

Evaluación de la práctica tutorial: un método colaborativo

Abigail Villagrán Mora,

Zayra C. Cabañas Zárate,

Alan de J. Bonilla Petlachi, y

Juan A. Llergo Sánchez.

Centro de escritura, UPAEP

Nota de autores

Abigail Villagrán Mora, PhD. Doctora en estudios de escritura y lingüística aplicada. Especialista en pedagogía de la escritura a nivel superior, en formación de tutores pares y formación docente. Coordinadora del Centro de escritura UPAEP.

Lic. Zayra C. Cabañas Zárate. Docente hora clase y administrativo en UPAEP desde 2019. En esta misma casa de estudios cursó la licenciatura en Psicopedagogía y actualmente es candidata a la Maestría en Retórica en la universidad Carnegie Mellon. Colabora en el Centro de escritura UPAEP desde 2014, al iniciar como tutora par en escritura cuando era estudiante de pregrado. Actualmente es formadora y administrativa en dicho centro. Sus intereses académicos y de investigación son desempeño académico estudiantil, Pedagogía de la escritura y centros de escritura.

Juan A. Llergo Sánchez. Estudiante de Relaciones Internacionales en UPAEP, fundó y fungió el cargo de coordinador general del grupo estudiantil Hablemos en Serio de 2020 a 2022. Pertenece a la asociación estudiantil de liderazgo Comité RED. Actualmente es tutor en el Centro de Escritura UPAEP.

Alan de J. Bonilla Petlachi. Estudiante de Filosofía en UPAEP, funge el cargo de Presidente de la Mesa Directiva y es Consejero Estudiante de la misma Facultad. Actualmente es tutor en el Centro de Escritura UPAEP.

Resumen

La práctica tutorial entre pares es el eje central del Centro de escritura. Se desarrolla continuamente y depende de los aprendizajes generados a) en la práctica y b) en la comunidad de tutores. Como parte de la evaluación de aprendizajes (*assessment*) en el Centro de escritura, la práctica tutorial es crucial. Conforme a la aproximación pedagógica con la que se propone el aprendizaje dentro de la sesión de tutoría, es necesario que el *assessment* se lleve a cabo por la propia comunidad de práctica de tutores. Se diseñó una rúbrica en consideración de tres objetivos de aprendizaje. Dos tutores evaluaron cinco sesiones videograbadas en dos fases: individualmente, y en consenso entre pares. Se presentan resultados e implicaciones tanto para la práctica tutorial como para la integración de procesos horizontales de evaluación.

Palabras clave: evaluación del aprendizaje, *assessment*, práctica tutorial, comunidad de práctica, centros de escritura.

Evaluación de la práctica tutorial: un método colaborativo

Desde que el centro de escritura UPAEP comenzó a brindar servicios de tutorías entre pares, en 2010, se sentaron las bases para una práctica colaborativa entre tutores, descrita después como una Comunidad de Práctica (Villagrán Mora, 2020) de acuerdo con los preceptos originales de Jean Lave y Étienne Wenger (1991). Los tutores pares colaboran para aprender y para desarrollar su propia práctica tutorial como parte de las 480 h de servicio social que son requisito para todos los estudiantes universitarios en México. La comunidad de práctica se construye, sobre todo, en función de experiencias compartidas en los proyectos de servicio social, a través del diálogo constante, y de procesos informales de mentoría.

En este sentido, una evaluación sistemática y basada en datos de los aprendizajes logrados dentro de la sesión de tutoría, en primer lugar, se fundamenta desde el paradigma de la Comunidad de Práctica y, por tanto: a) reconoce un aprendizaje colaborativo de todos los actores involucrados en la sesión (tutores y tutorados), y b) involucra a los creadores de la práctica (los tutores) en el proceso de evaluación de la misma. En segundo lugar, debido a que la atención tutorial es uno-a-uno y centrada en las necesidades de cada estudiante, el enfoque de las sesiones es diverso y éstas no siempre derivan en productos terminados o suficientemente homologables como para poder utilizarlos como objeto para la evaluación. A ello se le suma la dificultad de controlar la influencia de los distintos actores en el proceso de escritura y su impacto en la calidad del producto final. En atención a lo anterior, se diseñó un corpus de evaluación (*assessment*) que considera múltiples fuentes y busca integrar las perspectivas de los diversos actores que impactan en el proceso tutorial (profesores, alumnos, tutores) así como los datos de observación de sesiones de tutoría.

Como primera etapa de ese proceso, se generó un método y se diseñaron instrumentos. En un segundo momento, se piloteó una evaluación para afinar el proceso y los instrumentos. Este artículo se concentra únicamente en el proceso de pilotaje de evaluación a partir de la rúbrica de observación de tutorías. Se describen los parámetros de evaluación, así como el instrumento, y la metodología. Se discuten los hallazgos preliminares así como sus implicaciones para el proceso de evaluación, para la práctica tutorial, y para la evaluación de aprendizajes (*assessment*) de los centros de escritura.

Evaluando el aprendizaje del Centro de escritura

La evaluación en los centros de escritura

Para este trabajo se consideró literatura sobre evaluación de los servicios tutoriales en centros de escritura desde tres perspectivas. La primera, busca medir la efectividad de la sesión de tutoría y su efecto sobre criterios de calidad de escritura. Agnieszka Bielinska-Kwapisz (2014) demuestra su efectividad en términos de notas más altas en un curso para quienes asisten a tutorías, pero advierte que solo asisten los estudiantes que ya están en los percentiles más altos en cuanto a calificaciones. Por su parte, Kastner et al. (2018) señalan mejores calificaciones y una mejora en la percepción de la escritura en un grupo que contó con el apoyo de un tutor de escritura. Si bien medir efectividad es un argumento fuerte para justificar la existencia de centros de escritura, por sí sola, no permite la reflexión sobre los elementos específicos que funcionan o aquellos que deben considerarse en un proceso de mejora continua. Además, el enfoque se centra en los productos o las calificaciones y deja de lado los objetivos particulares de cada escritor, así como la misión específica de cada centro de escritura.

La segunda perspectiva se enfoca en la transferencia de aprendizajes adquiridos durante la sesión de tutoría y su aplicación en otros ámbitos. Desde esta perspectiva, se considera el

aprendizaje en función del impacto que éste pueda tener en otros contextos (Devet, 2015).

Aproximarse a la transferencia en la sesión de tutoría requiere tomar en cuenta tanto al tutor como al escritor. Dana Lynn Driscoll y Bonnie Devet (2020) articulan un modelo que pone en juego el contexto del escritor, la escritura y al escritor mismo, junto con el contexto del centro de escritura, el conocimiento del tutor, y al tutor mismo. Con ello, la sesión de tutoría es un fenómeno de análisis que integra más de una perspectiva. Hasta el momento, la literatura sobre transferencia en centros de escritura se ha centrado sobre todo en su uso para la formación de tutores. Dana Lynn Driscoll (2015) encontró que una formación intencional para los tutores en habilidades de transferencia impacta positivamente en que los tutorados construyan conexiones con múltiples contextos además de reforzar un pensamiento basado en transferencia y preparación para aprendizajes futuros. Se consideran aquí algunos de los preceptos de transferencia para la observación de la sesión tutorial por su potencial aplicación a la formación tutorial.

La tercer perspectiva es la evaluación sumativa que se enfoca en valorar los aprendizajes obtenidos del centro de escritura hacia un proceso de mejora continua. En el año 2000, James H. Bell lanzó un llamado a los profesionales de los centros de escritura para conducir evaluaciones sumativas como un mecanismo de rendición de cuentas ante la comunidad académica. Bell pone el énfasis en un proceso sistemático con procedimientos rigurosos que se conduce por expertos para elaborar juicios en función de criterios definidos. Para cumplir con cada uno de esos elementos, este trabajo utilizó la metodología propuesta por Macauley, W. J. (2012), que consiste en emplear la misión del centro de escritura para generar resultados de aprendizaje (*Learning Outcomes*) que pudieran ser evaluables.

Evaluación colaborativa desde el enfoque de la comunidad de práctica

Considerando la misión del centro de escritura, resulta necesario aproximarse a la evaluación del aprendizaje desde el paradigma de la comunidad de práctica (Lave y Wenger, 1991). Una comunidad de práctica se define como grupos de personas que comparten una inquietud, un conjunto de problemas o una pasión por un tema, y que profundizan su conocimiento y experiencia en esta área interactuando de forma continua (Wenger, et al., 2002). A partir de su establecimiento, el centro de escritura en UPAEP ha ido cultivando una comunidad de práctica conformada por tutores pares de escritura. Los tutores pares construyen su práctica colaborativamente a partir de modelos de aprendizaje informal y utilizando la negociación y el diálogo constante. El esquema de tutorías entre pares se sostiene de una dinámica horizontal, es decir, colaborativa y no jerárquica, que fortalece la agencia tanto del escritor como del tutor (ver Bruffee, 1984, 1994; Geller, A. E., et al., 2007).

Una primera indagación sobre estos procesos mostró que dicha práctica se especializa en involucrar a distintos actores en sus procesos de aprendizaje, particularmente a partir de la colaboración en proyectos de impacto social. Los tutores del centro de escritura UPAEP, colaboran para construir y gestionar proyectos sociales y negocian diversas problemáticas y ambigüedades. A partir de este modelo base de colaboración, los tutores aprenden a depender los unos de los otros y desarrollan mecanismos informales de mentoría que refuerzan su práctica tutorial. Como aprendizaje adicional, un grupo de ex tutores mencionaron el impacto de este modelo colaborativo en su ambiente laboral actual, particularmente en lo que respecta a la gestión de relaciones de trabajo complejas y a la apropiación y adaptación de procesos (Villagrán Mora, 2020).

Desde la óptica del aprendizaje y la construcción de conocimiento dentro de la comunidad de práctica de tutores, cualquier innovación o toma de decisiones importantes, debe realizarse en conjunto con ellos. De esta manera, el proceso de evaluación de la práctica tutorial, naturalmente se pensó desde un enfoque que integra la participación constante de los tutores desde el diseño hasta la medición y, desde luego, también en el análisis de resultados así como en la derivación de planes de acción.

Metodología colaborativa

Para la evaluación del aprendizaje en la sesión tutorial, se utilizó un método participativo. El proceso completo de evaluación de aprendizaje incluye múltiples fuentes que aportan datos sobre la percepción de los diversos actores involucrados en el aprendizaje de las tutorías; a saber: tutores, estudiantes, y profesores. Este trabajo en particular, centró su atención en los datos recabados de la observación a las sesiones de tutoría. Estos datos adicionales aportan información sobre los aprendizajes logrados y contribuyen a una visión integral del fenómeno tutorial. Dicha evaluación de aprendizajes evalúa la sesión tutorial desde la perspectiva del desempeño del tutor dado que sus conocimientos, habilidades y actitudes constituyen elementos en los que se les ha formado de manera intencional y, por tanto, derivan en comportamientos que es posible observar en la sesión.

Para evaluar el aprendizaje se comenzó por generar colaborativamente la misión y visión del centro de escritura, siguiendo el proceso descrito por Macauley, W. J. (2012). En un segundo momento, se utilizó la misión para motivar un diálogo con la comunidad de práctica de tutores para destacar los elementos más relevantes de cara al aprendizaje de los estudiantes tutorados. A raíz de esa discusión, se detectaron tres ámbitos que impactan directamente en la calidad del aprendizaje dentro de la sesión tutorial. A lo largo de varias sesiones de diálogo que consideraron

la experiencia de los tutores y ex tutores, se fueron generando tres afirmaciones sobre los resultados de aprendizaje desde las perspectivas de los estudiantes, por un lado, y la de los tutores, por otro:

Objetivos de aprendizaje del estudiante

- ***Autoconocimiento***: el estudiante genera procesos de mejora personal de forma independiente y constante.
- ***Empoderamiento***: el estudiante decide la agenda y los temas a tratar en consideración a su aprendizaje meta.
- ***Transferencia***: el estudiante relaciona los aprendizajes en la sesión de tutoría con usos específicos en otros contextos de aprendizaje.

Objetivos de aprendizaje del tutor

- ***Autoconocimiento***: el tutor favorece procesos de mejora personal de forma independiente y constante.
- ***Empoderamiento***: el tutor negocia la agenda y los temas a tratar en consideración del aprendizaje meta.
- ***Transferencia***: el tutor relaciona los aprendizajes en la sesión de tutoría con usos específicos en otros contextos de aprendizaje.

Para evaluar estos resultados de aprendizaje desde la perspectiva de los diversos actores involucrados, se diseñaron diversos instrumentos de forma colaborativa con la comunidad de práctica de tutores. Tres equipos de tutores y colaboradores del centro trabajaron en el diseño de instrumentos particulares para indagar en la percepción de tutores, estudiantes, y profesores. Con estos primeros instrumentos, se llevó a cabo un proceso de evaluación que generó datos a partir de todas las fuentes incluidas: un grupo focal para los tutores, una encuesta post-tutoría para los

estudiantes o tutorados, una rúbrica de observación para la sesión de tutoría, y entrevistas semi-estructuradas para los profesores. Los datos derivados de este primer proceso de evaluación se analizaron en conjunto con un grupo más selecto de tutores. A partir de ese análisis se diseñó una nueva versión de la rúbrica para la observación de la sesión tutorial, que es objeto de este trabajo.

Para la observación de la sesión tutorial se consideran los resultados de aprendizaje desde la perspectiva de los tutores, como se menciona arriba. Se obtuvo consentimiento informado por parte de los estudiantes para evaluar las sesiones de tutoría consideradas aquí. Para esta etapa del proceso, dos tutores pares observaron cinco videograbaciones de sesiones de tutoría. Es importante mencionar que los tutores evaluadores no formaron parte de los equipos originales que construyeron los instrumentos.

En un primer momento, las sesiones videograbadas se evaluaron con la rúbrica de manera individual. Posteriormente, los dos tutores se reunieron para discutir sus observaciones y valoraciones a fin de producir una sola rúbrica consensuada por ambos. Después, los tutores y dos miembros de la coordinación del centro de escritura se reunieron para dialogar sobre el proceso y sobre las implicaciones preliminares para la práctica tutorial. En este diálogo, se consideraron los comentarios tanto de las observaciones individuales como aquellos derivados de la conversación entre pares.

La rúbrica de evaluación

Para evaluar el grado en que la práctica tutorial promueve los resultados de aprendizaje del Centro de escritura UPAEP, se desarrolló una rúbrica analítica descriptiva con tres niveles de logro respecto de las actitudes, los conocimientos y conductas esperadas para las categorías: autoconocimiento, empoderamiento y transferencia del aprendizaje. Estas se dividen en subcategorías a través de un análisis inductivo de los datos obtenidos en la primera evaluación

del servicio tutorial. Por cada nivel de la rúbrica se asignan tres puntos según el desempeño del tutor, de esta manera cada categoría tiene una puntuación máxima. Finalmente, con el propósito de recabar datos cualitativos descriptivos, se incorporó una sección de comentarios para cada criterio.

La categoría *autoconocimiento* se subdivide en: diagnóstico de necesidades de aprendizaje, intervenciones críticas del tutor y conexión con conocimiento previo. La puntuación máxima a alcanzar es de 27 puntos; sobre *empoderamiento* se consideraron las siguientes subcategorías: motivación, negociación del plan tutorial, uso de recursos, enfoque centrado en el escritor, y camaradería y *rapport*; la puntuación máxima en esta categoría es de 45 puntos. Por último, la categoría de *transferencia* se subdivide en contextualización y aplicación, y el puntaje máximo es de 18 puntos.

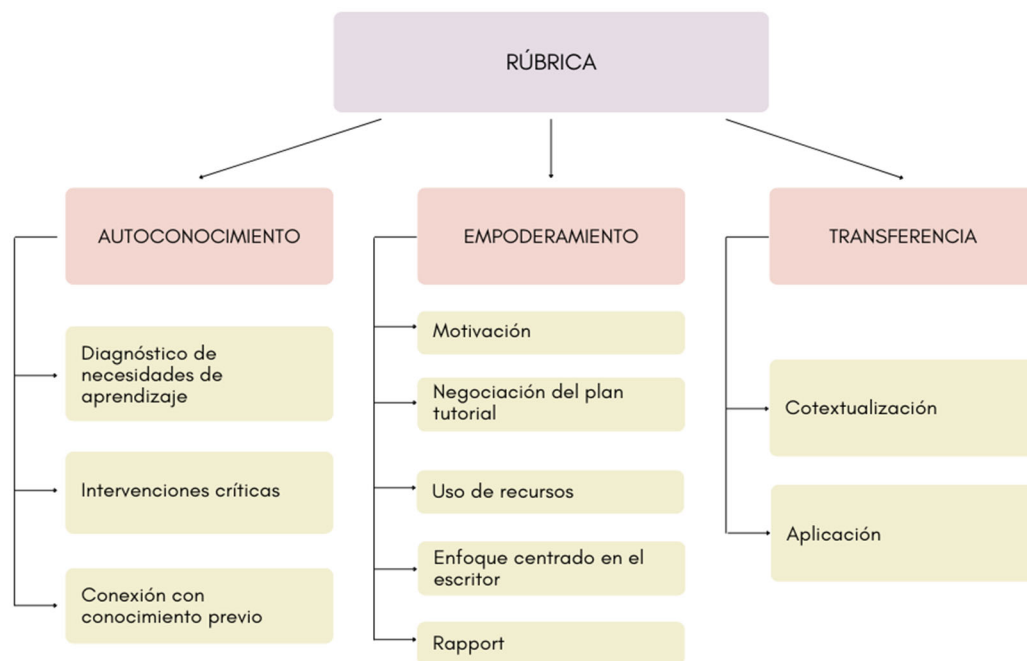


Figura 1. Categorías y subcategorías de la rúbrica de evaluación de la sesión de tutoría.

Ejercicio de validación

Antes de iniciar el proceso de evaluación colaborativa entre pares, se realizó un ejercicio de validación para familiarizar a los tutores pares con la rúbrica y la metodología generadas previamente en conjunto con otros tutores pares. De esta manera y a modo de práctica, se evaluó en conjunto la grabación de una tutoría muestra y se aplicó la rúbrica de evaluación. Esta evaluación derivó en un diálogo sobre la aplicación del instrumento y posibles mejoras a su diseño para facilitar su aplicación e interpretación.

Cabe mencionar que el proceso de validación antes descrito se realizará con cada grupo nuevo de tutores evaluadores por lo que el instrumento está sujeto a mejoras continuas; de esta forma, se asegura que la práctica, la comunidad y la evaluación tutorial encuentren un hilo conductor a través de los agentes que la conforman e implementan.

Hallazgos

Una vez concluida la evaluación de la práctica tutorial, los evaluadores y el equipo del Centro de escritura UPAEP se reunieron para dialogar sobre los hallazgos. En un primer momento, se abordaron aquellos aspectos relacionados con el proceso mismo de evaluación. Por otro lado, se discutieron las conclusiones e implicaciones para la práctica tutorial misma. A continuación se presentan dichos hallazgos.

Sobre el proceso de evaluación

El primero de los hallazgos que llamó la atención de los tutores evaluadores corresponde a la rúbrica realizada para la evaluación de tutorías. Calificar las distintas secciones de la rúbrica, desde su punto de vista, implicó un refuerzo indirecto de los temas impartidos cuando se les facilitó la capacitación tutorial a principios del periodo académico primavera 2022, pues las estrategias a evaluar correspondían a los ámbitos de preparación previos a desempeñarse como

tutores. En este sentido, los criterios y descriptores de la rúbrica resultaron familiares y fácilmente aplicables a la evaluación. No obstante, los tutores reportaron dificultades para tener en mente el contenido completo de la rúbrica mientras observaban; en el futuro será necesario desarrollar un método más sistematizado para facilitar la visualización completa del instrumento al tiempo que se aplica.

Por otra parte, calificar los rubros de Autoconocimiento, Empoderamiento y Transferencia, requirió atención especial en el análisis de las videgrabaciones. El rubro de Transferencia implicó una dificultad adicional debido a la limitación de la rúbrica para medir a largo plazo los efectos de la tutoría en el escritor; es decir, al contar solo con las situaciones observables durante la tutoría, no es posible derivar conclusiones sobre las transferencias realizadas más allá de la sesión. Los tutores concluyeron que la propia experiencia de la sesión podía comprender una diversa cantidad de aprendizajes, no necesariamente considerados en la rúbrica, capaces de impactar al escritor en distintos ámbitos de su persona: imitar las estrategias de organización de ideas del tutor, replicar actitudes del tutor en sus relaciones interpersonales, e incluso la adquisición de consejos adicionales para su vida como estudiante, fueron algunos ejemplos considerados por los tutores evaluadores. La evaluación de Transferencia necesitará un instrumento adicional para considerar aprendizajes posteriores a la sesión tutorial.

Para la aplicación de la rúbrica, los evaluadores observaron videgrabaciones de sesiones pasadas, estudiando lo sucedido entre los tutores y sus escritores asignados. La naturaleza de las videgrabaciones presentó ventajas y desventajas: por un lado, al ser realizadas por la plataforma en la cual tutor y escritor se conectaron, no fue necesaria la presencia de un tercero para analizar la sesión al momento, brindándole privacidad al escritor y autonomía al tutor. Por otra parte, los evaluadores consideraron necesario recibir más contexto sobre la tutoría para evaluar la sesión:

saber si tutor y escritor llevaban un plan de trabajo previo, si era la primera vez que se veían, o si el tutor estaba informado del escrito a revisar para la tutoría. En futuros procesos de evaluación, se considerará la perspectiva del tutor observado así como del escritor en cuestión. Con ello, también será posible obtener más datos para medir la Transferencia.

En cuanto al ejercicio de validación, los comentarios posteriores al análisis de las videograbaciones sugirieron un deseo para que en siguientes iteraciones, el equipo evaluador pudiera comentar la tutoría mientras se observaba. Esto permitirá enfocarse en cada rubro con mayor detalle así como destacar la evidencia, observable en la videograbación, que se relaciona con un rubro en específico.

Si bien la evaluación inicial por parte de los tutores fue realizada de manera individual, la posterior observación en binas ayudó sustancialmente para asignar puntajes precisos en la rúbrica. En el caso particular de los tutores evaluadores encargados, su dinámica paralela como colegas, compañeros de proyecto y camaradas, propició un ambiente de confianza entre pares que a su vez permitió una coevaluación fructífera. En este sentido, la conclusión principal apunta a que tanto el diálogo como la negociación constituyen elementos clave para el éxito de una actividad que requiere un alto grado de comunicación. Estas observaciones por parte de los evaluadores son consistentes con la dinámica de construcción de conocimiento derivada de la participación en una comunidad de práctica.

Sobre la práctica tutorial

Esta sección se enfoca en las implicaciones del proceso de evaluación al respecto de la práctica tutorial. Para el análisis de cada rubro, se profundiza en su propósito general y se añaden consideraciones particulares. Respecto al propósito general del rubro de Autoconocimiento, que consiste en que el tutor favorezca procesos de mejora personal de forma independiente y

constante, se encontró que esto solo es posible cuando el tutor establece un primer contacto con el escritor y no con su texto. En otras palabras, un autoconocimiento es integral solo si se comprende que el texto en la sesión tutorial no tiene sentido sino en relación con el escritor que lo elabora. De este modo, el diagnóstico de necesidades, las intervenciones críticas y la conexión con conocimiento previo adquieren sentido en su orientación al autoconocimiento: el diagnóstico de necesidades se enfoca en el escritor y no tanto en el texto; las intervenciones críticas se hacen sobre las ideas del escritor y no tanto sobre los aspectos formales del texto; y el conocimiento previo se sitúa en lo que cada uno puede aportar al acompañamiento tutorial, y no tanto al texto en revisión.

En cuanto al propósito general del rubro de Empoderamiento, que consiste en que el tutor establezca *rapport* (camaradería) para motivar al escritor y negociar la agenda en consideración del aprendizaje meta, se encontró que esto solo es posible cuando se entiende que la función principal del tutor es acompañar integral y horizontalmente en lugar de sólo enfocarse en atender necesidades aisladas. Por ejemplo, se observó que cuando un tutor no comienza empatizando, difícilmente va a lograr hacer que quien recibe tutoría se interese por su texto. Las observaciones sobre empoderamiento también derivaron en reflexiones interesantes sobre los tutores expertos en alguna de las áreas en las que se pide apoyo. En concreto, se encontró que a pesar de ser expertos en el tema en cuestión, los tutores que mejor empoderan, lo hacen a partir de su ámbito de experiencia para posicionarse como lectores críticos que reaccionan al contenido del texto con curiosidad genuina y con preguntas pertinentes. De acuerdo con estas observaciones preliminares, un empoderamiento es eficaz si el tutor está en disposición de acompañar horizontalmente en lugar de dirigir, de tal modo que el escritor asuma la responsabilidad de dar sentido a su texto.

Al encontrar evidencias de empoderamiento, la motivación, la negociación del plan tutorial, el uso de recursos, el enfoque centrado en el escritor y la camaradería adquirieron un sentido más preciso. Se encontró que la motivación se logra a través de un proceso de descubrimiento por parte del escritor; es decir, cuando el tutor establece su función como un par “acompañante”, el escritor descubre por sí solo la motivación, así como los recursos que necesita para mejorar. También se observó que la negociación efectiva del plan tutorial se hace en conjunto y el uso de recursos se adecúa a lo que el escritor detecta que necesita.

Otro hallazgo fue que el enfoque centrado en el escritor no deja de lado al tutor que lo acompaña, pues como par, éste se identifica como parte del proceso colaborativo. Así, la camaradería se logra a partir de una relación entre pares. Los tutores que mostraron una buena camaradería evitaron caer en la condescendencia, es decir, no se observó que el tutor se esforzara más de lo necesario en ganarse la confianza del escritor, sino que fue un proceso natural en el que el tutor buscaba empatizar.

El propósito general del rubro de Transferencia consiste en que el tutor relacione los aprendizajes en la sesión de tutoría con usos específicos en otros contextos de aprendizaje. Para fines de esta evaluación, la observación se centra en la naturaleza intencional del proceso tutorial. En otras palabras, el enfoque está centrado en el escritor, pero es el tutor quien lo enfoca intencionalmente, lo que permite evidenciar cómo los tutores fomentan la transferencia. Si bien la tutoría es un proceso colaborativo, la observación evaluativa tiene como punto de partida al tutor. Este proceso de *assessment* evidenció el alcance de la transferencia indirectamente. En ese sentido, lo que se observa directamente es la labor del tutor para fomentar la transferencia: la síntesis sobre lo realizado en la tutoría, la recomendación de asistir con otros tutores, la sugerencia de recursos específicos y la práctica de dialogar el texto en revisión; y lo que se

observó indirectamente es el efecto que esto tiene en el escritor: la reafirmación de lo realizado en la tutoría, la consideración de asistir con otros tutores, el acuerdo de utilizar recursos específicos, y el ejercicio de dialogar el texto en revisión.

Conclusión y lecciones aprendidas

El proceso que se siguió para esta evaluación fue suficientemente útil como para derivar conclusiones aplicables, aunque preliminares, hacia la mejora de la práctica tutorial entre pares en centros de escritura. En general, la participación de tutores desde la etapa de diseño del enfoque e instrumentos, hasta la aplicación de los mismos, reafirma el potencial de la comunidad de práctica para generar conocimiento situado y de impacto directo en el día a día del centro de escritura. En particular, contar con tutores pares como evaluadores de la sesión tutorial permitió aprovechar la cultura de aprendizaje desarrollada desde la comunidad de práctica (Wenger, 1998; Wenger et al., 2002). Por ello, los tutores pueden detectar más fácilmente que cualquier otro evaluador las evidencias de la práctica que construyen de forma colaborativa. Adicionalmente, al ser los especialistas en la práctica, pueden también derivar conclusiones prácticas y aplicables (Wenger-Trayner, et al. 2015).

Entre las conclusiones que aportan a la mejora de la práctica tutorial, destaca la posibilidad de corroborar que el orden en que se presentan las categorías de la rúbrica pueda ser útil tanto para planear la observación como para estructurar las estrategias de la sesión tutorial. En la primera parte de una sesión, se observó que los tutores se enfocan más en las estrategias de Autoconocimiento para introducirse en las necesidades del escritor, para hacer conexiones iniciales con aprendizajes previos y, sobre todo, para diseñar objetivos de forma conjunta. También se encontró que la segunda parte de la sesión habitualmente se orienta al Empoderamiento del escritor a partir de estrategias que fortalezcan la agencia y la relación de

confianza. Por último, la sesión frecuentemente cierra con la revisión del cumplimiento de objetivos y con un énfasis en los posibles ámbitos de impacto relacionados con la Transferencia. Estos hallazgos pueden enriquecer la estructura del proceso tutorial que se presenta en diversos manuales y guías para tutores (ejem. Gillespie & Lerner, 2008) y tomar en consideración el uso del tiempo en la sesión de tutoría, como recomiendan Geller et al. (2007) así como añadir una perspectiva enfocada en el desarrollo del aprendizaje, como sugiere Sanford (2021).

La evaluación entre pares a cargo de tutores permitió también consolidar los aprendizajes introducidos por primera vez en el taller de formación para tutores de escritura. Si bien la práctica tutorial se afina día con día, este proceso sistemático con procedimientos rigurosos (Bell, 2000) generó diversas oportunidades de diálogo que propiciaron reflexiones profundas que habrían sido difíciles de replicar con otros mecanismos. A su vez, esto reafirma el grado de apropiación que se logra del conocimiento generado dentro de la comunidad de práctica (Wenger et al., 2002).

Referencias

- Bell, J. H. (2000). When hard questions are asked: Evaluating writing centers. *The Writing Center Journal*, 21(1), 7-28.
- Bielinska-Kwapisz, A. (2015). Impact of writing proficiency and writing participation on academic performance. *International Journal of Educational Management*, 29(4), 382-394. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2014-0067>
- Bruffee, K. A. (1984). Collaborative learning and the 'conversation of mankind'. *College English*, 46(7), 635-652. <https://doi.org/10.2307/376924>
- Bruffee, K. A. (1994). The art of collaborative learning: Making the most of knowledgeable peers. *Change*, 26(3), 39-44.
- Devet, B. (2015). The writing center and transfer of learning: A primer for directors. *The Writing Center Journal*, 119-151.
- Devet, B. y Driscoll, D. L. (Eds). (2020). *Transfer of Learning in the Writing Center: A WLN Digital Edited Collection*. <https://wlnjournal.org/digitaleditedcollection2/>
- Driscoll, D. L. (2015). Building Connections and Transferring Knowledge: The Benefits of a Peer Tutoring Course Beyond the Writing Center. *The Writing Center Journal*, 35(1), 153–181. <http://www.jstor.org/stable/43673622>
- Geller, A. E., Eodice, M., Condon, F., Carroll, M., y Boquet, E. H. (2007). *The everyday writing center: A community of practice*. Utah State University Press.
- Kastner, S., Stives, K. L., Few, K., Keith, S., Knight-Rorie, W., Childs, J., Kerr, L. J., Forsythe, K. Lockhart, J. M. (2020). RAD collaboration in the writing center: An impact study of course-embedded writing center support on student writing in a criminological theory course. *Praxis: A Writing Center Journal*, 15(3), 35-53.

- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*.
Cambridge: University of Cambridge Press.
- Macauley, W. J., (2012). Getting from values to assessable outcomes. En E., Schendel, & W. J. Macauley (Eds.), *Building Writing Center Assessments That Matter* (pp. 25–56).
University Press of Colorado. <https://doi.org/10.2307/j.ctt4cgkdp.6>
- Sanford, D. R. (2020). *The Rowman & Littlefield guide for peer tutors*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Villagrán Mora, A. (2020). Aprendiendo en el centro de escritura: Una comunidad de práctica en México. *Indiana University of Pennsylvania ProQuest Dissertations Publishing*.
28157209.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*.
doi:10.1017/CBO9780511803932
- Wenger, E., McDermott, R. & Snyder. W. M. (2002) *Cultivating Communities of Practice: A Guide to Managing Knowledge*. Harvard Business School Press, Boston, 4-5.
- Wenger-Trayner, E., Fenton-O’Creevy, M., Hutchinson, S., Kubiak, C., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Learning in a landscape of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. New York, NY: Routledge.