtener sus puntos de vista, así como las áreas de oportunidad que los estudiantes reconocieron a partir de su experiencia, incluso, en plenaria se discutieron algunos puntos importantes que, desde su perspectiva, vale la pena retomar para una aplicación posterior. Los estudiantes más comprometidos se observaron muy contentos, pues admitieron que a partir de que se tomaron en cuenta sus primeras observaciones para la fase dos, pudieron visualizar su examen global más fácil.

El último paso del proyecto, el cual consistió en el análisis de los resultados del examen global, en comparación con los dos exámenes previos, se llevó a cabo en el periodo de Enero – Junio 2019, tomando como base todas las evidencias de aplicación reunidas en el periodo Agosto – Diciembre 2018. Este apartado se presenta a continuación.

VI. Resultados de la Propuesta

6.1 Resultados

A continuación para una mejor comprensión de la manera en que se logró el objetivo de la propuesta, se ha considerado la pertinencia de abordar parte de las conclusiones por medio de categorías producto del análisis de las listas de cotejo aplicadas a los estudiantes que participaron en la propuesta de intervención.

Objetivo: Diseñar una propuesta pedagógica para incrementar el rendimiento académico de los estudiantes en un segundo idioma.

Categorías: Metodología, Materia y Organización.

Para el desarrollo de la propuesta se estableció un proyecto de intervención educativa, el cual, como anteriormente se mencionó, se basó en la propuesta de (Topping, 2000) quien enuncia los "Principios" basados en la investigación para la tutoría efectiva, y a partir de esto, se seleccionaron de acuerdo al contexto y a las necesidades específicas identificadas en el diagnóstico, los contenidos conceptuales, procedimentales y

actitudinales mismos fueron considerados en las sesiones de tutoría con los siete tutores; y en la intervención tanto con los tutores como con sus pares, es decir, con los tutores y con los tutorados. Como se sabe, para la propuesta de intervención se utilizó la “Guía para la tutoría efectiva”, en la cual se enunciaron los pasos a seguir en la propuesta de intervención, considerando las fases: la de inicio, desarrollo y cierre, hasta llegar a la evaluación del proceso en el que se incluyeron las listas de cotejo para ser resueltas por los pares al término de cada una de las sesiones para evaluar y emitir juicios sobre las fortalezas del proceso y las áreas de oportunidad.

Categoría 1: Materia

En la actualidad, hablar una segunda lengua como es el caso que nos ocupa (inglés) constituye una parte esencial de la formación integral de una persona y más en un mundo globalizado, en que se hace necesaria la comunicación en distintos ámbitos e idiomas, en donde las fronteras se cruzan continuamente. Quezada (2011) reconoce que el inglés es una de las lenguas más habladas en el mundo y esto, según ella, se debe, por ejemplo, al poder hegemónico que han ejercido Estados Unidos y Gran Bretaña durante los dos últimos siglos. Según Núñez (2011), para lograr que el estudiante desarrolle las competencias comunicativas del idioma Inglés, se han ido adoptando diferentes metodologías.

Con base en lo antes expuesto, se puede afirmar que *el inglés por su naturaleza gramatical y la variedad de vocabulario que integra, puede representar un reto para los estudiantes cuyo primer contacto con el idioma es en este nivel de su formación* en este tenor de ideas los estudiantes expresaron que por un lado “Me ayudó mucho a entender el porqué de las reglas gramaticales”, por otra parte, “también aprendí mucho vocabulario básico que no conocía”, además de que “antes pensaba que el inglés era muy difícil”. Arenas (2011) reconoce que el aprendizaje del inglés, como lengua extranjera, es difícil y suele producir ansiedad, pero a pesar de esto, el alumnado reconoce que la adquisición del inglés como segunda lengua ofrece la ventaja de facilitarle muchas salidas profesionales.

Por lo anterior, se reconoce que la tutoría entre pares permite a los estudiantes el desarrollo de estructuras gramaticales y de vocabulario. Pues, como señalan Brewster

(1992) y Turrión Borralló (2013) una de las ventajas en el uso del aprendizaje cooperativo en el aula de inglés, es que las interacciones se producen cara a cara, lo cual promueve el uso de la lengua de forma más creativa y mucho más real, ya que, aquí la comunicación se produce en todas las direcciones y entre todos y cada uno de los estudiantes. En consecuencia, los alumnos interactúan y se da una negociación de significados que fortalece y consolida la apropiación de los saberes y su aplicación en determinado momento.

Categoría 2: Metodología

Como parte de los recursos empleados en la metodología, resultó de gran valía las listas de cotejo, debido a que los estudiantes tutorados y tutores indicaron que dentro del programa *la atención personalizada contribuyó a mejorar sus aprendizajes*, específicamente en los apartados para el análisis y retroalimentación, un estudiante expreso: “Insisto que esta manera, o más bien dicho estrategia, es excelente, pues me agradó mucho la importancia que nos ponen”, con lo que se confirma que la tutoría que se lleva a cabo entre pares iguales favorece la atención directa, debido a que hay un acompañamiento de parte de un tutor (estudiante) y una facilitadora, esta último en todo momento estuvo monitoreando el proceso de aprendizaje.

Cabe mencionar, que los estudiantes reconocen el apoyo brindado en la revisión de los temas que anteriormente se habían abordado en el aula, como ejemplo tenemos el siguiente comentario vertido por un estudiante: “esto me ayuda a ver en que puedo mejorar por medio de la tutoría”, pues, “me ayudó a repasar las formas que vimos en el aula”, de manera que autores como Johnson y Johnson, 1999, (citado por Díaz & Hernández, 2005, p. 107) señalan que “en esta situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo”.

Otro aspecto expresado por los estudiantes tiene que ver con la de la propuesta, pues fue posible registrar expresiones como: “para mí todo este sistema es perfecto” pues, “Siento que este sistema es muy efectivo”. Estas concepciones coadyuvan a enriquecer el

precepto de que un sistema como el tutorial, motiva al estudiante a construir, con ayuda de otro par, el conocimiento, e interpretar de manera significativa el mundo que le rodea (Gairín y otros, 2004). Por lo anterior, las acciones de acompañamiento tutorial se consideran un refuerzo de los aprendizajes ya producidos, de tal manera que estos fluyan con más fuerza, rapidez, seguridad y, a veces, también armonía, para consolidar lo que ya está estructurado. En dicho proceso, la relación tutor-alumno adquiere entonces sentido, a su vez que se traduce en un mayor aprendizaje. (Schwartz y Pollishuke, 1998).

Categoría 3: Organización

Para poder cumplir con el propósito del proyecto de intervención educativa, se dispuso de varios elementos clave como: recursos, tiempo, apoyos, permisos y la gestión de acuerdos con los estudiantes para llevar a cabo su aplicación, esto sin dejar fuera la firma de los consensos. Por tanto, es importante señalar que *la propuesta fue planeada y organizada de acuerdo a las necesidades específicas y los requerimientos de los estudiantes.*

En este sentido, los estudiantes valoran la propuesta con expresiones como: “estuvo todo muy organizado y preparado”, pues “se ve que estuvo muy bien planeado”. Siguiendo a Durán (2009), los objetivos a conseguir en las sesiones de capacitación con los tutores fueron las siguientes: conocer las bases de la tutoría entre iguales, apropiarse de las diferentes actividades de las sesiones y/o familiarizarse con los materiales y recursos del programa.

De la Cruz (1999 y 2003) afirma que cada método debe ajustarse a diferentes factores para lograr la excelencia, factores como los objetivos que persigue, las características de los alumnos, las exigencias de la asignatura, la personalidad del profesor, las condiciones físicas y materiales del centro y el clima de la clase, en este caso, la organización tuvo un papel muy importante pues de acuerdo a los tiempos y a todos los factores que se conjugaron fue posible llevar a cabo este proyecto de manera eficaz. Los estudiantes lograron un mayor aprendizaje, además que su valoración en relación a la aplicación de la propuesta, fue positiva.

Objetivo: Reconocer el impacto que tiene el trabajo entre pares en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua (Inglés III).

Categorías: Confianza, Habilidades.

La tutoría entre iguales forma parte del aprendizaje cooperativo que repercute de forma beneficiosa en el rendimiento académico. Se ha constatado como las situaciones cooperativas, como la tutoría entre iguales, son superiores a las competitivas y a las individuales en cuanto al rendimiento y a la producción de los participantes

Este trabajo o propuesta de intervención educativa se desarrolló a partir de la selección de siete estudiantes que requerían mayor apoyo, es decir, acompañamiento personalizado, debido a sus resultados en el primer examen parcial, el cual tuvo como promedio de grupo de 67.63. De la selección de los tutores asignados para cada uno de ellos, se obtuvieron los siguientes resultados. En la tabla que se muestra a continuación, se observan los resultados de los estudiantes en el primer examen parcial, el segundo y el examen global, en correspondencia de tutor-tutorado.

Tabla 10: Resultados de los exámenes del grupo 301 en relación con el Primer y Segundo Parcial y su resultado del examen global.

NO. LISTA	MATRICULA	NOMBRE DEL ALUMNO	EXAMEN	EXAMEN	EXAMEN
			1er PARCIAL	2do PARCIAL	GLOBAL
1			64	71	83
2	1897569	Tutorado 1	41	57	77
3			64	88	100
4	1897442	Tutorado 2	39	45	51
5			67	67	84
6			49	65	70
7			62	78	85
8	1906500	Tutor 3	77	98	100
9	1903252	Tutorado 4	56	75	65
10			69	86	98
11			77	72	91
12			82	98	98
13			54	76	86
14			74	90	98
15			51	55	66
16			69	55	82
17	1913576	Tutor 5	82	92	100
18			64	82	85
19			62	69	66
20			69	88	95
21			74	92	93
22	1895953	Tutorado 3	56	73	83
23	1921557	Tutorado 6	72	53	64
24			72	90	98
25			80	92	97
26	1905548	Tutor 2	92	96	100
27			72	94	97
28			80	94	98
29	1908321	Tutor 6	72	94	95
30			61	90	85
31	1905963	Tutor 7	82	88	95
32			62	92	85
33	1922083	Tutor 4	87	92	100
34	1902727	Tutorado 5	46	82	97
35	1895939	Tutor 1	90	96	100
36			72	76	90
37	1907105	Tutorado 7	51	78	100
38			56	43	42
39			80	80	100
40			77	94	100
41			62	61	69
42			64	92	97
43			64	71	86
44			80	86	98

Fuente: Elaboración por parte de la Subdirección Académica y modificada para uso de la propuesta de Innovación para el aprendizaje del Inglés, 2018.

Los resultados muestran lo siguiente:

- a) Por un lado, el bajo puntaje de los estudiantes tutorados en el primer examen parcial, fue el indicador principal para seleccionar a los posibles candidatos a integrar en esta propuesta. En referencia a lo anterior, también se tomó en cuenta el interés de estos estudiantes para formar parte del proyecto, y de acuerdo a sus tiempos. Por otro lado, se observa el resultado de los tutores, quienes por su cualidad de dominio del conocimiento, obtuvieron buenos puntajes en su primer examen, y también se interesaron en formar parte del proceso, como puede verse en la tabla, obtuvieron los resultados más altos. Cabe destacar que a pesar de que un alto número de estudiantes reunían las características académicas para ser tutores, no todos se identificaron con el propósito del proyecto.

La meta para medir la efectividad del proyecto fue del incremento del 10% del promedio individual de cada estudiante obtenido en el primer examen parcial, en relación con el examen global.

- b) En un segundo momento, en la tabla se muestran los resultados obtenidos en el segundo parcial, tanto de los tutores como de los tutorados. Este examen fue resuelto después de la primera intervención, en donde los tutores apoyaron a sus compañeros (estudiantes-tutorados) por medio de la asesoría entre pares, es decir, por medio de actividades, asesoría y sobre todo guía.
- c) Por último, el resultado del examen global destaca el incremento en cuanto a la calificación obtenida por los estudiantes y además se evidencia como 13 de los estudiantes lograron este aumento del 10%, resultando ser que 6 de los tutorados alcanzaron el objetivo deseado, que fue mejorar el rendimiento académico.

En correspondencia a esto, todos los estudiantes tutores mejoraron su rendimiento, además de que sus competencias comunicativas en un segundo idioma se afianzaron. Lo que resultó muy motivante fue el hecho de que los estudiantes tutores más comprometidos, lograron que sus tutorados aumentaran en la misma proporción este promedio.

Categoría 4: Confianza

A través de la lectura y análisis de temas vinculados con la propuesta educativa, se encontró que las conductas prosociales hacen referencia a todos aquellos actos encaminados a beneficiar a otros individuos de alguna manera. Dicho en otras palabras, se trata de aquellos comportamientos que favorecen a otras personas, grupos o metas sociales, sin buscar recompensas externas. La interacción entre compañeros proporciona oportunidades para practicar dicha conducta prosocial (ayudar, compartir o cuidar a los otros) al garantizar las condiciones materiales para que se puedan desarrollar comportamientos solidarios (García, Traver y Candela, 2001).

Así pues, se concibe que *el aprendizaje entre pares mejora el rendimiento académico, y que a su vez, los estudiantes obtienen otras ventajas actitudinales de esto*. Los estudiantes escribieron: “yo me sentí con mucha seguridad de preguntarle mis dudas a mi tutora y maestra”; lo anterior es una muestra de cómo la confianza y flexibilidad se conjuga con su Zona de Desarrollo Próximo. Los autores reconocen que, por su parte, los tutorados tienen altas oportunidades de aprender, ya que reciben una ayuda constante, personalizada y ajustada a su Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1962). En este contexto de proximidad se genera un clima de confianza que permite a los tutorados plantear dudas y equivocarse sin temor, situación que resulta más difícil cuando la interacción se produce directamente con el profesor (Melero y Fernández, 1995).

Categoría 5: Habilidades

En esta propuesta, se reconoce que al trabajar en conjunto, es decir, de manera colaborativa juntos genera compromiso por lo que se hace y por quien lo hace, y se logra, además, *desarrollar habilidades básicas de relación*, importantes para el desempeño profesional y social. En el proceso de aprendizaje entre tutores y tutorados, desarrollan; además del aprendizaje significativo, habilidades relacionadas con la comunicación. Los estudiantes destacan que: “pudimos desarrollar más la escucha y empatía”.

Algunos autores como Johnson y Johnson (1989) señalan que se pueden lograr cinco elementos esenciales: Interdependencia positiva; interacción cara a cara;

responsabilidad individual; habilidades sociales y procesamiento grupal autónomo. Esta interacción entre iguales es la que produce la confrontación de puntos de vista moderadamente divergentes, que se traducen en una mejora de la comunicación, una toma de conciencia y en un reconocimiento del punto de vista del otro (Piaget, 1984).

Objetivo: Explorar las percepciones que posee el alumnado sobre la experiencia obtenida a lo largo y al final del proceso de la aplicación de la tutoría entre pares para retroalimentar el rol de la facilitadora durante la estrategia

Categorías: Valoración, Valoración de tiempo.

Categoría 6: Valoración

El Proyecto “Aprendizaje entre pares como una estrategia efectiva para incrementar el rendimiento académico en Inglés” es reconocido por la comunidad de estudiantes por su valioso aporte al rendimiento académico, al proceso de aprendizaje, el desarrollo de habilidades y el logro de las competencias, por esto los estudiantes lo asumen como una *ayuda significativa para mejorar su desempeño en otro idioma*. Los participantes reconocen lo anterior con expresiones como: “me gustó mucho su ayuda ya que realmente me ayudó mucho”, pues como tutores “me ayudó mucho a crecer como ayudante o tutora, pues me sentí excelente”; puesto que, “yo pienso que tanto yo como mi tutorada, crecimos mucho en cuanto conocimiento y pronunciación”; y “yo como tutora siento que todo este trabajo me ayudó mucho para crecer en cuanto a mis conocimientos”.

Algunos tutores, emitieron juicios de valor con respecto al aprendizaje de sus tutorados, en dichos juicios sobresalió lo siguiente: “yo creo que mi tutorado mejoró en la utilización de diversas estructuras y un poco su pronunciación cambió”; a la vez que asumen: “es algo significativo también para nosotros”. Según los autores, Roscoe y Chi (2007), el tutor aprende por dos razones fundamentales: porque en la actividad de explicación el tutor se compromete a construir reflexivamente el conocimiento, y porque ha de ser capaz de interrogar sobre el conocimiento, ideas, relaciones o principios, lo cual exige un elevado nivel de reflexión sobre el material, ya que, les ayuda a plantear buenas preguntas al tutorado.

Por su parte, los tutorados tienen grandes oportunidades para aprender, debido a que reciben ayuda constante, personalizada y ajustada a su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1962).

En referencia a esto, los estudiantes tutorados señalan que: “pude mejorar mi desempeño en otro idioma”, y también “a mejorar mis calificaciones”, de manera que “creo que así se puede lograr aprobar el examen”, lo cual se evidencia en el gráfico de las calificaciones. Lo anterior, ayudó a: “desarrollar mi comprensión de otro idioma”, y “aprendimos más cosas, más allá de los conocimientos en inglés”, y “pude recordar muchas cosas que me sirvieron de manera significativa”. Además de lo anterior uno de los tutorados que no alcanzó el porcentaje deseado manifestó que: “Aunque mi resultado no fue el esperado esto me ha ayudado”, pues “esto me ha servido mucho” y “sé más”.

En general, la perspectiva de los estudiantes acerca de la implementación de la estrategia fue positiva, al grado de expresar comentarios como: “fue una buena actividad”, “que me pareció muy bien”, ya que “sí he mejorado”. Los estudiantes reconocen que les gustaría que: “lo implementaran en todas las clases”, ya que, “Me parece excelente esta estrategia que está haciendo la maestra”.

Es evidente que, la valoración fue positiva respecto a la propuesta, lo cual está relacionado con el *apoyo que recibieron durante el proceso*, de manera que, indicaron: “tuvimos mucho apoyo”, y esto les permitió cambiar sus percepciones sobre el aprendizaje del inglés pues expresaron: “Creo que cambió mucho mi manera de ver la materia”, debido a que “siempre me cerraba la mente diciendo que no podía pero esto me ayudó a mejorar mi paciencia y aprender del otro”.

Es importante destacar que la mediación entre pares tiene una serie de características que la convierten en un medio de apoyo valioso para el aprendizaje, pues proporciona una enseñanza en tiempo real, es sencilla, personalizada, heterogénea, a la medida del aprendiz y permite resolver problemas inmediatos. También posibilita que cada

alumno tenga justo la ayuda que requiere, en el momento en que lo necesita, lo que favorece una participación más democrática de los alumnos en el proceso de aprendizaje.

Categoría 7: Valoración de tiempo

Así como la organización de los recursos, y la planeación de actividades es de especial relevancia, otro de los aspectos a considerar para que la propuesta sea exitosa estriba en la determinación del tiempo requerido para la capacitación, el lapso para la tutoría y para la evaluación del proceso. Los alumnos reconocen que: “Todo este tiempo dedicado fue una gran ayuda mutua”.

Objetivo: Analizar la dinámica de roles y las estrategias que se emplean durante el trabajo entre pares para promover un ambiente de aprendizaje positivo.

Categorías: Acompañamiento, Recursos.

En la tutoría entre pares destacan dos roles a saber: por un lado el del de tutor y por otra parte el del tutorado, los cuales están mediados por la cercanía y los intereses que ambos comparten, como es el ser estudiantes que buscan mejorar su desempeño académico. Así mismo, las estrategias que se utilizaron durante la intervención están declaradas en la Guía para la tutoría efectiva, misma que se convirtió en una herramienta para la capacitación de los tutores, y la guía para llevar a cabo su trabajo.

Categoría 8: Acompañamiento

En la actualidad, en lo referente al campo laboral, cada día se necesita que quienes se profesionalizan posean excelentes habilidades entre las cuales, destacan: la capacidad de organización, comunicación y trabajo en equipo. Para el caso de la propuesta, el apoyo que recibieron los estudiantes fue de gran ayuda basada en el *compromiso de los tutores con su aprendizaje y con el de los tutorados*, lo que ha significado un aporte significativo, debido a que el propósito principal de este proyecto está centrado en ellos, y en su rol activo en su formación. Por su parte, los estudiantes tutorados el trabajar en equipo implicó un cúmulo de emociones, entre las que se pueden citar: “me gustó conocer a mi tutora”, ya que “me ha ayudado mucho con las dudas que tenía”, pues “me da confianza para preguntar mis

dudas”. Asimismo, destacan que: “creo que con el transcurso de la actividad fomentamos la comunicación y el trabajo en equipo, resaltando la ayuda mutua”. Al trabajar juntos los estudiantes y las estudiantes deben colaborar en conjunto para aprender y, a su vez, son los responsables del aprendizaje propio y del de sus compañeros; se busca, entonces, un trabajo basado en el razonamiento, el autoaprendizaje y la colaboración. (Collazos, 2002).

En el caso de los tutores, quienes son los responsables de dinamizar las actividades, así como reconocer los conocimientos previos de los tutorados, asignar tareas y guiar a sus compañeros, fue un esfuerzo reconocido por los tutorados al expresar: “las asesorías que me dio mi tutor fueron de gran ayuda”, debido a que, “esta estrategia me dio un gran apoyo el momento de estudiar para el examen global”, así mismo, “el tutor fue bueno apoyándome”. Para algunos estudiantes, este apoyo significó entablar lazos inexistentes en la dinámica del aula: “me ayudó a hacer una gran amistad con alguien que no hablaba”. Este método tiene un efecto positivo tanto en el rendimiento escolar como en las relaciones socio-afectivas de los estudiantes (Barriga y Hernández, 2010); por ejemplo, favorece la salud mental de los estudiantes, mejora su autoestima, su integración social y su nivel de razonamiento, mejora su creatividad, desarrolla valores y favorece el progreso integral de todos los estudiantes, aun de aquellos con dificultad para adquirir conocimiento entre otros muchos beneficios.

Como facilitadores, estamos llamados, según lo que establece Duca (2012), a planear y diseñar actividades para motivar al estudiantado, ayudarlo y guiarlo en el proceso. Por lo que, además, reconocen el rol de monitoreo, de manera que: “con la ayuda de mi tutora y mi profe ya me gusta la materia”.

Categoría 9: Recursos

Para propiciar la colaboración entre pares y garantizar el éxito de la propuesta fue preciso considerar el contexto sociocultural de los estudiantes y de la propia escuela, en donde los recursos tecnológicos de apoyo para las clases que se tienen disponibles facilitaron la eficiencia de las prácticas.

En este sentido los estudiantes destacaron que: “Creo que las actividades de *kahoot* antes del examen me ayudaron mucho”, ya que, en las diferentes fases del desarrollo de la implementación se utilizó esta aplicación para reconocer, reforzar o evaluar conocimientos, lo que permitió que los tutores la utilizaran en la asesoría, o bien, que los mismos tutorados la emplearan para regular su aprendizaje. Es aquí donde los tutores deben actuar como mediadores, invitando a los alumnos a utilizar sus propios recursos de manera creativa, de manera que esto incida en el aprendizaje colaborativo, a fin de mantener un ambiente armonioso y productivo en el grupo (Priestley, 1996).

Los tutores reconocieron también a la tutoría entre pares como un recurso que les ayudó y motivó para propiciar la interacción y demostración de sus habilidades comunicativas: “al interactuar con las personas por ejemplo, en el examen oral que tuve hace poco”. Por ello es necesario tener en cuenta las ventajas que ofrece el Aprendizaje Cooperativo, de acuerdo a Cuseo (1996), para el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación, frente a otras metodologías, promueve la implicación activa del estudiante en el proceso de aprendizaje, potencializa el aprendizaje independiente y autodirigido, facilita el desarrollo de la habilidad para escribir con claridad y facilita el desarrollo de la capacidad de comunicación oral.

6.2 Resoluciones del Proyecto “Aprendizaje entre pares como una estrategia efectiva para incrementar el rendimiento académico en Inglés”.

Para iniciar con el cierre del proyecto, a continuación se exponen los apartados en orden lógico de cómo se fue desarrollando el proyecto, iniciando por la planificación de proyectos, la cual es la programación y estimación del orden de prioridades de las actividades necesarias para alcanzar los objetivos propuestos. La planeación de actividades para este proyecto involucró grandes aspectos de: investigación, gestión, estructuración, organización y discusión. Se tomaron en cuenta los conceptos incluidos en el Marco teórico, como una metodología para poder consolidar el proyecto, pues fue en base a la propuesta de Topping (2000) de los diez "Principios" basados en la investigación para la tutoría efectiva, los cuales son de tres tipos: a) principios generales de cómo llevar a cabo la tutoría; b) principios de cómo enseñar lectura, escritura y matemáticas para tutores; y c)

principios de cómo organizar la tutoría para profesores y organizadores de tutorías, que se fijaron los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La selección de los contenidos y del modelo base para llevarlo a cabo, orientó las acciones a realizar en un futuro, tomando en cuenta además, las necesidades del contexto específico y los resultados del diagnóstico y la problematización. Además, se gestionaron los permisos para identificar el contexto específico de implementación pues sin ellos, la planeación del trabajo habría tenido que ser modificada. Afortunadamente, se informó por medio del diálogo a las autoridades principales de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” sobre los fines y ejes centrales del proyecto, los objetivos a conseguir y con todo esto, se tuvo el apoyo de la honorable directora de la institución; y de la Subdirectora Académica de la preparatoria.

Por otro lado, la selección de los participantes, condujo a una discusión con los estudiantes del grupo para concientizarles sobre las ventajas de la participación en un proyecto cuyos alcances impactarían directamente en su rendimiento académico. Afortunadamente, los estudiantes tuvieron una respuesta positiva y aunque no todos los estudiantes se identificaron con la premisa del proyecto, los participantes mantuvieron una actitud positiva y una motivación que se reflejó en su compromiso con el mismo.

Se identificó también la relación positiva que se creó entre los participantes y la facilitadora, pues por la cercanía del acompañamiento en su Zona de Desarrollo Próximo, además de lo considerado en el rendimiento académico se pudieron observar algunos otros valores que resaltaron durante las actividades de los estudiantes, como lo fueron: **responsabilidad individual y con su par**, pues cada uno de los estudiantes tuvo claro el nivel de su responsabilidad y con el compañero que estuvo apoyando durante el proceso. La **honestidad**, fue otro de los aspectos que tuvo gran relevancia, pues entre ellos fueron muy claros al reconocer y dar retroalimentaciones objetivas a sus tutorados, además, de que los tutorados aceptaron la ayuda a partir del reconocimiento de su área de oportunidad. Esto se vio reflejado en la tutorada que, de manera voluntaria, aceptó unirse al proyecto, reconociendo que requería el apoyo para mejorar su desempeño.

Se reconoció la **comunicación efectiva** como un valor, pues a partir del consenso y la discusión de ideas, así como la capacidad para expresar y dar retroalimentaciones que motivaran a sus compañeros a seguir aprendiendo, además del respeto con el que cada uno se refería con sus compañeros.

Por otro lado, la **confianza** que los estudiantes participantes, tanto tutores como tutorados, depositaron en el proyecto y en los objetivos que se persiguieron, y la que entre ellos construyeron para cumplir con sus tareas, y para llevar a cabo correctamente los roles que les fueron asignados, fue identificada en la relación positiva que algunos de los tutorados crearon con sus tutores.

Si bien, el acompañamiento de la facilitadora fue algo que los estudiantes reconocieron, también se pudo destacar la **proactividad** que caracterizó a algunos de los muchachos, pues a pesar de que el proyecto tuvo que suspenderse debido a factores externos, los tutores más comprometidos tanto con su tutorado como con el proyecto, tuvieron una actitud activa para trabajar y asignar tareas a sus tutorados, para crear guías y ejercicios de repaso, para construir entre ellos material de reforzamiento, sin necesidad de esperar instrucciones de una facilitadora.

La capacidad de **organización** de los muchachos, fue otro de los factores que salió a relucir cuando entre ellos seleccionaron los turnos para sus presentaciones, cuando mantuvieron una disciplina y pudieron acoplarse a las fechas de reunión, inclusive cuando éstas no estaban dentro de su horario escolar, lo que implicó un esfuerzo mayor. Ahora bien, como era de esperarse la **motivación** y el **compromiso** que mantuvieron, y que no decrecieron durante los casi dos meses en que se estuvo trabajando, para responder encuestas, para responder y atender a los requerimientos del proyecto.

De manera que el trabajo en que se efectuó en pares es concebido como un gran valor para los miembros del equipo, y la manera en que se llevó a cabo contribuyó a la efectividad del mismo.

En lo referente a la implementación, los recursos con los que cuenta la preparatoria y el mismo contexto de los estudiantes, permitieron la utilización de más y mejores herramientas tanto para el Curso de Capacitación, como para las dos Fases de Implementación, pues es a partir de la estimación del ambiente áulico, que se pudieron poner en práctica herramientas tecnológicas como el proyector, la computadora con internet, y los dispositivos móviles de los estudiantes para ejecutar actividades en *Kahoot*.

Por consiguiente, el apoyo que se tuvo por parte de la institución y de los mismos estudiantes para concretar las acciones, fue un factor de especial relevancia, pues tal como se anunció anteriormente, las reuniones y las exigencias para los involucrados se duplicaron, ya que, además de sus actividades del día a día se involucraron con un compromiso extra. Por último, todo lo que se enunció con anterioridad permitió llegar y consolidar unos resultados, que aunque solo uno de los estudiantes no alcanzó el porcentaje que se había dispuesto, algunos de los tutorados alcanzaron un resultado excelente, logrando un promedio de grupo 87.47.

Lo que destacó en esta parte, es que los tutores y tutorados más comprometidos, aquellos que asistieron a la asesoría previa al examen global, los que respondieron las actividades en *Kahoot* que la facilitadora les envió para estudio, los tutorados que en conjunto con sus tutores crearon guías de estudio, fueron los que mejor resultaron en su examen y los que tuvieron una actitud positiva al final del semestre. Además, se lograron cambiar perspectivas en cuanto al idioma, pues algunos tutorados tenían una concepción diferente en torno al inglés, pues lo consideraban difícil, un reto e incluso temían presentar sus trabajos frente a grupo, y esto al final cambió.

VII. Propuestas de mejora y conclusiones

7.1 Propuestas de mejora

Un plan de mejora es un conjunto de medidas de cambio que se toman en una organización para mejorar su rendimiento, el rendimiento educativo en nuestro caso. De igual manera, las medidas de mejora deben ser sistemáticas y planificarse cuidadosamente,

llevarse a la práctica y constatar sus efectos. Un plan de mejora de la enseñanza debe redundar en una mejora constatada del nivel de aprendizaje de los alumnos.

En el caso del Proyecto de Intervención “Aprendizaje entre pares como una estrategia efectiva para incrementar el rendimiento académico en Inglés”, se reconocieron algunos aspectos que fueron identificados por los tutores y tutorados, tales como:

- a) El **Curso de Capacitación para tutores y tutorados**, pues aunque los responsables de dinamizar las acciones y poner en práctica el acompañamiento y el apoyo son los tutores, los tutorados requieren saber qué es lo que se está llevando a cabo, así como la fundamentación de las acciones. Esto permite también, que los estudiantes se familiaricen con los instrumentos y el proyecto en sí.
- b) Un factor determinante para este proceso fue el **tiempo que se dedicó para el trabajo**, el cual, como lo mencionaron los estudiantes, les pareció que una extensión del tiempo para el proyecto permitiría una mejor ejecución.
- c) También, se reconoce que el apoyo de la figura de la facilitadora es un aspecto que salta a la luz en un proyecto de acompañamiento en donde lo que se pretende es modificar las percepciones de los estudiante, por lo que la **asesoría previa** a los exámenes, ya sea el segundo parcial o el examen global, aporta también a la mejora del rendimiento de los estudiantes.

Éste último se retomó al final del proyecto, pues se reconoció en la primera fase del proyecto de intervención como un área de oportunidad, y fue algo que los estudiantes destacaron.

7.2 Conclusiones finales

Como hemos visto en este caso, la utilización de la metodología de la investigación acción, permitió a la facilitadora llevar a la práctica otros roles que si bien, no se ponían en juego en su quehacer, le permitan tener una perspectiva del proceso educativo, en donde pudiera también interceder para proponer alternativas de acción para mejorar su propia práctica. En este caso específico, esta propuesta benefició tanto a estudiantes como a la misma facilitadora, pues además de incrementar un indicador que se requiere en la institución, por los estándares de calidad que persigue, le brindó a los estudiantes de una experiencia de aprendizaje mediado, innovador e interesante, diferente a la manera en que se ha visto el aprendizaje del inglés.

Además, tomando como referencia a Vygotsky se reconoce que a partir de la aplicación de la propuesta, a los tutorados se les brindaron diferentes espacios de oportunidad para lograr un aprendizaje significativo, pues recibieron una ayuda constante, personalizada y ajustada a su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1962), en donde el lenguaje fue el instrumento clave para hacer posible todo este proceso (Vygotsky, 1934). Respecto a esto, se reconoce que el tipo de lenguaje que utilizan ellos para poder esclarecer dudas, brindar la ayuda, dar retroalimentación, evaluación y apoyo, permitió que el acompañamiento que ellos percibieron fuera inmediato a su realidad, además, el mismo lenguaje que se utilizó, les ayudó a mejorar en su aprendizaje de vocabulario en una segunda lengua.

Si bien, el desarrollo se encuentra en relación directa con la capacidad potencial de aprendizaje, la cual depende en última instancia de los procesos de interacción social. La interacción entre factores internos y externos fue continua a lo largo de todo el proceso, pues se pudieron reconocer algunos relacionados con sus intereses para colaborar con este proyecto, las estrategias que se retomaron del modelo de Topping (2000), y que fueron adaptadas a las necesidades de los estudiantes para poderlas contextualizar, el ambiente en el aula que fue propiciado por la planeación estratégica de la facilitadora y los objetivos propuestos. Por lo que la interacción en todo momento estuvo presente: facilitadora-estudiantes, tutor-tutorado, estudiantes-contenido, estudiantes-estrategias, estudiantes-

ambiente en el aula. Es relevante mencionar también, que la relación facilitadora - estudiante, es un aspecto que sale a la luz en el “currículum oculto” de esta propuesta debido a que el acompañamiento de la facilitadora al facilitar las estrategias, monitorear el proceso, verificar y evaluar las acciones cerca de los tutores y tutorados, permitió establecer lazos de confianza, seguridad y armonía entre los participantes, quienes reconocieron la labor de la facilitadora como una gran ayuda.

Ahora bien, el modelo de la tutoría efectiva de Topping (2000), sirvió como marco de referencia para las acciones se implementaron efectivamente en la propuesta con los estudiantes. Por ello, se tomó como base y se adecuaron a las necesidades del contexto y a los requerimientos, permitiendo así estructurar la Guía para la Tutoría Efectiva, la cual fungió como el recurso principal de la facilitadora para iniciar con el curso de capacitación y para los tutores, para dirigir y guiar su práctica.

Por lo anterior, el modelo de innovación que se vincula con la propuesta es el de resolución de problemas, el cual tiene como centro al usuario de la innovación. El proceso va desde el problema de diagnóstico, luego a una prueba y finalmente a la adopción, tomando como punto de partida al usuario, además, las soluciones deben ser interiorizadas por los participantes.

El rol de los facilitadores en este modelo es el del iniciador, debido a que son ellos los que comienzan con el cambio. Las ventajas que ofrece el modelo, es que es un enfoque participativo, en donde su interés es que las innovaciones respondan a las necesidades reales de los usuarios y sean generados por éstos. Además la ayuda del exterior no asume un papel de dirección, sino de asesoría y orientación. Siendo el tipo de innovación de mejora continua, ya que se considera que lo que se propone son cambios que afectan parcialmente alguno de los elementos de innovación educativa sin alterar de forma relevante el proceso. En este caso, las fechas se adecuaron a la Propuesta del Programa Analítico, en donde las ponderaciones no se vieron afectadas y las acciones se dirigieron a fortalecer las competencias de los estudiantes para la aplicación de sus habilidades en las

Evidencias de Aprendizaje que se subieron a la Plataforma Nexus, sin hacer modificaciones de las fechas de entrega.

La realización de un proyecto de este tipo ofrece precedentes para afirmar el precepto de la investigación acción, que sostiene que los facilitadores que investigan y reflexionan sobre su práctica son capaces de mejorarla, de innovar y de ofrecer mejor y mayores posibilidades de experiencias significativas a los estudiantes, pues a través del reconocimiento de las necesidades que tienen los jóvenes en su aprendizaje, es que se pueden proponer, implementar y evaluar nuevas propuestas. Además, tomando en cuenta consideración las ventajas que ofrece el contexto y los recursos disponibles en el aula, los cuales ofrecen un contexto áulico propicio pues se pueden aplicar propuestas basadas en enfoques innovadores que tomen como base el uso de las tecnologías de la información para hacer más dinámica la aplicación de sus competencias.

Otros aspectos están relacionados con el espacio para la organización educativa, como una comunidad de aprendizaje pues a través del intercambio de ideas y opiniones de los la facilitadores de sus prácticas y de sus estrategias, es que también se pudo mejorar la propia. Se reconoce que la participación de otros facilitadores en la fase del diagnóstico coadyuvó al enriquecimiento de la propuesta con las ideas de otros.

Por todo lo abordado, se concluye que la investigación-acción es el enfoque viable, para abordar una problemática como la expuesta anteriormente la cual, a partir de su implementación, proveerá de información para futuras reflexiones sobre la práctica que será el precedente de las intervenciones que puedan planificarse a partir de la primer aplicación, todo esto, por medio de la generación del conocimiento sobre una problemática en específico.

VIII. Referencias consultadas

- Acodesi - Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (2005). *La formación integral y sus dimensiones*. Bogotá.
- Arenas, J. (2011). La relación entre las creencias y el incremento del filtro afectivo en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 2, (2), pp. 96-110.
- Barriga, F. y Hernández, G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo* (3ra ed.). Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Baudrit, A. (2000). *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Bauleo, A. (1982). *Ideología, grupo y familia*. México, Folios ediciones.
- Borisov, C. y Reid, G. (2010). *Students with intellectual disabilities acting as tutors: an interpretative phenomenological analysis*. *European Journal of Special Needs Education*, 25(3), 295-309.
- Borrallo, P. (2014). *La enseñanza de las lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de primaria*. (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Palencia.
- Brewster, J. (1992). *Teacher education for language across the curriculum in English Language*. Vienna. British Council.
- Calero, M. (2009). *Aprendizaje sin límites. Constructivismo*. México: Alfaomega.
- Cardozo, Claudia. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria Educación y Educadores. *Educación y Educadores*, 14. (2). Recuperado desde: http://moodle.uttt.edu.mx/ReDiUTTT/index.php/component/jdownloads/send/4-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje/10-tutoria-entre-pares-como-una-estrategia-pedagogica-universitaria-universidad-de-la-sabana-cundimarca-colombia?option=com_jdownloads.
- Carr, W. y Kemis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Coll y otros. (1990). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Coll, C. y Onrubia, J. (2001). Estrategias discursivas y recursos semióticos en la contribución de significados compartidos entre profesores y alumnos. *Investigación en la Escuela*, 45, 719.

- Collazos, C., Guerrero, L. y Vergara, A. (2002). *Aprendizaje colaborativo: Un cambio en el rol del profesor*. Recuperado desde <http://users.dcc.uchile.cl/~luguerre/papers/CESC-01.pdf>
- Colmenares, A. y Piñero, M. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus Revista de Educación*, 14 (27). Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf>
- Comisión Europea. (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Cuseo, J. (1996). *Cooperative learning: A pedagogy for Addressing Contemporary Challenges and Critical Issues in Higher Education*. Marymount College: New Forums Press.
- Daiute, C. 1989. Play as thought: thinking strategies of young writers. *Harvard educational review*. (Cambridge, MA), vol. 59, no. 1, p. 1–23.
- Delgado, V.; Ausín, V.; Hortigüela, D. Abella, V. (2016). Evaluación entre iguales: Una experiencia de evaluación compartida en Educación Superior. *EDUCADI*, 1, (1). Recueprado desde: <file:///C:/Users/COREI3/Downloads/Evaluacionentreiguales.pdf>
- De la Cruz, A. (1999). *Formación del profesor universitario en metodología docente. Aprender y enseñar en la Universidad. Iniciación a la docencia universitaria*. Jaén: Universidad de Jaén.
- De la Cruz, A. (2003). El proceso de convergencia europeo: Ocasión para modernizar la universidad española si se produce un cambio de mentalidad en gestores, profesores y estudiantes. *Aula Abierta*.
- De la Mata, M., Cala, M., Cubero, M. y Santamaría, A. (2009). El aprendizaje en el aula desde la psicología históricocultural: interacción social, discurso y tecnologías de la comunicación. En J. De Pablos (coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. Málaga: Aljibe.
- Delors, J. y otros (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana-Unesco.
- Díaz, F. & Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.
- Duca, M. (2012). *El aprendizaje colaborativo (Tesis de licenciatura)*. Universidad Fraternidad de Agrupaciones Santo Tomás de Aquino, Argentina. Recuperado de <http://www.biblioises.com.ar/Contenido/300/370/Aprendizaje%20colaborativo.pdf>

- Duran, D. (2009). Aprender a cooperar. Del grupo al equipo. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez. *La psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.
- Duran, D.; Blanch, S.; Corcelles, M.; Flores, M.; Oller, M.; Utset, M. y Valdebenito, V. (2011). Leemos en pareja. *Un programa de tutoría entre iguales, con implicación familiar, para la mejora de la competencia lectora*. Barcelona: Horsori.
- Duran, D., Torró, J., y Vila, J. (2003). *Tutoría entre iguales*. Barcelona, España: Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Barcelona.
- Elliott, J. (2010) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ferreiro, R. & Calderón, M. (2006). *El ABC del aprendizaje cooperativo*. Alcalá de Guadaíra, España: MAD.
- Erickson, F (1982). *La investigación en la enseñanza*. Paidós, Barcelona
- Flores, M., y Duran, D. (2013). Effects of Peer Tutoring on Reading Self-Concept. *International Journal of Educational Psychology*, 2(3), 297-324. DOI: 10.4471/ijep.2013.29.
- Gairín S., J. y otros (2004). La tutoría académica en el escenario europeo de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* [en línea], 18, 1. Recuperado el 30 de marzo de 2019 de: <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/274/27418105.pdf>.
- García, M., y González, N. El aprendizaje cooperativo en la universidad. Valoración de los estudiantes respecto a su potencialidad para desarrollar competencias. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 4. (7). Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/pdf/4981/498150315006.pdf>
- García, M.; González, I. y Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30 (1), 87-109. Recuperado desde: <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/44338/1/Validacion%20del%20cuestionario%20de%20evaluacion%20ACOES.%20Análisis%20del%20trabajo%20cooperativo%20en%20educacion%20superior.pdf>
- García, R., Traver, J., y Candela, S. (2001). *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características y técnicas*. Madrid, España: Editorial CSS-ICCE.
- Greene, J. (1998). A meta-analysis of the Effectiveness of Bilingual Education. *Bilingual Research Journal* 21 (2,3): 103-122.

- Hedegard, M. (1993). *La zona de desarrollo próximo como base para la enseñanza*. En: L. Moll (Ed.), *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la Psicología Sociohistórica en la educación* (pp. 403-426). Argentina: Aique.
- Johson, D. y Johnson, R. (1989). *Cooperative Learning: What Special Education Teachers Needs to Know*. Pointer, 33 (2).
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la Investigación-Acción*. Barcelona, España: Laertes.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Graó.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin (201 216): *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics* (ed. G. Lewin) London: Souvenir Press
- Magaña, C. y Flores, E. (2015). La observación entre pares: aprendiendo de un reflejo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6 (11). Recuperado desde: <file:///C:/Users/COREI3/Downloads/Dialnet-LaObservacionEntrePares-5280207.pdf>
- McKernan (2008). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Medrano, C., Osuna, I., y Garibay, J. (2015). La eficiencia del aprendizaje Cooperativo en la enseñanza de la química en el nivel medio superior. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6. (11). Recuperado desde: <file:///C:/Users/COREI3/Downloads/Dialnet-LaEficienciaDelAprendizajeCooperativoEnLaEnsenanza-5237232.pdf>
- Melero, M. A. y Fernández, P. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Moliner, L., Moliner, O., y Sales, A. (2012). Porque solos no aprendemos mucho: una experiencia de tutoría entre iguales recíproca en educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 30. (2). Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283326278008.pdf>
- Moll, L. y Whitmore, K. (1993) *Vygotsky in classroom practice: moving from individual transmisión to social transaction*. En E. Forman, N. Minick y C. Stone (Eds.), *Contexts for learning. Sociocultural dynamics in children's development* (pp. 19-42). New York: Oxford University Press.

- Navarro, M. (2013). *Valoración de aprendizaje colaborativo frente al aprendizaje basado en la clase expositiva*. Madrid. Recuperado desde: <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/2811/Trabajo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Núñez, P. (2011). Metodología en la enseñanza de idiomas. *Plurilingua*, 7, (2).
- Onrubia, J. (1997). *Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas*. Organización de Estados Iberoamericanos, (2002). *Educación y Globalización: Desafíos para América Latina*. Perú: Corporación Escenarios.
- Pérez, G. (1998). *Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. La Investigación-Acción. Tomo I*. Madrid: Muralla.
- Piaget, J. (1984). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Priestley, M. (1996). *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*. México: Trillas.
- Quecedo, R. y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39. España. Recuperado desde: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17501402.pdf>
- Quezada, R. (2011). Biografía de la lengua Inglesa: Cómo nació, a qué se dedica, y... ¿Pensando en retirarse? *Revista Destiempos*, 32, 3-17. Recuperado desde: <http://www.destiempos.com/n32/rquezada.pdf>
- Riagáin, P. & Lüdi, G. (2003). *Bilingual Education: some Policy Issues*. Strasbourg: Council of Europe
- Rincón, D. (1997). *Investigación acción – cooperativa*. En MJ. Gregorio Rodríguez (71 - 97): *Memorias del seminario de investigación en la escuela*. Santa fe de Bogota 9 y 10 de Diciembre de 1997. Santa fe e Bogota: Quebecor Impreandes.
- Roscoe, R. y Chi, M. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge-Building and KnowledgeTelling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 77(4), 534-574. DOI: 10.3102/0034654307309920.
- Salas, J. (2016). El aprendizaje colaborativo en la clase de inglés: El caso del curso de Comunicación Oral I de la Sede del Pacífico de la Universidad de Costa Rica Educación. *Revista de Educación*, 40. (2). Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44046314004.pdf>
- Schwartz, S. y Pollishuke, M. (1998). *Aprendizaje activo: una organización de clase centrada en el alumno* (2ª ed.). España: Narcea.

- Secretaría de Educación Pública. (2018). *Cuestionario sobre contexto social y académico del alumnado de nuevo ingreso a la educación media superior*. México. Recuperado desde: https://cpb-us-e1.wpmucdn.com/uvmblogs.org/dist/3/21/files/2016/06/Anexo_H-1oujhqh.pdf
- Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1), 1-17. Recuperado de: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/1835/Algunas%20reflexiones%20sobre%20la%20investigacion-accion%20colaboradora%20de%20la%20educacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Socrative (2018). <https://www.socrative.com/>
- Spencer, V. G. (2006). Peer Tutoring and Students with Emotional or Behavioral Disorders: A Review of the Literature. *Behavioral Disorders*, 31(2), 204-222.
- Topping, K. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education* (SEDA Paper 95). Birmingham: SEDA.
- Topping, K. (2000). *Tutoring*. Ginebra: International Academy of Education.
- Topping, K. 1995. *Paired reading, spelling & writing: The handbook for teachers and parents*. London; New York, Cassell.
- Topping, K.J.; Ehly, S., eds. 1998. *Peer-assisted learning*. Mahwah, NJ; London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Torrado, D., Manrique, E., y Ayala, J. (2015). La tutoría entre pares: una estrategia de enseñanza y aprendizaje de histología en la Universidad Industrial de Santander. *Revista de los estudiantes de medicina de la Universidad Industrial de Santander*, 29 (1). Recuperado desde: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistamedicasuis/article/view/5490/5707>
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2015). Modelo Académico del Nivel Medio Superior. Recuperado desde: http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/denms/modelo-academico_uanl.pdf
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (2015). Modelo Educativo de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de <http://www.uanl.mx/sites/default/files/dependencias/del/mod-educativo-08-web.pdf>
- Vygotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, L. S. (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- Vygotsky, L. S.(1984), The zone of proximal development: some conceptual issues, *New Directions for Child Development*, núm. 23, pp. 7-18.
- Vygotsky, L.S. (1987). *The Collected Works of L.S. Vygotsky. Vol.I. Problems of General Psychology*. New York, Plenum.
- Vygotsky, L. S. (1993), Pensamiento y lenguaje, en L. S. Vygotsky, *Obras escogidas*, vol. II, Madrid, Visor (publicado en ruso por primera vez en 1934).
- Wertsch, J.V. (1985). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Paidós.
- Züber-Skerritt, O. (1992). *Action Research in Higher Education. Examples and Reflections*. London, Kogan Page.

IX. Anexos

ANEXO 1

Instrumento 1: Percepciones de los estudiantes en torno al aprendizaje colaborativo

A continuación se presenta una serie de enunciados, marca con una X en la casilla de la opción “Si” o “No” según corresponda o sea tu idea o percepción.

Dimensión	Ítems	Si	No
Estrategia	El trabajo colaborativo me ayuda a mejorar mi rendimiento académico		
	El trabajo en equipo es un buen método para desarrollar mis competencias sociales: argumentación, diálogo, capacidad de escucha, debate, respeto a opiniones discrepantes.		
	El trabajo en equipo es una forma de comprender mejor los conocimientos.		
	El aprendizaje colaborativo es una manera de facilitar la preparación de los exámenes.		
	El aprendizaje incrementa cuando trabajo con mis compañero(a)s.		
Colaboración	La ayuda de mis compañeros es importante para completar las tareas.		
	La interacción entre compañeros de grupo es necesaria para hacer la tarea.		
	La responsabilidad del éxito se comparte entre todos los que colaboraron.		
	La colaboración es importante durante la realización de la actividad.		
	Las decisiones importantes las tomamos entre todos.		
	La totalidad de compañeros participan de manera entusiasta.		
	La responsabilidad sobre la tarea es compartida con todos.		
Competencias	La totalidad de los compañeros exponemos y defendemos ideas, conocimientos y puntos de vista.		
	Las opiniones y los puntos de vista de los compañeros son escuchadas.		
	Las ideas entre los miembros del grupo son debatidas.		
	Las diferencias entre nosotros ayudan al grupo.		
Motivación	El trabajo en equipo me gusta porque puedo ayudar a otros.		
	El trabajo en equipo me ayuda a sentirme parte activa de mi propio proceso de aprendizaje.		
Roles	Los compañeros de grupo se relacionan e interactúan durante las tareas.		
	El trabajo colaborativo me ayuda a mejorar mi rendimiento académico		

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Innovación para el aprendizaje del Inglés, 2018.

ANEXO 2

Instrumento 2: Estudio de condiciones que caracterizan al estudiantado de bachillerato propedéutico

El presente cuestionario tiene como propósito conocer las características sociales y académicas del alumnado a fin llevar a cabo estrategias que favorezcan el desarrollo integral de las y los estudiantes. Es importante mencionar que las respuestas serán utilizadas de forma confidencial.

A) Datos generales

Escribe los datos que se te solicitan en caso de que cuentes con la información

1. Grupo	
2. Turno	
3. Matrícula	

B) Datos personales

Apellido Paterno	Apellido Materno	Nombre (es)
Edad:	Sexo: Femenino	Masculino

C) Antecedentes de Educación Secundaria

7. ¿En qué tipo de institución concluíste tu educación secundaria?

Pública	Privada
---------	---------

8. ¿Qué promedio obtuviste en la Secundaria? Escribe...

D) Datos socioeconómicos

Marca con una X la opción que corresponda a cada enunciado

9. La vivienda que habitas es:

a) Propia	b) Rentada	c) Prestada	d) Otra
-----------	------------	-------------	---------

10. ¿Cuántas personas habitan en tu casa incluyéndote a ti?

a) Una	b) Dos	c) Tres	d) Cuatro	e) Cinco	f) Más de cinco
--------	--------	---------	-----------	----------	-----------------

11. ¿Cuántos cuartos tiene tu vivienda sin contar pasillos, baños y cocina?

a) Uno	b) Dos	c) Tres	d) Cuatro	e) Cinco	f) Más de cinco
--------	--------	---------	-----------	----------	-----------------

12. Tu familia cuenta con: (Puedes marcar varias opciones)

Agua entubada	Estufa de gas	Refrigerador	Calentador	Lavadora
Microondas	Teléfono fijo	Televisión/pantalla	Servicio de cable	Aparato de video
Equipo de sonido	Computadora	Internet	Automóvil	Clima artificial

13. ¿A cuánto ascienden tus gastos personales al mes?

14. ¿Cuánto gastas en transporte diario para ir y regresar de tu casa a la escuela?

15. En la actualidad ¿en cuál de las siguientes situaciones te encuentras?

a) Solo estudio	b) Principalmente estudio y hago algún trabajo.	c) Principalmente trabajo y además estudio	d) Estudio y además estoy buscando trabajo	e) Otra situación. ¿Cuál? _____ _____
-----------------	---	--	--	---

16. ¿Cuántos hermanos/as tienes? Marca tu respuesta

a) Ninguno	b) Uno	c) Dos	c) Tres	d) Cuatro	f) Más de cuatro
------------	--------	--------	---------	-----------	------------------

17. Número de personas que apoyan la economía familiar en tu casa

a) Una	b) Dos	c) Tres	d) Cuatro	f) Más de cuatro
--------	--------	---------	-----------	------------------

18. ¿Quién te ayuda económicamente para continuar tus estudios? (Puedes marcar varias opciones)

a) Papá	b) Mamá	c) Hermanos	d) Tutor	f) Otros familiares	g) Nadie	h) Otro
---------	---------	-------------	----------	---------------------	----------	---------

E) Datos del padre y la madre

Marca con una X la opción que corresponda a cada enunciado

19. ¿Cuál es el estado civil de tus padres?

a) Casados	b) Padre Soltero	c) Madre Soltera	d) Unión Libre	f) Divorciados
------------	------------------	------------------	----------------	----------------

20. ¿Con quién o quienes vives en casa?

a) Papá	b) Mamá	c) Hermano (s)	d) Abuelos	f) Tíos	g) Otros
---------	---------	----------------	------------	---------	----------

21. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu mamá?

a) Sin escolaridad	b) Primaria	c) Secundaria	d) Técnica	f) Bachillerato	g) Licenciatura	h) Posgrado
--------------------	-------------	---------------	------------	-----------------	-----------------	-------------

22. ¿Cuál es la ocupación de tu mamá?

a) Actividades del hogar	b) Profesionista	c) Técnico	d) Obrero	e) Negocio particular
f) Comercio informal	g) Jubilada	h) Empleada doméstica	i) Otro	

23. ¿Cuál es el nivel de estudios de tu papá?

a) Sin escolaridad	b) Primaria	c) Secundaria	d) Técnica	f) Bachillerato	g) Licenciatura	h) Posgrado
--------------------	-------------	---------------	------------	-----------------	-----------------	-------------

24. ¿Cuál es la ocupación de tu papá?

a) Actividades del hogar	b) Profesionista	c) Técnico	d) Obrero	e) Negocio particular
f) Comercio informal	g) Jubilada	h) Empleado general	i) Otro	

F) Motivación hacia el estudio

Marca con una X la opción que corresponda a cada enunciado

25. ¿Cuántas horas al día dedicas a estudiar además de asistir a la escuela?

a) Ninguna	b) Una	c) Dos	c) Tres	d) Cuatro	f) Más de cuatro
------------	--------	--------	---------	-----------	------------------

26. Cuando realizas tus tareas escolares ¿Quién te apoya?

a) Papá	b) Mamá	c) Hermano (s)	d) Amigos	f) Yo solo
---------	---------	----------------	-----------	------------

27. ¿Cuántas horas al día dedicas a ver televisión?

a) Ninguna	b) Una	c) Dos	c) Tres	d) Cuatro	f) Más de cuatro
------------	--------	--------	---------	-----------	------------------

28. ¿Cuántas horas al día utilizas el internet para comunicarte con amigos, divertirte, etc.?

a) Ninguna	b) Una	c) Dos	c) Tres	d) Cuatro	f) Más de cuatro
------------	--------	--------	---------	-----------	------------------

29. ¿En qué lugar de la casa estudias? Escribe...

30. ¿De qué tipo de materiales dispones en tú casa para estudiar?

a) Computadora/ Laptop	b) Mesa/Escritorio	c) Libros de consulta	d) USB	e) Otros gadgets
---------------------------	--------------------	-----------------------	--------	------------------

31. ¿Cuál es el máximo nivel de estudios que te gustaría alcanzar?

a) Bachillerato	b) Carrera técnica	c) Técnico superior universitario	d) Licenciatura	e) Posgrado
-----------------	-----------------------	--------------------------------------	-----------------	-------------

G) Perfil personal y académico

A continuación se presenta una serie de enunciados, marca con una X en la casilla de la opción “Si” o “No” según corresponda o sea tu idea o percepción.

Ítems	Si	No
32. El promedio que obtuve en la secundaria es igual o mayor a 7.		
33. Aprobé sin dificultad las materias en la secundaria.		
34. Elegí el plantel de bachillerato al que asisto.		
35. Quiero estudiar el bachillerato porque creo que me sería útil.		
36. Me gusta ir a la escuela.		
37. Prefiero estudiar solo(a)		
38. Soy bueno para estudiar.		
39. En la secundaria sentía confianza con algún maestro/a para platicar.		
40. En la secundaria preguntaba mis dudas al maestro/a.		
41. En la secundaria en la que estudié no ocurrían con frecuencia actos de intimidación, burlas, golpes, extorsiones, etc.		
42. Si yo reprobara alguna materia, se lo platicaría a mi mamá o mi papá.		
43. Si no entiendo en las materias pregunto a algún amigo(a)		
44. Si tuviera un problema personal, lo platicaría con mi mamá o mi papá.		
45. Es posible que continúe mis estudios terminando el bachillerato.		
46. Los ingresos económicos en casa son suficientes para los gastos diarios de mi familia.		
47. En estos momentos para mí es más importante estudiar que trabajar.		
48. Me gusta estudiar en compañía o en equipo		

Gracias por tu participación.

ANEXO 3

Instrumento 3: Percepciones de los facilitadores en torno a la aplicación del aprendizaje colaborativo como estrategia en el aula

1. El aprendizaje entre pares es una **herramienta útil** cuando...
2. Los principales **beneficiados del trabajo colaborativo** son...
3. Algunos de los **aspectos negativos** del trabajo entre pares involucran...
4. El trabajo colaborativo requiere más dedicación de...
5. Los **alumnos que pueden** desarrollar una tutoría entre pares son...

ANEXO 4

Resultados del instrumento aplicado de percepciones de los estudiantes en torno al aprendizaje colaborativo

Encuesta - Mon Sep 10 2018

Show Names Show Answers

Name ↑	Score #	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
*****	23	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A	A	A	B
*****	28	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	24	B	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A
*****	14	B	A	A	B	B	B	A	A	A	B	B	B	A	A	B	A	A	A	A	B
*****	17	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A	B	B
*****	32	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	22	B	B	A	A	A	B	A	B	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	18	A	B	A	A	B	A	A	B	A	A	A	A	B	A	A	B	A	B	A	B
*****	32	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	32	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	29	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A
*****	27	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	B
*****	32	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	26	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A
*****	20	B	A	A	A	B	B	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A	B	B	A	A
*****	30	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	24	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	B	A	B	A	B
*****	29	A	A	A	A	A	B	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	31	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	31	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	12	A			A	A		A	A			B						A			A
*****	25	A	A	A	A	A	B	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	29	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	29	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	32	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	25	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B
*****	24	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A
*****	32	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	28	A	A	A	A	B	B	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A
*****	29	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A
*****	30	A	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B
*****	27	A	A	A	A	A	A	A	B	A	A	B	A	B	A	B	A	A	A	A	A
*****	29	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	28	A	A	A	A	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	B
*****	29	B	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
*****	32	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A
Class Total		81%	94%	100%	94%	86%	66%	100%	89%	100%	86%	86%	94%	80%	97%	91%	94%	92%	86%	97%	75%

Click question numbers or class total percentages for detailed views.

ANEXO 5

Concentrado de respuestas del estudio de condiciones que caracterizan al estudiantado de bachillerato propedéutico

Resultado	Institución Secund	Promedio	Vivienda	Personas que habitan en casa	Cuartos en vivienda	Servicios	Gastos	Transporte	Situación	Hermanos	Ayuda Económica	Apoyo
Resultado 1	Pública	90	Propia	3	3	Clima	1100	400	Estudio	1	2	Padres
Resultado 2	Pública	79	Prestada	5	3	Aparato de Video/Clima	200	5	Estudio/Buscando trabajo	2	1	Padres
Resultado 3	Privada	85	Propia	4	4	Agua entubada/Auto	200	50	Estudia/Trabajo	2	2	Otro
Resultado 4	Pública	90	Propia	3	3	Video/Clima	200	12	Estudio	1	2	Padres
Resultado 5	Pública	83	Propia	5	3	Calentador/Cable/Video	1200	24	Estudio	2	1	Papá
Resultado 6	Pública	90	Propia	3	4	Calentador/Video/Auto/Clima	1500	15	Estudio	1	2	Padres
Resultado 7	Pública	98	Propia	3	2	po de Sonido/ty/Cable/Auto/Video/ci	2500	15	Estudio/Hago trabajo	1	1	Padres
Resultado 8	Privada	92	Propia	5	4	nido/Calentador/Telefono/Cable/Video	600	24	Estudio/Hago trabajo	3	2	Papá/Hermanos
Resultado 9	Privada	89	Propia	4	3	Todo	800	20	Estudio	2	2	Padres
Resultado 10	Pública	97	Rentada	4	1	Aparato de Video	800	12	Estudio	1	1	Padres
Resultado 11	Pública	92	Propia	4	3	Micoondas/Ciantador/Cable/Video	800	450	Estudio/Hago trabajo	1	2	Mamá
Resultado 12	Pública	90	Propia	4	3	Clima	1100	400	Estudio	1	2	Padres
Resultado 13	Pública	79	Prestada	5	3	Aparato de Video/Clima	200	5	Estudio/Buscando trabajo	2	1	Padres
Resultado 14	Privada	85	Propia	4	4	Agua entubada/Auto	200	50	Estudia/Trabajo	2	2	Otro
Resultado 15	Pública	90	Propia	3	3	Video/Clima	200	12	Estudio	1	1	Padres
Resultado 16	Pública	83	Propia	5	3	Calentador/Cable/Video	1200	400	Estudio	2	2	Papá
Resultado 17	Pública	90	Propia	3	4	Todo	1100	5	Estudio	1	2	Padres
Resultado 18	Pública	98	Propia	3	2	po de Sonido/ty/Cable/Auto/Video/ci	200	50	Estudio/Hago trabajo	1	2	Padres
Resultado 19	Privada	92	Propia	5	4	nido/Calentador/Telefono/Cable/Video	200	12	Estudio/Hago trabajo	3	2	Padres
Resultado 20	Privada	94	Propia	4	3	Todo	200	24	Estudio	2	2	Otro
Resultado 21	Pública	97	Rentada	4	1	Aparato de Video	1200	15	Estudio	1	1	Padres
Resultado 22	Pública	98	Propia	4	3	Micoondas/Ciantador/Cable/Video	1500	15	Estudio/Hago trabajo	1	2	Papá
Resultado 23	Pública	90	Propia	3	3	Clima	2500	24	Estudio	1	2	Padres
Resultado 24	Pública	79	Prestada	5	3	Aparato de Video/Clima	600	20	Estudio/Buscando trabajo	2	1	Padres
Resultado 25	Privada	85	Propia	4	4	Agua entubada/Auto	800	400	Estudia/Trabajo	2	2	Papá/Hermanos
Resultado 26	Pública	93	Propia	3	3	Video/Clima	800	5	Estudio	1	1	Padres
Resultado 27	Pública	83	Propia	5	3	Calentador/Cable/Video	680	50	Estudio	2	2	Padres
Resultado 28	Pública	90	Propia	3	4	Calentador/Video/Auto/Clima	1100	12	Estudio	1	2	Otro
Resultado 29	Pública	98	Propia	3	2	Todo	200	24	Estudio/Hago trabajo	1	1	Padres
Resultado 30	Privada	92	Propia	5	4	nido/Calentador/Telefono/Cable/Video	200	15	Estudio/Hago trabajo	2	2	Papá
Resultado 31	Privada	89	Propia	4	3	Todo	200	15	Estudio	2	2	Padres
Resultado 32	Pública	97	Rentada	4	1	Aparato de Video	1200	24	Estudio	1	2	Padres
Resultado 33	Pública	98	Propia	4	3	Micoondas/Ciantador/Cable/Video	1500	20	Estudio/Hago trabajo	2	1	Padres
Resultado 34	Pública	95	Propia	3	3	Clima	2500	12	Estudio	1	2	Otro
Resultado 35	Pública	89	Prestada	5	3	Aparato de Video/Clima	1100	450	Estudio/Buscando trabajo	1	2	Padres
Resultado 36	Privada	97	Propia	4	4	Agua entubada/Auto	200	400	Estudia/Trabajo	3	1	Papá
Resultado 37	Pública	98	Propia	3	3	Video/Clima	200	5	Estudio	2	2	Padres
Resultado 38	Pública	98	Propia	5	3	Calentador/Cable/Video	200	50	Estudio	1	1	Padres
Resultado 39	Pública	79	Propia	3	4	Todo	1200	12	Estudio	1	2	Papá/Hermanos
Resultado 40	Pública	85	Propia	3	2	po de Sonido/ty/Cable/Auto/Video/ci	1500	24	Estudio/Hago trabajo	1	2	Padres
Resultado 41	Privada	90	Propia	5	4	nido/Calentador/Telefono/Cable/Video	2500	15	Estudio/Hago trabajo	3	1	Padres
Resultado 42	Privada	91	Propia	4	3	Todo	600	15	Estudio	2	2	Padres
Resultado 43	Pública	90	Rentada	4	1	Todo	800	24	Estudio	1	2	Padres
Resultado 44	Pública	98	Propia	4	3	Micoondas/Ciantador/Cable/Video	800	20	Estudio/Hago trabajo	1	2	Padres
Promedio		90.5681818		3.909090909	3		874.090909	82.9772727		1.5454545	1.681818182	

Padres	¿Quién vive en casa?	Madre:Estudios	Occupación	Papá: estudios	Papá: ocupación	Horas para estudiar	Apoyo	Horas:tv	Horas: Internet	Lugar para estudiar	Materiales
Divorciados	Madre/Hermano	Licenciatura	Otro	Bachillerato	Empleado general	0	Mamá	1	4+	Habitación	PC/Escritorio
Casados	Padres/Hermano	Licenciatura	logar/Comerci	Técnica	Obrero	3	Mamá	2	4+	Comedor	Todos menos gadgets
Divorciados	Mamá/Hermano	Bachillerato	Otro	Licenciatura	Profesionista	3	Solo	0	4+	Cocina	Mesa
Casados	Papá/Mamá/Hermano	Licenciatura	Otro	Licenciatura	Comercio Inf	3	Mamá	0	3	Habitación/Oficina	PC/Escritorio/Libros/USB
Casados	Papá/Mamá/Hermano	Secundaria	Hogar	Posgrado	Profesionista	1	Solo	0	4+	Comedor	PC
Casados	Padres	Secundaria	Obrero	Secundaria	Obrero	3	Solo	1	4+	Habitación	PC/Escritorio
Divorciados	Mamá	Licenciatura	Profesionista	Licenciatura	Profesionista	0	Solo	0	3	Comedor	PC
Casados	Papá/Mamá/Hermano	Técnica	Hogar	Secundaria	Obrero	2	Solo	0	1	Comedor	PC
Divorciados	Mamá/Hermano	Bachillerato	Profesionista	Licenciatura	Profesionista	2	Solo	0	3	Sala	PC/Escritorio/USB
Casados	Papá/Mamá/Hermano	Bachillerato	logar/Comerci	Posgrado	Otro	1	Amigos	3	4+	Habitación	PC/Escritorio
Madre Soltera	Mamá/Hermano/Otro	Licenciatura	Comercio Inf	NA	NA	4	Solo	0	3	Habitación/Comedor	Todos menos gadgets
Divorciados	Madre/Hermano	Licenciatura	Otro	Bachillerato	Empleado general	0	Mamá	1	4+	Habitación	Mesa
Casados	Padres/Hermano	Licenciatura	logar/Comerci	Técnica	Obrero	3	Mamá	2	4+	Comedor	PC/Escritorio/Libros/USB
Divorciados	Mamá/Hermano	Bachillerato	Otro	Licenciatura	Profesionista	3	Solo	0	4+	Cocina	PC
Casados	Papá/Mamá/Hermano	Licenciatura	Profesionista	Licenciatura	Comercio Inf	3	Mamá	0	3	Habitación/Oficina	PC/Escritorio
Casados	Papá/Mamá/Hermano	Secundaria	Hogar	Posgrado	Profesionista	1	Solo	0	4+	Comedor	PC
Casados	Padres	Secundaria	Obrero	Secundaria	Obrero	3	Solo	1	4+	Habitación	PC
Divorciados	Mamá	Licenciatura	Profesionista	Licenciatura	Profesionista	0	Solo	2	3	Comedor	PC/Escritorio
Casados	Papá/Mamá/Hermano	Técnica	Hogar	Secundaria	Obrero	2	Solo	0	1	Cocina	Todos menos gadgets
Divorciados	Mamá/Hermano	Licenciatura	Profesionista	Licenciatura	Profesionista	2	Solo	0	3	Habitación/Oficina	Mesa
Casados	Papá/Mamá/Hermano	Licenciatura	logar/Comerci	Posgrado	Profesionista	1	Amigos	0	4+	Comedor	PC/Escritorio/Libros/USB
Casados	Mamá/Hermano/Otro	Bachillerato	Otro	Bachillerato	Profesionista	4	Solo	1	3	Habitación	PC
Casados	Madre/Hermano	Licenciatura	Otro	Técnica	Profesionista	0	Mamá	1	4+	Comedor	PC/Escritorio
Casados	Padres/Hermano	Secundaria	Hogar	Licenciatura	Profesionista	3	Mamá	2	4+	Comedor	PC
Casados	Mamá/Hermano	Secundaria	Obrero	Licenciatura	Profesionista	3	Solo	0	4+	Sala	PC
Casados	Madre/Hermano	Licenciatura	Profesionista	Posgrado	Profesionista	3	Mamá	0	3	Habitación	PC/Escritorio/USB
Casados	Padres/Hermano	Licenciatura	Hogar	Bachillerato	Profesionista	1	Solo	0	4+	Comedor	PC/Escritorio
Divorciados	Mamá/Hermano	Licenciatura	Profesionista	Licenciatura	Profesionista	3	Solo	1	4+	Cocina	Todos menos gadgets
Casados	Papá/Mamá/Hermano	Bachillerato	logar/Comerci	Secundaria	Profesionista	0	Solo	0	4+	Habitación/Oficina	Mesa
Divorciados	Papá/Mamá/Hermano	Licenciatura	Profesionista	Bachillerato	Obrero	2	Solo	0	4+	Comedor	PC/Escritorio/Libros/USB
Casados	Padres	Secundaria	Otro	Técnica	Profesionista	2	Solo	0	4+	Habitación	PC
Casados	Mamá	Secundaria	Hogar	Licenciatura	Negocio Particular	1	Amigos	1	3	Comedor	PC/Escritorio
Casados	Papá/Mamá/Hermano	Licenciatura	Profesionista	Licenciatura	Negocio Particular	4	Solo	2	4+	Habitación	PC
Divorciados	Mamá/Hermano	Técnica	Profesionista	Posgrado	Negocio Particular	0	Mamá	0	4+	Comedor	PC
Casados	Papá/Mamá/Hermano	Licenciatura	Hogar	Secundaria	Obrero	3	Mamá	0	3	Cocina	PC/Escritorio/USB
Divorciados	Mamá/Hermano/Otro	Licenciatura	Profesionista	Bachillerato	Profesionista	3	Solo	0	4+	Habitación/Oficina	PC/Escritorio
Casados	Papá/Mamá/Hermano	Bachillerato	Otro	Técnica	Comercio Inf	3	Mamá	1	4+	Comedor	Todos menos gadgets
Divorciados	Papá/Mamá/Hermano	Licenciatura	logar/Comerci	Licenciatura	Profesionista	1	Solo	0	4+	Habitación	Mesa
Casados	Padres	Licenciatura	Otro	Licenciatura	Negocio Particular	3	Solo	0	3	Comedor	PC/Escritorio/Libros/USB
Casados	Mamá	Licenciatura	Otro	Posgrado	Profesionista	0	Solo	0	4+	Comedor	PC
Casados	Papá/Mamá/Hermano	Licenciatura	Profesionista	Secundaria	Obrero	2	Solo	3	4+	Sala	PC/Escritorio
Divorciados	Mamá/Hermano	Técnica	Obrero	Licenciatura	Profesionista	2	Solo	0	3	Habitación	PC
Casados	Papá/Mamá/Hermano	Bachillerato	Profesionista	Secundaria	Otro	1	Amigos	3	1	Habitación/Comedor	PC
Divorciados	Mamá/Hermano/Otro	Bachillerato	Hogar	Posgrado	Negocio Particular	4	Solo	1	3	Habitación	PC/Escritorio/USB
Promedio						2		0.65909091	2.647058824		

ANEXO 6

Transcripción de las percepciones de los facilitadores en torno a la aplicación del aprendizaje colaborativo como estrategia en el aula

Frasas inacabadas	El aprendizaje entre pares es una herramienta útil cuando...	Los principales beneficiados del trabajo colaborativo son...	Algunos de los aspectos negativos del trabajo entre pares involucran...	El trabajo colaborativo requiere más dedicación de...	Los alumnos que pueden desarrollar una tutoría entre pares son...
<p>Participante 1</p>	<p>Cuando se realiza de la forma adecuada y de acuerdo a los lineamientos que el maestro va marcando, pues se tiene que llevar a cabo una capacitación previa.</p> <p>La tutoría sería indispensable para reforzar, para reconocer los alumnos que no están adquiriendo el conocimiento, o están teniendo muchos errores, es decir, al final de la tutoría.</p>	<p>Tanto los tutores como los tutorados, pues los primeros refuerzan información, pues repasa la información.</p> <p>Todos los involucrados, pues los que reciben la tutoría adquieren lo que no ha sido adquirido.</p>	<p>Lo poco significativo que pueda ser para ellos, que no lo tomen de manera objetiva, por eso tiene que haber una labor de convencimiento para que los muchachos sepan de lo que se trata y los beneficios que tiene.</p> <p>En ocasiones los alumnos son muy inmaduros, y si existe algo de esto, pueden llegar a jugar o tomarlo de manera de juego.</p>	<p>En el caso de los docentes, se requiere trabajo para guiar, monitorear, organización, para establecer los objetivos y los métodos.</p> <p>En inglés III es muy recomendable, pero es importante para el docente reconocer la dinámica de grupo, y detectar aquellos alumnos que lo requieren, pues la cantidad de alumnos no permite que sea para todos.</p> <p>Se requiere también que los estudiantes tengan voluntad para llevarlo a cabo. Pues hay alumnos que por sus creencias personales se niegan a ser parte de la estrategia, por lo que hacer los grupos y reconocer esto antes de aplicarlo, es muy importante.</p>	<p>Algunas de las características de los estudiantes son: respeto, empatía, organización, madurez para llevar a cabo un proceso de esta índole. El conocimiento también es algo muy importante, pues tienen que poseerlo, y la habilidad para enseñar lo que saben.. Le sirve al que está dando la tutoría para reforzar, y al que la recibe para afianzar la información que no ha logrado comprender. Pues la ayuda del par le ayuda más, en ocasiones por la cercanía que hay entre ellos.</p>
<p>Participante 2</p>	<p>Cuando hay un alumno que no comprende un tema, y requiere del apoyo de alguien cercano a él, en este</p>	<p>Tanto docente como estudiantes, son beneficiados.</p> <p>Se sienten con más</p>	<p>Pueden terminar desviándose del tema, pueden terminar no haciendo nada.</p>	<p>Esto requeriría más esfuerzo del docente, pues esto tendrá que ser monitoreado y darle seguimiento.</p>	<p>Alumnos que sean líderes en el aula, que tengan disposición para llevar a cabo las actividades , que tengan ánimo y el conocimiento para poder</p>

	<p>caso de los estudiantes, pues la perspectiva de ellos frente al conocimiento es diferente. El entorno que le plantea un compañero frente al aprendizaje, es diferente. Además es una estrategia que ellos utilizan con frecuencia, antes del examen, por decir un ejemplo.</p> <p>En este caso, los alumnos tutores se ponen en el rol del docente.</p> <p>En la etapa de producción es donde lo visualizaría más viable, pues ellos ya reconocen el proceso que les permite aprender y pueden comprender y guiar a los otros.</p>	<p>confianza, pues pueden sentir más confianza y más seguridad.</p>	<p>Debería ser algo no prolongado, y establecido en cuanto a tiempos, pues el tiempo que tendrán para esto deberá ser aprovechado y no usarlo en otras cosas personales.</p>		<p>ser transmitido.</p>
Participante 3	<p>La dinámica de grupos participativos, propositivos y activos permite la aplicación de diferentes estrategias interactivas.</p>	<p>Los estudiantes, pues cuando el docente reconoce que existe una carencia o área de oportunidad en algunos alumnos, los que más saben pueden apoyar a</p>	<p>La falta de disposición de los estudiantes, la diferencia de opiniones, la ausencia de acuerdos entre los compañeros, la falta de congruencia entre las</p>	<p>Del docente para monitorear, dar seguimiento, organizar los equipos, dar retroalimentación y capacitación.</p>	<p>Empatía, Liderazgo, paciencia, interés, responsabilidad, habilidades de comunicar la información.</p>

	Además, cuando se reconoce que existe un área de oportunidad frente al conocimiento, en la que la mediación sea la clave para remediar esa situación.	los otros.	ideas, confianza, la mala comunicación.		
--	---	------------	---	--	--

ANEXO 7

Guía para la tutoría efectiva



Universidad Autónoma de Nuevo León
Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Innovación Educativa



Guía para la Tutoría Efectiva

Curso de Capacitación:

Aprendizaje entre pares como una estrategia efectiva para incrementar el rendimiento académico en Inglés

Facilitadora:

Lic. Cynthia Enríquez Luna

San Nicolás de los Garza Nuevo León, a 22 de Octubre del 2018.



Nombre: _____ Grupo: _____ Fecha: _____

Nombre del Proyecto	Aprendizaje entre pares como una estrategia efectiva para incrementar el rendimiento académico en Inglés.
Nombre de la Institución	Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú”.
Competencias Genéricas RIEMS	<p>4. Escucha, interpreta y emite mensajes pertinentes en distintos contextos mediante la utilización de medios, códigos y herramientas apropiados.</p> <p>Atributos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Expresa ideas y conceptos mediante representaciones lingüísticas, matemáticas o gráficas. <input type="checkbox"/> Aplica distintas estrategias comunicativas según quienes sean sus interlocutores, el contexto en el que se encuentra y los objetivos que persigue. <input type="checkbox"/> Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. <input type="checkbox"/> Se comunica en una segunda lengua en situaciones cotidianas. <input type="checkbox"/> Maneja las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y expresar ideas. <p>8. Participa y colabora de manera efectiva en equipos diversos.</p> <p>Atributos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Aporta puntos de vista con apertura y considera los de otras personas de manera reflexiva. <input type="checkbox"/> Asume una actitud constructiva, congruente con los conocimientos y habilidades con los que cuenta dentro de distintos equipos de trabajo. <p>10. Mantiene una actitud respetuosa hacia la interculturalidad y la diversidad de creencias, valores, ideas y prácticas sociales.</p> <p>Atributos</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Asume que el respeto de las diferencias es el principio de integración y convivencia en los contextos local, nacional e internacional.
Propósito General	Incrementar el rendimiento académico a través de la Tutoría Efectiva para lograr un aprendizaje significativo en una segunda lengua.
Propósitos Específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las percepciones de los estudiantes y de la facilitadora en cuanto a la tutoría entre pares. • Aplicar las estrategias que se proponen en el trabajo. • Evaluar el impacto que tiene el modelo de tutoría en pares en los estudiantes y en la facilitadora.
Estrategias de	Curso de Capacitación.

Intervención

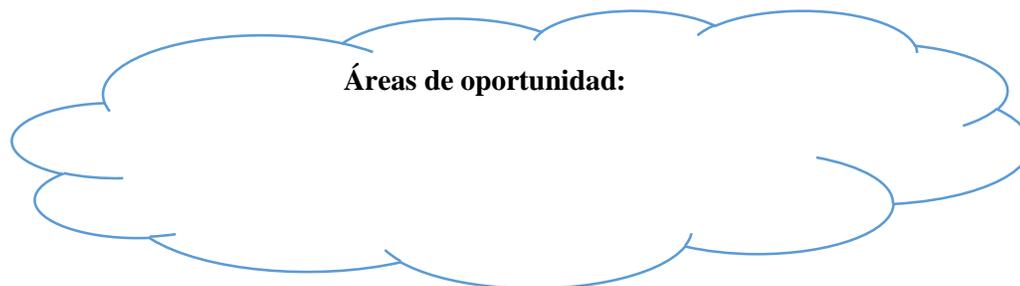
- | | |
|---|--|
| Objetivos del Proyecto de Intervención | <ul style="list-style-type: none">• Identificar las estrategias de enseñanza y aprendizaje requeridas en una Tutoría Efectiva.• Aplicar las técnicas de retroalimentación efectiva como tutores de un par.• Reflexionar sobre el rol de la tutoría al finalizar la intervención. |
|---|--|

a) **Fase Inicial:** Actividad para generar información previa

¿Qué es la tutoría entre pares?

La **tutoría entre iguales**, en tanto método cooperativo, por sus características y fundamentos, aprovecha pedagógicamente la posibilidad de que los estudiantes sean mediadores del aprendizaje al utilizar las diferencias entre ellos, incluidas las diferencias de nivel, como motor para generar aprendizaje (Duran, 2009).

1. **Identificar las características y ventajas del aprendizaje entre pares y reflexionar sobre sus áreas de oportunidad y cómo solventarlas con el trabajo adecuado.**



- ¿Cómo solventar esas áreas de oportunidad a través del trabajo entre pares?

b) Fase de Experiencia de Aprendizaje

¿De dónde partir?

Los tutores deben establecer el punto de partida, es decir, los conocimientos previos con los que el tutorado cuenta y descubrir conceptos erróneos relevantes. La tutoría debe desarrollarse en pequeños pasos desde este punto.

Una plataforma que facilitará el reconocimiento de los conocimientos previos es:



. Proporciona dos plataformas, para alumno y profesor, y el cuestionario diseñado puede incluir imágenes y vídeos.

Cómo encontrar los mejores Kahoots para usar en clase:

- Accede a la sección *Discover* para encontrar otros *Kahoots*.
- Te aparecerá un cuadro de búsqueda. Puedes probar a introducir las palabras clave que quieras (por ejemplo *Simple Past, Past Progressive, First Conditional*, etc.)
- Una vez que aparezcan algunos resultados de búsqueda, también aparecerán unos cuantos filtros que podemos utilizar: por tipo de Kahoot, por usuario creador, por público objetivo o el más interesante, el de idioma.
- Selecciona la actividad que consideres que está más relacionada con los temas que has visto en la Unidad de Aprendizaje.
- ¡Comienza a practicar!

Los conocimientos previos son importantes en el proceso de aprender porque son los fundamentos de la construcción de nuevos significados. “Un aprendizaje es tanto más significativo cuantas más relaciones con sentido es capaz de establecer el alumno entre lo que ya conoce, sus conocimientos previos y el nuevo contenido” (Coll, 2004: 50).

1. Busquemos una actividad relacionada con el *First Conditional*. Realiza una búsqueda consiente de un ejercicio que permita evaluar los conocimientos previos entre pares.

En base al resultado de los estudiantes en la actividad, los tutores analizarán junto con la facilitadora, los contenidos a reforzar en la tutoría, se plantearán dos objetivos por sesión que juntos se construirán:

- **Objetivo gramatical**
- **Objetivo práctico**



Un **objetivo de aprendizaje** describe una competencia que será adquirida por el alumno.

¿Cómo redactar los objetivos?

1. Todo objetivo inicia su redacción **utilizando un verbo en forma infinitiva**, así se precisa el propósito del objetivo con más claridad. Este verbo describe el qué del objetivo. Por ejemplo:

- Identificar
- Comparar
- Aplicar
- Diagnosticar
- Describir
- Reflexionar
- Fundamentar

Verbos para Objetivos Generales		Verbos para Objetivos Específicos	
Analizar	Formular	Advertir	Enunciar
Calcular	Fundamentar	Analizar	Enumerar
Categorizar	Generar	Basar	Especificar
Comparar	Identificar	Calcular	Estimar
Compilar	Inferir	Calificar	Examinar
Concretar	Mostrar	Categorizar	Explicar
Contrastar	Orientar	Comparar	Fraccionar
Crear	Oponer	Componer	Identificar
Definir	Reconstruir	Conceptuar	Indicar
Demostrar	Relatar	Considerar	Interpretar
Desarrollar	Replicar	Contrastar	Justificar
Describir	Reproducir	Deducir	Mencionar
Diagnosticar	Revelar	Definir	Mostrar
Discriminar	Planear	Demostrar	Operacionalizar
Diseñar	Presentar	Detallar	Organizar
Efectuar	Probar	Determinar	Registrar
Enumerar	Producir	Designar	Relacionar
Establecer	Proponer	Descomponer	Resumir
Evaluar	Situar	Descubrir	Seleccionar
Explicar	Tasar	Discriminar	Separar
Examinar	Trazar	Distinguir	Sintetizar
Exponer	Valuar	Establecer	Sugerir

2. Para completar el enunciado del objetivo se da respuesta al **para qué** del propósito. Es decir se explica la finalidad del objetivo. Por ejemplo: con el fin de, para.

3. Termina enunciando el **cómo** se logrará el objetivo. Por ejemplo: mediante, a través de, utilizando.

I. Situación didáctica:



Una maestra de inglés aplicó un *Quiz* de 10 ejercicios prácticos como actividad diagnóstica en relación con el contenido específico del *Present Perfect*, en un grupo de 45 alumnos, en donde 10 estudiantes obtuvieron una calificación no aprobatoria. Los ejercicios estuvieron basados en la estructura afirmativa, negativa e interrogativa del *Present Perfect* para describir las acciones que acontecen en el momento.

En base a eso, tendrá que establecer objetivos para orientar su práctica en favor de los estudiantes que no aprobaron la actividad, y reforzar en ellos los contenidos gramaticales de la Etapa.

1. En base a lo anterior, construye 3 objetivos para ayudar a la Maestra, a orientar su práctica educativa en base a los conocimientos de los estudiantes.

Objetivo 1:

Objetivo 2:

Objetivo 3:

¿Cómo promover el aprendizaje?



Las **pistas discursivas** se utilizan para destacar alguna información, o hacer algún comentario enfático, en un discurso o en explicaciones orales.

Ejemplificaciones:

- De pistas discursivas: "Pongamos atención a...", "En primer término, en segundo término, por último", "Esto es importante...", "Poner atención en...", "Atención, porque enseguida..."



Las **preguntas intercaladas** son aquellas que se plantean al alumno a lo largo del material o situación de enseñanza y tienen como intención facilitar su aprendizaje.

Funciones de las preguntas intercaladas

- ✓ Asegurar una mejor atención selectiva y codificación de un contenido.
- ✓ Orientar las conductas de estudio hacia la información de mayor importancia.
- ✓ Promover el repaso y la reflexión sobre la información central que se va a aprender

Ejemplificaciones:

- Aprendizaje intencional: ¿Qué es la globalización?, ¿Qué es la enseñanza?, ¿Qué es el aprendizaje?, ¿Qué es una estrategia de enseñanza?, ¿Qué es una estrategia de aprendizaje?, ¿Qué es evaluación del desempeño?
- Aprendizaje incidental: ¿Qué?, ¿Cómo?, ¿Cuándo?, ¿Por qué?, ¿Quién?, ¿Dónde?, ¿Cuánto?, ¿Para qué?



❖ **Conocimientos previos**
¿Cuáles son las pistas y preguntas intercaladas que se utilizan en la clase de Inglés? Reflexiona en plenaria.

II. Situación didáctica. Proponer pistas discursivas y preguntas intercaladas en referencia a la situación planteada en la sección anterior.

Pistas discursivas	Preguntas intercaladas
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

¿Quién evalúa?

Vista la evaluación como una actividad continua, puede ser considerada como un proceso en el que **participan tanto los educandos como los facilitadores:**

Autoevaluación

- **Desarrolla la autonomía del aprendiz y le hace responsable de su propio aprendizaje. (Ibarra y Rodríguez, 2007).**

Coevaluación

- **Participación del alumnado junto al profesorado en el proceso de evaluación.**

Existen algunos **principios que tomaremos en cuenta para llevar a cabo una evaluación auténtica:**

- Carácter retroalimentador del proceso evaluativo
- Roles de la evaluación en el proceso de aprendizaje
- Impacto del proceso evaluativo al aprendizaje

III. Situación didáctica. Realizar ejercicios de autoevaluación y coevaluación en conjunto con la facilitadora.

I. **Autoevaluación:** Realiza los siguientes ejercicios de manera individual. Al finalizar la facilitadora describirá algunos aspectos que serán de utilidad para llevar a cabo la autoevaluación auténtica.

- Change the verb into the correct form:
 1. Yesterday at 5 o'clock I _____ (eat).
 2. Last night, at 10 o'clock she _____ (dance).
 3. Tim _____ (cook) while Susan _____ (watch) TV.
 4. Barbara _____ (paint) and Joe _____ (sleep).
 5. While you _____ (rest), I _____ (clean) the house.
 6. While we _____ (swim), the other team _____ (run).
 7. Jim _____ (always come) late to work.
 - 8.
 9. Dorothy _____ (always smoke) in the room.
 10. Jack and Bob _____ (always fight) about something.
 11. These two _____ (constantly chat).

II. **Coevaluación:** Completa las siguientes oraciones de manera individual. Al finalizar compara respuestas con un compañero y permite que retroalimente y evalúe tu trabajo.

• **Complete the next sentences with the Simple Past or Past Progressive.**

1. The children _____ (**play**) when their father came home.
2. James _____ (**take**) a taxi to his hotel.
3. He _____ (**see /not**) the red light yesterday.
4. Mary came to see me while I _____ (**do**) my homework.
5. He _____ (**tell**) me to go home and rest.
6. The old woman _____ (**be**) trapped on the third floor when the fire engine arrived.
7. She _____ (**listen**) to the radio when the mail came.
8. I dropped one glass while I _____ (**wash**) the dishes.
9. While the movie was playing, Tom _____ (**eat**) popcorn.
10. I _____ (**wake**) up very early this morning.

¿Cómo evaluar la sesión de tutoría?

Una vez que se ha llevado a cabo la tutoría, y tomando en cuenta las estrategias mencionadas con anterioridad, así como la retroalimentación de los ejercicios, y de la actividad propuesta, será necesario evaluar las percepciones tanto del tutor como del tutorado con base en la experiencia. Por ello, se utilizará un instrumento de evaluación que será la **lista de cotejo**.



La **Lista de Cotejo o Control** es un instrumento que permite al maestro registrar el desempeño de los alumnos, evaluados a través de la observación. Combina la evaluación de procesos y la evaluación de productos finales.

Encuesta de evaluación de la estrategia entre pares

Ítems	Si	No
1. Reconocimos los conocimientos previos de los estudiantes.		
2. Establecimos tiempos para la tutoría.		
3. Construimos dos objetivos alcanzables en base del diagnóstico de conocimientos, un objetivo gramatical y un objetivo práctico.		
4. Utilizamos pistas discursivas.		
5. Incluimos preguntas detonantes durante la tutoría.		
6. Buscamos ejercicios para reforzar los conocimientos durante la tutoría.		
7. Practicamos la autoevaluación o coevaluación de las actividades (gramática o práctica).		
8. Corregimos errores por medio de una retroalimentación auténtica.		
9. Reflexionamos sobre la estrategia de aprendizaje entre pares por medio de un escrito compartido.		
10. Obtuvimos monitoreo y apoyo de parte de la facilitadora.		

Reflexión y observaciones:

Áreas de oportunidad:

c) **Fase de cierre.**

¿Qué aprendimos?

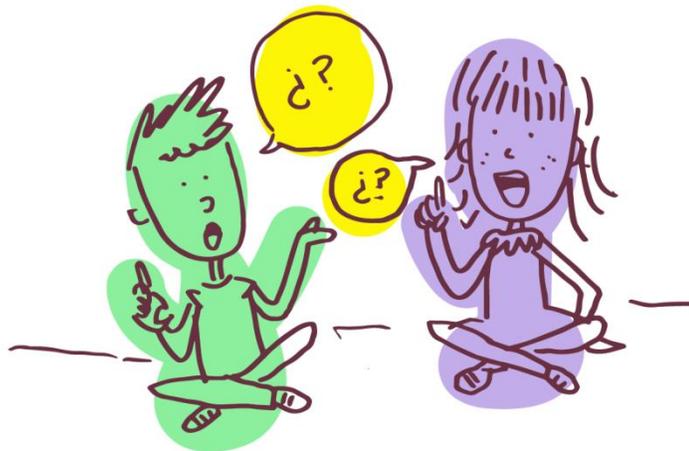
Uno de los aspectos más importantes para reconocer el avance con base en lo aprendido, es la evaluación, así, la facilitadora podrá orientarnos en caso de no haber logrado un aprendizaje sobre lo observado. Por lo anterior, se resolverá una actividad en la plataforma *Socrative* para retroalimentar el proceso.



✓ Espera instrucciones de la facilitadora para responder los casos en base a lo aprendido en la capacitación.

Reflexionen en plenaria sobre los resultados, sus dudas y aclaraciones previo al inicio de la tutoría, en cualquier momento podrá solicitar apoyo a la facilitadora para dirigir su práctica en la estrategia, siéntase con la libertad de pedir ayuda a tus compañeros y a la facilitadora.

A continuación se presentan las listas de cotejo que utilizará en las dos sesiones, recuerde utilizar su cuadernillo cada vez que lo requiera.



¡Mucho éxito!

Listas de cotejo



Universidad Autónoma de Nuevo León
Posgrado Facultad de Filosofía y Letras
Guía para la Tutoría Efectiva
Curso de Capacitación: Aprendizaje entre pares como una estrategia efectiva
para incrementar el rendimiento académico en Inglés



Tutor: _____

Tutorado: _____

Fecha: _____ **Tiempo asignado a la tutoría:** _____

a) Tipo de actividad:
b) Nombre de actividad:
c) Objetivos
Objetivo gramatical
Objetivo práctico

Encuesta de evaluación de la estrategia entre pares

Ítems	Si	No
1. Reconocimos los conocimientos previos de los estudiantes.		
2. Establecimos tiempos para la tutoría.		
3. Construimos dos objetivos alcanzables en base del diagnóstico de conocimientos, un objetivo gramatical y un objetivo práctico.		
4. Utilizamos pistas discursivas.		
5. Incluimos preguntas detonantes durante la tutoría.		
6. Buscamos ejercicios para reforzar los conocimientos durante la tutoría.		
7. Practicamos la autoevaluación o coevaluación de las actividades (gramática o práctica).		
8. Corregimos errores por medio de una retroalimentación auténtica.		
9. Reflexionamos sobre la estrategia de aprendizaje entre pares por medio de un escrito compartido.		
10. Obtuvimos monitoreo y apoyo de parte del facilitadora.		

Reflexión y observaciones:

Áreas de oportunidad:



**Universidad Autónoma de Nuevo León
Posgrado Facultad de Filosofía y Letras
Guía para la Tutoría Efectiva**



**Curso de Capacitación: Aprendizaje entre pares como una estrategia efectiva
para incrementar el rendimiento académico en Inglés**

Tutor: _____

Tutorado: _____

Fecha: _____ **Tiempo asignado a la tutoría:** _____

d) Tipo de actividad:
e) Nombre de actividad:
f) Objetivos
Objetivo gramatical
Objetivo práctico

Encuesta de evaluación de la estrategia entre pares

Ítems	Si	No
1. Reconocimos los conocimientos previos de los estudiantes.		
2. Establecimos tiempos para la tutoría.		
3. Construimos dos objetivos alcanzables en base del diagnóstico de conocimientos, un objetivo gramatical y un objetivo práctico.		
4. Utilizamos pistas discursivas.		
5. Incluimos preguntas detonantes durante la tutoría.		
6. Buscamos ejercicios para reforzar los conocimientos durante la tutoría.		
7. Practicamos la autoevaluación o coevaluación de las actividades (gramática o práctica).		
8. Corregimos errores por medio de una retroalimentación auténtica.		
9. Reflexionamos sobre la estrategia de aprendizaje entre pares por medio de un escrito compartido.		
10. Obtuvimos monitoreo y apoyo de parte de la facilitadora.		

Reflexión y observaciones:

Áreas de oportunidad:

Anexos

(Actividades de práctica)

I. Referencias consultadas

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (2013). *Guía para la redacción y evaluación de los resultados del aprendizaje*. Madrid: Proyectos Editoriales.

Díaz, F. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mc Graw Hill.

Duran, D. (2009). Aprender a cooperar. Del grupo al equipo. En J. I. Pozo y M. del P. Pérez. *La psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Madrid: Ediciones Morata.

López, B. (2008). *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*. México: Trillas.

Topping, K. (2000). *Tutoring*. Ginebra: International Academy of Education.

Universidad Tecnológica de Cancún. (s/f). *Manual Descriptivo de Instrumentos de Evaluación bajo el Modelo por competencias*. México.

ANEXO 8

Diario de observación

- **Formato 1**

Nombre de la Institución: Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I.

Facilitadora: Lic. Cynthia Enríquez Luna.

Unidad de Aprendizaje: Inglés III.

Fase: _ Aplicación del Curso de Capacitación.

Fecha: Miércoles 24 de Octubre 2018.

Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
<p>La facilitadora preparó el contexto para la llegada de los estudiantes a las 12:20, por lo que dispuso los bancos en forma de semicírculo alrededor del foro y puso sobre cada mesa de cada banco un cuadernillo con un bloc de notas, un marcador, una pluma, un lápiz y dos hojas de color dentro de cada cuadernillo para cada tutor.</p>	<p>Los tutores llegaron puntuales a la cita, y se colocaron en algún lugar que creyeran conveniente de los siete disponibles para ellos.</p>
<p>La facilitadora preparó el material electrónico para ser visualizado: presentación Power Point, video y escribió en el pintarrón blanco el formato de organizador gráfico para trabajarlo con los tutores, y dispuso algunos marcadores cerca del pintarrón blanco accesibles para su uso.</p>	<p>Los tutores participaron en la primera fase del curso, la cual fue que a partir de la visualización del video proyectado por la facilitadora, anotaron las ventajas del aprendizaje colaborativo en la hoja de papel y lo pegaron en el pintarrón blanco, en donde ya estaba descrito el formato del organizador gráfico.</p>
<p>Se inició con una Bienvenida para los estudiantes presentando el propósito general y los ejes centrales del curso, además de que se utilizó un video para ilustrar las ventajas del aprendizaje colaborativo para los estudiantes.</p>	<p>Para contrastar las ventajas del aprendizaje colaborativo, los estudiantes abordaron también las áreas de oportunidad y la manera en que se podían trabajar como equipo para obtener de este proceso, un resultado óptimo para todos los aprendices.</p>
<p>La facilitadora guió la discusión de los estudiantes a partir de preguntas intercaladas.</p>	<p>Los estudiantes tomaron notas, e hicieron preguntas durante la sesión, registraron hallazgos en sus cuadernillos para familiarizarse con el mismo.</p>
	<p>Los tutores llevaron a cabo una actividad práctica en el que aplicaron la búsqueda de las actividades más apropiadas para aplicar con los tutorados.</p>

La facilitadora presentó la conceptualización de la tutoría entre pares.

La facilitadora presentó la aplicación *Kahoot* utilizando su material electrónico, y por medio de algunos pasos y con la información de la Guía para la Tutoría Efectiva, les expuso cómo utilizarla y mostró a los estudiantes cómo encontrar los mejores *Kahoots* para usar en clase, desde el punto de vista de la facilitadora.

La facilitadora, presentó después la conceptualización de un objetivo de aprendizaje y mostró a los estudiantes cómo redactar los objetivos y para ello, se utilizó una tabla para objetivos generales y específicos.

Se dio cierre con la conclusión y de los contenidos conceptuales y procedimentales que se visualizaron, los cuales se retomaron en plenaria con los estudiantes por medio de una discusión guiada por parte de la facilitadora.

Los estudiantes en la actividad, los tutores analizaron junto con la facilitadora, los contenidos a reforzar en la tutoría.

Los tutores completaron un ejercicio de práctica para establecer objetivos.

Los estudiantes participaron comentando tanto los conceptos, como los pasos que se requieren para la búsqueda de actividades en *Kahoot*, además de reconocer los tipos de objetivos que se estructurarán a partir del diagnóstico de conocimientos previos de los tutorados.

Contexto Áulico

El aula que se utilizó para la impartición del Curso de Capacitación fue el 106 de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” de la Unidad San Nicolás I.

Los mesabancos estaban organizados en filas, por lo que se dispusieron los primeros bancos de cada una de las siete filas en forma de semicírculo, muy cerca al foro para promover una mayor integración, y para una mejor visualización de los contenidos.

El aula cuenta con proyector, computadora con internet, un pintarrón y un pizarrón electrónico, además de tener un clima para acondicionar el aula, además de un foro de una altura de unos 50 centímetros frente al aula que sirve a los **facilitadores** para tener un mayor control del grupo y de la disciplina. Las paredes del aula son color verde pistacho, y hay 47 bancos para uso del turno matutino y vespertino.

- **Formato 2**

Nombre de la Institución: Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I.

Facilitadora: Lic. Cynthia Enríquez Luna.

Unidad de Aprendizaje: Inglés III.

Fase: _ Aplicación del Curso de Capacitación.

Fecha: Jueves 25 de Octubre 2018.

Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
La facilitadora dio inicio a la reunión con la recuperación de los conocimientos aprendidos un día antes por parte de los tutores.	Los tutores llegaron puntuales a la cita, y se colocaron en algún lugar que creyeran conveniente de los siete disponibles para ellos.
Se explicaron las estrategias a los tutores sobre cómo promover el aprendizaje por medio de pistas discursivas y preguntas intercaladas.	Los tutores propusieron pistas discursivas y preguntas intercaladas en plenaria, y lo anotaron en sus Guías para la Tutoría Efectiva con base a la situación didáctica vista en el ejercicio de los objetivos de aprendizaje.
Se mostraron ejemplos que la facilitadora utiliza en el día a día en inglés durante las clases.	Los estudiantes respondieron los ejercicios de la Guía para la Tutoría Efectiva, por medio de la autoevaluación y coevaluación efectiva.
Se les explicó a través del uso de la Presentación Power Point y de diversos ejercicios, la conceptualización de una evaluación efectiva y les brindó diversos puntos clave para retroalimentar a los estudiantes.	Entre los tutores autoevaluaron y coevaluaron sus ejercicios y dieron retroalimentación.
La facilitadora presentó el instrumento de evaluación de la práctica, en este caso la lista de cotejo.	Los participantes hicieron preguntas sobre el instrumento de evaluación y la manera en que debían resolverlo.
La capacitación concluyó con una discusión guiada por parte de la facilitadora en la que solicitó a los estudiantes aportar algunos comentarios sobre lo que les había parecido el curso.	
Se solicitó a los estudiantes tutores responder una encuesta en la	

plataforma *Socrative*

Contexto Áulico

La hora en que se llevó a cabo la sesión fue a las 12:20 del día, momento en que salen los estudiantes del aula 106 del Turno Matutino.

El aula que se utilizó para la impartición del Curso de Capacitación fue el 106 de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” de la Unidad San Nicolás I.

Los mesabancos estaban organizados en filas, por lo que se dispusieron los primeros bancos de cada una de las siete filas en forma de semicírculo, muy cerca al foro para promover una mayor integración, y para una mejor visualización de los contenidos.

El aula cuenta con proyector, computadora con internet, un pintarrón y un pizarrón electrónico, además de tener un clima para acondicionar el aula, además de un foro de una altura de unos 50 centímetros frente al aula que sirve a los facilitadores para tener un mayor control del grupo y de la disciplina. Las paredes del aula son color verde pistacho, y hay 47 bancos para uso del turno matutino y vespertino.

- **Formato 3**

Nombre de la Institución: Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I.

Facilitadora: Lic. Cynthia Enríquez Luna.

Unidad de Aprendizaje: Inglés III.

Fase: _ Intervención de los tutores.

Fecha: 26, 29 y 30 de Octubre 2018.

Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
La facilitadora monitoreó las labores de las siete parejas y de los estudiantes en el grupo.	Los tutores y tutorados trajeron su información de manera individual el día 26 de octubre para poder trabajar, y así iniciaron las labores de la intervención.
La facilitadora estuvo brindando apoyo a los estudiantes, tanto a los tutores sobre cómo podían apoyar a los estudiantes y a los tutorados con las dudas que tenían.	Las siete parejas trabajaron y se unieron con sus estudiantes, mientras que los estudiantes restantes del grupo trabajaron con sus equipos.
La facilitadora estuvo recordando a los tutores las preguntas intercaladas y las pistas discursivas que podían utilizar para guiar a los tutorados sobre la mejor manera de llevar a cabo el trabajo.	Los tutores revisaron la información que trajeron los tutorados y procedieron a llevar a cabo el reconocimiento de los conocimientos previos.
Ofreció apoyo para poder revisar los contenidos y retroalimentar, además de brindar guía a la hora de escribir sus conclusiones y dar por terminado el trabajo.	Entre ambos estudiantes seleccionaron una actividad que respondiera a los contenidos gramaticales de la Etapa.
Revisó y retroalimentó los trabajos que fueron desarrollados en clase, una vez que estuvieron listos en borrador.	Algunos de los tutorados solicitaron el apoyo de los tutores para completar las actividades en <i>Kahoot</i> .
Solicitó la exposición de las actividades en plenaria utilizando una Presentación en Power Point.	Después de la realización de las actividades, los pares acudieron con la facilitadora para evaluar el resultado, y comenzar a redactar los objetivos, tanto el práctico como el gramatical, en el cuadernillo.

Cada estudiante elaboró sus dos objetivos, y los plasmó en su cuadernillo de Guía para la Tutoría Efectiva.

Los estudiantes comenzaron a trabajar en el reporte escrito en el tiempo que restó de esa sesión y en las dos sesiones siguientes.

Entre los dos estudiantes discriminaron la mejor información, y cada uno con las competencias que contaba pudo contribuir para construir un reporte más estructurado.

Algunos tutorados colaboraron con su competencia para redactar, y los tutores para escribir la información en una segunda lengua, entre los dos revisaron que sus reportes contaran con la gramática requerida y el vocabulario.

Los pares trabajaron de manera colaborativa en los días 31 , 1 y 2 de Noviembre de 2018, para poder presentar el trabajo.

Los estudiantes practicaron en voz alta la pronunciación y fluencia de sus presentaciones.

Contexto Áulico

El aula se encuentra en el primer piso del edificio 1 de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I. El aula en que se desarrolló la intervención es la 301, la cual cuenta con proyector, computadora con internet, un pintarrón y un pizarrón electrónico, además de tener un clima para acondicionar el espacio. Además de un foro de una altura de unos 50 centímetros frente al aula que sirve a los facilitadores para tener un mayor control del grupo y de la disciplina. Las paredes del aula son color verde pistacho, y hay 47 bancos para uso del turno matutino y vespertino.

- **Formato 4**

Nombre de la Institución: Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I.

Facilitadora: Lic. Cynthia Enríquez Luna.

Unidad de Aprendizaje: Inglés III.

Fase: _ Exposición del Reporte Escrito (Evidencia de aprendizaje de la Etapa 3).

Fecha: 14 y 15 de Noviembre de 2018.

Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
La facilitadora dio la bienvenida a los estudiantes, y comenzó con la lectura de los turnos que ya habían acordado previamente.	Los estudiantes llegaron puntuales al aula, y lo hicieron en parejas.
Identificó la asistencia y fueron programando las exposiciones según fueron llegando.	Los tutores y tutorados prepararon su material electrónico para la exposición y entregaron copia del reporte escrito a la facilitadora para seguir la presentación.
Asistió a algunos de los estudiantes con apoyo y resolución de dudas.	Algunos de los estudiantes se acercaron a la facilitadora para preguntar las últimas dudas de pronunciación sobre sus trabajos.
La facilitadora tomó notas durante las exposiciones para poder dar una retroalimentación de los trabajos.	Los tutores y tutorados utilizaron presentaciones interactivas para su exposición.
Al final de las exposiciones, la facilitadora retroalimentó los trabajos en comparación con las dos primeras participaciones de los estudiantes y dio a conocer algunas áreas de oportunidad para los pares.	Los participantes atendieron a las recomendaciones de la facilitadora.
Contexto Áulico	
El aula se encuentra en el segundo piso del edificio 1 de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I. El aula en que se desarrolló la intervención es la 106, la cual cuenta con proyector, computadora con internet, un pizarrón blanco y un pizarrón electrónico, además de tener un clima para acondicionar el espacio. Se cuenta también con un foro de una altura de unos 50 centímetros frente al aula que sirve a los facilitadores para tener un mayor control del grupo y de la disciplina. Las paredes del aula son color verde pistacho, y hay 47 bancos para uso del turno matutino y vespertino.	

- **Formato 5**

Nombre de la Institución: Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I.

Facilitadora: Lic. Cynthia Enríquez Luna.

Unidad de Aprendizaje: Inglés III.

Fase: _ Cierre de la primera fase.

Fecha: 14 y 15 de Noviembre de 2018.

Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
<p>La facilitadora en primera instancia expresó su punto de vista sobre la capacitación, sobre la ayuda que recibieron tanto tutores como tutorados para su proceso de aprendizaje, los recursos, los tiempos, el nivel de complejidad de las actividades y su primera experiencia con este proyecto.</p> <p>La facilitadora estableció un diálogo con los pares en el que brindó la apertura para poder decir abiertamente sus comentarios sobre el proyecto.</p> <p>Se motivó a los estudiantes por medio del diálogo para seguir participando en el proyecto.</p>	<p>Los catorce estudiantes llegaron al aula con sus cuadernillos, y se acomodaron en los primeros dos bancos de cada una de las 7 filas, y los organizaron en semicírculo frente al foro.</p> <p>Los estudiantes respondieron en pares la lista de cotejo, y entre ellos discutieron y brindaron comentarios sobre las áreas de oportunidad que reconocieron.</p> <p>Algunos de los estudiantes externaron en plenaria su gusto de participar en este proyecto.</p>
Contexto Áulico	
<p>El aula se encuentra en el primer piso del edificio 1 de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I. El aula en que se desarrolló la intervención es la 302, la cual cuenta con proyector, computadora con internet, un pizarrón blanco y un pizarrón electrónico, además de tener un clima para acondicionar el espacio. Se cuenta también con un foro de una altura de unos 50 centímetros frente al aula que sirve a los facilitadores para tener un mayor control del grupo y de la disciplina. Las paredes del aula son color verde pistacho, y hay 48 bancos para uso del turno matutino y vespertino. En esta aula, están los mesabancos ocupados por las posesiones del grupo 302, pues el cierre de la primera fase se llevó a cabo en los 25 minutos de receso que tienen los estudiantes, en un horario de 4:25 a 4:50.</p>	

- **Formato 6**

Nombre de la Institución: Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I.

Facilitadora: Lic. Cynthia Enríquez Luna.

Unidad de Aprendizaje: Inglés III

Fase: _ Segunda Fase de Intervención de los tutores.

Fecha: 16 y 19 de Noviembre.

Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
<p>La facilitadora brindó asesoría al momento de la realización, en lo concerniente a la revisión de los escritos, y sobre las dudas que los pares fueron teniendo, mientras que los 30 alumnos restantes del grupo 301 llevaron a cabo su actividad, y solicitaron apoyo de la misma manera.</p>	<p>Los estudiantes tutorados del proyecto se reunieron con sus tutores para llevar a cabo la actividad de aplicación de Etapa 4.</p>
<p>La facilitadora asistió a los estudiantes con una revisión de sus trabajos previo a su entrega.</p>	<p>Los tutores reconocieron los conocimientos previos de los tutorados con el uso de la aplicación <i>Kahoot</i>, para saber de dónde partir.</p>
<p>La facilitadora estuvo escuchando a los estudiantes, tanto tutores y tutorados practicar sus trabajos y retroalimentando, así como dando consejos para una mejor exposición.</p>	<p>Los tutores junto con sus tutorados, establecieron sus dos objetivos: práctico y el gramatical; y dieron inicio a la actividad. Los tutores apoyaron a sus tutorados con preguntas y pistas discursivas, sobre la temática que desarrollarían.</p>
	<p>Los tutores apoyaron a sus tutorados en lo referente a las estructuras de los verbos en pasado, mientras que, a la par, fueron desarrollando la suya y complementando ideas con el apoyo del par.</p>
	<p>Mientras que el mismo tutor construía su evidencia de aprendizaje, el tutorado preguntaba dudas e iba organizando la propia.</p>
	<p>Tanto tutores como tutorados revisaron sus borradores.</p>

Los tutores apoyaron a sus tutorados para practicar la pronunciación de algunas palabras difíciles para los tutorados.

Contexto Áulico

El aula se encuentra en el primer piso del edificio 1 de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I.

El aula en que se desarrolló la intervención es la 301, la cual cuenta con proyector, computadora con internet, un pintarrón y un pizarrón electrónico, además de tener un clima para acondicionar el espacio. Además de un foro de una altura de unos 50 centímetros frente al aula que sirve a los facilitadores para tener un mayor control del grupo y de la disciplina. Las paredes del aula son color verde pistacho, y hay 47 bancos para uso del turno matutino y vespertino.

- **Formato 7**

Nombre de la Institución: Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I.

Facilitadora: Lic. Cynthia Enríquez Luna.

Unidad de Aprendizaje: Inglés III.

Fase: _ Exposición de la Evidencia de Aprendizaje de Aplicación de la Etapa 4.

Fecha: Martes 20 y Jueves 22 de Noviembre de 2018.

Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
La facilitadora dio la bienvenida a los estudiantes, y comenzó con la lectura de los turnos que ya habían acordado previamente.	Los estudiantes llegaron puntuales al aula, y lo hicieron en parejas.
Identificó la asistencia y fueron programando las exposiciones según fueron llegando.	Los turnos para la presentación fueron elegidos por los mismos tutores y tutorados, de manera que siete presentaron el primer día y los otros siete, lo hicieron el siguiente día.
Dio a conocer los criterios que revisaría, los cuales eran su seguridad y la claridad de los estudiantes para comunicar el mensaje, así como la fluidez y pronunciación.	Los tutores y tutorados prepararon su material electrónico para la exposición.
Asistió a algunos de los estudiantes con apoyo y resolución de dudas.	Tanto tutores y tutorados presentaron sus anécdotas de manera individual, utilizando el apoyo visual de material electrónico.
La facilitadora tomó notas durante las exposiciones para poder dar una retroalimentación de los trabajos. Al final de las exposiciones, retroalimentó los trabajos en comparación con las anteriores presentaciones.	
Contexto Áulico	
El aula se encuentra en el segundo piso del edificio 1 de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I. El aula en que se desarrolló la intervención es la 106, la cual cuenta con proyector, computadora con internet, un pizarrón blanco y un pizarrón electrónico, además de tener un clima para acondicionar el espacio. Se cuenta también con un foro de una altura de unos 50 centímetros frente al aula que sirve a los facilitadores para tener un mayor control del grupo y de la disciplina. Las paredes del aula son color verde pistacho, y hay 47 bancos para uso del turno matutino y vespertino.	

- **Formato 8**

Nombre de la Institución: Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I.

Facilitadora: Lic. Cynthia Enríquez Luna.

Unidad de Aprendizaje: Inglés III.

Fase: _ Asesoría previa al examen global para tutores y tutorados.

Fecha: Lunes 3 y Martes 4 de Diciembre.

Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
<p>La facilitadora explicó los aspectos generales de cada uno de los temas de gramática, y utilizó sus presentaciones para cada una de las clases para hacerlo.</p>	<p>Solo siete de los tutores y tutorados asistieron a las asesorías para el examen global.</p>
<p>Apoyó el repaso con el vocabulario del semestre, con imágenes y definiciones para los estudiantes.</p>	<p>Los estudiantes hicieron preguntas en base a sus notas y a sus guías de estudio que previamente llevaron a cabo.</p>
<p>Utilizó preguntas intercaladas y pistas discursivas para guiar a los estudiantes en el repaso.</p>	<p>Los tutores y tutorados participaron durante el repaso con dudas.</p>
<p>Llevó a cabo algunas anotaciones en el pizarrón blanco para el repaso.</p>	<p>Los participantes tomaron notas durante el repaso.</p>
<p>La facilitadora utilizó una actividad en la plataforma <i>Socrative</i> para los estudiantes, para que pudieran practicar como actividad de cierre, los temas de la gramática y vocabulario de todo el semestre.</p>	<p>Los estudiantes llevaron a cabo una actividad de práctica utilizando la aplicación de <i>Socrative</i>, la cual incluyó ejercicios sobre todos los contenidos de gramática.</p>
Contexto Áulico	
<p>El aula se encuentra en el primer piso del edificio 1 de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I. El aula en que se desarrolló la intervención es la 301, la cual cuenta con proyector, computadora con internet, un pintarrón y un pizarrón electrónico, además de tener un clima para acondicionar el espacio. Además de un foro de una altura de unos 50 centímetros frente al aula que sirve a los facilitadores para tener un mayor control del grupo y de la disciplina. Las paredes del aula son color verde pistacho, y hay 47 bancos para uso del turno matutino y vespertino.</p>	

- **Formato 9**

Nombre de la Institución: Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I.

Facilitadora: Lic. Cynthia Enríquez Luna.

Unidad de Aprendizaje: Inglés III.

Fase: _ Fase de cierre del proyecto.

Fecha: Lunes 10 de Diciembre de 2018.

Actividades de enseñanza	Actividades de aprendizaje
<p>La facilitadora dio la bienvenida a los estudiantes, y expuso en plenaria sus impresiones sobre los resultados de los estudiantes, contando ya con el resultado del examen global y de las exposiciones de los participantes.</p> <p>Comenzó con solicitarles abrir sus cuadernillos en la última lista de cotejo para poder dar inicio con el cierre.</p> <p>La facilitadora dio lectura de la última lista de cotejo.</p>	<p>Los estudiantes llegaron al aula con sus cuadernillos en mano, así como las evidencias que reunieron durante la intervención.</p> <p>Los estudiantes expresaron sus puntos de vista e identificaron las áreas de oportunidad a partir de su experiencia.</p> <p>Discutieron algunos puntos importantes que consideraron pueden retomarse para una aplicación posterior.</p> <p>Los estudiantes se observaron muy contentos, pues admitieron que a partir de que se tomaron en cuenta sus primeras observaciones para la fase dos, pudieron visualizar su examen global más fácil.</p>
Contexto Áulico	
<p>El aula se encuentra en el primer piso del edificio 1 de la Preparatoria 7 “Dr. Oscar Vela Cantú” Unidad San Nicolás I.</p> <p>El aula en que se desarrolló la intervención es la 301, la cual cuenta con proyector, computadora con internet, un pizarrón blanco y un pizarrón electrónico, además de tener un clima para acondicionar el espacio y contar con un foro de una altura de unos 50 centímetros frente al aula que sirve a los facilitadores para tener un mayor control del grupo y de la disciplina. Las paredes del aula son color verde pistacho, y hay 47 bancos para uso del turno matutino y vespertino.</p>	

ANEXO 9

Oficio de Vinculación



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

ESCUELA PREPARATORIA

SAC/P7P/002/2018

DRA. IRMA MARÍA FLORES ALANÍS
Subdirectora del Área de Estudios de Posgrado
Facultad de Filosofía y Letras
Presente.

Estimada Dra. Flores, por este medio me permito hacer constar que la Lic. Cynthia Enríquez Luna realizará en esta Institución: investigación, aplicaciones, prácticas y labores relativas a su trabajo de investigación acción, para la obtención de su grado dentro del programa de Maestría en Innovación Educativa, durante el periodo agosto-diciembre 2018 y enero-junio 2019.

Lo cual, se extiende el presente documento, para los fines que a la interesada y dependencia convengan.

Nos es grato saludarles.

Atentamente
"Alere Flammam Veritatis"
San Nicolás de los Garza, NL., 10 de julio de 2018



MTRA. YOLANDA ORALIA GARCÍA FERRER
Subdirectora Académica
DIRECCIÓN ACADÉMICA

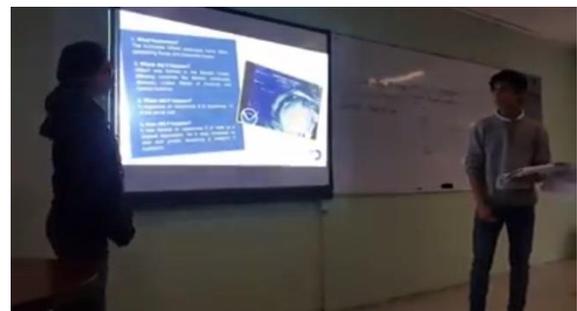
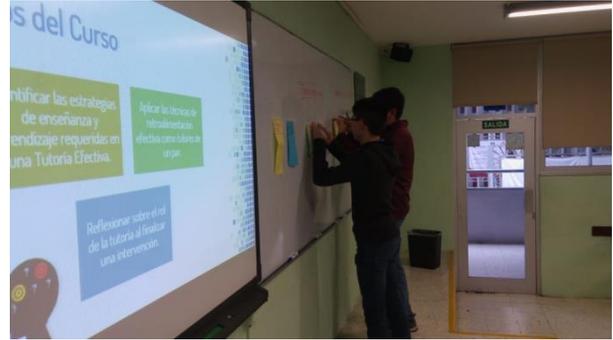
Unidad I (Fuentes)
Ave. Los Puertos y Sierra de Santa Clara
Col. Los Puertos, 1er Sector, C.P. 66482,
Tels. (81) 8330 3135 • 8330 2097 • 8330 3682
San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México

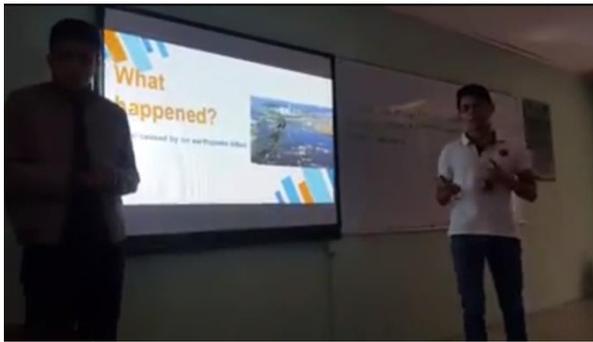
Unidad II (Oriente)
Ave. Jucarándas N° 700
Fracc. Hacienda Los Morales, C.P. 66490
Tels. (81) 8379 7414 • 8394 1999
San Nicolás de los Garza, Nuevo León, México

Recibido
20 de julio de 2018
ANIVERSARIO

ANEXO 10

Evidencias de aplicación





ANEXO 11

Grupo de Facebook “Tutoría efectiva 2018”

The screenshot shows the top section of a Facebook group page. The header includes the Facebook logo, the group name 'Tutoría Efectiva 2018', and navigation links for 'Inicio', 'Crear', and user notifications. The main banner features the text 'TUTORÍA DE PARES' in large blue letters, with the subtitle 'Compartiendo conocimiento y enlazando experiencias' below it. An illustration of two figures holding puzzle pieces is centered. Below the banner are buttons for 'Eres miembro', 'Notificaciones', 'Compartir', and 'Más'. The left sidebar contains navigation options like 'Información', 'Conversación', 'Chats', 'Miembros', 'Eventos', 'Videos', 'Fotos', and 'Moderar grupo'. The right sidebar shows options to 'AGREGAR MIEMBROS', 'MIEMBROS' (15 members), and 'MIEMBROS SUGERIDOS'.

This screenshot shows a post by Cynthia Enríquez, dated October 28th. The post text discusses a weekend session of a course and invites members to comment. Below the text is a photo of a classroom setting. The post has received 9 comments and is viewed by 10 people. The comment section shows three replies from Ana Sofia Guzmán, Barbara Camila Pleno, and Adrián Hinojosa, all of whom have liked the post. The right sidebar of the post shows the group's description, location, and options to create new groups or view recent photos.