

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



**Propuesta de un diseño de tutoría para inglés, entre compañeros de cuarto a sexto grado,
que favorezca la autorregulación y autoeficacia de los tutorados.**

Trabajo de graduación como Modelo de Trabajo Profesional

presentado por Ana Elizabeth Lazo Cifuentes

para optar al grado académico de Maestría en Liderazgo y Coaching Educativo

Guatemala

2018

**Propuesta de un diseño de tutoría para inglés, entre compañeros de cuarto a sexto grado,
que favorezca la autorregulación y autoeficacia de los tutorados.**

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



**Propuesta de un diseño de tutoría para inglés, entre compañeros de cuarto a sexto grado,
que favorezca la autorregulación y autoeficacia de los tutorados.**

Trabajo de graduación como Modelo de Trabajo Profesional


presentado por Ana Elizabeth Lazo Cifuentes

para optar al grado académico de Maestría en Liderazgo y *Coaching* Educativo

Guatemala

2018

VoBo.:

(f) 
M.Ed. Julie Ross Harris Kincaid de Peyre

Tribunal Examinador:

(f) 
M.Ed. Julie Ross Harris Kincaid de Peyre

(f) 
Lic. Claudia Velásquez Gutiérrez

(f) 
Lic. Oscar René Saquil Bol

Guatemala 12 de junio del 2018

ÍNDICE

Lista de cuadros	ix
Lista de anexos	x
Resumen	xi

CAPÍTULOS

I.	Introducción	1
II.	Marco contextual	4
III.	Marco teórico	
	A. Liderazgo	7
	1. Estilos de liderazgo.....	8
	2. Liderazgo del director centrado en el aprendizaje de los alumnos.....	11
	B. Tutoría entre compañeros, “ <i>peer tutoring</i> ”, un aprendizaje entre compañeros	12
	1. Formas de procesar la información y ser un aprendiz	13
	2. Fundamentos teóricos que sustentan el valor del aprendizaje entre compañeros desde Vigotsky y Piaget	14
	3. Tutores y tutorados	15
	4. Investigaciones que demuestren los beneficios de los programas nivel personal, que trasciende al área académica.	15
	5. La efectividad de la modalidad de tutoría entre compañeros.	16
	7. Condiciones que contribuyen al éxito de programas de ayuda entre compañeros.	17
	a. Tutor	18
	b. Formación, capacitación y acompañamiento de los tutores	18
	c. La selección y asignación de los estudiantes tutorados	19
	d. Duración y frecuencia de los encuentros	19
	C. El proceso del aprendizaje de inglés como segunda lengua.....	20
	1. ¿Cómo la práctica de <i>peer tutoring</i> ayuda a los alumnos a aprender Inglés como segunda lengua de una forma exitosa?	22
	D. La importancia de la autoeficacia y autorregulación para el aprendizaje	23
	E. El <i>Coaching</i> Educativo.....	25
IV.	Marco metodológico	
	A. Definición del problema o situación.....	27
	1. Justificación.....	27

B. Objetivos	
1. Objetivo general.....	29
2. Objetivos específicos.....	29
C. Investigación	
1. Enfoque y tipo de investigación.....	30
2. Población, muestra y asignación de parejas.....	30
3. Supuestos de la investigación	31
4. Elementos de estudio	
a. Interrelación de la pareja	32
b. Estrategias de aprendizaje aplicado en la tutoría.....	32
c. Autorregulación del tutorado	32
d. Autoeficacia del tutorado	32
5. Instrumentos y técnicas de recolección de datos.....	33
a. Proceso de recolección de datos	33
b. Instrumentos.....	33
1) Entrevistas semi-estructuradas dirigidas a tutor y tutorado...	34
2) Registros de los encuentros.....	34
3) Autoevaluaciones.....	34
a) Cuestionario de elección múltiple.....	35
b) Cuestionario tipo escala de valoración para los tutorados	35
c) Cuestionario mixto.....	35
4) Hoja de registro de observaciones a distancia sobre el trabajo de las parejas	35
5) Diario de registro de observaciones.....	36
c. Validación de instrumentos.....	36
1) Entrevistas semi-estructuradas dirigida a tutor y tutorado	36
2) Registros de los encuentros.....	36
3) Autoevaluación: Cuestionario de elección múltiple.....	37
4) Autoevaluación: Cuestionario tipo escala de valoración para determinar la autoeficacia y autorregulación de los tutorados	38
5) Autoevaluación final: Cuestionario mixto para tutores y tutorados ...	39
6. Diseño inicial de la propuesta, <i>English Buddies</i> , tutoría de inglés, entre compañeros de cuarto a sexto grado	
a. Propósito.....	40
b. Formación del equipo de maestras de <i>Language Arts</i>	41
c. Determinación de la población de tutores y tutorados.....	41
d. Preparación previa y capacitación para los tutores y tutorados.....	43
e. Encuentros de sesiones grupales de <i>coaching</i> para tutores y tutorados	44
f. Desarrollo de las sesiones de tutoría	45

g.	Plan de seguimiento y acompañamiento.....	46
h.	Plan de evaluación de resultados y logros	47
7.	Diseño mejorado de la propuesta, <i>English Buddies</i> , tutoría de inglés, entre compañeros de cuarto a sexto grado	
a.	Propósito.....	48
b.	Formación del equipo de maestras de <i>Language Arts</i>	48
c.	Determinación de la población de tutores y tutorados.....	49
1)	Selección del grupo de tutores	49
2)	Selección del grupo de tutorados	50
3)	Procedimiento para la configuración de las parejas de tutor y tutorado	51
d.	Preparación previa y capacitación para los tutores y tutorados.....	51
1)	Formación de tutores	52
2)	Preparación para tutorados.....	54
3)	Encuentro de preparación para tutores y tutorados	58
e.	Encuentros de sesiones grupales de <i>coaching</i> para tutores y tutorados..	59
f.	Desarrollo de las sesiones de tutoría	64
g.	Plan de seguimiento y acompañamiento.....	64
1)	Fase inicial	64
2)	Fase intermedia	65
3)	Fase final	67
h.	Plan de evaluación de resultados y logros	69
8.	Alcances y limitaciones.....	70
V.	Presentación de resultados	73
A.	Instrumento de autoevaluación de tutores tutorados, cuestionario de elección múltiple	73
B.	Instrumento de autoevaluación final de tutores y tutorados Cuestionario mixto.....	80
C.	Instrumento de observación: Diario	87
D.	Instrumento de entrevista – semiestructurada	97
E.	Instrumento de observaciones a distancia	102
VI.	Discusión de resultados	105
VII.	Conclusiones	109
VIII.	Recomendaciones.....	111
IX.	Referencias bibliográficas.....	113
X.	Anexos	117

LISTA DE CUADROS

Cuadro		Página
1	Población, muestra y unidad de análisis.....	30
2	Organización por las dimensiones de los ítems del cuestionario de autoevaluación de autoeficacia y autorregulación del tutorado.....	35
3	Análisis del juicio de experto realizado a los ítems	38
4	Tutorados propuestos	42
5	Tabla por género de los estudiantes de sexto grado propuestos para tutores	42
6	Tutores y tutorados que respondieron la autoevaluación Tabla de estudiantes que realizaron las autoevaluaciones de tutor o turado	73
7	Análisis y reflexiones de los resultados del cuestionario de autoevaluación de elección múltiple	74
8	Análisis y reflexiones de los resultados del cuestionario mixto de autoevaluación para tutores	80
9	Análisis y reflexiones de los resultados del cuestionario mixto de autoevaluación para tutorados	83
10	Cuadro de observaciones, seguimiento y reflexiones.....	87
11	Cuadro de comentarios en las entrevistas semi- estructuradas.....	97

LISTA DE ANEXOS

1. Instrumentos: Entrevistas semi-estructuradas dirigida a tutor y tutorado participantes de la actividad de aprendizaje, <i>English Buddies</i>	117
2. Instrumento: Ficha de registros de los encuentros (propuesta inicial)	118
3. Instrumento: Ficha de registros de los encuentros (segunda propuesta)	119
4. Entrevistas semi-estructuradas dirigida a tutor y tutorado participantes de la actividad de aprendizaje, <i>English Buddies</i>	120
5. Instrumento: Registro de los encuentros (propuesta final)	121
6. Instrumento: de autoevaluación: Cuestionario de elección múltiple	
a. para tutores	124
b. para tutorados	126
7. Instrumento: Cuestionario de autoevaluación de la autoeficacia y autorregulación de los tutorados, sometido a juicio de experto	128
8. Instrumento: Cuestionario de autoevaluación de la autoeficacia y autorregulación de los tutorados, versión final	130
9. Instrumento: Cuestionario mixto para tutorados	132
10. Instrumento: Cuestionario mixto para tutores	136
11. Instrumento: Hoja de registro de observación a distancia	140
12. Instrumento: Diario de observaciones.....	140
13. Ficha para inscribirse como tutores	141
14. Ficha para inscribirse como tutorados	142
15. Instrumento para sesiones de <i>Coaching</i> grupal: ¿Quién soy?	143
16. Instrumento para sesiones de <i>Coaching</i> grupal: Diagrama de Lotus, reconocimiento de logros par tutor y tutorado	144
17. Sesiones de <i>Coaching</i> grupal de agradecimiento	146
18. Material para la actividad de Celebración de victorias	147
19. Hoja de metas académicas para inglés	148
20. Diagrama de Lotus: Atribuciones del tutor.....	149
21. Hoja de plus y delta para evaluar la participación del equipo de maestras de <i>Language Arts</i>	
150	
22. Instrumento de evaluación para equipo de maestras de <i>Language Arts</i> , MAFO (mejoras, amenazas, fortalezas, oportunidades)	151
23. Cronograma de actividades para el plan de seguimiento, acompañamiento y evaluación de resultados y logros.....	152

RESUMEN

Este trabajo es una investigación cualitativa que presenta una propuesta de diseño de tutorías entre compañeros de cuarto a sexto grado, para el área de inglés, con el propósito de favorecer en los tutorados la autorregulación y autoeficacia. Esta propuesta se desarrolló con la modalidad de investigación basada en diseño. Para esto se utilizó el diseño inicial de tutoría entre compañeros que se llamó *English Buddies*, que se llevó a cabo en el 2017, donde alumnos de sexto grado fueron tutores de compañeros de cuarto y quinto grado.

Ante esta experiencia de aprendizaje tanto tutores como tutorados expresaron que mostraron interés y responsabilidad por la actividad, que se dio un ambiente de confianza entre ellos que favoreció su interrelación y que descubrieron elementos personales y de su aprendizaje. Los tutores compartieron que estuvieron interesados en el aprendizaje de su compañero, que reconocieron sus avances y que les compartieron sus estrategias de aprendizaje. Los tutorados reconocen que su participación en *English Buddies* les ha dado más seguridad en inglés y les ha permitido reconocer que son capaces de aprender y mejorar.

Sin embargo el reconocimiento de los avances o mejoras en inglés, tanto para tutores como para tutorados, está muy influido por las expectativas de una mejora en su promedio de inglés. Lo que dificulta que reconozcan sus avances como aprendices. Durante las tutorías se estableció que los tutores en su mayoría llevaron el control de las actividades de aprendizaje que realizaron. Por esta razón en la mejora del diseño se presentó la necesidad de incorporar al propósito el que se favorezca la autoeficacia y autorregulación del tutorado.

La revisión bibliográfica sobre esta modalidad de aprendizaje permitió establecer los elementos que se consideran clave para que sea efectiva. Estos elementos fueron tomados en cuenta para el análisis y la discusión del diseño inicial lo que permitió proponer las mejoras al diseño. Entre ellos encontramos la selección y asignación de las parejas, la preparación del tutor y tutorado, la interrelación entre los participantes, el plan de seguimiento, acompañamiento y la evaluación de resultados y logros.

El diseño mejorado ofrece una descripción de los pasos, actividades e instrumentos necesarios para implementar esta modalidad y darle el acompañamiento necesario. Así como los fundamentos teóricos y desde la experiencia que sustentan estas mejoras.

I. INTRODUCCIÓN

Los centros educativos presentan diferentes retos y dentro de ellos podemos destacar el brindar una variedad de oportunidades de aprendizaje que permitan que los estudiantes alcancen los objetivos propuestos. Para esto es necesario diseñar diferentes formas de atender estas necesidades individuales y grupales. Dentro de estas propuestas podemos resaltar el valor del aprendizaje entre compañeros.

Año con año los centros educativos reciben alumnos de nuevo ingreso que no necesariamente cuentan con las herramientas necesarias para su aprendizaje en diferentes áreas, siendo una de éstas el área de inglés. Estos estudiantes suelen requerir una atención especial, para lograr que en el menor tiempo posible cuenten con las competencias necesarias que les permita su nivelación y adaptación.

Estos alumnos que presentan una necesidad de nivelación en inglés, por ser nuevos o por circunstancias especiales, necesitan ser acogidos y que se les brinden ambientes seguros donde puedan tener experiencias que les permita nivelarse. Los cambios les generan ansiedad, los retan y si se aprovechan se pueden concebir como oportunidades para conocerse y superarlos. El brindarles un apoyo extra en inglés, durante su horario escolar y por compañeros del colegio, puede contribuir a un acercamiento a este segundo idioma de una forma más amigable y a sentirse apoyados por su comunidad educativa. Además se convierte en una oportunidad para que los alumnos de la institución, que tienen un nivel de inglés muy bueno, ejerzan un liderazgo de servicio y un compromiso.

Para dar una atención a estas necesidades se presenta la propuesta de un diseño de tutorías para inglés entre compañeros de cuarto a sexto grado para favorecer la autorregulación y la autoeficacia de los tutorados. Este trabajo es una investigación cualitativa, dentro del marco de una investigación basada en diseño (IBD).

Para realizarla se basó en los siguientes elementos: El primero fue la utilización de los datos recabados del diseño inicial, el cual consistió en invitar a alumnos de sexto grado para que leyeran con estudiantes de cuarto o quinto grado, que necesitaban una mayor exposición al inglés, una vez a la semana, durante el periodo de lectura sostenida. De esta experiencia inicial de ayuda entre compañeros se recolectaron datos y observaciones muy interesantes que dieron una evidencia de los logros reconocidos por los participantes y sus maestros en cuanto a la mejora en su actitud hacia su propio aprendizaje en inglés. Se encontró que aunque presentaban varias actitudes y elementos que pertenecen a la capacidad de autorregulación y autoeficacia de los aprendices, hacían falta otros. Esto generó los siguientes interrogantes: ¿Qué debe incluirse en la preparación de los participantes de una propuesta de tutorías para que favorezcan la autoeficacia y autorregulación? ¿Qué elementos se deben contemplar para ayudar a los tutores y tutorados para generar confianza entre ellos? ¿Cómo se puede contribuir para que el tutorado lleve el control o se haga cargo de su aprendizaje? Estas interrogantes se convirtieron en el motor para proponer las mejoras al diseño.

Esta propuesta presenta el diseño inicial, con la descripción de cada fase, los ajustes que se fueron realizando durante su implementación, los resultados obtenidos con los instrumentos diseñados, así como el análisis y discusión de los elementos del diseño que funcionaron, los que se modificaron y los cambios que se proponen. Se incluyen las propuestas de estos cambios donde se presentan las modificaciones a los instrumentos propuestos, la presentación de nuevos instrumentos y la implementación de actividades que permitan mejorar este diseño inicial.

El segundo elemento fue una revisión bibliográfica de investigaciones y estudios que han establecido los beneficios que aportan las estrategias del aprendizaje entre pares con la modalidad de tutoría entre alumnos de diferentes grados (*peer tutoring cross - age*), así como la descripción de los elementos que se consideran esenciales a implementar cuando se lleva a cabo esta modalidad de aprendizaje. De igual forma se hizo una revisión bibliográfica de la importancia de desarrollar en los estudiantes la autoeficacia y autorregulación, elementos que se consideran indispensables para lograr un aprendizaje de calidad y que permite que los estudiantes se capaciten para aprender a aprender. También se investigó propuestas de investigaciones basadas en diseño, para conocer la forma como presentan el diseño y sus resultados, los cuales fueron utilizados para construir esta propuesta.

Se presentan los resultados obtenidos de los instrumentos de recolección de datos: entrevistas semi-estructuradas, observaciones a distancia y diario de observaciones. Estos datos fueron utilizados para ejemplificar, justificar, reflexionar y /o discutir sobre los cambios propuestos en el diseño inicial.

En el capítulo de presentación de resultados se muestran los resultados obtenidos del diseño inicial, de los instrumentos de autoevaluaciones: cuestionario de elección múltiple (proceso) y el cuestionario mixto (final), con el análisis respectivo para cada bloque de indicadores, analizados desde el rol de los participante.

Estos resultados evidenciaron que los participantes desde el rol de tutores o tutorados opinan que mostraron interés, actuaron con responsabilidad en dar o recibir la ayuda, fomentaron un ambiente de confianza entre ellos, mantuvieron una buena actitud en los encuentros, descubrieron elementos personales y de su aprendizaje. Esto corrobora que la selección y asignación de las parejas es una variable esencial que debe ser intencionada. Los tutores expresaron que se mostraron interesados en el aprendizaje de su compañero, se alegraron de los avances que iba obteniendo, le compartieron sus estrategias de aprendizaje, los escucharon y descubrieron que les gusta dar apoyo a otro compañero. Los tutorados encontraron como beneficios de haber participado que les ha dado más seguridad en inglés, les ha permitido reconocer que son capaces de aprender y mejorar, les han compartido estrategias de aprendizaje que pueden aplicar y les ha permitido conocer a otro compañero.

Se evidenció que el reconocimiento de los avances o mejoras en inglés, tanto para tutores como para tutorados, está influido por las expectativas que ellos tienen de valorarlo a través de mejorar su nota numérica en el desempeño de inglés. También se estableció que los tutores fueron los que en su mayoría llevaron el control de las actividades que realizaron y que los tutorados no asumieron el control de su aprendizaje.

Se establecieron algunas limitantes, entre ellas podemos mencionar la falta de preparación previa, de forma formal y estructurada para los tutores. Lo que recibieron los tutores como preparación se puede considerar más una invitación a participar donde se les dieron algunos lineamientos básicos de lo que implicaría su rol. En el

camino ya iniciado se les fueron dando algunas observaciones para ir ajustando su rol. Se estableció en las investigaciones la importancia de dar una preparación previa de forma estructurada, como un elemento relevante para que el tutor pueda realizar su rol de forma efectiva.

Otra limitante fue la forma como participaron las maestras de *Language Arts* y *Homeroom Teachers* de cuarto a sexto grado; ellas colaboraron con la puesta en marcha de esta propuesta en algunas de las actividades de forma muy puntual y aislada. Para poder darle seguimiento y acompañamiento a esta propuesta, se estableció la necesidad de conformar un equipo de maestras que lo gestione a través de un liderazgo participativo. Para esto se presenta una revisión bibliográfica de lo que es el liderazgo y de diferentes estilos de liderazgo que se pueden poner en práctica, según las necesidades de los equipos.

Dentro de los aportes y modificaciones más relevantes que se hicieron a este diseño inicial para su mejora se encuentran: la reformulación de su propósito, la formación de un equipo de maestras de *Language Arts*, la implementación de sesiones de capacitación y preparación previa para tutores y tutorados, la implementación de sesiones *coaching* grupal para tutores y tutorados en la fase de inicio, de seguimiento y de evaluación, el desarrollo de un plan de seguimiento y acompañamiento, un plan de evaluación de resultados y logros, la creación de un instrumento para que los tutorados autoevalúen su autorregulación y autoeficacia.

II. MARCO CONTEXTUAL

Esta propuesta se diseñó para una institución privada, bilingüe, laica que ofrece coeducación. Tiene una trayectoria de 50 años y atiende una población estudiantil de un nivel socioeconómico medio alto y alto. Es valorada por su ambiente familiar, por la excelencia en el nivel de inglés y por el impulso que brinda a las actividades artísticas culturales, de proyección social y deportiva. Se valora mucho el que los alumnos aprendan en un ambiente agradable y que sean felices. Se esfuerza por tener un personal altamente calificado y les brinda oportunidades de mejora al invertir en su formación superior. Su lema es “*Live to Learn and Learn to Live.*”

La estructura de la organización del colegio es flexible y da la libertad para que los profesionales que ocupan cargos directivos, como coordinadoras, puedan llevar a cabo actividades que lleven a la mejora académica y/o personal de los alumnos y maestros. Se establece que los coordinadores de nivel tienen como una de sus funciones principales dar acompañamiento a los maestros para que desarrollen mejores prácticas, así como que sean capaces de dar un seguimiento al aprendizaje de sus alumnos. Como institución se cree en el liderazgo de cada persona y la corresponsabilidad por buscar el bienestar y el aprendizaje de los alumnos en todo momento.

El nivel de primaria está subdividida en dos bloques: el primero lo conforman los grados de primero a tercero y el segundo está integrado por los grados de cuarto a sexto. Cada uno de estos subniveles, cuenta con una coordinadora asignada. Cuya función primordial es coordinar todas las actividades que los grados a su cargo, requieran para brindar un aprendizaje significativo, así como mantener la filosofía del colegio. Cada año los alumnos son reorganizados en diferentes grupos por secciones para fomentar las interrelaciones entre ellos y favorecer al clima de grupo. Cada grupo tiene un maestro responsable, llamado *Homeroom Teacher* quien es el encargado de dar un seguimiento académico y personal a cada alumno y al grupo a su cargo.

La institución labora de lunes a viernes en el siguiente horario: 7:00 a.m. ingreso de los alumnos a las instalaciones del colegio, 7:20 a.m. inicio de clases con un periodo de *Homeroom*, 7:40 a.m. periodo de lectura sostenida para toda la institución, 8:00 a.m. a 2:20 p.m. clases regulares, con un recreo de 20 minutos y un periodo de almuerzo de 40 minutos. A las 2:30 p.m. es la salida para los alumnos y el inicio de clases extracurriculares, las cuales finalizan a las 4:00 p.m. La institución cuenta con un edificio propio para la Primaria, donde se encuentran diferentes salones de uso comunitario, así como de una serie de recursos didácticos que facilitan el aprendizaje.

Hace 3 años se implementó el Programa del Líder en Mí. A través de él se ha encauzado un desarrollo personal y de comunidad al conocer y aplicar los 7 hábitos de las personas altamente efectivas de Steven Covey. Este programa ha traído muchos beneficios a toda la comunidad y uno de ellos ha sido que se ha incrementado la participación de los alumnos en las diferentes actividades. Ya no son solo espectadores sino se les ha invitado a ser los protagonistas. Este programa resalta un concepto de liderazgo que atiende a una mejora personal para buscar la interdependencia entre todos los miembros de la comunidad. El servicio a otros es uno de los valores que se promueve a través de su liderazgo.

Dentro del Curriculum Nacional Base (CNB), del Ministerio de Educación de Guatemala, la clase de inglés pertenece al Área de Comunicación y Lenguaje y se le denomina, L3. La propuesta de competencias del CNB para esta área es que a través de su aprendizaje los alumnos de primaria sean capaces de comunicarse en un tercer idioma, para esta institución, este tercer idioma será el inglés. Esta comunicación debe incluir los siguientes elementos: de forma oral, que puedan leer textos cortos de forma comprensiva y relacionarlos con sus experiencias, que produzcan textos escritos breves respetando las reglas básicas del idioma, que aprecien el valor de comunicarse en otro idioma y que muestren una actitud positiva, de respeto hacia sus hablantes y su cultura, que utilice las experiencias con otras lenguas que le faciliten el desarrollo progresivo de estrategias de aprendizaje significativo y cooperativo.

Para lograr el aprendizaje de este idioma el CNB propone introducir a los estudiantes por medio de una comunicación sencilla, realizar actividades interesantes para ellos, que les permita una comunicación constante en este idioma. Favoreciendo situaciones de comunicación para la utilización del lenguaje que les permita hablarlo. Para lo cual se establecen dos principios: un enfoque funcional y pragmático donde se considera el lenguaje como instrumento de expresión y comunicación, dando importancia a los elementos contextuales para la interpretación de los mensajes y la segunda es una forma de organización que atiende ir de lo general y sencillo a lo complejo y detallado. (tomado de https://cnbguatemala.org/wiki/%C3%81rea_de_Comunicaci%C3%B3n_y_Lenguaje_L_3_-_Nivel_Primary)

Los alumnos de esta institución están familiarizados con el idioma inglés, L3, desde muy temprana edad, como lo solicita el CNB. Dentro del ambiente escolar físico, las clases y los pasillos están decorados y contienen anuncios en este idioma, así como se brinda oportunidades para escucharlo y hablarlo constantemente. Las maestras que lo imparten diseñan actividades lúdicas, interesantes que permiten a los estudiantes comunicarse en este idioma. La institución tiene celebraciones y tradiciones que desarrollan y fomentan el uso del inglés. Logrando un intercambio comunicativo como lo solicita el CNB.

La institución brinda la clase de *Language Arts*, la cual se imparte 100% en inglés. Lo que favorece que el alumno esté inmerso en este idioma. De la misma forma, da la oportunidad de recibir otras clases en inglés durante su vida escolar. Siendo estas *Science* en toda la primaria y *World History* y *Seminar* en sexto grado. La institución está abierta a brindar oportunidades de nivelación en inglés a los alumnos que lo requieran de forma individual o grupal. Los alumnos desde muy corta edad son capaces de alcanzar las competencias del Área planteadas en el CNB, de acuerdo a su edad y desarrollo. Ya que pueden expresarse de forma oral y escrita en el idioma inglés, así como se enriquecen al conocer y valorar elementos propios de las culturas que son representativas de este idioma.

Nivelarse en un segundo idioma es un proceso que requiere de tiempo, esfuerzo, práctica donde se brinden espacios para tener una mayor exposición con el idioma. Esto suele afectar a los alumnos, en su estabilidad emocional al pasar varias horas del día escolar sumergidos en clases 100% en inglés, entre compañeros que se expresan fluidamente en este idioma y sin comprender o poder expresarse con soltura. En ocasiones, manifiestan

su impaciencia y ansiedad al sentir que las ayudas extras que reciben fuera del colegio no van al ritmo de lo que ellos esperan para que les apoye a desarrollar la seguridad para comunicarse en el segundo idioma.

El siguiente diseño de tutoría entre compañeros para el área de inglés, es una propuesta para contribuir a que estudiantes que requieran una nivelación a través de una mayor exposición al inglés puedan obtenerla por medio del encuentro con un compañero experto de sexto grado. Lo que le permitirá tener un aprendizaje socializado que le brindará una mayor inmersión en este idioma de una forma agradable al compartir con otro compañero, recibir retroalimentación y modelaje que pueda replicar. Esto favorecerá a que pueda expresarse en este segundo idioma y permitirá que se sienta más cómodo en su aprendizaje y dentro de la cultura bilingüe que prevalece en esta institución.

III. MARCO TEÓRICO

Las propuestas a implementar necesitan ser gestionadas dentro de las instituciones, para lo cual se requiere de la vivencia de un liderazgo de parte de los administradores, colaboradores y miembros del equipo de trabajo que lo tendrá a su cargo. Por esta razón se vio la necesidad de iniciar con una exposición y reflexión de lo que es el liderazgo y de los diferentes estilos de liderazgos que se pueden asumir dentro de un rol para poder llevar a cabo una propuesta. Así como fundamentar el por qué es necesario que un director / coordinador de una institución educativa ejerza un liderazgo centrado en el aprendizaje de los estudiantes.

Luego se presenta ¿cómo la tutoría entre compañeros, es un aprendizaje? Abordando temas esenciales sobre la forma como se construye el aprendizaje y el beneficio de esta modalidad, describiendo los elementos básicos que debe tener un diseño de tutorías entre compañeros. Se abordará el proceso del aprendizaje en inglés, área académica que se utilizará para aplicar el diseño.

Así mismo se fundamentará la importancia de la autorregulación y autoeficacia en los estudiantes, lo cual es uno de los propósitos que se quiere alcanzar con esta modalidad de aprendizaje. Se finalizará con una exposición sobre lo que es el *coaching* educativo y su beneficio para las instituciones, ya que esta práctica será puesta en marcha en el acompañamiento de los participantes de este diseño de aprendizaje entre compañeros.

A. Liderazgo

¿Qué se entiende por liderazgo? Existen muchas definiciones sobre lo que es liderazgo. Para esta investigación se presenta la definición de liderazgo propuesta por Leithwood, Day, Sammos, Harris y Hopkins, (2006: 84) que lo definen como:

“... la capacidad de ejercer influencia sobre otras personas, de manera que éstas puedan tomar las líneas propuestas como premisa para su acción. Esta influencia, no basada en el poder o autoridad formal, se puede ejercer en distintas dimensiones, especialmente en el plano organizativo, cuando una dirección logra alcanzar consenso y moviliza la organización en torno a metas comunes.”

Liderar no es una ciencia exacta o una tarea sencilla, es compleja, pero no es un misterio. ¿Qué es lo que hace que un líder sea eficaz? Esta es una de las preguntas que ha girado alrededor de los ámbitos sociales, empresariales, de investigación, entre otras y la gama de respuestas que se obtiene es muy amplia. Cualquiera se siente con la autoridad de dar respuestas, las cuales van desde decir que un líder debe motivar, tener una misión, generar una cultura organizacional, fijarse metas, dar resultados, por ejemplo.

Goleman, D. (2005) cita al psicólogo McClelland, D., quien fue de los primeros expertos en relacionar la inteligencia emocional con el liderazgo. Este notable psicólogo de Harvard descubrió que los líderes que tenían una fortaleza en seis o más competencias de la inteligencia emocional, eran más eficaces que sus iguales, que tenían menos áreas fortalecidas. Se ha encontrado que existe una vinculación entre el éxito de una empresa y la inteligencia emocional de sus líderes.

Gracias a estudios como estos, actualmente se considera que son líderes efectivos los que tienen una inteligencia emocional que les permite reconocer, entender y canalizar sus emociones personales y las de otros. Y que esta capacidad se puede aprender y desarrollar sin importar la edad. Se requerirá de compromiso y esfuerzo.

La inteligencia emocional tiene varios componentes: la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social y las habilidades sociales. A continuación se presentará cada uno de los componentes con sus respectivas competencias.

La autoconciencia: La componen el *autoconocimiento emocional* que es la capacidad de interpretar y comprender las propias emociones y de reconocer su impacto en otros; la *autoevaluación exacta*, evaluar de forma ajustada sus fortalezas y limitaciones y la *autoconfianza* ese sentido fuerte y positivo de tener un valor propio.

La autogestión: Aquí se encuentra el *autocontrol* de las emociones y de los impulsos que se pueden considerar disruptivos, la *confiabilidad* que se basa en la honestidad e integridad, la *conciencia* como la capacidad para manejarse a uno mismo y sus responsabilidades, la *adaptabilidad* para ajustarse a situaciones de cambio y superar obstáculos, la *orientación al logro*, que es el impulso para alcanzar la excelencia interna, la *iniciativa* como la disposición de aprovechar oportunidades.

La conciencia social: Está conformada por la *empatía* que es la habilidad de captar las emociones de otras personas, comprender sus puntos de vista e interesar en sus preocupaciones; la *conciencia organizacional* como la capacidad de interpretar las relaciones, las corrientes de la vida de la organización, construir redes de decisión y moverse en los asuntos políticos. La *orientación al servicio* que es la habilidad de reconocer y satisfacer las necesidades de los clientes.

Las habilidades sociales: La integran el *liderazgo visionario* que es inspirar con una visión atractiva, la *influencia* como la habilidad de ejercer tácticas persuasivas, buscar el desarrollo de los otros, dar realimentación y orientación, destrezas de comunicación, la habilidad de escuchar y enviar mensajes claros y convincentes; el *catalizador del cambio* es la destreza para generar nuevas ideas, liderar a las personas hacia nuevos rumbos; el *manejo de conflictos* es la habilidad de desactivar desacuerdos y formular resoluciones; *creación de lazos* es la destreza para cultivar y sostener relaciones; el *trabajo en equipo* y *colaboración* como la competencia para promover la colaboración y la construcción de equipos.

1. Estilos de liderazgo. Goleman, D. (2005) expone que la investigación realizada por la firma consultora Hay/McBer, descubrió seis estilos de liderazgo distintos, cada uno de los cuales evidenciaba diferentes componentes de la inteligencia emocional. Este estudio buscó tener una visión sobre cómo se relaciona el liderazgo, la inteligencia emocional, el clima y el desempeño de los equipos. De los hallazgos más importantes de este estudio fue que mostró que los líderes con los mejores resultados no se apoyaban en un solo estilo de liderazgo sino que utilizaban varios de ellos.

Por esta razón, Goleman, D. (2005) afirma que los mejores líderes no tienen un único estilo de liderazgo. Ellos son capaces de escoger en cada momento cuál se ajusta a las circunstancias, tarea o situación que se les presente. De esta forma, expresa que todos los estilos pueden ser necesarios. El arte será poder decidir cuál es el más oportuno. En otras palabras, la eficiencia de un buen líder radica en tener la facultad de cambiar flexiblemente de un estilo a otro de acuerdo a las circunstancias.

A continuación se presentarán los seis estilos de liderazgo que tienen su origen en un determinado componente de la inteligencia emocional.

a. Líder Visionario - Orientativo: “Ven conmigo.” Responde a las competencias de la inteligencia emocional que se basa en la autoconfianza, la empatía y en ser un catalizador del cambio. Es un estilo de liderazgo carismático que se propone ayudar a movilizar a las personas a través de una visión compartida. Este líder debe tener una visión clara de hacia dónde hay que dirigirse y se esfuerza por compartirla con los miembros de su equipo, sin explicar la forma de llegar a él. Los equipos suelen trabajar en un ambiente de libertad para la acción, donde cada uno busca sus medios lo que genera actitudes para innovar, experimentar y tomar riesgos. Esto genera que maximice el compromiso hacia las metas y las estrategias de la organización. Hay claridad en lo que se consideran los estándares para el éxito así como las recompensas. Ofrece una *realimentación* sobre el desempeño ya sea positivo o negativo en base a si favorece la misión. Cada persona debe poner su propio talento en juego, que le permita buscar su propia forma de avanzar. Este estilo suele ser muy efectivo en cualquier situación. Pero es muy eficaz cuando el equipo se encuentra a la deriva o pasando por una crisis. Un líder orientativo suele establecer un nuevo Norte y enamora a los equipos para asumir esa nueva visión renovada a largo plazo.

b. Formativo - *Coach*: “Intenta esto.” Este estilo de liderazgo se basa en los elementos de la inteligencia emocional que buscan el desarrollo de otros, la empatía y el autoconocimiento. Por esta razón su liderazgo será marcado por buscar el desarrollo del talento de las personas a nivel profesional y personal de forma continua. Tiene un interés genuino en cada uno de los miembros de su equipo que lo lleva a esforzarse por buscar las cualidades y las áreas de mejora en cada uno de ellos y vincularlas con sus aspiraciones personales y profesionales. Anima a los miembros de su equipo a establecer metas de desarrollo y a formular un plan para lograrlas. Llega a acuerdos con sus empleados sobre su rol y responsabilidades para ejecutarlos. Les brinda retroalimentación, orientación e instrucción para mejorar su desempeño y que logren ser autónomos. Se da la escucha, la relación personal y de confianza. Este líder sabe delegar y está dispuesto a correr el riesgo del error a corto plazo si eso va a construir en el aprendizaje de su equipo. Es muy valioso cuando los miembros del equipo quieren mejorar y están dispuestos a aprender.

c. Afiliativo: “Las personas son lo primero.” Las competencias de la inteligencia emocional que lo sustentan son la empatía, la construcción de relaciones y la comunicación. Se basa en crear conexiones, construir lazos emocionales en el grupo. Lo que genera armonía, un ambiente de trabajo agradable entre las personas. Este líder gestiona construyendo vínculos afectivos fuertes que dan como fruto la lealtad y un sentido de pertenencia. Se fomenta mucho la comunicación lo que permite que las personas compartan ideas y su inspiración. Se promueve la flexibilidad y la libertad de hacer su trabajo en la forma como creen que será más eficaz. Este

liderazgo está enfocado hacia la colaboración, ofrece una realimentación oportuna y constante. Es importante tener un balance entre las necesidades de las personas y la consecución de metas. El impacto del elogio frecuente puede crear la falsa idea que se permite la mediocridad. Por esto su eficiencia radica en aplicarlo de forma combinada con otro. Es muy efectivo para situaciones en las que se debe generar la comunicación, recuperar la confianza, aumentar la moral o se intenta construir la armonía del grupo.

d. Democrático - Participativo: “¿Qué opinas tú?” La colaboración, el liderazgo de equipos y la buena comunicación son los fundamentos de la inteligencia emocional que lo sustentan. Se basa en la creencia que las decisiones deben tomarse en conjunto con los miembros de su equipo. Su principal fortaleza es su capacidad de escuchar. A través de ella atiende sugerencias, opiniones o ideas, anima a todos a participar. Fortalece vínculos, compromiso para cumplir con metas. Estas acciones impulsan la flexibilidad y la responsabilidad de los miembros del equipo. Las personas que aplican este estilo de liderazgo tienden a tener reuniones frecuentes para conocer la opinión de sus equipos. Esto se puede convertir en su debilidad, invertir mucho tiempo en estas reuniones y no avanzar. Este estilo es muy aconsejable cuando se da inicio a un proyecto, se necesita un nuevo enfoque, el líder necesita ideas o consejos, ideas frescas para ejecutarlas, entre otras.

e. Ejemplar – Imitativo: “Haz lo que yo hago. Si no puedes, lo haré yo.” El cuidado y precisión al actuar, la motivación a logros y la iniciativa son las competencias de la inteligencia emocional en las que se basa. Es conocido como el liderazgo imitativo. Se basa en que el líder es un ejemplo de lo que se debe hacer. A través de su liderazgo plantea desafíos y objetivos, que exigen excelencia. Se vuelve obsesivo en cuanto hacer las cosas rápidas y mejor. Son eficientes en conseguir resultados a corto plazo. Demanda de todos el mismo rendimiento y reemplaza a quienes no lo cumplen. Las personas se sienten agobiadas por el trabajo y no sienten que confíen en ellas. Con este tipo de liderazgo se ausenta la flexibilidad, el compromiso y la responsabilidad. No favorece un clima institucional asertivo. Este estilo de liderazgo es útil cuando los miembros del equipo se encuentran motivados y son competentes, por lo que necesitan alguien que les marque retos. No es muy efectivo porque suele limitar el desarrollo de los miembros del equipo.

f. Autoritario- Coercitivo: “Haz lo que yo te digo.” Se basa en las competencias de la inteligencia emocional que están relacionadas con la motivación orientada a logros, iniciativa y autocontrol. Las decisiones son tomadas en forma vertical, sin aceptar otras ideas. Se dan instrucciones claras y no hay flexibilidad. El líder ordena y manda, exige el cumplimiento de los objetivos. Destruye la motivación a corto plazo. Las personas se sienten incapaces de actuar por su propia iniciativa. Se debe usar con mucho cuidado, en circunstancias de crisis, cuando se necesita una acción rápida y que sea incuestionable y debe ser utilizado por poco tiempo, de lo contrario es un liderazgo que deteriora el clima laboral.

Como se puede observar los estilos que generan un mejor clima y desempeño son: el visionario, coach, afiliativo y democrático. Es necesario que cada uno identifique cuál es el estilo de liderazgo que suele usar y en qué circunstancias. Esto permitirá enriquecer su estilo con otros y dejar de ejercer algún tipo determinado de estilo de liderazgo que no le favorece. Pareciera que es complicado, pero estos estudios han mostrado que los líderes eficientes cambian más fácilmente de estilo de liderazgo, lo que algunos han llamado el fluir en la acción. Esto

lo logran gracias a que saben calibrar lo que está sucediendo y actuar de acuerdo a la situación. Goleman, D. (2005: 37) expresa, "... los líderes deben usar sus estilos de liderazgo como profesionales, usando el estilo apropiado, en el momento adecuado y en su justa medida."

2. Liderazgo del director centrado en el aprendizaje de los alumnos. En esta época es muy importante que los centros educativos puedan ofrecer una educación de calidad donde puedan asegurar que los estudiantes puedan desenvolverse con éxito. Como lo expresa Darling-Hammond, (2001), al enfatizar que esto es posible cuando la escuela se lo propone como meta y de esta forma alinea todos sus esfuerzos para garantizar aprendizajes imprescindibles. Esto se hace posible cuando el ejercicio de la dirección se entiende como un "liderazgo para el aprendizaje". El informe McKinsey (Barber y Mourshed, (2007) y la propia OCDE (Pont, Nusche y Moorman, (2008) han establecido que posicionan el liderazgo educativo como el segundo factor interno de la escuela que más impacto tiene en el logro de objetivos de aprendizaje, tras la acción docente de su profesorado.

En la actualidad es necesario que las personas que tienen cargos directivos en centros escolares ejerzan su liderazgo con metas muy claras hacia el aprendizaje de los alumnos y de la comunidad, concibiéndose como un liderazgo educativo, pedagógico, centrado en el aprendizaje. Y esto implica hacer una revisión en las atribuciones y competencias que se tienen como directivos para que se pueda tener una mayor incidencia en la mejora de los aprendizajes (Bolívar, A. 2010). Para poder llevar a cabo esto, es necesario que los líderes educativos cuenten con la autonomía necesaria para poder tomar decisiones en diferentes áreas como lo son: el currículo, la selección y formación de maestros, así como actividades que lleven a la mejora de los aprendizajes de los alumnos (Stoll y Temper-ley, 2009).

Macbeath, Swaffield y Frost (2009) expresan que para que se dé un liderazgo para el aprendizaje es necesario que en la práctica se presenten cinco principios:

- a. centrarse en el aprendizaje como actividad,
- b. crear condiciones favorables para el aprendizaje,
- c. promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje,
- d. compartir el liderazgo,
- e. tener un sentido de responsabilidad común por los resultados.

Para que se dé una cultura centrada en el aprendizaje de los alumnos, se necesita que se promuevan valores como la cooperación y cohesión entre el profesorado, se tenga un sentido del trabajo bien hecho y se compartan comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir. Este sentido de comunidad que trabaja, valora y se esfuerza por lograr aprendizaje, es vital, de lo contrario, poco puede alcanzar el liderazgo (Stoll y Louis, 2007).

B. Tutoría entre compañeros, un aprendizaje entre compañeros

Los maestros en su nuevo rol de facilitadores pueden animar a los alumnos a ayudarse unos a otros para convertirse en comunidades de aprendizaje, donde todos se conciben como aprendices, incluyendo al mismo maestro. Esto implica involucrarlos no solo en darles herramientas para que puedan fomentar el aprendizaje entre ellos, sino en establecer estrategias de forma deliberada donde ellos puedan aprender cuando enseñan a otros (Johnson, 1999).

Para atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, existen varias estrategias que se pueden utilizar para fomentar el aprendizaje. Dentro de ellas se resalta que los alumnos aprenden de la interacción con otros y que pueden apoyarse entre ellos al compartir estrategias de aprendizaje. Esto supera la concepción tradicional de la educación que se centra en el maestro, como el encargado exclusivo del proceso de aprendizaje (Pozo, 2006).

Esta modalidad donde los compañeros apoyan a que otros compañeros alcancen diferentes objetivos, los cuales pueden rebasar el área de instrucción o académica ha tenido en los últimos años un interés de estudio. Esta modalidad también ha sido utilizada con un carácter preventivo hacia el acoso escolar y en el desarrollo de habilidades sociales y personales, por lo que se pueden encontrar diferentes modalidades de ayuda entre compañeros. Fernández Martín (2007) presenta los modelos teóricos más representativos de ayuda entre compañeros, siendo ellos: tutoría entre compañeros (*peer tutoring*), tipos o roles de ayuda (*peer helping*), apoyo (*peer support*), facilitación (*peer facilitation*) y aprendizaje entre compañeros (*peer learning*). Estos ejemplos de ayuda entre compañeros muestra que en todos estos modelos hay muchos elementos que se comparten, tomando en cuenta sus objetivos y los escenarios donde se desarrollan.

Este mismo autor presenta la agrupación que varios autores les han dado a estas modalidades, que permite establecer 4 áreas para brindar esta ayuda. Ellas son: a. *ayuda* (Sturkie y Gibson, 1992; Tindall, 1995) para prevenir problemas sociales en ambientes comunicativos; b. *apoyo* (Cowie y Wallace, 2000) para atender necesidades de tipo socioemocional en ambientes educativos; c. *facilitación* (Myrick, 1997) para reflexionar sobre sus ideas y sentimientos, explorar diferentes posibilidades para situaciones muy puntuales y tomar decisiones de forma responsable en el ámbito educativo; y d. *aprendizaje* (Boud *et al.*, 2001; Griffiths *et al.*, 1995; Topping, 2005) para adquirir conocimiento y/o habilidad con fines instructivos y/o preventivos en el ámbito educativo.

El conocer esta gama de posibilidades de ayuda entre compañeros ofrece una nueva perspectiva que será fusionar o integrar estos cuatro modelos en una propuesta que se sostenga en sus elementos fundamentales. Fernández Martín, (2007: 83) presenta esta integración:

“... los compañeros se *facilitan* (Myrick, 1997) *ayudan* (Sturkie y Gibson, 1992; Tindall, 1995) y *apoyan* (Cowie y Wallace, 2000) a través de diferentes métodos, tipos o roles para adquirir cierto conocimiento y/o habilidad (Boud *et al.*, 2001; Griffiths *et al.*, 1995; Topping, 2005) con la finalidad de favorecer la toma de decisiones responsables (Myrick, 1997), prevenir los problemas de carácter social (Boud *et al.*, 2001;

Griffiths et al., 1995; Sturkie y Gisson, 1992; Tindall, 1995; Topping, 2005); satisfacer las necesidades socioemocionales (Cowie y Wallace, 2000) y mejorar el desempeño en las áreas curriculares (Boud et al., 2001; Griffiths et al., 1995; Topping, 2005), en definitiva, para “aprender” y “aprender enseñando” con algún fin de carácter instructivo y/o preventivo en diversos contextos.”

1. Formas de procesar la información y ser un aprendiz. Para poder comprender el mundo que nos rodea, recibimos la información a través de nuestros sentidos y cada persona tiene una forma única de combinar los sentidos para incorporar la información. Esta es la razón por la cual las personas muestran diferentes formas para aprender. Durante el desarrollo de la persona se irán combinando los sentidos de una forma diferente (Hearn, I. 2003).

La teoría del proceso de guardar la información funciona como un ordenador, el cual utiliza estrategias y reglas lógicas para guardar y recuperar la información. Esta teoría presenta 4 ejes: guardar información nueva en el cerebro, las generalizaciones que se hacen a partir de este conocimiento, los autoajustes que se llevan a cabo para incorporar esta información y las tareas de análisis para comprender de una forma más rápida un problema y buscar la mejor forma de resolverlo (Lyttle, L. 2011).

Achaerandio, L. (2010: 50) comparte en el siguiente texto sobre el proceso de construcción que realiza el buen aprendiz, citando diferentes autores y sus teorías:

“... Construir se refiere aquí a lo que el buen “aprendiz” hace cuando comprende e interpreta los contenidos de aprendizaje de un texto escrito y de una exposición oral en el aula, etc. En esa actividad inteligente, el aprendiz va elaborando y reconstruyendo, comprensivamente. Esto se ha ido expresando de varias maneras por los grandes autores; por ejemplo, Piaget, considerado el precursor del constructivismo con su teoría de la “asimilación” y “acomodación”; Ausubel con sus ideas sobre el “aprendizaje significativo”; Entwistle y Ramsden, en sus enfoques sobre la diferencia entre construir significado y reproducir conocimientos; Vigotsky, desde sus aportes al aprendizaje, entendido como el desarrollo de funciones potenciales, en su famosa teoría de “zona de desarrollo próximo”; Feuerstein, en sus trabajos sobre la “modificabilidad cognitiva”, etc...”

... Estos, y otros muchos autores y teorías coinciden en que el aprendiz o sujeto cognoscente construye o reconstruye internamente aquellos contenidos culturales que le ofrece, directa o indirectamente, su ambiente socio- educativo.”

De esta forma se establece que el aprendiz rebasa la construcción o reconstrucción de los significados o contenidos de aprendizaje y de los elementos que va recibiendo de su medio; esto se convierte en un proceso vivo y continuo que le permite desarrollar y construir sus propias estructuras mentales, las cuales irá enriqueciendo, convirtiendo en más complejas y profundas que le permitirán estar más preparado para resolver los problemas de la vida que se le presenten. Esto permite afirmar que la capacidad intelectual del que aprende aumenta (Achaerandio, L. 2010: 52).

Estas teorías presentan una concepción diferente a la concepción tradicional de la educación, que se consideró tipo bancaria. Esta se identifica con la idea de transmitir conocimientos o la cultura a la nueva generación, con un interés social y socializador (Pozo, 2000). En esta concepción tradicional de la educación, el alumno tiene un rol

pasivo y se considera un receptor y acumulador de muchos conocimientos. Se le puede considerar un instrumento endogámico de inculturación para detener los cambios y sostener el *status quo* (Achaerandio, L. 2010).

2. Fundamentos teóricos que sustentan el valor del aprendizaje entre compañeros desde Vigotsky y Piaget. Es importante conocer cómo y por qué se produce el aprendizaje en la interacción entre compañeros y para ello se abordará las teorías sobre la forma como se procesa la información haciendo referencia a la teoría cognitiva de Piaget y la teoría sociocultural de Vigotsky.

La importancia del aprendizaje entre iguales fue enfatizada tanto con el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vigotsky (1978) así como el de los modelos cognitivos de Piaget (1932). A pesar de las diferencias sobre el aprendizaje entre iguales que presentan estas teorías, ambos coinciden que se requiere de la interacción para el aprendizaje (Blatchford, Kutnick, Baines y Galton, 2003).

Vigotsky establece que la zona de desarrollo próximo (ZDP) es la distancia entre el nivel real de desarrollo que tiene el aprendiz y el nivel de desarrollo potencial al que puede llegar con la ayuda de otro u otros más capaces que él (el maestro, el tutor, un compañero, etc.). La ZDP presenta un estado inicial, real del estudiante, una creencia en que es capaz de mejorar y llegar a mover este estado a un nivel más alto; y el contar con un apoyo adecuado y ajustado de un mediador que esté capacitado para que logre comprender, resolver, ejecutar, etc. que le permita interiorizar lo aprendido y hacerlo parte de él (Achaerandio, L. 2010: 60).

Para comprender la “interiorización” o internalización, Achaerandio, L. (2010:74) la describe como la reconstrucción, a nivel del que aprende, de una operación mental que ha sido hecha con ayuda de otro u otros, refiriéndose a las actividades que los alumnos llevan a cabo cooperativamente entre ellos o con compañeros que están más capacitados. De esta forma ellos son capaces de realizar metas que no podrían haber logrado por sí solos. Este proceso de aprendizaje – enseñanza entre alumnos, cita el autor a Bárbara Rogoff, quien la ha llamado “participación guiada”. Esta se establece como la actividad donde un compañero comparte con sus discípulos sus habilidades y conocimientos, dándoles oportunos “andamiajes” como lo expresan en sus palabras Bruner y Wood (1976). Esto permite que el alumno logre tener un aprendizaje significativo porque lo interiorizó y lo hizo suyo, incorporándolo a la estructura de sus propios esquemas mentales. A la vez sigue el paradigma socio-constructivista y logra desarrollar un poco más sus “funciones psicológicas superiores”.

Falchicov, N. (2002) presenta las ideas de Piaget, en cuanto al valor que él le otorga al intercambio e interacción para el aprendizaje y lo expresa de la siguiente forma: Piaget (1971) creía que la cooperación entre compañeros era una forma de propiciar experiencias de discusión e intercambio de ideas, como las que se dan en la vida diaria. Enfatizó en el valor del conflicto cognitivo ya que ayuda al aprendiz a ver varias perspectivas y establece que la cooperación es esencial para el desarrollo de una actitud mental crítica, objetiva y reflexiva. (Traducción propia)

Actualmente se habla que el aprendiz debe apropiarse del conocimiento y ante esto, Achaerandio, L. (2010) aclara el concepto de “apropiación”. Dice que aunque suele parecerse al de “interiorización”, tiene un elemento diferenciador que viene de reinterpretar el concepto de adaptación presentado en la teoría de Piaget; en el aprendizaje significativo “mediado” que tuvo el aprendiz se puede establecer que hay cierta adaptación de los propios esquemas que él tenía, pero que ahora es capaz de reconstruir y hacer sus propios conocimientos y es allí donde se da un crecimiento cognitivo.

3. Los tutores (*tutors*) y los tutorados (*tutees*). Es importante definir lo que se considera un tutor y un tutorado dentro de la modalidad de aprendizaje entre compañeros. Kalkowki, P. (1995) se basó en la definición de *peer tutoring* y *cross-age tutoring* de Damon y Phelps (1989:11) y Topping (2005) para definir al tutor como aquel compañero con más conocimiento y/o habilidad que facilita, apoya y enseña a otro compañero tutorado, dentro de un trabajo en pareja o de un grupo pequeño. El tutorado será el compañero que se considera novato, con menos conocimiento y/o habilidad que necesita recibir apoyo. Sin embargo, hay otros autores que manifiestan que no todos los tutores son o deben ser “expertos”. Ya que en algunos casos los tutores son seleccionados al azar, con compañeros de su misma edad, lo que se conoce como *peer tutoring*. En la modalidad de tutoría entre edades combinadas (*cross-age tutoring*), los tutores suelen ser mayores que los tutorados.

A partir de estas definiciones se puede definir que los tutores o facilitadores del aprendizaje como compañeros que serán colaboradores del maestro en dar el apoyo al aprendizaje de otros de una forma interactiva, con un propósito y de forma sistemática. El tutor tiene una papel importantísimo en esta modalidad ya que se ha establecido en varias investigaciones que el abordaje y la forma de ser del compañero que realiza la tutoría tiene un impacto en el otro. Se ha comprobado que un modelo de entusiasmo y competencia por parte del tutor puede influir en la confianza propia del tutorado. El sentido de lealtad y responsabilidad de uno hacia el otro puede ayudar a mantener a la pareja motivada y centrada en su tarea. El tutorado será el alumno que recibe la ayuda directa, ajustada y personalizada de su compañero, lo que le proporcionará altas oportunidades de aprender (Topping, 2001).

Entre el tutor y tutorado, se dará una relación asimétrica con un rol activo, donde a través de la interacción ambos mejorarán su aprendizaje y su capacidad de relacionarse y conocerse. El rol de tutor y de tutorado puede ser fijo o recíproco. El rol fijo es el que va a mantener su mismo rol durante todo el acompañamiento. El rol recíproco es cuando el tutor y tutorado pueden intercambiar sus roles, dependiendo de la actividad. Esto se da con más frecuencia en actividades de trabajo colaborativo.

4. Investigaciones que demuestran los beneficios de los programas de tutoría entre compañeros. Las investigaciones han revelado que en el aprendizaje entre pares ambos participantes aprenden y

no solo el que está recibiendo la ayuda como suele creerse. Esto se da porque ambos se irán haciendo más conscientes de monitorear y regular la efectividad de sus propias estrategias de aprendizaje, lo que beneficiará su capacidad meta-cognitiva (Topping y Ehly 1987).

Fernández, M. (2007: 93) presenta una serie de resultados que se dan a partir de estudios que se llevaron a cabo con la modalidad de tutoría entre alumnos, en los que se puede evidenciar que tuvieron eficacia y eficiencia. A partir de ellos, se pudo establecer que los programas de tutoría entre compañeros que se han llevado a cabo en diferentes etapas del sistema educativo, evidencian altos niveles de eficacia en muchas de las dimensiones organizativas y han dado como resultado beneficios muy significativos, tanto para el grupo de tutores como para el de tutorados. Y en algunos casos (Green Wood *et al.* 1990) y Valero *et al.* (1986) se ha establecido que la tutoría entre compañeros, cuidando ciertas condiciones, ha sido más eficaz que la que se llevó a cabo por profesores. Probablemente porque el alumnado que actúa como tutor suele tener más facilidad para dar vocabulario y ejemplos apropiados para la edad. Otro elemento es que él ha sido un aprendiz reciente y esto suele ayudarlo a estar más familiarizado con las posibles frustraciones y limitaciones que suele tener el tutorado. Estos tutores compañeros suelen ser más directos en la resolución de dudas en comparación al maestro.

Hay otros aprendizajes, no pretendidos, que se van llevando a cabo durante este proceso de aprendizaje de tutores que rebasan el área cognitiva porque el aprendizaje entre iguales permite a la pareja obtener otras ganancias en el orden afectivo. Les propicia tener más confianza en lo que pueden lograr, en comprender que el éxito es el resultado de sus propios esfuerzos (Topping y Ehly 1987). De esta misma forma se establece que ambos serán capaces de aprender a dar y recibir halagos, a desarrollar destrezas sociales y a establecer relaciones más profundas, desarrollando destrezas de comunicación que implican escuchar, explicar, hacer preguntas y resumir. Otro de sus beneficios es el incremento de su autoestima. Hay que resaltar que las actividades de tutoría que se enfocan en prácticas repetitivas no explotan esta riqueza de beneficios (Eggen y Kauchak, 1997).

Se ha establecido que en los centros donde se da la ayuda entre los alumnos, se promueve un modelo que fomenta la equidad de oportunidad de dar y recibir aprendizaje. Los estudiantes que han sido ayudados en grados inferiores se convierten en colaboradores de aprendizaje de otros en grados superiores. La resistencia a ser ayudado se disminuye cuando reciben la ayuda de cómo dar el aprendizaje y se reduce la brecha entre el que es ayudado y recibe la ayuda así como el estigma negativo que se asocia con el recibir ayuda. Todos los alumnos se sienten invitados a dar o recibir la ayuda. Se establece que los que pueden dar la ayuda en un área la pueden recibir en otra (Topping, K. J. 2001a).

5. La efectividad de la modalidad de tutoría entre compañeros con edades combinadas (*cross-age tutoring*). Se han encontrado muchos beneficios de utilizar esta modalidad de tutoría entre compañeros de la misma edad o con diferencia de edad. Kalkowski (1995) cita a Greenwood, Carta and Hall (1988) quienes presentan los tres beneficios que comúnmente encuentran ambos participantes: el aprendizaje de destrezas académicas, el desarrollo de comportamientos sociales y de disciplina de clase y la mejora de las relaciones entre compañeros.

Asimismo, Sharpley, A. M., & Sharpley, C. F. (1981) expresan que el aprendizaje entre pares y entre compañeros de diferente edad, es muy efectivo porque brinda las siguientes experiencias: los alumnos participantes obtienen más prácticas; dan y reciben una ayuda más personalizada; tienen la oportunidad de hacer preguntas; de simplificar el vocabulario, de modelar, demostrar y de dar ejemplos más contextualizadas; ofrece una alta oportunidad de encontrar lo que no se ha entendido; brinda mayor oportunidad y rapidez de tener una autocorrección y de recibir retroalimentación y reconocimiento; ofrece mayores oportunidades de hacer generalizaciones y de tener elementos meta cognitivos, así como de evidenciar una autorregulación que le dé el sentido de ser responsable de su aprendizaje.

Todo esto beneficia al que recibe la ayuda porque adquiere mayor seguridad en sí mismo, reconstruye su imagen y crea nuevas creencias sobre su aprendizaje; le da un sentido de éxito lo que contribuye a aumentar su motivación por aprender y sostenerse en el esfuerzo que esto implica. Son elementos propios de un alumno que se considera autorregulado y con autoeficacia.

La relación entre pares ofrece una mayor comprensión de las dificultades que el otro puede estar experimentando. Esto permite el diálogo efectivo (Allen, 1976; Bruner, 1985), debido a que existe una relación de confianza con un igual que no tiene una posición de autoridad, donde puede facilitar el ambiente para que de forma voluntaria comparta su ignorancia o las ideas equivocadas que posee. También permite atender el desequilibrio causado por el desafío cognitivo, dando paso al aprendizaje efectivo (Palinscar, 1998). Los alumnos que reciben la tutoría se irán haciendo más conscientes de monitorear y regular la efectividad de sus propias estrategias de aprendizaje, lo que beneficiará su capacidad meta-cognitiva (Topping y Ehly 1987).

Se debe tener en cuenta que la tutoría también puede tener riesgos. Aunque ofrezca una ayuda personalizada y pronta, puede tener el inconveniente de no detectar los errores y las falsas generalizaciones que suelen hacer sus compañeros. Así como pueden dar procedimientos o errores que ellos mismos realicen y refuercen un mal aprendizaje, también pueden impacientarse y dar la respuesta no esperando que el otro lleve su proceso. A pesar de esto, se ha establecido que las tutorías pueden tener un impacto efectivo y de bajo costo en lograr subir el nivel de logro de aprendizaje sin importar el nivel y área de aprendizaje (Bloom, 1984; Cohen, Kulik & Kulik, 1982; Devin-Sheehan, Feldman & Allen, 1976; Levine, Glass & Meister, 1987; Rohrbeck et al., 1999; Sharpley & Sharpley, 1981; Topping & Ehly, 1998; Walberg & Haertel, 1997).

6. Condiciones que contribuyen al éxito de la modalidad de aprendizaje de tutoría entre compañeros (*peer tutoring*). ¿Cuáles son los requisitos o condiciones que pueden contribuir a que un programa de tutoría entre compañeros sea exitoso? De ellos depende el minimizar los posibles obstáculos que se presenten, así como el mejorar las condiciones internas y externas para que este tipo de modalidades de aprendizaje incrementen su eficacia y eficiencia.

Topping, K.J. (2001) expone que los programas de ayuda entre pares necesitan tomar en cuenta varios elementos de organización para que sean efectivos. Entre ellos se encuentran el contexto, los objetivos, el área del currículum, los participantes y la forma como se organizarán las parejas, las técnicas de aprendizaje, el tiempo que se le dará, el entrenamiento, el proceso de monitoreo para asegurar la calidad, y la evaluación y autoevaluación.

De igual forma, Fernández, M. (2007) presenta lo que establecen algunos expertos, sobre esta modalidad de aprendizaje. Ellos enfatizan que los elementos que hay que visualizar previamente para que estos programas sean exitosos están relacionados con el análisis de necesidades, el establecimiento de metas y objetivos, definición de la población, elaboración del plan de intervención y seguimiento, así como la evaluación de resultados, entre otros. Destacan que hay que prestar especial atención al diseño, planificación y aplicación y evaluación de la selección del alumnado tutor, su capacitación o formación así como la selección de los alumnos que serán tutorados y la forma como se llevarán a cabo las sesiones.

A continuación se presentan los elementos considerados clave de visualizar y atender previo a la implementación de un diseño de aprendizaje de tutores entre compañeros con la modalidad de edades combinadas (*coss-age*).

a. Tutor. ¿Cualquiera puede ser tutor? Esta es una pregunta que muchos maestros se hacen y en su respuesta puede haber un sesgo. Lo que dice la literatura al respecto es que la diferencia de habilidad entre el que ayuda y el que es ayudado es otro elemento importante a tomar en cuenta. Aunque el tutor no tiene que ser un experto, si es importante que tenga un dominio suficiente para poder ofrecer su ayuda. Cuando la diferencia es muy amplia puede darse que el tutor no sienta beneficio y llegue a aburrirse y a no sentirse retado para dar la ayuda.

Hay estudios que muestran que la diferencia de edad tiene menos implicación que la diferencia de habilidad; sin embargo, son variables que están muy relacionadas. Los estudios sobre las diferencias de género no han dado diferencias consistentes, únicamente se ha establecido que los hombres se benefician más que las mujeres de recibir y dar tutorías en el mismo contexto y género, especialmente cuando las dan entre hombres (Topping, 2001).

Fernández, M. (2007) expone que en los programas donde la ayuda entre compañeros se dará con un rol fijo y con una diferenciación de nivel de conocimiento y/o habilidad se deben incluir: una fase previa de selección del tutor, el cual debe ser elegido basándose en diferentes criterios y procedimientos. Dentro de los criterios se establecen los siguientes: el nivel de conocimientos, la habilidad, las destrezas sociales, la disponibilidad e interés para participar en un programa de dar ayuda. En cuanto a los procedimientos es necesario que se consideren diferentes recursos como: la entrevista, resultados académicos, criterios de selección de diferentes maestros, entre otros. Luego se tendrá una fase de selección posterior al entrenamiento o formación, en la que los alumnos tutores son elegidos al demostrar que están preparados para llevar a cabo las sesiones de tutoría. Varios expertos coinciden con Lyttle, L. (2011) quien enfatiza que la clave en esta práctica es la selección del tutor.

b. Formación, capacitación y acompañamiento de los tutores. Se ha establecido que el entrenamiento, formación o capacitación de alumnos tutores es uno de los elementos que tiene una incidencia directa en la eficacia en un programa de tutoría entre compañeros. Fernández, M. (1995) lo atribuye a que esto se da porque está vinculada

directamente con la estructura de las sesiones de tutoría, que contribuye a garantizar que se dé una interacción entre los participantes.

Scruggs, & Mastropieri (1998) comparten la importancia que los alumnos tutores o facilitadores del aprendizaje de sus compañeros tengan una preparación adicional para clarificar en qué consiste la ayuda y en que no. Y para que se les compartan modelos de instrucción y técnicas de enseñanza que les provee el apoyo y andamiaje a sus compañeros. Esto da como resultado la co-construcción de nuevas estructuras cognitivas. Este proceso es complejo para el tutor. Él tiene que dosificar el aprendizaje, observar el proceso del otro, detectar, diagnosticar y corregir ideas equivocadas, lo que produce una reflexión de su propio aprendizaje. Las investigaciones sobre estos programas han establecido que dar una preparación previa puede hacer la diferencia en los resultados esperados.

Con respecto al valor e importancia de la preparación de los tutores, Fernández, M. (2007) indica que esta capacitación debe incluir una preparación de los materiales que pueden utilizar, algunas de las bases teóricas sobre el aprendizaje y los métodos que son propios para el área donde estarán trabajando, así como la justificación de la importancia de esta ayuda y los beneficios que obtendrán los compañeros que la reciban. De igual forma debe contener elementos de un código ético del programa y las especificaciones del desarrollo de la sesión de tutoría, incluyendo los hábitos de trabajo y estudio que se deben compartir. También es necesario que se dé una preparación de la metodología y técnicas a implementar, enfatizando la importancia del modelaje y la retroalimentación inmediata y cualquier herramienta o técnica necesaria para llevar a cabo la tutoría.

c. La selección y asignación de los estudiantes tutorados. El proceso de selección de los alumnos que recibirán la ayuda dependerá de los objetivos del programa, su diseño, el análisis de necesidades y la disponibilidad de tutores, entre otras. El proceso de asignación de los alumnos tutorados con su tutor se puede llevar a través de diferentes procedimientos. Entre ellos se encuentran los siguientes: aleatoriamente, por elección del alumnado tutor y tutorado o por criterio del maestro o responsables. Se debe tomar en cuenta los elementos que son parte de la estructura organizativa y que involucran variables como: la edad, curso académico, horario, lugar donde se llevará a cabo y en algunas investigaciones subrayan la importancia de tomar en cuenta la variable de género y origen étnico (Fernández, M. 2007).

d. Duración y frecuencia de los encuentros. Parecería que a más duración y frecuencia de tutorías se obtienen mejores resultados. Y esto puede ser verdadero si se da dentro de cierto margen. Fernández, M. (2007) cita las investigaciones de diferentes autores sobre esta condición. Cohen (1982) presenta que los programas de tutoría entre compañeros de larga duración (de diecinueve a treinta y seis semanas) han dado peores resultados que los programas de corta duración, los cuáles son de menos de cuatro semanas. Rohrberck (2003) no encuentra diferencias significativas entre la variable del tiempo invertido y los resultados. Robinson (2005) apoya por una media que se de entre seis y dieciocho semanas de duración con una frecuencia de 1 a 5 sesiones por semana,

de una hora de duración, para llevar a cabo los programas de tutorías. Es necesario que este tema sea investigado aún más.

C. El proceso del aprendizaje de inglés como segunda lengua

El aprendizaje de un idioma como segunda lengua es un proceso que implica diferentes funciones cognitivas. Las cuales siguen procesos similares a los que la persona experimentó con el desarrollo de su propia lengua materna. Para esto se presentará los aportes de Jean Piaget y de Lev Semenovich Vygotsky.

Piaget (2006) presenta que el lenguaje está condicionada por el desarrollo de la inteligencia quien permite que se desarrolle el habla y el desarrollo cognitivo donde se encuentra el lenguaje. En otras palabras es el pensamiento el que permite el desarrollo del lenguaje. A través de él logrará formar esquemas mentales que nacen de la integración de procesos cognitivos que son propios de cada persona y que construye el conocimiento por medio de su interrelación con su entorno.

Vygostky (1977) establece que hay una relación entre lenguaje y pensamiento con una doble formación. Ya que estos se desarrollan gracias a la interacción social donde hacen su inicio y luego se consolidan a nivel individual e intrapsicológica. Para este autor el proceso donde el lenguaje se convierte en pensamiento y el pensamiento en lenguaje implica transformaciones en cada uno de ellos. Por ello considera que la relación que existe entre el lenguaje y el pensamiento es un proceso, dinámico y continuo. El pensamiento atraviesa por diferentes fases antes de llegar a ser presentado en palabras. Vigostky presenta dos planos del lenguaje: el de los significados, interno que se llama plano semántico y el de las palabras, externo, plano fonético. Esto permite que el lenguaje interno da inicio al habla y se transforma en pensamiento, mientras que en el lenguaje externo es el pensamiento el que se convertirá en habla.

Estos autores desde perspectivas diferentes, dan los pilares de la comunicación, donde su principal cuestionamiento es ¿cuál es la relación entre lenguaje y pensamiento? Procesos necesarios para la adquisición de cualquier aprendizaje y en este caso una segunda lengua. Ya que el dominio progresivo de las habilidades comunicativas es un elemento clave para el aprendizaje de una segunda lengua y para ello es necesario establecer su relación con el medio social y la capacidad intelectual del estudiante.

Turrión, P. (2013) define que para que se de este aprendizaje intervienen los siguientes procesos: creativo, de significado, activo y estratégico. Se considera que el aprendizaje es un proceso creativo porque los alumnos serán capaces de crear sus propias expresiones, orales y escritas; es un proceso de significado porque lo irán amarrando con lo que han aprendido con anterioridad y en momentos lo relacionarán con su propia lengua; es un proceso activo porque son los estudiantes los que tienen un rol predominante, ellos son los sujetos de su aprendizaje. De esta forma, cada uno de los estudiantes debe poner en práctica una serie de estrategias y herramientas. Estas son similares a las que han usado para adquirir su lengua materna y es un proceso estratégico, porque cada persona tiene una forma personal de aprender, donde deberá poner en práctica actividades de repetición, escoger las estrategias y materiales que considere que le van bien para su aprendizaje.

Krashen, S. D. (1985) presenta una diferenciación entre el proceso de adquisición y el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. El considera que la adquisición es un proceso automático que se da de modo subconsciente, como producto del contacto con la lengua, en una comunicación natural y espontánea. Aquí el énfasis está dado en el significado y no en la estructura y responde a la necesidad de comunicación de la persona. En este proceso no hay un esfuerzo consciente del aprendiz, ni se le da un énfasis al aspecto formal de la lengua. El énfasis se le otorga a la función del acto de comunicarse. Para que ocurra la adquisición es necesario que se dé una gran interacción del aprendiz con el segundo idioma, cuidando que esta exposición, presente un nivel más alto a su nivel actual de la competencia lingüística.

Mientras que el aprendizaje lo considera como un proceso consciente, donde se presenta un conocimiento formal de la lengua que se está aprendiendo o suele darse en ambientes formales donde se estudia la estructura y los significados. Gracias a este aprendizaje, el estudiante tiene la capacidad de poder explicar las reglas gramaticales.

De los aportes más relevantes de Krashen, S. D. (1985), se encuentra la hipótesis del filtro afectivo. Se ha demostrado que cuanto más positivo sea el ambiente que permita que el estudiante se sienta más seguro y motivado, este ambiente facilitará la adquisición y el aprendizaje, ya que el ambiente positivo tiene la función como la de un filtro. Esta hipótesis establece que los factores que están íntimamente relacionados para que se pueda dar el proceso de adquisición y de aprendizaje de una segunda lengua son la motivación, la auto-confianza y la ansiedad. Krashen, S.D (1985) reitera que un estudiante estará en las mejores condiciones para tener éxito en la adquisición de una segunda lengua si muestra una alta motivación, confianza en sí mismo, una buen imagen de sí mismo y un bajo nivel de ansiedad.

Los estudiantes que carecen de motivación suelen ser tímidos, retraídos o no se sienten aceptados por otros y consideran que no tienen un control de su ambiente. Este filtro obstruirá el proceso del *input*, lo que dará como resultado un bloqueo tanto en la adquisición como en el aprendizaje del lenguaje.

El interés y gusto por aprender y enseñar un segundo idioma por parte del maestro y alumnos, es un punto de partida para que se dé el aprendizaje como lo presenta el CNB, en apuntes metodológicos. Así mismo muestra la importancia de presentar situaciones de comunicación que favorecerán el uso del lenguaje, como actos de habla. Estas tienen que ser muy variadas, el intercambio comunicativo es esencial e imprescindible, por lo que debe hacerse de forma sistemática en el aula.

En las últimas décadas se han llevado a cabo varias investigaciones sobre las destrezas cognitivas requeridas para el aprendizaje de un segundo idioma. Se encontró que existe una gran diferencia en las estrategias que cada aprendiz puede aplicar. Esto llevó a las siguientes interrogantes: ¿Qué causa que los estudiantes aborden una tarea del lenguaje de una forma específica? ¿Qué podría explicar estas diferencias personales observadas incluso en estudiantes que tienen un dominio similar del idioma? Después de analizar los datos recabados, determinaron que un elemento que se considera de peso es la percepción que ellos tienen sobre su propio aprendizaje. Esto muestra

la fuerza que tiene el pensamiento en lo que hacemos o creemos que podemos hacer. Y estas pueden determinar la forma como los seres humanos gestionan su aprendizaje. Vale la pena decir que las creencias de los maestros tienen una influencia muy grande en la forma como ellos llevan a cabo el proceso de enseñanza - aprendizaje, sus conductas y al final el desarrollo de sus aprendices (Altan, M. 2006).

El mismo autor enfatiza la importancia de conocer las creencias que pueden tener los estudiantes sobre el aprendizaje de un segundo idioma. Se ha encontrado que personas de todo el mundo suelen tener creencias comunes sobre los idiomas y su aprendizaje. Algunas de las creencias que se dan son: con poco tiempo de inversión se puede conseguir fluidez, para aprender un segundo idioma hay que tener cierta disposición y no todos la tienen, los niños están preparados biológicamente para el aprendizaje de un segundo idioma y lo harán de forma rápida y fácil. Ante estas creencias, Altan, M. (2006) hace hincapié en la importancia de trabajar sobre ellas, especialmente con los maestros que se forman como maestros en la enseñanza de un segundo idioma, para que le dediquen tiempo y puedan ayudar a los estudiantes a desecharlas.

1. ¿Cómo la práctica de *peer tutoring* ayuda a los alumnos a aprender inglés como segunda lengua de una forma exitosa? Las prácticas educativas establecen que para aprender un segundo idioma es importante que los alumnos estén inmersos el mayor tiempo posible en experiencias que les permita escuchar y hablar el idioma (Ganschow, L. and Schneider, E. 2006). Muchos educadores creen que los alumnos aprenderán mejor el inglés en ambientes que les permita tener una inmersión estructurada, más que con clases bilingües. La interacción de los alumnos es un elemento muy valioso en el aprendizaje de segundas lenguas. Thornton, K. (2015: 286) dice lo siguiente:

“Un espacio para el aprendizaje efectivo de un idioma siempre ha sido una comunidad de aprendices que están juntas para aprender, y no es solamente el lugar donde las personas tienen acceso a materiales e información para mejorar (aunque también existe un lugar para esta función más tradicional). Los aprendices que se reúnen ejercen innumerables roles y hacen aportes duraderos que enriquecen la experiencia de aquellos a su alrededor. Ellos comparten ideas y aprenden los unos de los otros, actúan como modelos de conducta y motivan a otros para que sigan aprendiendo, proporcionan oportunidades para la interacción del idioma que se aprende y se da la comunicación intercultural, pueden ejercer un papel de asesores entre pares para los maestros.” (Traducción libre)

Las personas aprenden y enseñan de diferente forma; por esto, tener el contacto con otra persona puede ser atractivo para los estudiantes. Los alumnos tutores son una excelente forma de guiar a los alumnos tutorados por un camino seguro, al proveerles ejemplos de lo que pueden intentar, así como el tener un compañero que les dé un modelaje del idioma, como lo expresa Soares (2004) citado por Lyttle, L. (2011). La tutoría entre alumnos ayuda a que el aprendizaje del inglés mejore, a través de poner en parejas o pequeños grupos a los alumnos para que realicen actividades de aprendizaje. Los alumnos tutorados obtienen patrones de referencia y aumenta la oportunidad de practicar destrezas de lectura al tener una retroalimentación inmediata de su tutor.

Esta práctica favorece al almacenamiento y a la recuperación de la información que se guarda en la memoria a largo plazo. La información aprendida es guardada, gracias a la imitación y esto hace una conexión cognitiva

más fuerte que permite construir futuros conocimientos. Esto contribuirá para que el aprendiz forme sus propias estructuras cognitivas que utilizará para relacionarlas con próximos aprendizajes.

Esta modalidad comparte el beneficio del aprendizaje socializado, ya que los alumnos tutorados, tienen la oportunidad de recibir un modelaje del idioma que pueden replicar, así como la ayuda con gestos que favorecerá su comprensión. Esto suele resultar más efectivo que el texto por sí mismo. La investigación de Cichon (1993) citada por Lyttle, L. (2011) presenta los resultados de una encuesta donde los tutorados compartieron lo que ellos consideraron beneficioso de esta práctica, al decir que aprendieron mejor con la guía del alumno tutor, quien los ayudó a aprender de forma más rápida y con mayor confianza en ellos mismos.

Los alumnos que presentan dificultades en el aprendizaje del inglés van a necesitar una instrucción intensiva y en algunos momentos ésta deberá ser fuera de la clase. Esta instrucción puede incluir ayuda de uno a uno o en grupos pequeños para tener una práctica extra que les permita dominar conceptos y reducir la brecha de su aprendizaje, hasta llegar a considerar tener una reestructuración especial dentro del mismo salón de clase (Ganschow, L. and Schneider, E. 2006) .

Algunos expertos en la enseñanza de idiomas animan a los estudiantes que presentan dificultades en el aprendizaje, a que hablen con su instructor sobre sus necesidades en el dominio del idioma para que puedan recibir una ayuda desde el inicio. Así mismo, recomiendan que el alumno debe reconocer que este aprendizaje le podrá representar dar un esfuerzo extra de su parte pero que a su vez él recibirá el beneficio de tener una experiencia lingüística y cultural que son elementos necesarios para esta sociedad globalizada (Brown, S. Dale, Ford, K. 2014 citado por Barathi, S. 2016).

D. La importancia de la autoeficacia y autorregulación para el aprendizaje

Los alumnos traen sus expectativas, sus miedos, sus propias capacidades y hábitos aprendidos y es con esto con lo que se tiene que trabajar para propiciar que logren aprendizajes profundos. Si se quiere influir en qué y cómo aprenden los alumnos, es imprescindible hablar sobre los conceptos de autoeficacia y autorregulación. Torre Puente (2008) los ha identificado como dos de los elementos presentes en lo que él denomina la triple alianza para un aprendizaje de calidad.

El concepto de autoeficacia fue presentado por el psicólogo canadiense Albert Bandura (1983,2002), quien la define como esa serie de creencias que una persona tiene sobre sus propias capacidades para organizar y ejecutar ciertas acciones requeridas que le permitan atender situaciones previstas. En otras palabras, es la creencia que tiene el sujeto sobre si es capaz o no de llevar a cabo una tarea con éxito.

¿Por qué se convierte esta creencia tan importante en las personas? Porque se ha descubierto que son las cosas en las que creemos, las que en un alto grado, van a determinar las cosas que hacemos. Algunos autores como

Madewell y Shaughnessy (2003), la consideran esencial en el ser humano y expresan que en algunos momentos lo que podemos hacer es menos importante que lo que creemos que podemos hacer. La comparan con la energía psicológica necesaria para luchar contra los obstáculos.

Bandura (1999) expresa que las creencias de autoeficacia que tiene el aprendiz las conforma antes y después de llevar a cabo una tarea. Si el estudiante se somete a la tarea con una creencia alta de autoeficacia, la logrará realizar de mejor forma que si lo hace con un nivel bajo de autoeficacia. De igual forma sucede cuando él finaliza su tarea. En base a su percepción sobre el éxito o fracaso de su rendimiento en dicha tarea, le servirá para aumentar, reafirmar o disminuir sus creencias de autoeficacia hacia la tarea culminada. Morales, P. (2012) afirma que la autoeficacia puede ser aprendida y enseñada. El alumno puede aprender que puede, que tiene la capacidad para hacer algo y que puede superar obstáculos o fracasos. Esto se puede realizar a través de resaltar sus logros parciales, ayudarlo a reconocer los éxitos pasados y proporcionarle mensajes asertivos para evaluar su propio aprendizaje.

La autorregulación es definida por Morales, P. (2012) como la capacidad que un alumno tiene de sentirse autónomo y responsable de su aprendizaje, al poder organizar sus tareas, aprovechar el tiempo y recursos disponibles de forma que toda su vida pueda ser una exitosa experiencia de aprendizaje. Se considera que es una condición necesaria para que se dé un aprendizaje de calidad y duradero. Para esto, es necesario que la persona se sienta un aprendiz toda la vida.

La autorregulación hace referencia a la capacidad que tiene un estudiante para regular las conductas que intervienen o tienen una incidencia en su propio aprendizaje. Dentro de las cuales se pueden enumerar las siguientes: proponerse objetivos de aprendizajes, seleccionar estrategias adecuadas para conseguir sus objetivos, dar una buena utilización a los recursos a su alcance, evaluar sus logros, organizar de forma eficiente su tiempo, aprovechar la retroalimentación que obtiene de otros. Varios estudios han mostrado que el tener la apertura de buscar o aceptar la ayuda de otros es una característica de un estudiante autorregulado (Morales, P. 2012).

Se considera que un estudiante es autorregulado en la medida que es capaz de generar pensamientos, sentimientos y acciones personales que le permitan alcanzar los logros de aprendizaje (Torre Puente, 2001: 138). Esto trasciende al ámbito de la escuela. Citando a Morales, P. (2012: 14): “El aprender a aprender es en definitiva aprender a autorregularse y capacitarse para seguir aprendiendo en el futuro.”

¿Cómo se relaciona la capacidad de autorregulación y la creencia de autoeficacia? Salmerón - Pérez, H. *et al.* (2010) cita a Zimmerman y Schunk (2008), quienes responden que existe una relación recíproca entre ambos conceptos. Ya que a medida que un estudiante aumenta sus capacidades de autorregulación, crecen sus creencias de autoeficacia. Asimismo, las creencias de autoeficacia facilitan que el estudiante pueda afrontar de forma autorregulada los nuevos aprendizajes a los que se enfrenta.

E. El Coaching Educativo

Los sistemas educativos necesitan reinventarse y proponer cambios que vayan más allá del área curricular o de la estructura del sistema y estos cambios deben apuntar hacia la atención del ser humano. Es adoptar una nueva concepción de la persona que permita enfatizar en su riqueza y en el potencial de su propio desarrollo. El *coaching* se ha convertido en un tema de interés a nivel mundial y lo consideran una herramienta poderosa para potenciar a las personas. Por esta razón, en esta investigación se aplicará el *coaching* educativo para dar acompañamiento a los alumnos participantes del diseño de tutorías, el cual podrá ser de forma individual o grupal por roles o de pareja de trabajo. Esta preparación y acompañamiento aplicando herramientas de *coaching* pretende favorecer la interrelación entre los participantes y favorecer su propio crecimiento.

Para hablar de *coaching* es necesario definirlo. Sir John Whitmore (2003: 20) define el *coaching* de la siguiente forma: “...consiste en ayudar a alguien a pensar por sí mismo, a encontrar sus propias respuestas, a descubrir dentro de sí su potencial, su camino al éxito; en definitiva a conseguir sus propios objetivos, ya sean personales o profesionales”. A través del *coaching* se impulsan cambios a nivel cognitivo, emocional y conductual que consiguen que la persona tome consciencia de sus potencialidades y de sus posibilidades.

Wise, D., Avendaño, K. (2014: 6) definen *coaching*, “*Coaching* es llevar a una persona valiosa de donde él o ella está adonde él o ella puede llegar.” Estos mismos autores comparten que el *coaching* puede ayudar a aumentar la confianza, a desarrollar un liderazgo transformacional, a aceptar el cambio, a generar una buena comunicación, a tener una visión y a tener un uso efectivo del tiempo, entre muchos de sus beneficios.

Juan Fernando Bou (2013:19) expresa sobre el *coaching* educativo lo siguiente:

«El *coaching* educativo nace con la intención de ocupar espacios de aprendizaje basados en los procesos de “aprender a aprender” que incluyen la toma en consideración de cada individuo desde un punto de vista holístico. Nos interesan conceptos del ser humano tales como talento, cualidades, habilidades, actitudes, competencias, paradigmas, modelos mentales, juicios, emociones, creencias y valores... y analizar cómo estos procesos influyen en las relaciones académicas, personales y profesionales que se dan dentro del ámbito educativo.»

Se resalta que todas las definiciones de *coaching* comparten que el protagonista principal es el ser humano, quien será la figura clave para llevar a cabo el proceso de mejora continua. La función principal del *coaching* educativo es facilitar a todos los que participan del proceso de aprendizaje a ampliar su visión del mundo y que sean capaces de observar las situaciones que viven y los acontecimientos que experimentan de una forma diferente (Bou, P. 2013).

El *coaching* educativo se puede llevar a cabo con los miembros de la comunidad educativa de forma personal y grupal. En ambos casos su principal objetivo es elevar la conciencia, mejorar la auto creencia y desarrollar su responsabilidad (Bou, P. 2013).

En cuanto al *coaching* grupal, Castro (2013:1) dice, «Un proceso de *coaching* grupal es una herramienta muy eficiente para que un grupo de personas alcancen su objetivo al mismo tiempo que desarrollan de una forma vivencial las competencias para incrementar la productividad en su actividad profesional.» Su propósito es lograr que cada uno de sus miembros alcance su pleno potencial y que el equipo como un todo trabaje cohesionado y como una unidad para la consecución de un objetivo común. Esto es una de las riquezas del *coaching* grupal, que impacta en la persona y a la vez aporta a la interrelación del grupo o equipo al que pertenece en la consecución de sus metas.

Para Bou, P. (2013) las sesiones de *coaching* educativo individual o grupal deben seguir tres fases. La primera fase es la de iniciación que implica que ambas partes maestro y alumno se proponen establecer un contexto de aprendizaje crítico natural, donde el profesor invite a los estudiantes a examinar sus propios modelos mentales ante una temática. En la segunda fase todos los participantes realizan un proceso de análisis de la situación actual y se plantean los objetivos a conseguir. Y en la tercera fase, inicia el aprendizaje, cuando los estudiantes se hacen conscientes de los pequeños logros que va alcanzando. Para esto es crucial la etapa de transición donde los participantes deben ser capaces de botar los hábitos que no les construyen, creencias ineficaces, valores que los han estado limitando o perjudicando y deben escoger por nuevas estrategias de aprendizaje que les permita reconstruir una nueva visión de ellos mismos y de su entorno.

Este viaje de su propio crecimiento, es personal; el estudiante con el acompañamiento de su maestro y compañeros será capaz de moverse de su zona de confort y vivir nuevas experiencias que le ayuden a conseguir sus objetivos y a sentirse mejor consigo mismo y con los demás.

A través de implementar sesiones de *coaching* grupal e individual durante todo el proceso de este diseño, se pretende favorecer un clima de confianza y respeto entre el tutorado y tutor lo que beneficiará en la eficacia de sus encuentros. Así como el descubrimiento de elementos personales que logren establecer a través de su participación. Las sesiones de *coaching* también contribuirán a la formación que necesita cada uno de los roles de tutor y tutorado para atender necesidades desde su rol. De igual forma, favorecerá la gestión de problemas que se presenten con los participantes a nivel individual o de pareja. Los encuentros de *coaching* serán una herramienta muy valiosa para dar un verdadero acompañamiento a estos encuentros que permitirá que sea una experiencia enriquecedora para todos.

IV. MARCO METODOLÓGICO

A. Definición del problema

En el 2017 se tuvo una iniciativa para aumentar la exposición al inglés, con alumnos necesitados de una nivelación al tener mayor práctica en este segundo idioma. Esta consistió en invitar alumnos de sexto grado que tienen un nivel alto de inglés (“expertos”), para que durante el periodo de lectura sostenida, acompañaran a compañeros de cuarto y quinto grado que tienen necesidad de practicarlo y nivelarse. Este encuentro en parejas, de una vez a la semana, permitió que los estudiantes se escucharan leer, se expresaran en inglés y trabajaran en su comprensión lectora. Con el transcurrir de los encuentros, los alumnos fueron implementando otras prácticas en inglés, algunas de ellas fueron: *ice-breakers*, práctica de vocabulario de una lectura, práctica de verbos, repaso de pruebas de inglés, lectura de sus historias, entre otras.

Esta actividad de ayuda entre estudiantes de diferentes grados permitió reconocer el valor del aprendizaje entre compañeros. Esta experiencia favoreció que los participantes establecieran y expresaran las mejoras que obtuvieron con estos encuentros semanales. Fue muy enriquecedor determinar que algunas de las mejoras a las que se refieren los alumnos participantes se encuentran en el ámbito personal más que en el académico. Los hallazgos obtenidos y recabados a través de esta actividad de *English Buddies*, que se diseñó al inicio, como ayuda en la lectura en inglés, se utilizaron para enriquecer el diseño de *English Buddies*, que es una modalidad de aprendizaje entre compañeros de diferente edad que pretende favorecer la autoeficacia y autorregulación de los que reciben la ayuda.

1. **Justificación.** Los centros educativos se enfrentan día a día con retos para poder brindar un aprendizaje significativo atendiendo la diversidad y diferencias de los grupos. Esto requiere que los miembros directivos de las instituciones educativas ejerzan su liderazgo de forma que su responsabilidad central sea el aprendizaje. El informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) establece que el liderazgo educativo se puede considerar el segundo factor interno de una institución educativa que más impacto tiene sobre el aprendizaje de los estudiantes.

Cuando se ejerce un liderazgo centrado en el aprendizaje se tendrá como interés primordial el brindar las condiciones óptimas para que se desarrolle un verdadero aprendizaje y se estará atento a los resultados de aprendizaje que los alumnos van mostrando. Para lograr esto, Macbeath, Swaffield y Frost, (2009) consideran que se deben dar en la práctica los siguientes principios: centrarse en el aprendizaje como actividad, proporcionar condiciones propicias para el aprendizaje, compartir el liderazgo, promover el diálogo entre los miembros de la comunidad y asumir la corresponsabilidad de los resultados.

Los alumnos que presentan una necesidad de nivelación en inglés y exposición al idioma, por ser nuevos o por circunstancias especiales, necesitan ser acogidos y tener ambientes seguros donde les permita comunicarse libremente y estar más expuestos al idioma. Los cambios les generan ansiedad y los retan pero si se aprovechan se pueden concebir como oportunidades para conocerse y superarlos. El brindarles un apoyo extra en inglés, durante su horario escolar y por compañeros del colegio, puede contribuir a que tengan un acercamiento amigable

al idioma y a sentirse apoyados por su comunidad educativa. Así como convertirse en una oportunidad para que los alumnos de la Institución, con nivel alto de inglés ejerzan un liderazgo de servicio y un compromiso hacia miembros de la comunidad al brindarles su apoyo y propiciar un ganar-ganar.

Se escogió iniciar en esta área porque la cultura de la institución es bilingüe y esto afecta a los estudiantes que no se sienten con la soltura de expresarse en inglés. Estos alumnos han compartido que aunque reciban ayuda fuera del colegio no es suficiente para lograr alcanzar el nivel esperado en un tiempo corto. En otras áreas las mejoras en su nivelación suelen evidenciarse en términos más cortos.

Este diseño de aprendizaje, donde los alumnos brindan y reciben la ayuda en inglés, permitirá rescatar la práctica del aprendizaje entre compañeros con diferencia de edad (*peer tutoring*, *cross-age*) y será un eslabón para retomar el aprendizaje entre pares, donde ambos participantes aprenden de la interacción intencionada, desmitificando la creencia que sólo se beneficia el que recibe la ayuda o que se limita al área académica. Esta modalidad de aprendizaje permitirá valorar la contribución de los alumnos en el aprendizaje de sus compañeros y se reconocerá la importancia de ceder el control, al propiciar que el alumno que recibe la ayuda vaya asumiendo el control de su aprendizaje.

Esta práctica de tutoría entre compañeros, favorecerá en los participantes la autorregulación y la creencia de autoeficacia como estudiantes. Esto permitirá que sean autónomos, que puedan seguir aprendiendo por ellos mismos. Aunque se propone iniciarlo en el área de inglés, este diseño de aprendizaje entre compañeros, puede convertirse en una nueva estrategia para aplicarse en cualquier área académica.

Se compartirá con el equipo de maestros de primaria las implicaciones más relevantes de esta investigación. Al compartirlo, ellos podrán reflexionar y discutir sobre su rol como maestros que los lleve a animarse a ceder el control dentro de la clase. Esto implicará concebirse más como un facilitador del aprendizaje, aprovechar a resaltar el liderazgo de los alumnos al servicio de otros, determinar la forma como pueden contribuir a mejorar la autorregulación y autoeficacia en los alumnos, entre otros.

Se espera que al conocer los beneficios y aportes de este diseño, los maestros revaloricen el aporte que los compañeros pueden dar al aprendizaje de otros compañeros. Lo que motive a los maestros a planificar actividades donde los alumnos dentro del aula puedan dar y recibir ayuda, ejerciendo el rol de tutores y tutorados. Los maestros deberán dar la preparación previa y acompañamiento necesario, a los participantes.

Los encuentros de *coaching* grupal y/o individual serán una herramienta muy valiosa para contribuir a la construcción de un clima afectivo que permita una relación de confianza y respeto entre tutor y tutorado, así como la comprensión de lo que implica su participación y el descubrimiento de su potencial personal para dar y recibir. Estas experiencias de *coaching* fuera del aula, podrán animar a otras maestras a trabajarlas con sus alumnos.

La puesta en marcha de este diseño será una oportunidad para poder visualizar elementos de una cultura de comunidad de aprendizaje, donde cada uno se reconoce como aprendiz permanente y se resalta el valor de reconocerse como personas que pueden recibir y dar ayuda en otros momentos. Ayudará a revalorizar la

responsabilidad y el nivel de compromiso que los alumnos pueden adquirir en una actividad de servicio, donde se garantice que cumplen con los acuerdos establecidos. Además tendrán la oportunidad de ejercer su libertad en la toma de decisiones, fuera del ambiente del aula y sin la supervisión directa de un maestro, dando evidencias de su autorregulación y mejorando su concepto de autoeficacia.

También permitirá generar espacios multidisciplinarios donde participen maestras de *Language Arts*, *Homeroom teachers*, coordinadores y alumnos participantes, para evaluar los avances, escuchar sus opiniones e ideas. Estos serán los insumos para las mejoras y redirección en el diseño inicial de esta actividad de aprendizaje.

Otra ventaja es el aprovechamiento del tiempo de estadía en el colegio para dar la ayuda de una forma diferente, buscando el apoyo con compañeros de otros grados. También es ventaja que los recursos y materiales que se invierten son accesibles, sin costo adicional, haciendo la variable costo beneficio favorable para animar a participar.

Es importante establecer que esta iniciativa de contribuir al aprendizaje de los alumnos es una de las funciones de un director/coordinador que asume su cargo desde un liderazgo centrado en el aprendizaje de los alumnos. Ejercer este liderazgo es indispensable para contribuir a dinamizar, apoyar y animar el aprendizaje de la comunidad. En otras palabras, construir sobre la capacidad interna de mejora de la institución.

B. Objetivos

1. Objetivo general

Proponer un diseño de tutoría para inglés, entre compañeros de cuarto a sexto grado que contribuya a la mejora de la autorregulación y autoeficacia de los tutorados.

2. Objetivos específicos

- a. Sustentar las mejoras propuestas al diseño en base a las observaciones y datos recabados durante la puesta en marcha del diseño inicial de tutoría de lectura en inglés entre compañeros.
- b. Conformar un equipo de maestros de *Language Arts* para liderar la implementación y el proceso de este diseño.
- c. Preparar a los tutores y tutorados para que realicen sus roles.
- d. Facilitar la interrelación de los participantes a través de encuentros grupales de *coaching*.
- e. Dar seguimiento al proceso de aprendizaje de tutores y tutorados utilizando diferentes instrumentos para recolectar datos.
- f. Acompañar a los tutores y tutorados en su proceso de aprendizaje que lleve al tutorado a la mejora de su autorregulación y autoeficacia.

C. Investigación

1. Enfoque y tipo de investigación. La presente investigación se realizó bajo un enfoque cualitativo. Rodríguez, D., Valldeoriola, J. (2001) indican que las metodologías cualitativas están enfocadas hacia comprender los hechos, situaciones únicas y particulares que se presentan. Se concentran en buscar el significado y sentido que se les otorgan a los hechos y sujetos y en cómo experimentan y viven ciertas experiencias los sujetos o grupos a los que se investiga. En otras palabras, se interesan por la interpretación que le dan a la “realidad”, respetando el contexto donde se da.

Esta investigación se llevó a cabo dentro del marco de una investigación basada en diseño (IBD). “... algunos autores (Collective, 2003; Kelly,2003) se atreven a considerar la IBD, como un paradigma emergente en la investigación educativa que nos explica cómo, cuándo y por qué las innovaciones educativas funcionan en la práctica” (Citado por Rodríguez, D., Valldeoriola, J. 2001: 67).

Se escogió esta modalidad de investigación cualitativa, investigación basada en diseño, porque permite explorar las innovaciones educativas, en este caso a nivel didáctico que pretende favorecer el aprendizaje a través del encuentro entre compañeros. Este tipo de investigación permite describir la situación bajo la cual se está realizando la propuesta. Se inicia con un plan general que se irá afinando en el camino en función del contexto y la dinámica del mismo. Su propósito es presentar pautas para su mejora lo que presupone una profunda reflexión sobre las propias experiencias llevadas a cabo durante el proceso. La toma de decisiones sobre el desarrollo de las diferentes etapas de estos diseños requieren de la participación de los involucrados, lo que implica un trabajo en equipo.

Este trabajo de investigación consiste en el diseño inicial y luego mejorado de una propuesta para dar tutorías entre compañeros de diferentes grados, de cuarto a sexto, en el área académica de inglés. Se desarrolla a partir de la propuesta de mejora del diseño inicial, *English Buddies*. Para este diseño se presenta la descripción de cada fase, los ajustes realizados durante la implementación, los resultados obtenidos, el análisis y discusión de los elementos del diseño que funcionaron y los que tienen que modificarse o implementarse con su propuesta de mejora.

2. Población, muestra y asignación de parejas para la tutoría

Cuadro 1. Población, muestra y asignación de parejas para la tutoría.

Población	Alumnos de cuarto a sexto grado, de un centro educativo capitalino, privado.
Muestra	Se utilizó el método de muestreo estratificado intencionado que consiste en seleccionar a los alumnos utilizando criterios establecidos previamente que respondan a las necesidades de la investigación.

Población	Alumnos de cuarto a sexto grado, de un centro educativo capitalino, privado.
	<p>Para esta investigación los participantes fueron propuestos por los maestros de <i>Language Arts</i> y <i>Homeroom Teacher</i> con los siguientes criterios:</p> <p>a. Tutores</p> <p>1) Nivel de inglés</p> <p>a) Buen dominio del inglés: promedio de <i>Language Arts</i> superior a 90 puntos y con un nivel alto de comprensión lectora.</p> <p>b) Tener una buena pronunciación de inglés.</p> <p>c) Mostrar seguridad, fluidez y estructura al expresarse de forma oral y escrita.</p> <p>d) Que muestre ser un estudiante con autorregulación.</p> <p>2) Características personales</p> <p>Ser un estudiante responsable, amigable, empático, con capacidad de dar un servicio, flexible, asertivo, que brinde confianza y sea colaborador.</p> <p>b. Tutorados</p> <p>1) Nivel de inglés</p> <p>a) Tiene un bajo rendimiento en inglés. (Menos de 70 puntos)</p> <p>b) Presenta dificultad para expresarse en inglés, participar en clase, comprender cuando la maestra o sus compañeros hablan.</p> <p>c) Su nivel de comprensión lectora es bajo y evidencia tener poco vocabulario para expresarse.</p> <p>2) Características personales</p> <p>Ser un estudiante respetuoso y que muestre tener autocontrol. Que esté interesado en aprender, que tenga disposición de recibir positivamente la retroalimentación que se le da y muestre que se esfuerza por mejorar.</p>
Asignación de parejas para la tutoría.	La asignación de las parejas para ser tutor o tutorado se realizó manteniendo el criterio que fueran del mismo género, que el tutor fuera de sexto grado y el tutorado de cuarto o quinto grado. Se buscaron elementos personales en ambos participantes que pudiera favorecer su interrelación.

3. Supuestos de investigación

- a. La actividad de tutoría entre compañeros de diferente edad, puede favorecer la autorregulación y autoeficacia de los alumnos que la reciben.
- b. La selección y preparación previa de los tutores y tutorados es vital para que se lleve a cabo el aprendizaje entre alumnos que favorezca la autorregulación y autoeficacia.
- c. Los encuentros de *coaching* grupal entre tutores y tutorados pueden beneficiar a construir un clima de confianza y seguridad entre ellos, lo cual se considera un elemento clave para lograr los aprendizajes. A través de estos encuentros se invitará a establecer objetivos, propiciar el reconocimiento de logros, a tener una mirada de empatía hacia el aprendizaje de su compañero y en el tutorado una aceptación hacia su propia realidad de aprendizaje, entre algunos de sus beneficios.

4. Elementos de estudio. Son los elementos que se tomarán en cuenta de forma específica para ir estableciendo los avances del diseño y la necesidad de cambio que presenta. Estos elementos fueron seleccionados por su incidencia en la efectividad de este tipo de modalidad de aprendizaje y por ser elementos clave en la pregunta de investigación.

a. Interrelación de la pareja

1) Definición técnica. Según la Real Academia Española (2014), la interrelación es definida como “Correspondencia mutua entre personas, cosas o fenómenos.”

2) Definición operativa. La interrelación de la pareja se establecerá como la relación mutua que se dé entre el tutor y tutorado donde se evidencie el compromiso, la cooperación y la confianza entre ellos.

b. Estrategias de aprendizaje que aplican en la tutoría

1) Definición técnica. Dansereau (1985) define las estrategias de aprendizaje como “...secuencias integradas de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información.” Pozo (1989: 8) va más allá y define las estrategias de aprendizaje así:

“Las estrategias están constituidas de otros elementos más simples, que son las técnicas o tácticas de aprendizaje y las destrezas o habilidades. De hecho, el uso eficaz de una estrategia depende en buena medida de las técnicas que la componen. En todo caso, el dominio de las estrategias de aprendizaje requiere, además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas o, en otras palabras, un uso reflexivo y no sólo mecánico o automático de las mismas.”

2) Definición operativa. Las estrategias de aprendizaje que aplican en la tutoría serán definidas como todos aquellos elementos en cuanto a técnicas y tácticas de aprendizaje, destrezas y habilidades que pongan en marcha para optimizar y facilitar su aprendizaje del inglés.

c. Autorregulación del estudiante tutorado

1) Definición técnica. Para Torre Puente (2007: 138) “... un estudiante es autorregulado en la medida en que es capaz de generar pensamientos, sentimientos y acciones personales que le permitan alcanzar los logros de aprendizaje...”

2) Definición operativa. Se referirá al grado en que el estudiante tutorado es capaz de regular las conductas que intervienen en su aprendizaje. Siendo estas tener un objetivo, escoger las estrategias que le facilitan aprender inglés, la organización de su tiempo para practicar, aprovechar la retroalimentación y el autoevaluar sus logros.

d. Autoeficacia del estudiante tutorado

1) Definición técnica. Bandura, A. (1983, 2002) expresa que la autoeficacia son las creencias que una persona tiene sobre sus propias capacidades para poder realizar una tarea específica. Al profundizar en este

concepto se puede interpretar como la creencia que una persona tiene sobre la capacidad de llevar a cabo una tarea con éxito.

2) Definición operativa. Se referirá a que tan capaz se siente el tutorado para realizar diferentes actividades y acciones necesarias para su aprendizaje de inglés.

Para lograr establecer y describir los elementos de este estudio, se diseñaron diferentes instrumentos y se presentan una serie de técnicas de recolección de datos, que favorecerá el ir recopilando observaciones, percepciones y datos durante la puesta en marcha de este diseño de tutorías. Lo que permitirá conocer y describir cada elemento de estudio en las condiciones que se lleva a cabo y en opinión de los mismos participantes.

5. Instrumentos y técnicas de recolección de datos. Para llevar a cabo este diseño se hizo necesario crear diferentes instrumentos y aplicar técnicas de recolección de datos. Estas herramientas nos permiten establecer los elementos clave, para darle seguimiento al diseño, propiciar un análisis y establecer las condiciones que permiten o limitan su buena implementación. A continuación se presenta el proceso para recolectar datos y los instrumentos elaborados.

a. Proceso de recolección de datos. Se realizó en el escenario donde se llevaba a cabo la actividad de aprendizaje, *English Buddies*, teniendo cuidado de respetar el espacio donde se daba la tutoría para no interferir con ellas. Este escenario es el corredor del tercer nivel del edificio de primaria, donde se encuentran mesas tipo picnic. Para este proceso, se llevaron a cabo observaciones a distancia, las cuales consistían en sentarse en mesas cercanas donde los alumnos interactuaban para observar cómo se relacionaban. Es importante establecer que los alumnos están acostumbrados a ver la presencia de los maestros en estas mesas del corredor, donde ellos suelen leer, calificar o trabajar en sus computadores. Esto favoreció para que no se sintieran invadidos. Para realizarlas se utilizó el formato observaciones a distancia, que da una serie de pautas que ayuda a ordenar las observaciones y estar atento a los hallazgos. (Ver anexo 11). Estas observaciones a distancia, permitieron conocer parte de la dinámica de relación de las parejas y la utilización de algunos materiales para su aprendizaje.

Asimismo, se realizaron entrevistas semi-estructurada con los participantes a lo largo del proceso preparándose una guía de preguntas para poder realizarlas. Para llevarlas a cabo se aprovechó cuando alguno de los participantes llegaba con alguna inquietud y en otros casos se buscaron los momentos para poder realizarlos de forma intencionada. También se dio la oportunidad de realizarlas por roles después de las actividades de autoevaluación de cada rol.

Las entrevistas semi estructuradas aportaron elementos sobre su práctica, necesidades que iban identificando, preocupaciones, sus logros y sugerencias en general.

Estos aportes de los participantes fueron utilizados para re-construir los instrumentos que se utilizaron para establecer la opinión de los tutores y tutorados sobre su participación en esta modalidad de aprendizaje.

b. Instrumentos. Para poder recolectar datos y tenerlos de una forma ordenada se estableció la necesidad de contar con una variedad de instrumentos que permitieran esta sistematización de información. Para ello

se presentan instrumentos que serán utilizados por los maestros para recolectar información y otros que serán utilizados por los alumnos, para llevar records de sus encuentros y recibir retroalimentación y otra serie de instrumentos para que los alumnos puedan compartir su opinión y autoevaluar sus procesos.

Los instrumentos fueron diseñados por la investigadora y solo uno de ellos es una adaptación de una lista de observaciones. En algunos de los instrumentos se presenta el proceso que se siguió para llegar a la versión mejorada, por los criterios presentados en la validación o por la experiencia de haberlos puesto en práctica. A continuación se presenta una descripción de cada uno en la que se incluye el objetivo y una descripción del mismo.

1) Entrevistas semi-estructuradas dirigidas a tutor y tutorado

a) Objetivo. Propiciar un diálogo que permita conocer y ahondar en la percepción de los participantes sobre su vivencia en la práctica de *English Buddies*.

b) Descripción. Entrevista de carácter conversacional, elaborada por la investigadora, que contiene una guía de preguntas flexibles que permite dialogar sobre su participación en esta modalidad de aprendizaje. Estas entrevistas semi-estructuradas se realizaron constantemente por la coordinadora y algunas maestras. Las preguntas fueron seleccionadas según la necesidad del proceso y recolección de datos. Para realizarlas se tomó en cuenta los principios y estrategias de *coaching*, desde crear un clima de confianza, tener un lugar apropiado para llevarla a cabo, hasta la aplicación de herramientas como la utilización del parafraseo, las pregunta poderosas, el espejar, entre otras. (Ver anexo 1)

2) Registros de los encuentros

a) Objetivo. Llevar un registro por pareja de los encuentros y de las actividades de seguimiento que van realizando los participantes de la actividad *English Buddies*.

b) Descripción. Es un formato por pareja que contiene diferentes incisos, algunos diseñados en cuadros y tablas para que los tutores y tutorados alimenten semanalmente la información solicitada. Allí se tendrán datos como: el día que escogieron para reunirse, la asistencia semanal, el objetivo (fin en la mente) de lo que se proponen en las sesiones, cómo lo alcanzarán y los logros, las áreas que trabajan y la fecha en que realizan sus autoevaluaciones, las participaciones en *coaching* de grupo o individual y un espacio abierto para escribir sus observaciones y que reciban retroalimentación de otras personas.

Se presenta la hoja de registro inicial y las hojas de registro que se fueron construyendo con las modificaciones hechas a partir de la experiencia de los participantes y de los maestros que acompañaron el proceso, así como el formato de registro final que contiene las mejoras propuestas durante el proceso y la evaluación final. (Ver anexo 2, 3, 4)

3) Autoevaluaciones

a) Objetivo. Que los participantes identifiquen las actitudes, los comportamientos y los descubrimientos generados durante su participación en la actividad de *English Buddies*.

b) Descripción

- Cuestionario de elección múltiple. Es un cuestionario tipo elección múltiple donde el participante tendrá que marcar todos aquellos aspectos que considera que se han hecho presente en su vivencia como tutor o tutorado. Este será utilizado durante el proceso que dure su participación. Para su construcción la investigadora utilizó las observaciones recabadas, elementos de las entrevistas semi-estructuradas comentarios de las maestras y de alumnos participantes. Se validó con una maestra de *Language Arts*, una *Homeroom Teacher*, una investigadora. Se escogió esta modalidad de elección múltiple que permite que el participante marque una o más alternativas que considere que van con su vivencia. (Ver anexo: 5 tutores y 6 tutorados)
- Cuestionario tipo escala de valoración para los tutorados. Con el propósito de determinar la autoeficacia y autorregulación del alumno, tutorado, se diseñó un cuestionario con una escala de valoración de 1 - 4 (poco capaz – muy capaz), donde se solicita que indique *qué tan capaz se siente de...* ante los indicadores que se le dan. Los indicadores corresponden a las dimensiones de: participar activamente en clase y en su aprendizaje; pedir ayuda y resolver sus dudas; aplicar destrezas de *speaking, writing, listening and reading*; regular su aprendizaje a través de espacios de práctica personal y con tutor; reconocer su nivel de dificultad y los logros obtenidos con la práctica. (Ver anexo 7 y 8)

Cuadro 2. Organización de los ítems del cuestionario de autoevaluación de autoeficacia y autorregulación del tutorado, de acuerdo a las dimensiones propuestas

Dimensión	Ítems
Participar activamente en clase y en su aprendizaje.	18, 21,27, 28
Pedir ayuda y resolver sus dudas.	4,5, 12
Aplicar destrezas de: <i>speaking, writing, listening and reading</i> .	2,3,6, 7,8,9,10, 24,
Regular su aprendizaje realizando una práctica: personal y con tutor.	15,17,19, 23,25, 26
Reconocer su nivel de dificultad y los logros que obtiene con la práctica.	1, 13, 14, 16, 20, 22,11,

- Cuestionario mixto. Su propósito es conocer la percepción de los tutorados y tutores sobre su participación en esta modalidad de aprendizaje, *English Buddies*. Este cuestionario se realizó al final del diseño. El cuestionario incluye ítems con escala de actitudes con respuestas en tipo de acuerdo - desacuerdo, nada importante - muy importante, con diferenciales semánticos y selección múltiple de respuesta única. (Ver anexo 9 y 10)

4) Hoja de registro de observaciones a distancia sobre el trabajo de las parejas

- a) Objetivo. Conocer la dinámica que se lleva a cabo dentro de la pareja en sus encuentros, así como determinar las actividades y materiales que utilizan.

b) Descripción. Es un formato con aspectos a observar durante los encuentros de las parejas. Se realizó una adaptación del formato de observación de trabajo en pares o grupos de la metodología de Tribes (Gibbs, J. 2014). (Ver anexo 11)

5) Diario de registro de observaciones.

a) Objetivo. Llevar un registro de las observaciones, comentarios recibidos por los participantes y maestros involucrados.

b) Descripción. Es un récord tipo anecdótico para llevar registro de todos aquellos elementos que se consideren relevantes. Dentro de ellos se incluirán los comentarios recibidos por los participantes y maestros, observaciones de pasillo que se realicen y cuestionamientos que se den durante el proceso. Se incluirá una columna para preguntas de reflexión, acciones de modificación o de búsqueda de mayor información. (Ver anexo 12)

c. Validación de instrumentos. Los instrumentos fueron elaborados por la investigadora y se validaron con expertos los cuales fueron maestros en el área de inglés, *homeroom teachers* y coordinadoras de primaria. Se seleccionaron a los expertos solicitando que tuvieran experiencia de por lo menos 5 años, que trabajaran con las edades de 10 a 13 años y que tuvieran una profesionalización relacionada con educación. En algunos de los instrumentos se incluyó el juicio de expertos de alumnos de estas edades para conocer su opinión. Las sugerencias, comentarios y cambios se encuentran descritos en cada uno de los instrumentos. Se hizo una adaptación de la hoja de registro de observaciones para el trabajo en grupos/ parejas del programa de Tribes (Gibbs, J. 2014).

1) Entrevistas semi-estructuradas dirigida a tutor y tutorado. Se le solicitó a una *Homeroom teacher* y a una maestra de *Language Arts* que validaran las preguntas que se usarían en las entrevistas semi-estructuradas. Las preguntas son de tipo abiertas. Ellas opinaron que las preguntas eran apropiadas y suficientes, para escoger las pertinentes en el momento de la entrevista. Les pareció muy oportuno tener algunas para cada uno de los participantes y otras diferenciadas para cada uno de los roles. Consideraron importante que se incluyera alguna pregunta sobre la forma como se les podría ayudar para realizar esta actividad de aprendizaje en parejas y si en algún momento habrían pensado en la posibilidad de retirarse y cuál sería la razón. También sugirieron que sería más fácil tener el listado de preguntas para los tutores y los tutorados en dos formatos diferentes.

Después de la evaluación final, con los participantes y maestras, se consideró importante indagar sobre elementos de autorregulación y autoeficacia en estas entrevistas semi-estructuradas, por lo que se incluyeron las preguntas en ambos formatos. (Ver anexo 1)

2) Registros de los encuentros. El primer registro de los encuentros se hizo con un formato general donde se encontraban todos los participantes organizados de acuerdo al día escogido para su encuentro. Este formato consistía en un cuadro por semana donde estaban asignadas las parejas por el día en que se reunían y se encontraba en la oficina de la auxiliar, donde se registraba su asistencia. Este formato era funcional para

los maestros ya que les permitía visualizar qué día se estaba reuniendo cada pareja y cuántas hay en cada día. Sin embargo no fue funcional. Los estudiantes no adquirieron la rutina de marcar su asistencia en este lugar. Considero que hubo tres factores que afectaron: el primero es que la asistencia se encontraba dentro de un cuadro de grupo y no solo por pareja y el segundo factor es que se tenían que dirigir a una oficina a llenarlo y el tercero es que no se les hizo ver la importancia de marcar su asistencia ellos mismos ya que si no la marcaban ellos lo hacíamos los maestros. Este formato es funcional para uso interno de los maestros.

Por eso se diseñó una hoja de registro de asistencia para que cada pareja llenara en cada encuentro. Se invitó a una de las parejas participantes, que dieran su juicio de expertos, sobre el nuevo formato. Ellos solicitaron que los cuadros de asistencia por semana tuvieran los números ya incluidos, que las áreas que practicaban estuvieran ya definidas y que se dejara una en blanco para agregar otra si había necesidad. Las maestras a las que se les solicitó su juicio de expertos sugirieron que se agregara las fechas en que se realizaban las autoevaluaciones. (Ver anexo 2)

Este formato se implementó con dos parejas quienes lo pudieron aplicar fácilmente. En la evaluación final se les dio a conocer al resto de alumnos participantes quienes manifestaron estar de acuerdo con él. Ellos propusieron agregar tener un fin en la mente (objetivos), para guiar sus encuentros. Se implementó un cuadro para marcar su asistencia a las actividades de *coaching* que serán implementadas en la mejora del diseño y otro para llevar el registro de cuando realizan sus autoevaluaciones. Estos cuadros permitirán que tanto los participantes como las maestras que dan el acompañamiento puedan ir monitoreando si cada pareja ha llevado a cabo estas actividades propuestas para poder darles seguimiento.

En la evaluación final se propició que se expresaran depósitos emocionales entre ellos y se observó una buena acogida a darlos y recibirlos. Esto se implementó porque consideramos importante que ellos pudieran agradecer a su compañero su participación, el tiempo dedicado y los aprendizajes recibidos desde el rol que desarrollaron. Esto ayuda a establecer que tanto tutores como tutorados reciben depósitos emocionales. En cuanto a los tutorados este tipo de actividades, favorece su mejora en la autoeficacia ya que les ayuda a identificar los logros que otros ven ellos. Por el valor que se estableció en esta actividad de dar y recibir depósitos emocionales se consideró que es una actitud que se debe favorecer durante el proceso. Por tal razón se decidió incluir una hoja de depósitos emocionales, (comentarios positivos) a lo largo del proceso, donde puedan recibir realimentación de su compañero y se consideró importante incluir a sus maestros. Esto favorecerá para que los maestros puedan expresar por escrito las mejoras, elementos positivos que observan en los participantes. (Ver anexo 4)

Para atender el factor del lugar donde se encuentran las hojas de registro se sugiere tener una caja donde se encuentren los folders de las parejas en el área donde se reúnen, para que fácilmente lo recojan y devuelvan después de su encuentro.

3) Autoevaluación: Cuestionario de elección múltiple (escoger más de una respuesta o todas).

Se diseñó como un cuestionario con varias opciones, donde el participante tiene que marcar todas las que se asemejan a su experiencia. Este se aplicará después de un mínimo de participación de 6 sesiones de tutoría.

Las maestras de *Language Arts* que dieron su juicio de expertos, comentaron que es importante que el alumno comprenda las instrucciones donde indique que puede marcar varias respuestas o todas para cada indicador. Ya que por lo regular se les pide que marquen una única respuesta. Sugirieron que se revisara algunas de las respuestas para hacerlo más corto o que se tomara la modalidad de leerlo con ellos. Los alumnos con los que se piloteó comentaron que se entiende, que era fácil de responder y no la consideraron largo. (Ver anexo 5 tutores y 6 tutorados)

4) Autoevaluación: Cuestionario tipo escala de valoración para determinar la autoeficacia y autorregulación de los tutorados. Para determinar su autoeficacia y autorregulación, se diseñó un cuestionario con una escala de valoración de 1 - 6 donde el tutorado debe indicar *qué tan capaz se siente de ...* ante los indicadores. Se solicitó a una maestra de *Language Arts* y una *Homeroom Teacher*, de cuarto a sexto grado, que dieran su juicio de expertos. Sus comentarios fueron que se puedan clasificar los indicadores que corresponden al logro académico de los que son de actitudes que se evalúe la escala de 1- 6 porque la consideran muy amplia para los estudiantes y sugieren que se reduzca esta escala; que hay ítems que podrían contener las destrezas de inglés de hablar, comprender, leer y escribir en el mismo ítem para poder reducir el número.

Los alumnos que participaron en dar su juicio de expertos comentaron que no les parece claro el ítem 24, (responder preguntas de comprensión); hay algunas que están repetidas que se pueden quitar, dieron sugerencias de cambio de redacción en otros. La escala les pareció accesible y fácil de valorar.

A continuación se presenta el cuadro con los comentarios de este juicio de expertos y la forma como se tomaron en cuenta cada uno.

Cuadro 3. Análisis del juicio de experto realizado a los ítems del cuestionario para determinar autoeficacia y autorregulación de los tutorados

Dimensión	Ítems	Observaciones del juicio de experto (alumnos- maestros)	Decisión para modificar el instrumento
Participar activamente en clase y en su aprendizaje	1,18, 21,27, 28	La 1 está contenida en la 28.	Se omitirá la 1.
Pedir ayuda y resolver sus dudas	4,5, 12,32	Ítem 4 y 32 consideran repetitivas.	Se omitirá la 4 y se dejará la 32.
Aplicar destrezas de: speaking, writing, listening and reading	2,3,6, 7,8,9,10, 24,	Ítem 6 está contenido en el 24 El 24 no se entiende.	El ítem 6 y 24 abordan diferentes destrezas de lectura. Se dejarán ambos. Especialmente el 6 porque es una rutina muy propia de la clase, las maestras lo evidenciaron como un elemento donde los alumnos no se sienten cómodos leyendo en recio. Considero que es necesario conocer

		En el ítem 10 redactarlo más específico.	su opinión de forma directa a esta la actividad. El ítem 24 se modificará haciéndola más específica, <i>Contestar preguntas de comprensión de lectura</i> . El ítem 10 se especificará, sustituyendo textos, por palabras, oraciones, párrafos.
Regular su aprendizaje realizando una práctica: personal/tutor	11, 15,17,19, 23,25, 26	El ítem 11 está contenido en algunos otros. El ítem 19 consideran que la expresión me han caído bien, no es propio de ellos como alumnos.	El ítem 11 se omite porque está repetido. Para el ítem 19, se tomará la sugerencia dada por los alumnos de utilizar la expresión “ <i>me han sido útiles</i> ”.
Reconocer su nivel de dificultad y los logros que obtiene con la práctica	13, 14, 16, 20, 22,29, 30, 31,	Consideran que el 13 y 30 son muy parecidos. En el ítem 30 lo consideraron incompleto.	Se dejará el ítem 13 porque habla de mejorar asociado con la práctica que él o ella realice. Se omitirá el 30.
	Escala de 1- 6	Una de las maestras considera que hay que reducir la escala, en consideración a la edad.	Este tipo de escalas se utiliza el número par, se tomará la sugerencia presentando una escala de 1 a 4.
Dimensión	Ítems	Observaciones del juicio de experto (alumnos- maestros)	Decisión para modificar el instrumento
	Mezclar los ítems	Que se clasifiquen los que se consideren de logro académico y de actitudes.	Se dejarán desordenados, porque ayuda a que el alumno no se predisponga con su respuesta.

(Ver anexo 7)

5) Autoevaluación final: Cuestionario mixto para tutores y tutorados. Se diseñó como un cuestionario mixto con una variedad de ítems, entre los que se incluyeron de tipo escala de actitudes con respuestas por categorías: de acuerdo - en desacuerdo, nada importante - muy importante, nunca - siempre, otros con diferenciales semánticos, selección múltiple de respuestas única. Con esta variedad de ítems se pretende conocer la percepción de los tutores y tutorados, sobre su participación en la actividad de aprendizaje de *English Buddies*.

El juicio de expertos lo realizaron dos expertos en investigación y dos maestras de *Language Arts* de cuarto a sexto grado. Sus comentarios fueron que los ítems les parecieron adecuados y pertinentes. Uno de los investigadores sugirió la posibilidad de reducir la extensión o tomarlo en cuenta en el momento de aplicarla. El otro investigador sugirió el retomar las preguntas donde se tienen varias opciones ya que en su práctica ha observado que los evaluados suelen marcar varias respuestas. Propuso la posibilidad de pasar esas preguntas a escala.

Por esta razón se hizo una prueba con un grupo de alumnos de estas edades, quienes lograron responder con una única respuesta. Se tomó esta observación para modificar las instrucciones, las cuales se colocaron previo al cuadro y se indica de una forma más explícita que deben marcar sólo una respuesta. (Ver anexo 9 tutorados y 10 tutores)

6. Diseño inicial de la propuesta de *English Buddies*, tutoría de inglés, entre compañeros de cuarto a sexto grado. El diseño de *English Buddies*, tutoría en inglés entre compañeros nació con la propuesta inicial que se presenta a continuación. Esta surgió de la necesidad de nivelar alumnos de nuevo ingreso dentro del horario escolar al permitirles una mayor práctica en inglés. Esta ayuda se implementó en el periodo de lectura sostenida con la colaboración de maestras que no tenían grupo a su cargo. ¿Cómo se involucraron a los alumnos para ser tutores? Dentro de este grupo de alumnos de nuevo ingreso se encontraban 2 alumnas que tenían necesidades complementarias una para mejorar en el idioma de inglés y la otra en español. Ya que una tenía un buen dominio del inglés porque era su lengua materna y la otra del español y alemán. Se les propuso que se reunieran por semana, una vez a leer en inglés y otra a leer en español. En este ejercicio fueron tutoras recíprocas. A través de estos encuentros ambas se beneficiaron y mostraron una mejoría en inglés y español respectivamente. Esto fue una nueva iniciativa ya que no se había llevado a cabo de esta forma. De aquí nació la inquietud de poder involucrar alumnos para ser tutores de inglés que es el área donde manifiestan mayor necesidad para sentirse más ambientados al colegio.

En este apartado se presentará el diseño inicial tal cual fue llevado a cabo en sus inicios, describiendo cada uno de los siguientes elementos: propósito planteado, formación del equipo de maestras de *Language Arts*, determinación de la población de tutores y tutorados, preparación previa y preparación para los participantes, encuentros de sesiones grupales de *coaching* para tutores y tutorados, desarrollo de las sesiones de tutoría, plan de seguimiento y acompañamiento, plan de evaluación de resultados y de logros.

Para cada uno de estos elementos se describirá el proceso de lo que se hizo, el análisis y reflexión sobre lo que se establece que debe mejorarse, cambiar o continuar haciendo y las modificaciones que se fueron haciendo en la marcha, así como los cambios que se proponen para mejorar este diseño. El diseño mejorado, fruto de esta experiencia, análisis y reflexión, será presentado en el inciso 7 siguiendo el mismo esquema de elementos.

a. Propósito

1) Facilitar a los alumnos de nuevo ingreso una práctica de inglés a través de compartir el periodo de lectura sostenida con otro compañero.

Se inició la propuesta de tutoría entre compañeros la cual estaba enfocada hacia estudiantes de nuevo ingreso que necesitaban una nivelación en inglés. Se les dio la oportunidad de practicar el inglés, a través de la lectura de textos en este idioma con la ayuda de otro compañero durante el periodo de lectura sostenida que la institución tiene establecida. (7:40 a 8:00).

Los alumnos de nuevo ingreso, los compañeros acompañantes, sus maestras y papás, compartieron que había sido una experiencia muy buena para su adaptación al colegio. Indicaron que les permitió tener una mayor exposición al inglés dentro de su horario escolar y el contar con la ayuda de un compañero, los hizo sentirse apoyados. Por esta razón, se decidió continuar con esta práctica de ayuda entre compañeros, abriendo esta oportunidad de aprendizaje, para otros estudiantes y no solo para los estudiantes de nuevo ingreso que necesitaban esta nivelación.

Por esta razón se formuló el siguiente propósito:

2) Diseñar una propuesta de aprendizaje para inglés, que se dé por medio de una tutoría entre compañeros de cuarto a sexto grado.

Aquí se planteó para estudiantes de nuevo ingreso con necesidad de nivelación en inglés y para estudiantes regulares que necesitaran una mayor práctica de inglés. Se mantuvo durante el periodo de lectura sostenida y se invitó a realizar otras actividades de aprendizaje que ellos consideraran necesarias para la práctica de este idioma. Durante el desarrollo de esta modalidad de aprendizaje, se estableció que los tutores llevaron el control de las actividades que realizaban para la práctica de inglés, a pesar que se le había pedido al tutor que él podría decidir en qué áreas quería recibir la ayuda. Esto generó los siguientes cuestionamientos ¿Cómo favorecer que los tutorados muestren una participación activa en su propio aprendizaje, llevando el control del mismo? Por esta razón en el diseño mejorado se incorporó al propósito la acción de favorecer la autorregulación y autoeficacia del tutorado.

b. Formación de un equipo de maestras de *Language Arts* que lideren esta actividad. En el diseño inicial se tuvo la colaboración y participación de las maestras de *Language Arts* de cuarto, quinto y sexto grado quienes seleccionaron a los tutorados y propusieron los nombres de los alumnos de sexto grado para que fueran tutores. Se pidió la opinión de algunas *Homeroom Teachers* para asignar al tutor con el tutorado. Durante el tiempo que duró la actividad de aprendizaje entre tutores y tutorados, las maestras de *Language Arts* de cuarto a sexto grado y algunas *Homeroom Teachers*, estuvieron atentas al desenvolvimiento de los participantes y compartieron sus comentarios sobre esta actividad, en forma individual. No se tuvo reuniones como grupo para irle dando seguimiento. Por esta razón se considera que es necesario formar un equipo con las maestras de *Language Arts* de los alumnos involucrados y en algunos momentos involucrar *Homeroom Teachers*, para darle todo el acompañamiento que necesita esta propuesta. Por esa razón para la mejora del diseño se propone la formación de un equipo de maestras de *Language Arts* que lidere esta actividad de aprendizaje. Esto se encontrará debidamente descrito en la propuesta del diseño final.

c. Determinación de la población de los tutores y tutorados. En el diseño inicial se hizo a través del equipo de maestras de *Language Arts* de cuarto, quinto y sexto grado, quienes presentaron los nombres de los candidatos de cuarto y quinto grado que se beneficiarían con esta ayuda. Esto se realizó a través de conversaciones con cada una de las maestras, quienes tomaron en cuenta los resultados de las primeras evaluaciones en su área y las observaciones que habían realizado durante las semanas de convivencia que llevaban

con el grupo. Esto les permitió observar a los alumnos desde su desenvolvimiento en inglés y sus características personales para establecer si les favorecería recibir esta ayuda. Los nombres de los alumnos propuestos fueron presentados a lo largo de varias semanas. Lo que dio como resultado que la iniciación de cada pareja fuera en diferentes momentos. Se considera que esta forma de presentar a los candidatos en un tiempo tan largo, no fue práctica, por el tiempo que tomó en dar los nombres de los alumnos propuestos.

Por lo que se sugiere establecer una fecha para presentar el listado de los alumnos propuestos para recibir esta ayuda, tutorados, teniendo la apertura de poder dejar abierta la posibilidad de incorporar a otros alumnos durante el proceso, si fuera necesario.

A continuación se presenta el cuadro con la información de los alumnos propuestos para ser tutorados en el diseño inicial 2017.

Cuadro 4. Tutorados propuestos, según su grado, género y si son alumnos de nuevo ingreso

Grado	Cantidad de estudiantes	Masculino	Femenino	Nuevo ingreso
Cuarto	4	1	3	2
Quinto	4	1	3	2
Total	8	2	6	4

Fuente: Elaboración propia

Cada vez que la maestra presentó el nombre de un candidato de cuarto o quinto grado para ser tutorado, se realizó la búsqueda de un tutor entre estudiantes de sexto grado que cumpliera con los requisitos. Para esto se mantuvo la variable de género, es decir formar las parejas de tutores y tutorados con el mismo género. También se tomó en cuenta características propias de los participantes para que favoreciera su interacción. Como se puede ver en este cuadro, de los 8 alumnos propuestos, solo dos eran niños y la mitad de los propuestos eran alumnos de nuevo ingreso.

Cuadro 5. Estudiantes de sexto grado propuestos para tutores, diferenciados por género

Masculino	Femenino
2	5
	1 (Quinto grado)*

* Es la alumna con la que se inició esta propuesta en cuarto grado. Ella permaneció en su rol de tutora con una alumna de cuarto grado. Fuente: elaboración propia

De acuerdo a las investigaciones consultadas, es importante considerar primero al grupo de tutores para poder determinar con cuántos se cuenta y poderles dar una preparación previa. Esta preparación se diseña para dar los elementos básicos y lineamientos que se consideran clave para que lleven a cabo su función con eficiencia. Por ser uno de los elementos clave para esta modalidad de aprendizaje más adelante se encuentra un apartado con la información específica de cómo llevarla a cabo. En las investigaciones consultadas presentan que durante

esta preparación se brinda una buena oportunidad para establecer quiénes están aptos para llevar a cabo este rol antes de asignarlos.

A partir de este dato, se establece la cantidad de tutorados que se puede atender. Vale la pena establecer un número mayor de tutores para poder tener suficientes opciones para dar la ayuda. Por esta razón se propone invertir este proceso en la mejora del diseño. De esta forma se seleccionarán primero a los tutores y luego a los tutorados.

En el diseño inicial el procedimiento para la configuración de las parejas de tutor y tutorado se realizó en conjunto con las maestras de *Language Arts* de cuarto, quinto y sexto grados. El propósito fue buscar al tutor del mismo género y con personales que le permitiera tener más empatía y afinidad con el tutorado. Para algunos casos se pidió la opinión de la *Homeroom Teacher* del tutor o tutorado. La asignación de parejas, utilizando este proceso intencionado, dio resultado, ya que todas las parejas de tutores y tutorados, lograron tener una relación respetuosa y cordial, que les permitió mantenerse durante el tiempo que duró la tutoría. Se sugiere seguir con este procedimiento, que es personalizado e intencionado.

Las investigaciones establecen que la asignación de parejas es una variable muy importante para que esta modalidad de aprendizaje sea efectiva, por lo que se le debe dar una atención especial. En el diseño inicial, los alumnos participantes, tanto tutores como tutorados, se veían emocionados y ansiosos cuando se les asignaba y presentaba a la pareja con la que tendrían que trabajar. (Ver resultados, diario de observaciones)

En las entrevistas semi-estructuradas, varios de los participantes manifestaron que para ellos fue más relajado no tener que escoger a su pareja, sino que se la asignaran. Y comentaron que el hecho de no tener una relación cercana con ellos les favoreció. (Ver resultados, entrevistas semi-estructuradas)

d. Preparación previa y capacitación para los participantes. La preparación previa y las capacitaciones que se den a los participantes con el rol de tutores, es uno de los elementos que se considera que tiene un impacto en la efectividad de las actividades de aprendizaje con la modalidad de tutoría entre compañeros. Esta preparación no debe ser improvisada. En el diseño inicial los tutores y tutorados no recibieron una formación o preparación previa, formalmente. Se les dieron algunos lineamientos muy generales al inicio, para que pudieran llevar a cabo su rol. En la marcha se fueron atendiendo dudas particulares que algunos tutores iban formulando sobre la forma como podían atender las necesidades de aprendizaje de su tutorado y estas, en algunos momentos, se les compartió al resto de tutores de forma individual. Por esto se presenta para la mejora de este diseño, la incorporación de una formación intencionada, que atienda no solo a los tutores sino también a los tutorados. Esta se dará en dos fases: una especializada en el rol que tendrán y la segunda en pareja para abordar elementos logísticos que tendrán que afrontar como pareja. Por ejemplo los formatos de asistencia y de seguimiento a su actividad de aprendizaje, así como los encuentros de coaching que se les brindarán por pareja o por roles.

e. Encuentros de sesiones grupales de *coaching* para tutores y tutorados. En el diseño inicial las sesiones de *coaching* que se dieron fueron de forma individual y las llevó a cabo la coordinadora. En ellas se exploraron de forma individual, estos sentimientos con tutores y tutorados, permitiéndoles hablar sobre lo que estaban sintiendo, presentándoles preguntas para invitarlos a buscar alternativas para atenderlos de una forma diferente, que pudieran expresar sus ideas ante los hechos, sus expectativas o dudas. En estas conversaciones se les ayudó a identificar los logros que habían alcanzado y a que pudieran exteriorizar sus metas o propósitos. Después de estos encuentros se evidenció menos tensión en algunos de ellos y más gusto en lo que hacían. (Ver resultados, diario de observaciones) Se consideró que este espacio individual de *coaching* que se dio es válido y debe seguir brindándose. En el diseño mejorado se han diseñado estos encuentros y se invitará a participar a maestras para que los lleven a cabo. A continuación se presentan algunas de los temas abordados.

Los tutores presentaron situaciones sobre cómo atender mejor a su tutorado, su preocupación por que su mejora se viera reflejada en sus calificaciones, que el tutorado la pasara mejor en la clase de inglés. En momentos se evidenció que les era difícil comprender el nivel de dificultad de su compañero y creían que con solo repasar lo lograrían como ellos lo suelen hacer.

Los tutorados expresaron que querían que su compañero, tutor, estuviera orgulloso de ellos y en algunos momentos les daba vergüenza reconocer que no les iba bien en la clase de inglés o que seguían teniendo mucha dificultad y su mayor miedo era que no lo quisieran seguir ayudando.

También se estableció por las observaciones en el diario de observaciones que hubo parejas que lograron desarrollar una relación cercana que los hizo dar la milla extra y que favoreció al tutorado. Ante esta información se plantearon los siguientes interrogantes: ¿Cómo favorecer en los tutores, la comprensión de los procesos de aprendizaje en inglés de los tutorados? ¿Cómo favorecer en los tutorados la comprensión de sus propios procesos de aprendizaje de este segundo idioma? ¿Cómo mejorar las relaciones interpersonales dentro de la pareja, donde logren tener mayor confianza y empatía? ¿Cómo ayudar a tutores y tutorados a reconocer sus logros y avances que vayan más allá de mejorar las calificaciones en inglés? ¿Cómo disminuir la ansiedad de tutores y tutorados por ver resultados numéricos?

Las investigaciones consultadas expresan la importancia que tiene la relación de la pareja de tutor y tutorado para su aprendizaje. Para atender este factor de interrelaciones se considera necesario implementar para la mejora del diseño de *English Buddies*, este espacio de *coaching* grupal, entre tutores y tutorados. Su propósito será favorecer su auto conocimiento y las relaciones interpersonales que se darán entre ellos que les permita compartir sus experiencias y aprender de ellas. Se pretende que a través de estos encuentros grupales donde aplicarán diferentes herramientas, puedan valorar el trabajo que cada uno realiza desde su rol y el esfuerzo que está dando. Así como que reconozcan los logros que obtienen gracias al trabajo cooperativo que llevan a cabo. Además, les dará un sentido de pertenencia al sentirse parte del grupo de tutores y tutorados que participan en esta actividad de aprendizaje. Para esto se contará con la participación del equipo de maestras de *Language Arts*.

f. Desarrollo de las sesiones de tutoría. En el diseño inicial, las sesiones de tutoría se llevaron a cabo una vez a la semana en el periodo de lectura sostenida que se realiza de 7:40 a.m. a 8:00 a.m. El día fue acordado por la pareja, el cual fue fijo. Los días que escogieron para reunirse fueron de martes, miércoles y jueves. No escogieron ni el lunes o viernes. El tiempo para las sesiones fue de 20 minutos. Los encuentros de las parejas se realizaron en las mesas de trabajo del corredor del tercer nivel.

Por la forma como fueron convocados a esta actividad de aprendizaje, las parejas tuvieron una fecha de inicio diferente; la pareja que primero inició, lo hizo a finales de marzo y la última en integrarse, lo hizo en mayo. Todas las parejas terminaron la primera semana de octubre, lo que establece que la duración de la participación se dio en un rango aproximado de 12 a 20 sesiones, tomando en cuenta el calendario escolar, con las actividades propias del colegio y los tiempos establecidos cuando no hay clases.

En la primera sesión, se invitó a los participantes a visitar la biblioteca de Primaria para seleccionar libros que pudieran utilizar en sus encuentros de lectura. Durante el desarrollo de las sesiones, se organizó una caja con materiales que estuviera a su disposición. Estos recursos fueron propuestos por ellos mismos y por sus maestros. Algunos de los materiales que se incluyeron fueron pizarrones personales de marcadores, marcadores, almohadillas, tarjetas con *ice-breackers*, tarjetas de *YES, NO*, y pregunta (?), variedad de láminas de objetos, animales y lugares, *flash cards* con palabras de vocabulario, *buzzers*, dados, entre otros. Se observó que durante las primeras sesiones las parejas se dedicaron a trabajar en lectura. Conforme pasó el tiempo se vio que implementaron otras actividades como *ice-breackers*, repaso de vocabulario y práctica en sus cuadernos de gramática. Se observó que aprovecharon el período para leer el libro de lectura de su grado y otros llevaban su propio material. La caja de libros de biblioteca dejó de ser solicitada, sin embargo, siempre estuvo a su disposición. (Ver en resultados: diario de observaciones y registro de observaciones a distancia)

Se estableció que el lugar y horario en que se llevó a cabo esta actividad fue favorable, para los alumnos y maestros, datos que se encuentran en el Diario de observaciones. Donde explican que sus ventajas son que no interfirió con sus actividades académicas, está dentro del mismo horario escolar y la ubicación es accesible para los dos. Estos elementos se consideran importantes ya que favorecen para que todos puedan participar. El iniciar temprano en la mañana con esta actividad permitió que los estudiantes estuvieran frescos, descansados y con una buena disposición para trabajar y no se sintieran desganados o cansados por la rutina del día.

Se sugiere continuar con estas condiciones. Para mejorar este diseño, se debe tomar en cuenta la propuesta de iniciar en una misma fecha con las parejas que participarán. Esto beneficiará primero en que se podrá dar la preparación inicial necesaria, segundo podrán tener una cantidad de encuentros similares y tercero facilitará el seguimiento que se les dé. Se considera que el tiempo de duración de esta modalidad de aprendizaje debe ser como mínimo 20 sesiones de encuentros de tutoría durante el año. Si se inicia en marzo, debe terminar en septiembre, tomando en cuenta las actividades de calendario propias de los centros educativos y los días de feriado o asueto. Los encuentros de preparación, capacitación, seguimiento y evaluación deben ser realizados fuera de este tiempo.

Asimismo, es necesario darle seguimiento a los formatos de registros de las sesiones para tener datos más exactos de su asistencia, las áreas que trabajan, los objetivos que se proponen, entre otros. Estos registros se reconstruyeron y modificaron para mejorar el diseño (Ver anexo 5), ya que en el diseño inicial no se contó con el registro de asistencia por pareja; se mantuvo una asistencia general que no tiene los datos exactos. Los datos que se tienen sobre la forma como se realizaron las sesiones de tutoría son a través de los instrumentos de: observación a distancia, diario de observaciones y las entrevistas semi-estructuradas. (Ver anexo 1,4, 11,12)

g. Plan de seguimiento y acompañamiento. Todo propuesta debe tener un plan de seguimiento y acompañamiento donde se pueda establecer la forma como se verificará su buen funcionamiento, los ajustes o mejoras a implementar y los tiempos donde se realizará. En el diseño inicial esto se hizo de forma intuitiva pero no formal por algunas maestras del equipo de *Language Arts*. Se trató de dar un acompañamiento constante a todas las parejas de forma individual. En momentos, estos encuentros de seguimiento se dieron de forma muy espontánea y casual. Los tutores aprovechaban cualquier momento para pedir ayuda o contar un suceso. Se considera que favoreció que ellos sabían que estaban participando en una actividad nueva, lo que les permitió tener la apertura de acercarse a preguntar, de dar sugerencias y sentirse libres en lo que hacían. Estos encuentros de seguimiento permitieron que se recibieran sugerencias, las cuales se convirtieron en cambios o elementos a tomar en cuenta y fueron compartidos con otros participantes. Lo que hay que mejorar es el establecimiento de momentos específicos para poder dar este seguimiento y retroalimentarlos.

Como cada pareja de tutor y tutorado llevaba un tiempo diferente de encuentros, fue difícil establecer un momento para realizar la autoevaluación del proceso. Cuando se realizó la autoevaluación de proceso, quedó muy cerca de la evaluación final por lo que no se aprovechó su información de forma oportuna.

No favoreció con equipo de maestros, la forma como se le dio seguimiento a los aportes que se recibían u observaban. Estos datos se compartieron con la maestra de *Language Arts* del alumno tutor o tutorado y en algunos momentos con la *Homeroom Teacher* del alumno involucrado. No se contó con un espacio de discusión, para analizarlos y retomarlos como equipo y de esta forma atenderlas. Ya que algunas de estas situaciones pudieron ser válidas para otras parejas.

Al finalizar el año se invitó a cada grupo de participantes, tutores y tutorados para que de forma personal realizaran una evaluación de la actividad y de su participación en ella, utilizando un cuestionario mixto. (Ver anexo 9 y 10) Estas evaluaciones se hicieron en momentos diferentes para cada rol. Al terminar el cuestionario se tuvo un encuentro para que compartieran desde su rol lo que fue significativo de participar en esta actividad y que aportaran sugerencias para su mejora. Los participantes dieron aportes para su mejora los cuales fueron registrados en el diario de observaciones que se encuentra en los resultados.

En este encuentro se les pidió a los alumnos tutorados que hicieran una carta o tarjeta de agradecimiento para su compañero tutor. Esta fue entregada días después. Los tutores la recibieron y les hicieron comentarios de ánimo a su compañero y agradecieron la oportunidad de poder ayudarlos. Algunos ofrecieron que si necesitaban algo, se podía reunir aunque ya estuvieran en secundaria.

Al leer las cartas de agradecimiento y presenciar el momento de entrega de las mismas se evidenció lo valioso de este momento y lo necesario que esta actividad de agradecimiento también debe ser realizada por los tutores. Como una forma de establecer lo que ellos recibieron, aprendieron y valoraron de sus compañeros tutorados y resaltar que en esta modalidad de aprendizaje ambos participantes obtienen beneficios. (Ver resultados: diario de observaciones)

Con las maestras de *Language Arts* no se hizo una evaluación final. Esto se debe implementar en las mejoras del diseño, incluyendo evaluaciones de proceso y de cierre de parte de este equipo de maestros. Para mejorar este diseño se propone establecer un plan de seguimiento que esté a cargo del equipo conformado por las maestras de *Language Arts* y coordinadoras de nivel y del área de inglés, que atienda una fase inicial, intermedia y final. A continuación se explica cada una de ellas.

h. Plan de evaluación de resultados y de logros. En el diseño inicial, se hizo una evaluación final utilizando el instrumento de cuestionario mixto. (Ver anexo 9 y 10) Luego de contestar el cuestionario, se invitó a los participantes a compartir en grupo desde su rol. En este encuentro por roles, se les agradeció su participación y se aprovechó a explorar algunos elementos que habían sido recabados en las observaciones y entrevistas semi-estructuradas, que tienen una relación con la autoeficacia y autorregulación de los estudiantes tutorados. También se recogieron las sugerencias que ellos podían aportar a esta modalidad de aprendizaje. (Ver resultados: diario de observación)

A los tutorados se les invitó a que realizaran una tarjeta o carta de agradecimiento para su tutor y se dio el tiempo en la reunión. Algunos no terminaron y se la llevaron para acabarla. Se les pidió que la llevaran al día siguiente a la Coordinación para que fuera revisada y luego de esto la podrían entregar. Las cartas de agradecimiento fueron entregadas durante esa misma semana. (Ver resultados: diario de observación,)

Por las actividades de calendario de fin de año escolar no se pudo realizar la actividad de “Celebración de Victorias”. Esta actividad se considera muy valiosa porque permite el encuentro de todos los participantes y de las maestras. También faltó realizar una evaluación final con las maestras de *Language Arts* que acompañaron el proceso y las *Homeroom Teachers* que colaboraron. Estos dos elementos serán retomados e incorporados en el diseño mejorado.

7. Diseño mejorado de la propuesta de *English Buddies*, tutoría de inglés, entre compañeros de cuarto a sexto grado. A continuación se presenta el diseño *mejorado* de la propuesta de *English Buddies*, en la cual se describe cada uno de los elementos que se consideran clave para que sea eficiente. Estas mejoras son fruto de las reflexiones y análisis que se llevaron a cabo durante la puesta en marcha del diseño inicial de *English Buddies*. Para su descripción se presentarán los siguientes elementos: propósito planteado, formación del equipo de maestras de *Language Arts*, determinación de la población de tutores y tutorados, preparación previa y preparación para los participantes, encuentros de sesiones grupales de *coaching* para tutores y tutorados, desarrollo

de las sesiones de tutoría, plan de seguimiento y acompañamiento, plan de Evaluación de resultados y de logros.

a. Propósito

1) Diseñar una propuesta de aprendizaje para inglés, que se dé por medio de una tutoría entre compañeros de cuarto a sexto grado, a través de la cual se pretende favorecer la autorregulación y autoeficacia de los tutorados.

b. Formación de un equipo de maestras de *Language Arts* que lideren esta actividad. Es necesario formar una alianza entre la coordinación del nivel y la responsable del área de *Language Arts*, para que se trabaje en conjunto Coordinación y Área y se pueda asumir un liderazgo compartido en esta actividad. De esta forma se puede convocar al equipo de maestras de *Language Arts* de cuarto a sexto grado para presentarles los beneficios que se han obtenido con este tipo de iniciativas y los resultados conseguidos en la puesta en marcha de *English Buddies*. Por la experiencia que se ha tenido con los equipos de maestras de *Language Arts*, sus miembros están siempre en la búsqueda de actividades donde los estudiantes pueden tener una mayor exposición al inglés, lo que favorecerá que acepten participar.

Al conformar el equipo de maestras de *Language Arts*, se debe cuidar que sus miembros, tengan claridad del objetivo de su participación y su aporte. Es necesario que se establezcan espacios para reuniones donde se dé seguimiento al diseño, al compartir observaciones y resultados obtenidos, propiciar una participación activa, favorecer la toma de decisiones, la organización y distribución de tareas. Es preciso que se establezcan diferentes roles que ayuden a la consecución de los objetivos, asignación de actividades o responsabilidades, que favorezca un trabajo compartido. Se debe propiciar en el clima de este equipo la corresponsabilidad y la capacidad de tomar decisiones para implementar y mejorar el diseño en todo momento. Para esto se les dará a conocer las propuestas de mejora que son fruto del análisis y reflexión del diseño inicial. Este equipo de maestras tendrá a su cargo las siguientes actividades:

- 1) Proponer y seleccionar a los estudiantes para ser tutores o tutorados.
- 2) Asignar las parejas de tutores y tutorados.
- 3) Implementar los talleres de preparación y capacitación de los tutores y tutorados, haciendo los ajustes necesarios a la propuesta.
- 4) Revisar y ajustar el cronograma del diseño con las actividades de seguimiento, acompañamiento y evaluación que se calendaricen.
- 5) Convocar a reuniones con *Homeroom Teachers* para recibir información de las sesiones de *coaching* y compartir los resultados de las observaciones realizadas por ellas.
- 6) Participar en el seguimiento de la actividad, presentando sus observaciones y proponiendo mejoras.
- 7) Brindar acompañamiento a los tutores y/o tutorados.
- 8) Obtener información de las hojas de registro y escribir depósitos emocionales.

- 9) Participar en la actividad de “Celebración de Victorias”.
- 10) Establecer las condiciones logísticas bajo las cuales se realizará la actividad.
(Lugar, horario, cantidad de veces por semana, cantidad de parejas para la tutoría.)

c. Determinación de la población de los tutores y tutorados. El equipo de maestras de *Language Arts* de cuarto a sexto grado será el responsable de proponer a los estudiantes de cuarto y quinto grado que pueden ser tutorados y a los estudiantes de sexto grado que pueden ser tutores, siguiendo los criterios establecidos para cada rol.

- 1) Selección del grupo de tutores. Los criterios establecidos son los siguientes:

a) Dominio del inglés. Ser un alumno de sexto grado, tener un promedio de *Language Arts* superior a 90 puntos, nivel alto de comprensión lectora, tener una buena pronunciación de inglés, mostrar seguridad, fluidez y estructura al expresarse de forma oral y escrita, mostrar ser un estudiante con autorregulación.

La autorregulación hace referencia a la capacidad que tiene un estudiante para regular las conductas que intervienen o tienen una incidencia en su propio aprendizaje. Dentro de las cuales se pueden enumerar las siguientes: proponerse objetivos de aprendizajes, seleccionar estrategias adecuadas para conseguir sus objetivos, dar una buena utilización a los recursos a su alcance, evaluar sus logros, organizar de forma eficiente su tiempo, aprovechar la retroalimentación que obtiene de otros. Varios estudios han mostrado que el tener la apertura de buscar o aceptar la ayuda de otros es una característica de un estudiante autorregulado. (Morales, P. 2012)

Se considera que un estudiante es autorregulado en la medida que es capaz de generar pensamientos, sentimientos y acciones personales que le permitan alcanzar los logros de aprendizaje (Torre Puente, 2001: 138). Esto trasciende al ámbito de la escuela. Citando a Morales, P. (2012: 14): “El aprender a aprender es en definitiva aprender a autorregularse y capacitarse para seguir aprendiendo en el futuro.”

b) Aspectos personales. Ser un alumno responsable, amigable, empático, con capacidad de dar un servicio, flexible, asertivo, colaborador y con la capacidad de brindar confianza. Estos aspectos son reconocidos fácilmente por los maestros. Con esta información se debe tener una reunión con representantes de *Homeroom Teachers, maestros guía*, de cuarto a sexto grado que hayan sido maestros de estos alumnos. Ellos colaborarán en validar la propuesta de los candidatos para ser tutores, al establecer si tienen estas características personales necesarias que evidencie su disposición para realizar este rol de tutores.

Este proceso se puede hacer desde las primeras semanas de inicio de clases, ya que por lo regular, los maestros de *Language Arts* han sido maestros de estos estudiantes en grados anteriores y los establecimientos suelen tener un record de inglés por alumno. De esta forma se puede utilizar su criterio, unido a las observaciones del maestro actual para hacer su propuesta de candidatos a tutores. Si el establecimiento tiene co-educación es importante incluir tanto niños como niñas de forma proporcional.

El maestro de *Language Arts* de sexto grado será el encargado de invitar a los alumnos propuestos para ser tutores. En el diseño inicial, esta convocatoria se hizo en forma personal con cada candidato y su respuesta

fue inmediata al expresar que aceptaban. En las entrevistas semi-estructuradas varios de los tutores expresaron que para ellos había sido de mucho orgullo que su maestra de *Language Arts* los invitara a participar gracias a la recomendación que dieran las maestras de *Language Arts* de años anteriores, quienes consideraron que ellos eran capaces de realizarlo. Esto había influido en su decisión de aceptar esta invitación. Se recomienda seguir haciéndolo de forma personal.

Después de esta convocatoria personal, es importante reunir a todos los candidatos para explicarles un poco más de lo que representa ser un tutor, de la preparación inicial y durante el proceso que tienen que recibir así como resolver sus dudas, para que puedan hacer su decisión con mayor información y libertad.

Se estableció la necesidad de implementar una ficha de inscripción para ser tutores, donde ellos expresen que aceptan el compromiso de ser tutores y de prepararse para este rol al participar del proceso de preparación y seguimiento. Así como dejar evidencia de tener la autorización de sus padres, (Ver anexo 13). Estas fichas de inscripción deben ser guardadas en el expediente de cada alumno para tener una constancia de la autorización de su participación, por parte de sus padres o responsables.

2) Selección del grupo de tutorados

a) Dominio del inglés. Ser un alumno de cuarto o quinto grado que presenta una necesidad para recibir una mayor exposición al inglés, la cual puede verse reflejada en un promedio bajo de *Language Arts* de otros años y en las evaluaciones que hayan realizado durante el presente ciclo escolar. Que evidencie tener dificultad para expresarse en inglés, participar en clase, comprender cuando la maestra o sus compañeros hablan, para preguntar; que su nivel de comprensión lectora sea bajo y que demuestre tener poco vocabulario para expresarse.

b) Aspectos personales. Ser un estudiante que muestre tener responsabilidad, que se vea interesado en aprender y mejorar, que reciba positivamente la realimentación que se le da, que se esfuerza por mejorar y que sea respetuoso.

Se puede seleccionar a los tutorados después de un mínimo de tres semanas de iniciado el año escolar, para conocer a los estudiantes. Es importante que se revise el récord de inglés de estos alumnos de por lo menos 2 años anteriores, si fuera alumno regular de la institución, para conocer su historial y establecer si se beneficiarán de esta ayuda. Si es alumno de nuevo ingreso revisar sus pruebas de admisión. Con todos estos datos se elabora por grado la lista de los posibles candidatos para ser tutorados.

El siguiente paso será la validación de la propuesta de tutorados. Esta se le pedirá a *Homeroom Teachers* de cuarto y quinto grado, que sean *Homeroom Teachers* actuales o que hayan sido de estos estudiantes. Estos maestros deben presentar características personales de los estudiantes que evidencie que les permitirá aprovechar esta ayuda.

El maestro de *Language Arts* de cuarto o quinto grado, según fuera el caso, será el designado para hacer la invitación a los tutorados propuestos. En las entrevistas semi-estructuradas, realizadas en el diseño inicial, la

mayoría de los participantes tutorados expresaron que ellos sentían que tenían dificultades en inglés, no solo de este año sino de años anteriores y que cuando su maestra de *Language Arts* los invitó a participar recibiendo la ayuda, confirmaron que sus dificultades eran reales. Esto fue algo que influyó para que aceptaran recibir esta ayuda.

Se estableció la necesidad de implementar una ficha de inscripción para ser tutorados, donde ellos aceptan el compromiso de recibir esta ayuda y de participar en las actividades de preparación y seguimiento a la que sean convocados. Así como que, se deje una evidencia de tener la autorización de sus padres o responsables. (Ver anexo 14)

3) Procedimiento para la configuración de las parejas de tutor y tutorado. Las investigaciones establecen que la asignación de parejas es una variable muy importante para que esta modalidad de aprendizaje sea efectiva, por lo que se le debe hacer de forma personalizada e intencionada. Se propone que esta asignación se realice con el siguiente procedimiento en conjunto con las maestras de *Language Arts* de cuarto, quinto y sexto grados.

El propósito será buscar al tutor del mismo género y con características personales que le permita tener más empatía y afinidad con un “X” tutorado. En algunos casos es posible que se necesite la opinión de la *Homeroom Teacher* del tutor o tutorado. Por ejemplo en el diseño inicial se tenía a un tutorado muy retraído, callado y reservado. Se le buscó un tutor amigable, amable y moderado en sus reacciones.

La asignación de parejas, utilizando este proceso intencionado, dio buenos resultados en el diseño inicial, ya que todas las parejas, lograron tener una relación respetuosa y cordial que les permitió mantenerse durante el tiempo que duró la tutoría. Se sugiere seguir con este procedimiento que es personalizado e intencionado.

El equipo de maestros de *Language Arts* establecerá la forma como le dará a conocer a los tutores y tutorados con quien trabajarán. Tanto a tutores como tutorados manifestaron que es mejor que les asignen a su pareja ya que les genera menos ansiedad.

d. Preparación previa y capacitación para los participantes. La preparación previa y las capacitaciones que se den a los participantes con el rol de tutores, es otro de los elementos que se considera que tiene un impacto en la efectividad de las actividades de aprendizaje con la modalidad de tutoría entre compañeros. Esta preparación no debe ser improvisada. A continuación se presenta la propuesta de esta preparación previa. Para este diseño mejorado se implementó una preparación previa para los tutorados, considerando que ellos también la necesitan, aunque las investigaciones consultadas no la contemplan.

Esta preparación se diseñó para realizarse en dos fases, una especializada en el rol que desempeñarán y la segunda fase será en parejas para abordar elementos logísticos. Esta estará a cargo del equipo de maestras de *Language Arts* de cuarto a sexto grado.

1) Formación de los tutores

a) Primer encuentro de tutores

El aprendizaje entre compañeros a través de la modalidad de tutoría

1.1 Objetivo	1. 2 Tiempo	1.3 Materiales
<p>1.1.1. Que los tutores puedan identificar cuáles son sus motivaciones para ser tutores.</p> <p>1.1.2. Identificar qué es lo que conocen de esta actividad y cuáles son sus creencias sobre la tutoría.</p> <p>1.1.3. Presentar la importancia de esta modalidad de aprendizaje, al compartir el objetivo, la responsabilidad de los tutores y la forma como impacta el aprendizaje de ambos participantes.</p>	60 minutos	<p>pizarrón, papelógrafo, marcadores, cuestionario de autoeficacia y autorregulación (Ver anexo 8)</p>
1.4 Desarrollo		
<p>Dar la bienvenida a este encuentro.</p> <p>Pedir a cada uno que explique por qué está interesado en participar como tutor.</p> <p>Indagar en el grupo de tutores qué saben sobre esta modalidad de aprendizaje, de tutores entre compañeros. Luego construir junto con ellos, un mapa mental con sus pre-saberes y la descripción que se dé sobre la tutoría entre compañeros. Se pueden utilizar estas preguntas de guía. ¿Qué conozco de las tutorías? ¿Qué me gustaría saber? Es cierto que ... Es falso que ... ¿han tenido alguna experiencia con esta modalidad de aprendizaje? Si es afirmativo, cuéntenos sobre ella.</p> <p>Se les presentarán los beneficios que se dan a partir de la modalidad de aprendizaje de tutoría entre compañeros, relacionándolo con el impacto en el aprendizaje de un segundo idioma.</p> <p>1.4.1 Reciben una ayuda personalizada, la llamamos de 1 a 1.</p> <p>1.4.2 Hay mayor confianza para hacer preguntas, expresar que no han entendido y para equivocarse.</p> <p>1.4.3 Comprenden mejor porque el tutor, simplifica o les facilita, el vocabulario.</p> <p>1.4.4 Se les modela estrategias de aprendizaje que él suele utilizar.</p> <p>1.4.5 Se da la demostración y se dan ejemplos que ustedes pueden entender mejor.</p> <p>1.4.6 Reciben de forma inmediata realimentación y les permite la autocorrección.</p> <p>1.4.7 Se reconocen sus logros de forma más inmediata.</p> <p>1.4.8 Se les ofrece mayores oportunidades de hacer generalizaciones y de tener elementos meta cognitivos. ¿Cómo aprendo mejor o qué hice para aprender?</p> <p>1.4.9 Favorece su organización y su capacidad de sentirse capaz de aprender.</p> <p>1.4.10 Adquieren mayor seguridad en ustedes mismos y en sus formas de aprender</p> <p>1.4.11 Les dará un sentido de éxito que contribuye a aumentar su motivación para aprender y sostenerse en el esfuerzo.</p>		

1.4 Desarrollo

Se compartirá con los tutores el objetivo de esta actividad y se explicará los términos de autorregulación y autoeficacia. Para esto, se les pedirá que enumeren todas las características que ellos encuentran en los estudiantes que son alumnos eficientes y que muestran una buena capacidad de aprender inglés. Utilizando ese listado se validarán y se completarán, si hubiera necesidad. Junto con ellos, se establecerá cómo esto favorece el aprendizaje.

Presentarles los indicadores que contiene el cuestionario de autoeficacia y autorregulación para conocer lo que los tutorados se evaluarán al inicio y al final. Pueden darles la oportunidad de realizar una autoevaluación con este instrumento. Preguntarles ¿Cómo se puede favorecer la autorregulación y autoeficacia de los compañeros – tutorados? Hacer una lluvia de ideas. Se debe aclarar que la mejora en inglés no se medirá con la mejora en el promedio de inglés. Será a través de establecer si los tutorados se sienten más seguros, animados y con mejores estrategias para practicar y expresarse en inglés. Esto se trabajará porque algunos de los tutores expresaron que tienen una preocupación porque quieren que sus compañeros mejoren en sus notas o se frustran cuando ven que no lo hacen. Por esto se considera importante aclararlo en estos encuentros de preparación, ya que los tutores suelen ser alumnos con promedios altos, donde el promedio es una forma de ver el logro en el aprendizaje. Asimismo algunos tutorados basan su mejora a través de subir sus calificaciones en inglés y pueden manifestar esto en los encuentros. Esta aclaración ayudará para que los tutores estén preparados ante estos comentarios y los ayuden a buscar otras formas de ver su mejora que no sea sólo a través de la calificación. (Ver anexo 16)

Enfatizar en la importancia que tendrá en el tutorado el modelaje que les proporcionen, la aplicación de estrategias y el reconocimiento de sus avances.

b) Segundo encuentro de tutores

Las atribuciones de un tutor

1.1 Objetivos	1.2 Tiempo	1.3 Materiales
1.1. 1 Establecer las atribuciones de un tutor. 1.1.2 Dar los lineamientos básicos para ayudar a su compañero en la lectura oral y comprensiva, la adquisición de vocabulario y en su expresión oral y escrita, estableciendo la importancia de brindar un modelaje.	60 minutos	Pizarrón, hoja de Lotus (ver anexo 20), canasta con materiales para los encuentros. , cuestionario de autoeficacia y autorregulación para dar ejemplos. (Ver anexo 8)

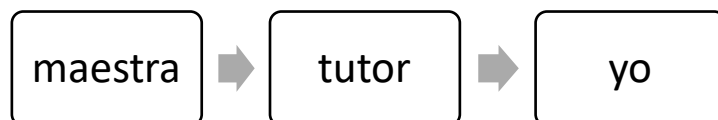
1.1 Objetivos	1.2 Tiempo	1.3 Materiales
<p>1.1.3 Enseñarles los materiales y recursos con los que cuentan para sus encuentros.</p> <p>1.1.4 Retomar la importancia de compartir con sus compañeros tutorados, sus estrategias de aprendizaje, de darles una realimentación inmediata, de reconocer sus logros, de ayudarlos a encontrar sus avances y de ceder el control en el aprendizaje</p>		<p>Carteles con los pasos para ceder el control.</p>
1.4 Desarrollo		
<p>Se iniciará trabajando sobre las atribuciones de un tutor y se les preguntará, ¿Cuáles creen ustedes que son las atribuciones de un tutor? Se hará una lluvia de ideas con los participantes. A partir de ella, se completará con sus comentarios el diagrama de Lotus. (Ver anexo 20) Se enfatizará que ellos como tutores son esenciales para que esta modalidad sea efectiva, al generar un clima de confianza entre él y su compañero tutorado. Esto favorecerá para que el tutorado se sienta cómodo, seguro y apreciado, lo que se considera una condición esencial para poder aprender.</p> <p>Se compartirán los lineamientos de ayuda en las áreas del inglés que se hayan seleccionado para dar la ayuda. Dependiendo de las áreas seleccionadas formular las siguientes preguntas: ¿Cómo puede ayudar a su compañero en las áreas de lectura, de expresión oral y escrita, aumento de vocabulario, ...? Para cada una de ellas, se les preguntará ¿Qué estrategias utilizan sus maestras con ustedes? ¿Cuáles utilizan ustedes? De las respuestas de los alumnos se les aclarará como favorece el aprendizaje o si no es conveniente hacerlo de esa forma, dando las razones. Se les explicará la importancia que tiene el modelaje que les brinden a su compañero al compartir la forma como se expresan y practican para que él lo incorpore a su propio aprendizaje.</p> <p>Durante esta explicación, se les compartirán los recursos y materiales con que cuentan para hacer los encuentros más activos y agradables. Estos materiales fueron recopilados del primer diseño de tutorías, algunos a sugerencia de los participantes y otros de las maestras. Para facilidad de movilización, se les colocaron en un canasto para que la pareja que los requiera, los recoja allí. Se les invitará a proponer otros materiales que se puedan incorporar para sus encuentros. Algunos de los materiales son: pizarrones pequeños, <i>flash cards</i>, láminas, marcadores, tarjetas con <i>ice breakers</i>, títeres, papel de re-uso, dados, etc. Es necesario establecer con ellos cuál será lo logísticas para prestarlos y devolverlos.</p>		

1.4 Desarrollo

¿Cómo sabe si su compañero mejora? Se les pedirá que den su opinión. Luego se les invitará a realizar un pequeño debate contrastando si la mejora se debe evaluar desde el aumento de sus notas *vrs.* la mejora en actitudes hacia su aprendizaje. Se les darán algunos de los indicadores que se presentaron en el cuestionario de autoeficacia y autorregulación de la primera sesión.

Se pedirá que muestren con la mano el símbolo de pulgares arriba, (*thumbs up*) y se les pedirá como grupo que respondan las siguientes preguntas: ¿Qué significa este símbolo? ¿Cuándo lo usamos? ¿Cómo nos sentimos cuando nos dan a entender que vamos bien? Después de compartir las respuestas se presentará la importancia de dar una realimentación inmediata a los tutorados, que evidencie el reconocimiento de los logros que ellos observan que van alcanzando sus compañeros. De la misma forma deberán ir trabajando porque su compañero pueda establecer en que aspectos considera él que ha mejorado, enfatizando que esta mejora no necesariamente significa aumento de calificaciones en inglés. Se les explicará a los tutores cómo el reconocimiento de sus logros, tiene una incidencia directa en favorecer la capacidad de autoeficacia y de autorregulación de un estudiante.

Se explicará lo que significa ceder el control del aprendizaje y el por qué esto es tan importante para un estudiante autorregulado. Se puede presentar la analogía de un barco y el capitán. ¿Quién dirige la dirección o rumbo del barco? Se les pedirá que piensen en su experiencia personal para responder la siguiente pregunta: en sus clases de inglés ¿quién decide lo que deben hacer, lo que deben repasar o la forma como lo harán? o ¿El tiempo que dedicarán a su estudio o práctica en inglés? Dar estas posibles respuestas: sus maestros, sus papás, sus compañeros, otros. Se explicará lo que es llevar el control de su aprendizaje (como el capitán del barco) y cómo esto es una característica de un alumno autorregulado. Esta es una de las metas en la tutoría, ceder el control. ¿Qué significa? Se escuchará sus respuestas y se aclarará que el propósito es favorecer que su compañero tutorado sea el que decida donde necesita recibir la ayuda en inglés. Se les compartirá el proceso para realizar esto, el cual es uno de los aportes que los tutorados presentaron en la evaluación final del diseño inicial. Los tutores manifestaron que ceder el control debe ir por pasos, al inicio deben ser las maestras las que sugieren donde debe repasar el tutorado, luego el tutor propone de acuerdo a su experiencia y la meta es que sea el tutorado el que diga donde considera que debe repasar o donde necesita recibir ayuda. ¿Qué piensan ustedes de esto? ¿Creen que les favorecerá?



2) Preparación de los tutorados. Estará a cargo del equipo de maestras de *Language Arts* de cuarto a sexto grado, utilizando esta guía de referencia a la que le podrán hacer, los ajustes necesarios.

a) Primer encuentro de tutorados

1.1 Objetivos	1.2 Tiempo	1.3 Materiales
<p>1.1.1 Conocer cuáles son las motivaciones de los tutorados para participar en esta actividad de aprendizaje de tutoría en inglés.</p> <p>1.1.2 Darles a conocer el propósito de la actividad y las responsabilidades que ellos deben asumir como tutorados para aprovechar esta ayuda.</p>	40 minutos	Tiras de papel, marcadores, <i>masking tape</i> , carteles del proceso de asumir el control, algo alusivo a un barco o capitán (optativo).
1.4 Desarrollo		
<p>Se dará la bienvenida a la actividad. ¿Cuál es su motivación para participar en esta actividad? Si la pudieran expresar en una palabra ¿Cuál sería? Se les pedirá que la escriban en una tira de papel. Se invitará a que todos los participantes sentados en círculo compartan su palabra. De las palabras que escuchan de sus compañeros, ¿Hay otra que también pudiera representar mi motivación? Se validará las palabras presentadas y su relación con su capacidad de decidir por ellos mismos. Se explicará que un requisito es que ellos quieran participar y que no se sientan obligados. Se pegarán las palabras en un lugar visible para retomarlas durante la sesión.</p> <p>Se les compartirá cómo este tipo de actividades favorece el aprendizaje de los participantes, enfatizando que tanto el tutor como el tutorado se benefician. Se presentarán los beneficios y se les pedirá su opinión y/o comentarios.</p> <p>1.4.1 Reciben una ayuda personalizada, la llamamos de 1 a 1.</p> <p>1.4.2 Hay mayor confianza para hacer preguntas, expresar que no han entendido y para equivocarse.</p> <p>1.4.3 Comprenden mejor porque el tutor, simplifica o les facilita, el vocabulario.</p> <p>1.4.4 Se les modela estrategias de aprendizaje que él suele utilizar.</p> <p>1.4.5 Se da la demostración y se dan ejemplos que ustedes pueden entender mejor.</p> <p>1.4.6 Reciben de forma inmediata realimentación y les permite la autocorrección.</p> <p>1.4.7 Se reconocen sus logros de forma más inmediata.</p> <p>1.4.8 Se les ofrece mayores oportunidades de hacer generalizaciones y de tener elementos meta cognitivos. ¿Cómo aprendo mejor o qué hice para aprender?</p> <p>1.4.9 Favorece su organización y su capacidad de sentirse capaz de aprender.</p> <p>1.4.10 Adquieren mayor seguridad en ustedes mismos y en sus formas de aprender.</p>		

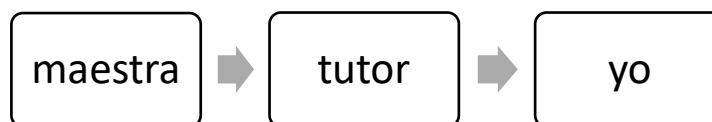
1.4 Desarrollo

1.4.11 Les dará un sentido de éxito que contribuye a aumentar su motivación para aprender y sostenerse en el esfuerzo.

Se les preguntará ¿En qué áreas les gustaría recibir ayuda? Se escuchará sus respuestas y luego se presentará las áreas donde pueden recibir la ayuda (Expresión oral, lectura oral, lectura comprensiva, vocabulario, etc.) y los materiales con los que se cuentan. Estas áreas pueden cambiar y seleccionar aquellas que se quiere trabajar, esto será de acuerdo a los criterios que el equipo de maestras de *Language Arts* decida.

Se les compartirá la analogía del barco y el capitán. ¿Quién decide hacia dónde va el barco? Se les explicará que los buenos estudiantes, los que son eficientes y con buenos resultados han demostrado que ellos llevan el timón de su aprendizaje. ¿Cómo es esto? Conocen su forma de aprender, identifican el nivel de dificultad de los aprendizajes, establecen el tiempo y las estrategias que necesitarán para practicar, entre otras características.

En estos encuentros se propondrá que sean ustedes, tutorados, los que lleven las propuestas de lo que quieren o consideran que deben trabajar. Esto es un proceso. ¿Cómo lo pueden iniciar? ¿Quién los puede ayudar? Se explicará este proceso. Pueden pedir la opinión de su maestra quien les podrá sugerir áreas a trabajar, escuchar la de su tutor hasta llegar a la última etapa donde son ustedes los que tiene que decidir donde tienen que trabajar.



b) Segundo Encuentro de tutorados

Autoeficacia y autorregulación

1.1 Objetivos	1.2 Tiempo	1.3 Materiales
<p>1.1.1 Que los tutorados realicen el cuestionario de autoevaluación sobre la autoeficacia y autorregulación que muestran en su aprendizaje en inglés.</p> <p>1.1.2 Que los tutorados identifiquen las actitudes hacia su aprendizaje de inglés con la que iniciarán su tutoría.</p>	40 minutos	Tarjetas en blanco, autoevaluación de autoeficacia y autorregulación para cada alumno (Ver anexo 8), pluma, lápiz.
1.4 Desarrollo		
<p>Los estudiantes realizarán el cuestionario de autoevaluación sobre la autoeficacia y la autorregulación que muestran en su aprendizaje en inglés. Al finalizar su autoevaluación se les invitará a que cada uno comparta lo</p>		

1.4 Desarrollo

que descubrió sobre su aprendizaje en inglés al responder este cuestionario. Esa será su línea base para iniciar esta actividad de tutorías. El propósito es que a través de ella la mejoren. Se les compartirá que estas actitudes en el cuestionario son los elementos clave para que ellos establezcan su mejora. ¿Cuál les llamó la atención? ¿Habían pensado alguna vez cómo afecta el...? ¿Desde cuándo se han sentido de esta forma ante...?

Trazarse metas y asumir un compromiso son necesarios para proponerse cambiar. Cada estudiante escribirá en una tarjeta cuál será el compromiso que asumirá para recibir esta ayuda. Se darán algunos ejemplos. En la parte de atrás de la tarjeta escribirá por lo menos 3 acciones concretas que hará para cumplirlo. Al finalizar, cada miembro compartirá, en el círculo, su compromiso y sus acciones. Este compromiso se deberá incluir en el folder de registro de las tutorías.

3) Encuentro de preparación para tutores y tutorados. Este encuentro se llevará en conjunto con tutores y tutorados y luego de él, se tendrán las primeras dos reuniones de *coaching* grupal de inicio, con lo que se cerrará la fase de preparación inicial de los participantes. Este encuentro de tutores y tutorados puede estar a cargo de la coordinadora del nivel y la encargada del área de *Language Arts*.

a) Objetivos	b) Tiempo	c) Materiales
1.1 Presentarles a las parejas de tutores y tutorados los elementos logísticos que necesitan tener para poder realizar la actividad. 1.2 Familiarizarlos con el material de fichas de registro de la actividad que deberán alimentar semanalmente.	40 minutos	Folder por pareja con el material de registro de la actividad. (Ver anexo 5)

d) Desarrollo

Se establecerá con ellos dónde serán los encuentros, cómo seleccionar el día de la reunión, donde se recogen y devuelven los materiales a su disposición, qué hacer en caso que uno de los participantes falte o llegue tarde, cómo solicitar ayuda para llevar a cabo la actividad. Asimismo, se les presentará y explicará el folder que por pareja llevarán. Allí se encuentran las fichas de registro y material de seguimiento para que registren la información solicitada. (Ver anexo 4) Estos datos logísticos deben ser preparados previamente por el equipo de maestros de *Language Arts* y deben responder a las características, horario y condiciones de la institución donde se implementará.

Se les hará la invitación para participar en los primeros encuentros de *coaching* grupal: *All about Me* y *My language Odyssey - How I feel about English?* Se acordará con ellos el día, hora y lugar para asistir.

e. Encuentros de sesiones grupales de *coaching* para tutores y tutorados. Las investigaciones consultadas expresan la importancia que tiene la relación de la pareja de tutor y tutorado para su aprendizaje. Para atender este factor de interrelaciones se consideró necesario implementar para la mejora del diseño de *English Buddies*, este espacio de *coaching* grupal, entre tutores y tutorados. Su propósito será favorecer su auto conocimiento y las relaciones interpersonales que se dará entre ellos que les permita compartir sus experiencias y aprender de ellas. Se pretende que a través de estos encuentros puedan valorar el trabajo que cada uno realiza desde su rol y el esfuerzo que está dando, así como que reconozcan los logros que obtienen gracias al trabajo cooperativo que llevan a cabo. Además, les dará un sentido de pertenencia al sentirse parte del grupo de tutores y tutorados que participan en esta actividad de aprendizaje.

Las sesiones de *coaching* grupal serán lideradas por la coordinadora de nivel y representantes de *Homeroom Teachers* de estos grados, que quieran participar. Para llevarlas a cabo se necesita asignar un periodo, el cual debe ser previamente calendarizado durante el tiempo que dure *English Buddies*. Este período, se puede obtener al invitar a todas las parejas que trabajan en el mismo día, para que la semana asignada, su encuentro sea con una actividad de *coaching* y luego podrán reponer su sesión de tutoría. Otra posibilidad puede ser, asignarles un día fijo (donde no hay parejas trabajando) para el encuentro de *coaching*.

En el diseño inicial el día lunes y viernes no fueron escogidos para las reuniones de tutoría, por lo que se puede asignar uno de esos días para tener los encuentros de *coaching* grupal. Es importante contar con un espacio cerrado, con las condiciones necesarias de luz, ventilación, mobiliario y espacio para moverse que permita realizar las actividades de *coaching* grupal. Dependiendo de la cantidad de parejas que estén participando se debe decidir si se tiene más de un grupo, para estos encuentros, lo que implicará convocar a más *Homeroom Teachers*. Tres a cuatro parejas por grupo es un número efectivo para llevar a cabo las sesiones de *coaching* grupal, acompañadas de un maestro por grupo.

Los temas de acompañamiento para las sesiones de *coaching* surgirán de acuerdo a las necesidades presentadas en las observaciones y datos recogidos durante el seguimiento de la actividad. De la misma forma, se dejará apertura para realizar estos encuentros con tutores y tutorados y en otros momentos se podrán organizar por los roles que realizan. Para esta propuesta se ofrece la descripción de las sesiones de inicio: *Something About Me?*, *My language Odyssey - How I feel about English?*, de reconocimiento de logros: *Thumbs up - Tracking Achievement* y la de agradecimiento: *Great googly gratitude - I'm grateful for ...*.

1) Sesiones de inicio

a) *Something About Me?*,

1.1 Objetivos	1.2 Tiempo	1.3 Materiales
Darles la oportunidad a las parejas de tutor y tutorados para que se conozcan entre ellos a través de compartir datos sobre cada uno.	20 a 30 minutos	Hoja de trabajo <i>¿Quién soy?</i> (Anexo 15), gafetes con su nombre, lápices.

1.4 Desarrollo

Se les dará una hoja de trabajo ¿Quién soy yo? Donde tendrán que escribir sobre ellos. (Ver anexo15) Se puede entregar previamente, para que el día del encuentro la lleve resuelta. Luego se les pedirá que compartan sus respuestas en parejas de tutor y tutorado. Se les invitará a que usen frases de valoración hacia lo que comparte su compañero: “ Me agrada cuando compartes ..., es interesante, tenemos en común... etc., al terminar de compartir con su pareja debe agradecerle.

Para cerrar se formará un grupo con todas las parejas y cada uno tendrá que presentar a su compañero con los datos que más les impactaron, utilizando su hoja. Cuando todos hayan sido presentado se sugiere hacer algunas preguntas que les ayude a expresar cómo se han sentido: ¿Cómo te sentiste compartiendo con tu compañero? ¿Cómo te sientes ahora que has sido presentado en el grupo? ¿Qué has descubierto de este grupo y de ti?

b) *My language Odyssey - How I feel about English?*

1.1 Objetivos	1.2 Tiempo	1.3 Materiales
1.1.1 Que puedan explorar lo que significa el aprendizaje en inglés para cada uno de ellos. 1.1.2 Que puedan conocer el sentir de sus compañeros sobre lo que experimentan en su aprendizaje de inglés.	20 a 30 minutos	Tiras de papel para las palabras, marcadores de colores, hojas en líneas, pluma, lápiz.
1.4 Desarrollo		
Se les pedirá que piensen en su aprendizaje de inglés. Luego deberán realizar una lluvia de ideas de todas las palabras que vengan a su interior, sobre ¿Cómo se sienten en la clase de inglés? ¿Cómo se sienten con su capacidad para aprender inglés? Deben seleccionar una de las palabras y escribirla en la tira de papel que se les dará. Luego escribirán uno o dos párrafos explicando por qué escogieron esa palabra y cómo ella expresa su sentir sobre el inglés. Puede modificarse a que no escriban sino que solo lo piensen para compartirlo después.		

1.4 Desarrollo

En parejas de tutor y tutorado compartirán su palabra y lo que escribieron sobre ella. Se les invitará a expresar mensajes de empatía al escuchar el compartir de su compañero: Gracias por compartirlo, a veces yo también..., me ayuda el escucharte porque..., escucho que quieres ..., etc.

Regresarán al grupo y se les invitará a compartir: ¿Cómo se sintieron al expresar lo que viven en la clase de inglés? ¿Cómo te sentiste al ser escuchado? ¿Cómo esta actividad te ayuda a aprender más de cada uno? ¿Qué descubriste de ti?

Para finalizar cada participante escoge una NUEVA palabra que simbolice lo que quiere sentir con su aprendizaje en inglés. Cada miembro se pone de pie y la dice en recio, el grupo le expresa su reconocimiento. (Aplauso, pulgares arriba (*thumbs up*), etc.) Este material se debe guardar en su folder de registro y se podrá utilizar más adelante en el proceso o al final para contrastar los cambios obtenidos.

2) Sesión de reconocimiento de logros

a) *Thumbs up - Tracking Achievement*

1.1 Objetivos	1.2 Tiempo	1.3 Materiales
<p>1.1.1 Promover la apreciación de logros personales y de aprendizaje en inglés que se han obtenido a través de esta experiencia.</p> <p>1.1.2 Promover el reconocimiento de los avances y logros personales que se han observado en los participantes.</p> <p>1.1.3 Que el tutorado pueda identificar los logros y avances que va obteniendo, a nivel de su actitud hacia su aprendizaje de inglés.</p> <p>1.1.4 Que el tutor pueda mostrar una reacción activa constructiva ante los logros de su compañero-a. Esta reacción consiste en alegrarnos genuinamente de ellos, pedirle que los explique y hacerle revivir esos momentos.</p>	2 sesiones de 20 minutos	Hoja con Diagrama de Lotus para tutor y tutorado. (Ver anexo 16)
1.4 Desarrollo		
<p>Explicar lo importante que es reconocer nuestros logros y los de los otros y cómo esto influye en nuestro aprendizaje. Se les pedirá a los participantes que en un diagrama de Lotus escriban los logros que han descubierto</p>		

1.4 Desarrollo

de ellos mismos (tutorado) y de su compañero (tutor), en cuanto a su aprendizaje de inglés y en aspectos personales.

Al finalizar se les pedirá que compartan su trabajo con su pareja donde podrán dar y recibir una realimentación constructiva. Se les explicará y modelará que es recibir una realimentación constructiva. “Me gusta cuando compartes...”, “He aprendido de ti...”, “Me alegra escuchar que...”

Se regresará al grupo y se invitará para que compartan lo que sintieron al identificar y expresar sus logros y avances, al ser escuchados y al recibir una reacción activa constructiva ante ellos. Se pueden utilizar las siguientes preguntas: ¿Cómo esta actividad te ayudó a aprender más del uno y del otro?, ¿Qué descubres de tus compañeros?, ¿Qué tan difícil o fácil fue encontrar tus logros- avances, o los de tu compañero?

3) Sesión de agradecimiento

a) *Great googly gratitude - I'm grateful for ...*

1.1 Objetivos	1.2 Tiempo	1.3 Materiales
1.1.1 Incentivar a los estudiantes a reconocer el aporte a su aprendizaje en inglés y el crecimiento como persona, que su compañero tutor o tutorado le brindó durante estos encuentros. 1.1.2 Dar la oportunidad a los tutores y tutorados de expresar su agradecimiento a su compañero.	2 sesiones de 20 minutos	Hojas de colores, marcadores, crayones, lápices para hacer una tarjeta de agradecimiento.
1.4 Desarrollo		
Compartir lo importante que es agradecer y reconocer el aporte o contribución que otros brindan a nuestra vida. Se puede presentar la analogía que nuestra vida es como un río y en su caudal se encuentra con otros ríos y riachuelos. Por momentos comparten su recorrido y luego se separan, pero las aguas de ambos se han mezclado. Cada río tiene agua del otro. ¿Quiénes pueden ser esos ríos o riachuelos que comparten nuestro cauce? ¿Qué quiere mostrar esta historia? ¿Cuál es su mensaje?		

1.4 Desarrollo

Se pedirá que en forma individual cada participante piense en los momentos que su compañero les dio un aprendizaje, hizo la diferencia en ellos, les brindó ánimo, los hizo sentir especiales, los escuchó, les compartió algo, etc. (Se puede poner música instrumental de fondo) Cada uno redactará una tarjeta de agradecimiento, expresando con ejemplos por qué están agradecidos.

En la siguiente sesión se les dará un espacio para que cada pareja comparta entre ellos, sus tarjetas de agradecimiento, la lea en forma individual y luego la comenten con su pareja. Se les invitará a dar frases de valoración ante el agradecimiento recibido: Me alegra que ambos hayamos ..., Me emociona cuando me dices ..., te agradezco que expreses ..., Aprecio que reconozcas ..., Tú también me ayudaste ..., A mí me ayudó mucho ..., entre otras.

En el grupo general se les invitará a compartir su experiencia. Se pueden usar las siguientes preguntas de guía: ¿Cómo se sintieron al hacer la tarjeta de agradecimiento? ¿Cómo se sintieron al leer la tarjeta de agradecimiento que les dieron? ¿Por qué consideran que es importante agradecer a su compañero? ¿Qué descubrieron de ustedes mismos?

f. Desarrollo de las sesiones de tutoría. Estas sesiones se deben llevar a cabo 1 vez a la semana en el horario acordado por la institución. Los alumnos participantes deben acordar, el día en que se reunirán, el cual será fijo. El tiempo de los encuentros podrá ser de 20 a 30 minutos. Es importante establecer que este periodo debe ser dentro del horario escolar de los alumnos y que se deben respetar sus horarios de recreo. En el diseño inicial se utilizó el periodo de lectura sostenida de 7:40 a.m. a 8:00 a.m. El cual fue muy favorable porque los estudiantes están alertos, con buena disposición a trabajar y no se sientan cansados por la rutina del día.

Las sesiones se llevarán a cabo en el área donde el equipo de maestros de *Language Arts* asigne. Esta área debe tener las condiciones necesarias de luz, ventilación y alejadas de distracciones. Se espera que las parejas inicien en el primer trimestre y terminen en septiembre, haciendo efectivos al menos 20 sesiones de tutorías. Los encuentros de preparación, capacitación, seguimiento y evaluación deben ser realizados fuera de este tiempo.

Las parejas de tutores y tutorados deben tener desde el inicio de sus encuentros su folder de registro, para irlo alimentando en cada encuentro. Se recomienda que este folder permanezca en un área asignada por el equipo, para que lo recojan y devuelvan después de cada reunión. En este mismo lugar debe estar la caja con los materiales que se ponen a su disposición. En el diseño inicial se les incluyeron los siguientes materiales: pizarrones personales de marcadores, marcadores para pizarrón, almohadillas, tarjetas con *ice-breakers*, tarjetas de *YES, NO*, y pregunta (?), variedad de láminas de objetos, animales y lugares, *flash cards* con palabras de vocabulario, *buzzers*, dados, papel de reúso.

En el diseño inicial favoreció que las parejas de tutores y tutorados visitaran la biblioteca para seleccionar libros que pudieran utilizar en sus encuentros. Estos libros seleccionados por ellos, se pueden dejar en una canasta en la biblioteca para que estén disponibles.

g. Plan de seguimiento y acompañamiento. Toda propuesta debe tener un plan de seguimiento y acompañamiento donde se pueda establecer la forma como se verificará su buen funcionamiento, los ajustes o mejoras a implementar y los tiempos donde se realizará. Para el diseño mejorado, se propone que este proceso esté a cargo del equipo conformado por los maestros de *Language Arts* y coordinadoras de nivel y de inglés, quienes deberán atender la fase inicial, intermedia y final de este plan de seguimiento. A continuación se explica cada una de ellas. Se incluye un cronograma por semana donde se encuentran estas actividades calendarizadas. (Ver anexo 23)

1) Fase inicial

a) Objetivos	b) Tiempo para realizarlo	c) Materiales y recursos
1.1 Establecer cómo se están integrando las parejas de tutores y tutorados a nivel de su interrelación. a) Objetivos	Semana 2 y 3 b) Tiempo para realizarlo	Hoja de registro de observación a distancia , la c) Materiales y recursos
1.2 Determinar si están siguiendo los lineamientos dados para realizar la actividad. (Lugar, horario, materiales, manejo de imprevistos, utilización de recursos, uso de hojas de registros, entre otras.) 1.3 Retomar los elementos que necesiten ajustes.		entrevista semi-estructurada escogiendo las preguntas que aborden estos temas y el diario de observaciones. (Ver anexo 4, 11 y 12)
d) Descripción y seguimiento		
<p>Se debe verificar que desde el inicio estén llevando el record de sus encuentros. Para realizar este seguimiento se puede utilizar: la hoja de registro de observación a distancia , la entrevista semi-estructurada escogiendo las preguntas que aborden estos temas y el diario de observaciones.</p> <p>Los datos recabados serán presentados en la reunión de equipo de <i>Language Arts</i> y cómo equipo decidirá los ajustes o enmiendas que se tienen que hacer a nivel de parejas, de roles o del grupo completo de participantes. También se le debe dar seguimiento al cuestionario de autoevaluación sobre la autoeficacia y autorregulación que hizo el tutorado en la sesión inicial de <i>coaching</i>, para que el tutorado establezca cuáles son sus áreas de mejora y que se vea reflejado en el objetivo. Esta actividad de seguimiento es importante que la realice el maestro de <i>Language Arts</i> del estudiante tutorado.</p>		

2) Fase intermedia

a) Objetivos	b) Tiempo para realizarlo	c) Materiales y recursos
<p>1.1 Conocer cuál es la dinámica de interrelación entre cada pareja.</p> <p>1.2 Verificar que tipo de actividades realizan para su aprendizaje, quien lleva el control de las actividades, cómo brindan y reciben la retroalimentación.</p> <p>1.3 Dar la oportunidad de compartir cómo se siente cada uno desde el rol que está realizando.</p> <p>1.4 Identificar elementos que evidencien como se está favoreciendo la autorregulación y autoeficacia del tutorado.</p> <p>1.5 Brindar la ayuda necesaria para que las sesiones de tutoría se realicen con eficiencia.</p>	<p>15 sesiones (a partir de la sesión 4 de tutoría hasta la 18)</p>	<p>Diario de observaciones, los registros de observación a distancia, entrevistas semi-estructuradas, la autoevaluación por roles, ficha de encuentros de <i>coaching</i> grupal y el folder de registro de encuentros, instrumento plus y delta (Ver anexos 4, 5, 6, 11,12, 21)</p>
d. Descripción y seguimiento		
<p>De la misma forma será ventajoso darles a conocer a los participantes algunos de los resultados de la autoevaluación que realizaron y del proceso de seguimiento que han llevado a cabo los maestros. Se enfocaría en los resultados donde se evidencie como grupo lo que han logrado desde el rol que realizan, lo que han descubierto de ellos mismos y de su compañero y las mejoras en su forma de enfrentar su aprendizaje en inglés.</p> <p>Los datos recabados con estos instrumentos y encuentros serán analizados por el equipo de maestras de <i>Language Arts</i>. Es vital que este análisis se realice conforme se reciben los datos, para hacer los cambios o ajustes necesarios durante el proceso. Esta información permitirá conocer el sentir de los participantes de forma individual y como grupo desde el rol que llevan a cabo y les dará los insumos para proponer las mejoras necesarias. Se establecerá un encuentro con <i>Homeroom Teachers</i> para darles a conocer algunos datos valiosos de los alumnos que tienen a su cargo y darle seguimiento a su participación en esta propuesta.</p> <p>Durante esta etapa de seguimiento es necesario establecer si dentro de las mejoras a proponer, habrá necesidad de incorporar otras sesiones de <i>coaching</i> con temas muy específicos. Estos encuentros de <i>coaching</i> pueden atender casos especiales de forma individual, sesiones de <i>coaching</i> por parejas de participantes (tutor y tutorado) o implementar reuniones de <i>coaching</i> grupal por roles o por grupo de parejas.</p> <p>A partir de la semana 10, el equipo de maestros de <i>Language Arts</i> debe realizar una evaluación como equipo que da este acompañamiento. Se propone utilizar la herramienta de plus y delta, donde se evaluará su desempeño individual y como equipo, analizando las siguientes áreas: nivel de compromiso con los objetivos de la actividad que acompañan, la eficiencia y eficacia de las reuniones, cumplimiento de los acuerdos, la diversificación de las tareas propuestas, el proceso para la toma de decisiones, la comunicación, la claridad de los roles que cada una ejecuta. Se propone que cada maestra lleve su plus y delta elaborado y durante la reunión se integren los datos de cada miembro. De esta forma se podrá tener una visión de conjunto. Con esta información se retomarán los</p>		

d. Descripción y seguimiento

elementos que pueden ser un área de mejora para proponer y hacer los ajustes necesarios en su dinámica de equipo. (Ver anexo 21)

El proceso de seguimiento será un continuo, atendiendo casos individuales, de pareja o de grupo de roles (tutor o tutorado). Para esto es necesario tener reuniones periódicas de por lo menos 1 vez cada 3 semanas, con el equipo de maestras de *Language Arts* donde se pueda compartir y discutir sobre los datos recabados. En cada reunión se registrarán los datos más importantes abordados, los acuerdos o decisiones tomadas, los responsables de ejecutar las acciones y el tiempo establecido para llevarlos a cabo. Esta información debe estar accesible a todos los miembros del equipo para que puedan consultarla.

Para realizar el seguimiento se cuenta con los siguientes recursos: el diario de observaciones, los registros de observación a distancia, entrevistas semi-estructuradas, la autoevaluación por roles, ficha de encuentros de *coaching* grupal. (Ver anexos 4,5, 6, 11, 12, 16)

Se iniciará a partir de la semana 3 y el equipo de maestras de *Language Arts* establecerá la forma como lo realizará. En las primeras semanas de este proceso es necesario que se incluya la revisión de los folders que contienen los registros de los encuentros que cada pareja tiene bajo su responsabilidad, para verificar que se esté llenando con los datos requeridos y conocer lo que van trabajando en las sesiones. Se dará especial atención a la presencia de los depósitos emocionales, verificando que se estén llevando a cabo, ya que estos ayudarán para que el tutor y tutorado evidencien los logros que otros reconocen en ellos, elemento que es muy importante en la autoeficacia.

A partir de la semana 8, se solicitará en día y hora diferente para cada rol de participantes que respondan a la autoevaluación sobre su participación en esta actividad. La autoevaluación fue construida como un cuestionario de elección múltiple, para marcar todas las respuestas posibles en cada ítem. (Ver anexo 5 y 6) La coordinadora de nivel tendrá a su cargo la tabulación de los datos. Estos serán presentados en la siguiente reunión de equipo de maestras de *Language Arts*.

Durante la semana 11 y 12 se debe realizar la sesión de *coaching* grupal de reconocimiento de logros, *Tracking Achievements - Thumbs up*. (Ver anexo 18) En esta sesión es valioso retomar la palabra que escribieron en su primera sesión de *coaching* sobre lo que para ellos es su experiencia en el aprendizaje de inglés y que puedan determinar algún cambio. Se sugiere que este material sea guardado en el folder de registro de actividades que lleva cada pareja.

3) Fase final

a) Objetivos	b) Tiempo para realizarlo	c) Materiales y recursos
1.1 Propiciar el reconocimiento de logros y el agradecimiento entre los participantes. 1.2 Celebrar los logros personales y de grupo que fueron alcanzados por su participación en esta propuesta.	Semana 21, 22 y 23	hojas de colores, papelógrafo, marcadores
d) Descripción y seguimiento		
<p>En la semana 21 y 22 se realizará la última sesión de <i>coaching</i> grupal de agradecimiento, <i>Great googly gratitude - I'm grateful for</i> (Ver anexo17)</p> <p>La semana 23 se invita a todos los participantes, estudiantes y maestros, a la actividad de “Celebración de Victorias”. (ver anexo 18) Esta actividad estará a cargo de la Coordinadora de Nivel y del Área de <i>Language Arts</i>. Su propósito será celebrar como equipo los logros alcanzados a través de su participación y acompañamiento, lo que serán sus victorias personales y de grupo.</p>		

Celebración de victorias

a) Objetivos	b) Tiempo para realizarlo	c) Materiales y recursos
1) Recolectar y celebrar logros, personales, de grupo y de Institución que se hayan dado durante la participación en esta modalidad de aprendizaje, <i>English Buddies</i> .	Semana 23 1 hora	Un salón cerrado, sillas, mesas, papelógrafos o pizarrón, tableros para refrigerio. Refrigerio para los participantes.
d) Descripción y seguimiento		
<p>La semana 23 se invita a todos los participantes, estudiantes y maestros, a la actividad de “Celebración de victorias”. (ver anexo 18) Esta actividad estará a cargo de la Coordinadora de Nivel y del Área de <i>Language Arts</i>. Su propósito será celebrar como equipo los logros alcanzados a través de su participación y acompañamiento, lo que serán sus victorias personales y de grupo.</p> <p>1.1 Dar la bienvenida a la actividad y agradecer por su participación.</p> <p>1.2 Dar a conocer el propósito y explicación de la actividad.</p> <p>1.3 Hacer una presentación general del proceso que conllevó la actividad de <i>English Buddies</i>, donde se muestre a todas las personas involucradas. Hacerlo con fotos, frases, videos.</p> <p>1.4 Dinámica de recolección de logros</p> <p>Cada participante deberá escribir los logros que él pueda identificar en cada una de las áreas presentadas. Si alguien más ya escribió su idea, la persona debe hacer un (✓) un cheque, al lado. Estas áreas estarán escritas</p>		

d) Descripción y seguimiento

en un cartel el cual se colocará alrededor del salón, para facilitar la recolección de la información. Las áreas serán: Nuestras fortalezas, lo que aprendí o aprendimos, cuándo y cómo dimos la milla extra, etc. (ver anexo 18)

1.5 Los participantes se dividirán en cuatro grupos, mezclados alumnos y maestros. A cada grupo se le dará uno de los carteles y como grupo deberán hacer una síntesis de las fortalezcas que se presentan en su cartel.

1.6 En plenaria cada grupo presentará los logros recabados. Al finalizar la exposición de cada cartel se invitará a dar una muestra de reconocimiento por las victorias encontradas. El grupo decidirá cómo se hará: aplauso, abrazo, etc.

1.7 Cada participante escribirá una palabra que represente para él el logro o la victoria que más aprecia de haber obtenido por su participación en *English Buddies*.

1.8 Compartir y exponer su palabra: Se formarán 2 o 3 círculos según el número de participantes para compartir la palabra que representa su logro- victoria. Esto se hará en cadena, se inicia con un participante quien le comparte a la persona de al lado su palabra, “ para mí un logro es la empatía porque ... y ahora te lo comparto.” el que lo recibe debe decir: “... gracias por entregarme/ compartir la empatía ... “ y compartirá su palabra con el siguiente participante así sucesivamente hasta cerrar el círculo.

1.9 Al finalizar la actividad se invitará a que todos coloquen las palabras en un pizarrón, papelógrafo y alrededor de él se tomará una foto grupal.

1.10 Se invita a compartir la refacción.

h. Plan de evaluación de resultados y de logros. Este plan de evaluación de resultados y logros permitirá establecer la consecución de los objetivos propuestos así como los logros alcanzados desde la percepción de los participantes y del equipo de maestros involucrados. Con estos resultados se podrá evaluar lo que ha favorecido este diseño y las áreas de mejora que se puedan encontrar para seguir enriqueciendo esta propuesta. A continuación se presenta la descripción de este plan.

1. Objetivo	2. Tiempo para realizarlo	3. Materiales y recursos
Constatar el nivel de logro de los objetivos propuestos de la actividad, lo que permitirá retomar elementos muy puntuales para hacer mejoras al diseño.	A partir de la semana 18 de encuentros hasta la semana 22.	Cuestionario de autoevaluación de autoeficacia y autorregulación para tutorados, cuestionario mixto para tutores y tutorados, hoja de metas de inglés, cuadro de evaluación del equipo de

1. Objetivo	2. Tiempo para realizarlo	3. Materiales y recursos
		maestras de inglés, MAFO. (Ver anexo 8, 9,10,19, 21,22)
4. Descripción y seguimiento		
<p>Para esta fase de evaluación final, se propone:</p> <p>TUTORADOS</p> <p>Los tutorados deben realizar el post test de la autoevaluación de autorregulación y autoeficacia. Esto se puede realizar en la semana 18 de los encuentros. De esta forma, se podrá establecer con cada tutorado donde presentan cambios y si estos son para aumentar, quedarse igual o disminuir su percepción sobre la autoeficacia y autorregulación que muestra.</p> <p>Al finalizar la autoevaluación, se puede hacer un encuentro grupal para que compartan lo que ha significado esta experiencia y cómo han logrado mejorar como aprendices de inglés, basándose en los indicadores de esta autoevaluación. Se les pedirá que revisen su folder de registro de encuentros, para retomar los objetivos que se propusieron durante el tiempo que participaron en las tutorías.</p> <p>Para finalizar este encuentro, cada tutorado se propondrá una meta para su aprendizaje de inglés que incluya las acciones que se propone para alcanzarla. (Ver anexo 19)</p> <p>TUTORES Y TUTORADOS</p> <p>A partir de la semana 20 de tutorías, se convocará a los tutores y tutorados, en momentos separados, para que realicen la evaluación sobre su participación en esta actividad. (Ver anexo 9 y 10) Al finalizar estas evaluaciones, se propone aprovechar el espacio para entablar un diálogo que permita recoger su percepción sobre su participación desde el rol que realizaron y las sugerencias que tienen para mejorar el diseño. Se pueden llevar preguntas muy puntuales que se hayan formulado previamente con el equipo de maestros de <i>Language Arts</i>, que ayude a explorar o complementar los datos recabados por ellos.</p> <p>EQUIPO DE MAESTRAS DE LANGUAGE ARTS</p> <p>En la semana 24 el equipo de maestros de <i>Language Arts</i> debe realizar una evaluación final de su participación en el acompañamiento y puesta en marcha de esta propuesta y de los beneficios que encuentran de esta modalidad para darlos a conocer a la institución. Se puede utilizar la herramienta MAFO, (mejoras, amenazas, fortalezas y oportunidades)</p> <p>Esta dinámica se puede realizar donde cada maestra llena previamente su cuadro de MAFO y luego en conjunto se deposita en un cartel con el mismo esquema para que quede integrado sus comentarios. O puede realizarse de una vez en un cartel aportando cada uno su opinión. (Ver anexo 22).</p>		

8. Alcances y limitaciones

a. Alcances

- 1) Presentar el diseño de una propuesta de aprendizaje de tutoría en inglés, entre compañeros de diferente edad que favorezca la autorregulación y autoeficacia de los que reciben la ayuda.
- 2) Aplicar con los participantes el *coaching* grupal para favorecer su interrelación.
- 3) Brindar oportunidades de coaching individual cuando sea necesario para abordar situaciones que les cause inquietud.
- 4) Brindar a la institución este diseño de aprendizaje entre compañeros que puede ser aplicado en otras áreas académicas, el cual contribuye a favorecer la autorregulación y autoeficacia de los participantes que reciben la ayuda.
- 5) Potenciar a estudiantes de cuarto a sexto grado para dar y recibir ayuda. Lo que puede generar una cultura de apertura hacia dar y recibir ayuda en otros momentos, que propicie que los tutorados brinden su ayuda en otras áreas y los tutores estén más abiertos a buscar y recibir ayuda.
- 6) Compartir este diseño, con maestros de otras áreas y grados, que les permita retomar esta modalidad de aprendizaje entre compañeros para poder aplicarlo en la asignatura que imparten dentro de su salón de clases propiciando otras modalidades de tutoría entre compañeros.

b. Limitaciones

- 1) Durante la fase de investigación documental presentada en el marco teórico, se encontró poca bibliografía sobre la tutoría entre compañeros, de diferente edad para la escuela primaria, en el aprendizaje de segundas lenguas. Las investigaciones que presentan esta modalidad de aprendizaje de tutorías están más enfocadas en cursos universitarios y en áreas de lectura y matemática.
- 2) El tiempo que se dedicó a la semana para esta actividad de tutoría es poco, ya que fue una vez a la semana. Esto no permite reconocer los avances de forma más inmediata.
- 3) El peso que los estudiantes y algunas maestras le dan a la nota numérica, interfiere con el reconocimiento de sus logros cuando no se ven reflejados en su calificación.
- 4) La disponibilidad que la institución brinde, en favorecer un tiempo para esta actividad de tutoría, dentro del horario escolar de los estudiantes. Este tiempo implica las reuniones semanales, así como las que se tengan que dar para el acompañamiento, los encuentros de *coaching* grupal y de evaluaciones.

V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo se presentará el análisis de los resultados obtenidos con los instrumentos de autoevaluación: cuestionario de elección múltiple, fase de proceso y el cuestionario mixto que se realizó al final, del diseño inicial. Los resultados serán comentados utilizando información de los instrumentos de entrevistas semi-estructuradas, registro de observación a distancia y del diario de observaciones, los cuales se presentan en este capítulo.

Cuadro 6. Estudiantes participantes en el diseño de tutoría de *English Buddies*

Grado	Tutores		Tutorados	
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
Cuarto	0	0	3	1
Quinto	1	0	3	1
sexto	5	2	0	0
total	6	2	6	2
Total	8		8	

Fuente elaboración propia de acuerdo a los registros de asistencia.

A. Instrumento de autoevaluación de tutores y tutorados, cuestionario de elección múltiple para evaluar el proceso

Esta autoevaluación se realizó la primera semana de agosto. A continuación se presentan los resultados de tutores y tutorados con los indicadores de la autoevaluación. Estos se organizaron acoplando los que tienen en común o que son similares, tanto de tutores como de tutorados. Luego se mostrarán los propios para cada rol. De cada uno de ellos o del bloque se realizó un análisis que incluyó información recabada de los instrumentos de observaciones a distancia, entrevista semi-estructurada. Esto permitió se hiciera un análisis que se cuestionara o invitara a reflexionar sobre los hallazgos. Este análisis fue utilizado para realizar la propuesta de la mejora de este diseño de aprendizaje.

Cuadro 7: Análisis y reflexiones de los resultados del cuestionario de autoevaluación de elección múltiple de tutores y tutorados

Indicadores combinados de tutor y tutorado	No. de participantes que lo escogió		Análisis de los resultados con elementos de otros instrumentos, observaciones para reflexionar
	Tutor 8	Tutorado 8	
Al recibir la ayuda (tutorado) o al dar la ayuda (tutor) ...			
llego puntualmente.	4	5	<p>Tanto para tutores como para tutorados se necesita trabajar en la puntualidad. En ambos grupos la mitad de los participantes no la seleccionó.</p> <p>En la entrevista semiestructurada, ellos indicaron que había semanas que se les pasaba el día, por feriados o por actividades que el colegio tenía. Cuando esto sucedía se iban a buscar a sus salones de clase y tenían su encuentro.</p> <p>Se revisó en los cuestionarios que esta situación no fue constante en los dos miembros de la pareja sino en uno de ellos, no importando si era el tutor o tutorado.</p> <p>Este es un elemento a trabajar en la preparación previa. ¿Podría ser que el registro de encuentros ayude a mejorar la puntualidad?</p>
<p>tutor Me siento responsable de dar la ayuda.</p> <p>tutorado Llevo el material para trabajar</p>	8	7	<p>La responsabilidad la presentan como una fortaleza y coinciden la mayoría en afirmar que sí lo cumplen.</p> <p>Evidencia un compromiso hacia la actividad de dar y recibir la ayuda. Esto fue apreciado en las observaciones a distancia y en los datos del diario de observaciones, donde las parejas tenían sus materiales, solicitaban materiales para trabajar y siempre se observaba que se encontraban haciendo actividades de inglés.</p> <p>Los tutores fueron los que mostraron interés en solicitar material y hacer actividades de aprendizaje para su compañero.</p>
<p>tutor Muestro interés en su aprendizaje.</p> <p>tutorado Muestro interés en practicar y aprender.</p>	8	8	<p>En su totalidad ambos grupos de participantes coinciden que han mostrado interés en el proceso de tutorías dando o recibiendo la ayuda.</p> <p>En las observaciones a distancia que se hicieron se manifestaba que había un aprovechamiento del tiempo, que tenían actividades para realizar y que estaban enfocados en su trabajo.</p>

Indicadores combinados de tutor y tutorado	Tutor	Tutorado	Análisis de los resultados con elementos de otros instrumentos, observaciones para reflexionar
<p>Propongo en que área trabajar. (solo para el tutorado)</p>		6	<p>Aunque la mayoría de los tutorados marcó que si lo hace, en las entrevistas y diario de observaciones, prevalece que los tutores son los que llevan el control de lo que trabajan.</p> <p>¿Podría ser que los tutorados creen que llevan la propuesta porque aceptan lo que el tutor propone?</p> <p>Llevar el control y la iniciativa de lo que tienen o quieren practicar es un elemento que se debe trabajar con ambos participantes y cómo es esencial para ser un alumno autorregulado.</p>
<p>Tutor Aclaro dudas</p> <p>Tutorado Me atrevo a preguntar.</p>	8	8	<p>Evidencia que sí hubo confianza y que pudieron resolver dudas.</p> <p>Esto fue observado cuando se veía la forma como interactuaban, con escucha atenta y respondían con paciencia.</p>
<p>Aprovecho el tiempo.</p>	5	8	<p>Existe una diferencia de opiniones entre el grupo de tutor y el tutorado. Un número significativo de tutores opina que no se aprovechó el tiempo. ¿Será que esto se debe a las expectativas de los tutores sobre la mejora en inglés de su tutorado?</p> <p>Mientras que todos los tutorados expresan que si aprovecharon el tiempo. Es evidente que para ellos lo que hacían era aprovechar el tiempo en su aprendizaje.</p> <p>Esto se podría explorar en una entrevista. Este elemento debe ser retomado para ahondar más en él y tratar de encontrar donde se encuentra la discrepancia de opinión. ¿Qué entienden por aprovechar el tiempo cada uno de los roles?</p> <p>En las observaciones realizadas las parejas se veían haciendo un trabajo y no se evidenció que no aprovecharan el tiempo.</p>
<p>Me siento en confianza.</p>	8	7	<p>Las respuestas de ambos roles evidencia que ellos consideran que si lograron generar un ambiente de confianza.</p> <p>Esto es esencial, para el desarrollo de esta modalidad. Algunas de las actitudes que se observaban durante los encuentros de tutorías que pueden evidenciar confianza son:</p>

Indicadores combinados de tutor y tutorado	Tutor	Tutorado	Análisis de los resultados con elementos de otros instrumentos, observaciones para reflexionar
			la forma como se saludan, la escucha que se observaba, el lenguaje corporal relajado.
Tutor Lo animo hablar en inglés.	4	7	En este indicador hay una diferencia entre los tutores y tutorados. Mientras que los tutorados opinaron que sí se expresaban en inglés, la mitad de los tutores opinaron que no los animaron a hablar en inglés. Hay que establecer que animar y hablar tienen una connotación diferente. En las observaciones que se hicieron se constató que las parejas utilizaban el inglés. Los tutores se expresaban en inglés. Hay que retomar este indicador y averiguar más con los tutores porque consideran ellos que no los animaron a hablar en inglés.
Tutorado Me expreso en inglés.	4	7	
Estoy de buen humor, tengo buena actitud.	8	8	Todos lo escogieron como parte de su forma de asumir esta actividad. Este elemento fue fundamental para el buen desarrollo de la actividad. Esto fue observado en las sesiones donde se veían con buena actitud. Ellos mencionaron en las entrevistas lo que era llegar contentos, salir de la clase rápido para encontrarse con su compañero.
Tutores Me he interesado por conocerlo	5		Hay un número significativo que no lo marcó. Esto es necesario trabajarlo, porque el interesarse por conocer a su compañero le puede ayudar a generar empatía y mejorar sus relaciones interpersonales. Las sesiones de <i>coaching</i> grupal pueden ayudar a interesarse por conocerlo más. Considero que este indicador también debería ser incluido en el instrumento del tutorado. Este interés por conocerse debe ser en ambos participantes.
Tutorados desde lo que han sentido que han mejorado en su nivel de inglés			
Expresión oral		7	Los tutorados expresaron en unanimidad que se sienten capaces de aprender inglés, lo que tiene una relación con la autoeficacia. De igual forma sienten que han aprendido más
Leer en recio.		7	
Aprender vocabulario.		8	
		7	

Indicadores combinados de tutor y tutorado	Tutor	Tutorado	Análisis de los resultados con elementos de otros instrumentos, observaciones para reflexionar
Comprender lo que leo.		5	<p>vocabulario y coinciden con que han mejorado en su expresión oral, leer en recio y comprender oralmente.</p> <p>Casi todas las parejas de tutoría hacían actividades de <i>ice-breakers</i> para ayudarlos a expresarse oralmente. La práctica de lectura oral también fue muy generalizada dentro de las tutorías. Esto fue observado en la hoja de observaciones a distancia y en las entrevistas semi - estructuradas.</p> <p>Las áreas donde menos participantes han visto su mejora son: comprender lo que leen y tener más confianza en expresarse en inglés.</p> <p>Esto es interesante porque aunque estén haciendo actividades de expresión oral todavía hay tutorados que no se sienten en la confianza de expresarse en inglés. ¿Será esta confianza de expresarse en forma espontánea y casual?</p> <p>Comprender lo que leen es un proceso más complejo que requiere de otras herramientas. Al inicio cuando usaron textos más sencillos podían sentir su mejora. Luego fueron utilizando los mismos textos que utilizan en clase y probablemente allí siguen sintiendo su dificultad.</p> <p>Es valioso conocer esto porque puede ayudar a enfatizar en estas áreas cuando se dé la ayuda.</p>
Me siento capaz de aprender inglés.		8	
Más confianza de expresarme en inglés.		6	
<p>Los tutorados He aprendido sobre mí que ...</p>			
Con esfuerzo puedo mejorar.		7	<p>Los tutorados en unanimidad expresan que su interés les ayuda en su aprendizaje, que han aprovechado la oportunidad y que tienen capacidad de mejorar. Esto tiene una relación con la autorregulación y autoeficacia. Estas actitudes fueron observadas durante los encuentros, al compartir con su compañero tutor, llevar sus materiales y tener una actitud favorable.</p> <p>Casi todos los alumnos tutorados reconocen que si se esfuerzan se puede mejorar y que son valientes al aceptar la ayuda. El dedicar este espacio una vez a la semana les ha mostrado que con la práctica pueden mejorar. El aceptar que es valentía reconocer que necesitan ayuda es necesario para que aprovechen esta oportunidad.</p>
Mi interés me ayuda a aprender.		8	
Estoy aprovechando la oportunidad.		8	
Tengo capacidad de mejorar.		8	
Soy perseverante en mi aprendizaje.		5	
Soy valiente al aceptar ayuda.		7	
Me gustaría ayudar a alguien.		5	

Indicadores combinados de tutor y tutorado	Tutor	Tutorado	Análisis de los resultados con elementos de otros instrumentos, observaciones para reflexionar
			<p>Los indicadores que menos tutorados escogieron son el de ser perseverante en su aprendizaje y si les gustaría ayudar a alguien más. ¿Entenderán lo que es ser perseverante en su aprendizaje? ¿En qué necesitan ser más perseverantes?</p> <p>En las entrevistas ellos si manifestaron que les gustaría ayudar a otras personas en otras áreas que no fuera inglés.</p>
<p>Tutores: Al dar esta ayuda he descubierto sobre mi aprendizaje que...</p>			
Yo también tengo dudas similares a las que él o ella tienen sobre el inglés.	3		<p>Todos los tutores comparten que han compartido estrategias de su propio aprendizaje. Esto es muy valioso para esta modalidad. Esto ha sido constatado en las observaciones y entrevistas donde se evidencia que los tutores les compartía y modelaban sus propias estrategias de aprendizaje. Algunas de ellas son fruto de las estrategias que sus maestras utilizan con ellos.</p> <p>La mayoría de ellos reconocen que tienen facilidad para explicar. Este reconocimiento es valioso que sea establecido por ellos porque les dará más seguridad en los encuentros.</p>
Al explicarle he reforzado algunos conceptos.	6		
Le he compartido estrategias de mi propio aprendizaje.	8		
<p>Tengo que repasar algunos temas para sentirme más seguro.</p> <p>Indicadores combinados de tutor y tutorado</p>	5	Tutorado	<p>Análisis de los resultados con elementos de otros instrumentos, observaciones para reflexionar</p>
	Tutor		<p>Un buen número de los tutores reconocen como beneficio de dar esta ayuda, el haber mejorado su nivel de inglés. Esto vale la pena darlo a conocer para quitar la creencia que solo mejora el que recibe la ayuda. En algún momento esto puede servir de motivación para algunos estudiantes que quieren participar como tutores.</p>
Tengo facilidad para explicar.	7		
He fortalecido mi nivel de inglés por explicarle, hablarle, preguntarle, darle ejemplos.	6		
La práctica me ha sido útil para mejorar en inglés.	6		

Indicadores combinados de tutor y tutorado	Tutor	Tutorado	Análisis de los resultados con elementos de otros instrumentos, observaciones para reflexionar.
Los tutores He aprendido sobre mí que ...			
Me agrada dar la ayuda.	8		<p>Todos los tutores expresaron que aprendieron de ellos mismos que les gusta dar la ayuda, que se han esforzado por realizarlo, que pudieron crear una relación respetuosa y de confianza y que hicieron una escucha atenta. Esto se puede corroborar con las observaciones a distancia donde se veían cómodos y cercanos dando la ayuda a su compañero.</p> <p>Se evidencia que en su mayoría se alegran de los avances de su compañero, que lograron empatía y se sienten orgullosos de hacer algo por otra persona. Esto es valioso porque contribuye a darle un sentido a su ayuda que los puede mover a realizarla con mayor compromiso.</p> <p>Es interesante observar que solo dos tutores no marcaron que les importa ayudar a su compañero. A la mayoría si les importa. Y solo dos no marcaron que les gustaría que les gustaría ayudarlo de otra forma. Este fue un ofrecimiento hecho por algunos tutores a su compañero cuando recibieron sus cartas de agradecimiento.</p> <p>La mitad de los tutores marcó que admiran que su compañero reconozca que le cuesta. Considero que esto es necesario trabajarlo con el grupo de los tutores. Ya que ellos son alumnos con alto rendimiento académico y buenos hábitos, lo que puede provocar en algunos que les cueste valorar cuando las personas son capaces de reconocer que tienen dificultad en algo. Sin embargo solo uno marcó que le cuesta pedir ayuda, lo que evidencia que ellos como personas si la solicitan. El trabajar en este indicador los podrá ayudar a desarrollar más empatía que les permita valorar cuando otros reconocen sus debilidades y solicitan ayuda.</p> <p>Tres de los tutores marcaron que se sienten importantes de dar la ayuda. ¿Por qué otros no lo marcarían? ¿Con qué relacionarán la expresión sentirse importante?</p> <p>Dos de los tutores marcaron que se sienten más listos que sus compañeros ¿Qué puede generar en ellos que se sientan más listos que sus compañeros? Puede ser esta creencia algo que limite o no favorezca la interrelación entre ellos.</p>
Me importa ayudar a mi compañero.	6		
Me esfuerzo por ayudarlo.	8		
Me alegro cuando veo los avances de mi compañero(a).	7		
Me hace sentir orgullo el hacer algo por otra persona.	7		
Tengo empatía con mi compañero(a).	7		
Lo escucho con atención.	8		
Puedo crear una relación respetuosa y de confianza con	8		
Me siento más listo(a) a mi compañero(a).	2		
Admiro que reconozca que le cuesta.	4		
Me cuesta pedir ayuda.	1		
Me siento importante de dar la ayuda.	3		
Me gustaría ayudarlo de otra forma.	6		

B. Instrumento de autoevaluación final de los tutores y tutorados, sobre su participación en la actividad de aprendizaje de *English Buddies*

Esta autoevaluación se realizó la primera semana de octubre en dos momentos diferentes, según el rol desempeñado. A continuación se presentan los resultados obtenidos en cada uno de los roles junto con el análisis y reflexión de los resultados para el bloque de los indicadores.

Cuadro 8: Análisis y reflexiones de los resultados del cuestionario mixto de autoevaluación para tutores

Indicadores	Frecuencias acumuladas				Análisis y reflexión de resultados
	De acuerdo		En desacuerdo		
	4	3	2	1	
1 Me parece que las personas que aceptan que necesitan ayuda son valientes.	6	2	0	0	<p>Los resultados evidencian que los tutores valoran que las personas reconozcan que necesitan ayuda. Consideran que los dos han aprendido y reconocen el proceso que necesitan seguir para explicar algo. Comparten que han utilizado estrategias que han aprendido con sus maestras para dar sus explicaciones.</p> <p>El que presenta menos frecuencia de aceptación es el indicador de he encontrado dudas similares a mi compañero. Esto probablemente se debe a que los tutores son estudiantes con facilidad para aprender inglés, buenos hábitos de estudio y tienen un buen rendimiento.</p>
2. Considero que en el programa de <i>English Buddies</i> los 2 hemos aprendido.	7	1	0	0	
3.He mostrado interés en dar la ayuda a mi compañera (o).	6	1	1	0	
4. He encontrado que tengo dudas similares a las de mi compañero(a).	3	2	3	0	
5. Cuando le explico “algo” he tenido que pensar en la forma como lo entiendo yo para poder explicarlo.	7	1	0	0	
6. He utilizado algunas estrategias, ideas, etc.... para explicar, que he aprendido de mis maestras.	5	3	0	0	
7. Siento que he reforzado algunos conceptos ahora que los he tenido que practicar con mi compañera(o).	2	6	0	0	
8. Dar esta ayuda me hizo recordar lo que hago cuando tengo que aprender algo en inglés.	6	1	0	1	

Que tanta importancia tiene para ti ...	4	3	2	1	4-3 muy importante 1-2 poco importante
Te agradezcan por la ayuda que diste.	3	4	1	0	<p>Los tutores expresan es importante para ellos que les agradezcan la ayuda que han dado, que los hayan invitado a participar, que otras personas sepan que están dando la ayuda y que las parejas sean del mismo género.</p> <p>Todos evaluaron que es muy importante para ellos que su compañero haya mostrado un cambio en inglés.</p> <p>También es importante para los tutores ver que la mejora en inglés va a favorecer a su compañero y que pudieron ayudar a un compañero que no conocían.</p> <p>Esto evidencia su interés por la mejora de su compañero y cómo esta se puede volver en un logro para los tutores.</p>
Te hayan invitado a participar en este programa de <i>English Buddies</i> .	7	1	0	0	
Tu compañero(a) haya mostrado un cambio hacia el inglés.	8	0	0	0	
Hayas dado la ayuda a un compañero de otro grado que no conocías.	5	3	0	0	
Este alumno nuevo se sienta más cómodo en el colegio al poder expresarse en inglés.	8	0	0	0	
Tus maestros, compañeros sepan que estás dando esta ayuda.	4	2	2	0	
Las parejas sean del mismo género.	5	3	0	0	
En algún momento sentiste que querías abandonar el programa de <i>English Buddies</i> .	(5) nunca, (3) casi nunca				Esto muestra el nivel de compromiso que tienen los tutores donde cinco de ellos manifestaron que nunca lo dejarían, tres de ellos expresaron que casi nunca. En general se evidencia un deseo por continuar esta actividad. El carácter de su participación es totalmente voluntario. Esto significa que en el momento que ellos decidieran lo podían dejar.
Indicadores	Nunca / casi nunca				Análisis y reflexión de resultados
					En las entrevistas algunos participantes de tutores si manifestaron que cuando tienen muchas actividades pueden llegar a sentirse presionados.
La palabra que representa este programa de <i>English Buddies</i>	Liderazgo (1) Servicio (2) Empatía (2) Aprendizaje (3)				La palabra más seleccionada fue la de aprendizaje, luego la de servicio y empatía y por último la de liderazgo. Valdría la pena retomar con ellos a qué tipo de aprendizaje se refieren y si sale del área académica.
Crear un clima de confianza con la pareja	De acuerdo		En desacuerdo		
Nos sentíamos nerviosos al inicio.	2	5	1	0	Se muestra que al inicio se sentían nerviosos. Lo cual es válido cuando se inicia una relación. Así como el sentimiento de querer agradecerle al otro.
Quería agradecerle a mi compañero.	5	3	0	0	
Tenía pena de corregirlo.	0	4	3	1	

Indicador	F	F	F	F	Análisis y reflexión de resultados
Deseaba animarlo a perder el miedo al inglés.	5	3	0	0	<p>Es interesante ver que a la mitad de los tutorados les daba pena corregirlo. Esto puede ser trabajado en los talleres de preparación.</p> <p>Se evidencia como una fortaleza donde todos contestaron que lo escuchaban, este elemento es esencial para crear un clima de confianza. De la misma forma el que lleguen con buen ánimo y que reconozcan su esfuerzo.</p> <p>Este último elemento es vital para que los tutorados vayan recuperando su confianza en su propio aprendizaje.</p> <p>La mayoría de los tutores expresan que se interesaron por conocer los sentimientos de su compañero hacia el inglés.</p> <p>Este elemento es necesario retomarlo con todos los tutores, se puede hacer a través de las sesiones de <i>coaching</i>. Ya que esto genera empatía.</p>
Reconocía su esfuerzo.	6	2	0	0	
Lo escuchaba.	8	0	0	0	
Llegaba con un buen ánimo a nuestro encuentro.	6	2	0	0	
Me interesé por conocer cuáles eran sus sentimientos hacia el inglés.	4	2	2	0	
	De acuerdo		En desacuerdo		
Conté con suficientes materiales para dar la ayuda.	2	6	0	0	En general se evidencia un nivel de satisfacción en cuando al lugar y condiciones donde dieron la tutoría.
El lugar donde daba la ayuda era adecuado. (Cómodo, luz, ventilación...)	5	3	0	0	Hay un alumno tutor que no le gustaría participar en este programa, pero al resto de tutores sí. Esto evidencia que su experiencia ha sido una para que quieran seguir teniéndola.
Me gustaría volver a participar en este programa de <i>English Buddies</i> .	5	2	1	0	Reconocen que su compañero tutorado es el que debe sugerir donde trabajar. Este es el primer paso para que desde los tutores vayan motivando al tutorado a que él lleve el control de su aprendizaje.
Los temas o áreas a trabajar deben ser sugeridos por mi compañero.	6	2	0	0	Lo ven como una oportunidad de conocer a compañeros de otros grados. Esto es muy valioso porque en algunos grupos suele existir una rivalidad con alumnos de otros grados.
Me permitió conocer a un compañero de otro grado.	5	3	0	0	
El hábito que más usaste	Escuchar para ser entendido (6) Proactivo (2)				El escuchar a su compañero se ha vuelto una constante en las respuestas de los tutores y es una fortaleza. Esto hay que seguir animándolo porque es un elemento clave para generar ambientes de confianza.

Diferenciales semánticos los seleccionados fueron:	Frecuencias escogidas				Análisis y reflexión
interesante	1	7	0	0	<p>Los adjetivos que escogieron en el diferencial semántico muestran una actitud favorable hacia esta actividad.</p> <p>Hay que retomar el diferencial de fácil – difícil, porque hay tres tutores que lo consideraron difícil. Sería bueno ahondar ¿en qué lo consideran difícil?</p>
solidario	5	3	0	0	
educativo	8	0	0	0	
interactivo	5	3	0	0	
fácil -difícil	2	3	3	0	
confianza	1	7	0	0	
interés	7	1	0	0	
libertad	6	2	0	0	
gusto	6	2	0	0	

Cuadro 9: Análisis y reflexiones de los resultados del cuestionario mixto de autoevaluación para tutorados

Indicadores	Frecuencias acumuladas				Análisis y reflexión de resultados
	De acuerdo		En desacuerdo		
	4	3	2	1	
Me parece que las personas que aceptan que necesitan ayuda son valientes.	4	3	0	1	<p>En su mayoría los tutorados reconocen que aceptar la ayuda es de valientes, solo uno están en desacuerdo.</p> <p>Hay seis tutorados que consideran que los dos han aprendido. Sin embargo hay dos alumnos tutorados que están en desacuerdo. Puede ser valioso trabajar con los tutorados en cómo la participación en esta modalidad de aprendizaje también favorece al tutor.</p>
Considero que en el diseño de <i>English Buddies</i> los 2 hemos aprendido.	4	2	2	0	
He mostrado interés en recibir la ayuda	4	3	0	1	<p>Aunque varios descubrieron que su compañero tutor tienen dudas similares a las suyas hay tres alumnos que no. Esto puede favorecer en los tutorados a valorar que las dudas son buenas y parte de todo aprendizaje.</p> <p>En general la mayoría de los tutorados expresan que han mostrado interés en recibir la ayuda y que gracias a ella se sienten más seguros. Pero hay dos tutorados que no ven esto en su experiencia.</p> <p>En el indicador de aplicar estrategias cinco tutorados manifiestan que las han puesto en práctica y tres que no están de acuerdo. Es necesario que se trabaje con los tutorados en la necesidad de poner en</p>
Descubrí que mi compañero tiene dudas similares a las mías.	2	3	0	3	
Cuando recibo la explicación me siento más seguro de lo que aprendo.	5	1	0	2	
He aplicado algunas estrategias.	2	3	3	0	
Siento que he reforzado algunos conceptos ahora que los he tenido que practicar con mi compañera (o).	6	0	0	2	
Recibir esta ayuda me ha hecho ver que con la práctica soy capaz de mejorar.	4	2	1	1	

Indicadores	F	F	F	F	Análisis y reflexión de resultados
					práctica las estrategias que aprenden.
Qué tanta importancia tiene para ti que...	4	3	2	1	4-3 muy importante 1-2 poco importante
te hayan invitado a recibir la ayuda.	3	5	0	0	<p>Para la mayoría de tutorados fue importante que los hayan invitado a participar en esta actividad. Esto puede evidenciar que consideran que sí necesitan la ayuda.</p> <p>A la mayoría le parece muy importante tener la libertad de decidir que deben practicar y que su compañero pueda ver los cambios que han tenido en inglés.</p> <p>Para todos es muy importante que todavía sigan sintiendo dificultad en inglés. Esto es necesario trabajarlo con los tutorados para que puedan evidenciar los cambios que van teniendo y no se centren en las dificultades.</p> <p>Para algunos es importante que otros sepan que están recibiendo esta ayuda y que las parejas sean del mismo género.</p> <p>La mayoría de los tutorados expresaron que casi nunca pensaron en dejar de participar en esta actividad dos que algunas veces.</p> <p>Hay que retomar este indicador y averiguar con ellos a qué se debió que quisieran dejar de recibir la ayuda, en algunos momentos.</p> <p>En las entrevistas aparece el comentario de una de las tutoradas que lo pensó después que su compañera estuvo ausente y le tocó con otra compañera y otro que a veces cuando tienen mucho trajo y se pueden sentir cansados.</p>
tú seas el que decide que practicar.	4	3	1	0	
tu compañero vea el cambio que tienes en inglés.	4	3	1	0	
hayas recibido la ayuda de otros compañeros.	3	2	2	1	
sigas sintiendo dificultad en inglés.	7	1	0	0	
tus maestros, compañeros sepan que estás dando esta ayuda.	3	2	3	0	
las parejas sean del mismo género.	3	3	1	1	
En algún momento sentiste que querías abandonar el programa de <i>English Buddies</i> .	2 algunas veces 6 casi nunca				
La palabra que representa este programa de <i>English Buddies</i>	Liderazgo (1) Aprendizaje (7)				La palabra más seleccionada fue la de aprendizaje solo un tutorado escogió la palabra liderazgo. Esto muestra que para ellos esta actividad les brindó aprendizaje.

Indicador	De acuerdo		En desacuerdo		Análisis y reflexión
Crear un clima de confianza con la pareja	4	3	2	1	<p>Todos los tutorados están de acuerdo que se sentían nerviosos al inicio. Lo cual es muy válido ante una nueva experiencia y con personas que no conocen. De igual forma están de acuerdo que llegaban con un buen ánimo a su encuentro y tenían una escucha. Esto pudo ser corroborado en las observaciones que se realizaron donde se veía gestos de agrado cuando se reunían y había contacto visual cuando hablaban entre ellos.</p> <p>También están de acuerdo en que querían agradecerle a su compañero y que él pudiera ver su interés en recibir la ayuda. Esto es parte de construir una relación de confianza y tiene una relación con el sentido de pertenencia que es válido en las personas. Así como el reconocer el esfuerzo que hacían por ayudarlos.</p> <p>La mayoría de los tutorados están de acuerdo que les daba pena equivocarse. Esto es necesario retomarlos con ambos roles. Es importante rescatar el valor de equivocarse como una forma de aprender y que esto permite recibir retroalimentación inmediata.</p> <p>En cuanto a que les da pena preguntar o decir que no han entendido, la opinión de los tutorados está dividida, la mitad está de acuerdo y la otra en desacuerdo.</p> <p>Esto se debe trabajar con ambos grupos para rescatar la importancia de hacer preguntas y de expresar que no han comprendido y cómo esto le ayuda al tutor para saber cómo explicarles o aclararles algo. Lo que les puede brindar una retroalimentación inmediata, que es de los beneficios de este tipo de aprendizaje.</p>
Nos sentíamos nerviosos al inicio.	7	1	0	0	
Quería agradecerle a mi compañero.	5	3	0	0	
Tenía pena de equivocarme.	0	6	1	1	
Deseaba que viera que tenía interés en recibir la ayuda.	6	2	0	0	
Reconocí su esfuerzo por ayudarme.	7	1	0	0	
Lo escuchaba.	6	2	0	0	
Llegaba con un buen ánimo a nuestro encuentro.	7	1	0	0	
Me daba pena preguntar o decir que no había entendido.	1	3	2	2	
	De acuerdo		En desacuerdo		
Me ha ayudado a sentirme en confianza o más adaptado al colegio.	4	2	1	1	<p>La mayoría de los tutorados están de acuerdo con que los ha ayudado a tener más confianza o sentirse más cómodos en el</p>
Es adecuado una vez a la semana	3	3	2	0	

Indicador	F	F	F	F	Análisis y reflexión
El lugar donde daba la ayuda era adecuado. (Cómodo, luz, ventilación...)	5	1	2	0	<p>colegio. Esto es un beneficio importante de esta modalidad de aprendizaje y responde a uno de sus propósitos iniciales.</p> <p>Asimismo consideran que es adecuado que sea una vez a la semana y que las condiciones donde se da la ayuda son adecuadas.</p> <p>Hay dos alumnos que están en desacuerdo, valdría la pena hablar con ellos para ver a que se refieren.</p> <p>Todos los alumnos, excepto uno, les gustaría volver a participar en esta actividad de <i>English Buddies</i>.</p> <p>¿Qué causaría que este tutorado no quiera volver a participar?</p> <p>Todos están de acuerdo que les permitió conocer a otro compañero. Este elemento es valioso porque coincide con tutores y tutorados donde lo ven como un valor.</p>
Me gustaría volver a participar en este programa de <i>English Buddies</i> .	2	5	0	1	
Me ha ayudado a conocer a otro compañero.	6	2	0	0	
El hábito que más usaste	<p>Sinergizar (6) Escuchar para ser entendido (1) Ganar-ganar (1)</p>				<p>El hábito que más fue utilizado por los tutorados fue el de sinergizar. Este implica una buena interrelación donde cada uno aporta para lograr la consecución de objetivos.</p> <p>Se contrasta con el que escogieron los tutorados que fue el de escucha.</p> <p>Cada hábito escogido considero que corresponde al rol que asumieron.</p>
Diferenciales semánticos los seleccionados fueron:	4	3	2	1	Análisis y reflexión
interesante - aburrido	2	4	2	0	<p>Todos los tutorados escogieron diferenciales semánticos que muestran una actitud favorable a la actividad de <i>English Buddies</i> como lo son: solidario, interactivo, fácil, confianza, interés y gusto.</p> <p>En los diferenciales semánticos donde hay uno o dos tutorados que escogieron el otro son: no educativo, aburrido, presión. Valdría la pena ahondar un poco más con estos diferenciales la razón por la que fueron elegidos.</p>
solidario	5	3	0	0	
educativo – poco educativo	5	1	2	0	
interactivo	6	2	0	0	
fácil	6	2	0	0	
confianza	4	4	0	0	
interés	6	2	0	0	
libertad - presión	6	1	1	0	
gusto	5	3	0	0	

C.Instrumento de Observación: Diario

Durante todo el proceso se llevó en un cuaderno el diario de observaciones. Aquí se apuntaban elementos que se observaban y que se consideraban interesantes, preocupantes, de buscar una interpretación o relación o de invitarnos a reflexionar. Algunas anotaciones corresponden a observaciones que las maestras o los estudiantes participantes compartieron. Para cada observación se realizó su análisis, seguimiento y reflexión que se presentan a continuación.

Cuadro 10: Diario de observaciones, seguimiento a encuentros de coaching personal y de pareja, reflexión

Fecha	Observaciones	Seguimiento/ reflexión
marzo	<p>Se han estado invitando alumnos y alumnas de sexto grado para participar como tutores en la actividad de <i>English Buddies</i>. Todos se han mostrado muy emocionados y contentos, rápidamente dicen un sí. Su expresión corporal denota la emoción que sienten de haber sido propuestos.</p> <p>Cuando se les presenta a su tutorado en ambos participantes se ve la sorpresa y asombro, pero bien recibida la noticia. En su mayoría no se conocen o no tienen una relación cercana. Dejan establecido el día que trabajarán y se despiden.</p>	<p>Los alumnos reciben muy bien la invitación. Se sienten tomados en cuenta y valorados. Algunos de ellos han ayudado a otros compañeros, hermanos o primos y expresan que les agrada.</p> <p>Están muy abiertos y ansiosos de conocer quién será su compañero para ayudar. Siento que los tutores tienen mayor expectativa que los tutorados de quien será su pareja. Pareciera que a los tutores les da lo mismo quien los ayudará.</p> <p>Desde el inicio se siente una cordialidad entre las parejas.</p>
marzo	<p>Uno de los tutores le pidió a su maestra que le prestara los pizarrones portátiles para practicar con su compañero.</p> <p>Le hizo un dictado de palabras, ambos escribían la palabra en el pizarrón y luego el tutorado revisaba su escritura. Luego le pidió que escribiera atrás varias veces la palabra si la tenía con error.</p>	<p>Es una buena sugerencia poder compartir con los alumnos los pizarrones. Se tiene que organizar para que los maestros que lo usan lo recojan después del periodo de lectura sostenida. ¿Qué otros materiales se les puede compartir a los tutores?</p> <p>Se asignó un canasto con material para que todas las parejas de <i>English Buddies</i> pudieran tener acceso a él.</p>
abril	<p>Papás de tutores y tutorados compartieron por la primera entrega de calificaciones que estaban muy contentos que su hijo-a fuera tutor o tutorado.</p>	<p>Los papás tienen una actitud positiva hacia esta actividad.</p> <p>Los papás de los tutorados están contentos que pueda recibir una ayuda extra y que sea fuera del salón de clases.</p> <p>En el caso de sexto grado lo ven como un honor y creen que es una forma de potencializar su liderazgo.</p> <p>Es importante cuidar porque esta percepción positiva de mantenga durante esta actividad.</p>

Fecha	Observaciones	Seguimiento y reflexión
abril	<p>La maestra de quinto grado cuando hizo la presentación de su alumna tutorada con la tutora de sexto, le pidió a la tutora que trabajara <i>ice breakers</i>, como los que hacen en <i>journal</i>. La alumna de quinto grado asentía con la cabeza que le cuesta pensar en el tema sobre el que tiene que escribir y hacerlo en inglés se le complica.</p> <p>La maestra aprovechó a enfatizarle que era importante que las dos contestaran el tema para que se escucharan. Enfatizó que la pronunciación de su tutora era excelente y esto le iba ayudar.</p> <p>Al día siguiente la tutora de sexto llevaba una lista de los temas de su <i>journal</i> para hacerlos con su compañera. Pero se encontró con que algunos ya habían sido dados.</p> <p>Me solicitó si le podía compartir otros.</p>	<p>La maestra de quinto grado tiene una autoridad con los alumnos de sexto grado por haber sido su maestra, del año anterior, cuando les habla les resalta las fortalezas que ellos tienen para poder dar esta ayuda. Los alumnos se encogen un poco como si les diera vergüenza escuchar sus cualidades o podría ser que las dijo frente a una compañera que no conocían.</p> <p>Me parece que puede ser una ventaja que los tutores conozcan la forma de trabajar de la maestra porque podrán ayudar a su compañero a prepararse para las actividades. ¿Es eso lo que se quiere en los encuentros? Pero a la vez me preocupa porque pueden girar los encuentros hacia las actividades de la clase. ¿Es eso lo que se quiere?</p> <p>La falta de seguridad para expresarse oralmente en inglés es una constante en todos los tutorados. El material de <i>ice breakers</i> se debe poner a disposición de todos. Por lo que se harán varios sets de juegos para realizar <i>ice breakers</i>.</p> <p>La maestra le dio lineamientos a la tutora de la importancia que ella respondiera y le modelara el <i>ice breakers</i>. Creo que es una buena recomendación a darles a todos los tutores cuando les presentemos el material.</p>
mayo	<p>La mamá de una de las tutoradas de quinto grado llamó para preguntar por el cuaderno que se necesitaba para recibir la ayuda con su compañera de sexto grado. Al preguntarles de lo que se trabaja compartieron que su compañera de sexto grado le estaba enseñando cómo ella estudia el vocabulario y las definiciones y utiliza un cuaderno en espiral que se pueda parar, para poder irse preguntado sin ver la respuesta.</p>	<p>Es increíble ver cómo van compartiendo sus estrategias con sus compañeras. Esta estrategia se las había dado una maestra. Es una forma de socializarla y ponerla en práctica.</p>
mayo	<p>Un tutor fue a pedir material para ayudar a su compañero de cuarto grado. La maestra de su compañero, lo felicitó por ayudar a su alumno y le pidió que le repasara y ampliara su vocabulario.</p>	<p>Me parece que es un tutor que escucha y está abierto a las sugerencias. Él había estado trabajando en la lectura y ahora hará vocabulario. El alumno que recibe la ayuda</p>

Fecha	Observaciones	Seguimiento y reflexión
mayo	<p>Se ve muy interesado en hacerlo y él mismo me dijo que sí sentía que necesitaba ayuda allí.</p> <p>Se les enseñaron varios libros que enfatizan mucho en el aprendizaje de vocabulario, por temas generadores. El supermercado, el campo, la ciudad, el hospital, la ciudad, etc. La pareja escogió 2 libros, se le colocaron en un canasto para que ellos lo pudieran tomar cuando lo necesitara.</p>	<p>ha sido muy responsable siempre sube con su libro en la mano.</p> <p>Las sugerencias de las maestras son bien aceptadas, podría proponer que ellas también puedan hacer sugerencias de elementos donde necesitan ayuda sus estudiantes y que esté al alcance de los tutores.</p> <p>¿Cómo animar al alumno de cuarto grado que él pueda decir donde quiere recibir la ayuda?</p>
mayo	<p>Una de las maestras ha notado que su alumna que recibe la ayuda de inglés viene temprano el día que tiene su tutoría. El resto de días de la semana suele venir tarde.</p> <p>Cuando la maestra le compartió su observación la alumna le explicó que a ella le gustaba ese encuentro y no quería ser irresponsable.</p>	<p>¿Cómo lograr que esta alumna venga temprano todos los días? Tendrá una relación directa con la tutoría. Se le pidió a la HRT que averiguara más.</p> <p>Esto muestra que ella está interesada en su ayuda y la aprovecha.</p> <p>Es importante que la <i>Homeroom Teacher</i> indague más sobre las razones por las que viene tarde.</p>
junio	<p>Una tutora ayudaba a dos alumnas, todas se veían muy interesadas. Ellas me compartieron que no había llegado su compañera porque estaba de viaje y le había pedido a su amiga que si hiciera cargo de su compañera de quinto. Durante el encuentro se veía que todas se sentían cómodas.</p> <p>La ausencia duró más de una semana y la tutora siguió atendiendo a las dos alumnas.</p> <p>Las alumnas y las tutoras quieren seguir compartiendo juntas ellas propusieron reunirse dos días.</p>	<p>Me pareció muy proactivo que la tutora dejara arreglado cómo atender a su compañera. Creo que muestra el nivel de responsabilidad que siente hacia la actividad.</p> <p>Creo que es una buena medida. No lo había visto antes. He visto algunos tutorados ir a buscar al tutor al salón de clases cuando no ha llegado.</p> <p>Esta iniciativa se puede compartir para que otras parejas puedan realizarlo.</p> <p>Hay que tomar en cuenta que todos los participantes se sientan cómodos con esta alternativa. En este caso las dos alumnas eran de quinto y son amigas creo que esto favoreció.</p> <p>¿Qué pasaría si hubiera sido un niño o una alumna de cuarto grado?</p> <p>Valoro la iniciativa que tuvieron y cómo se ayudaron. Tengo que observar de dónde nace esta motivación de estar juntas, realmente aprovechan el tiempo, si hay otro elemento que esté haciendo esto atractivo.</p>

Fecha	Observaciones	Seguimiento y reflexión
junio	Una pareja de <i>English Buddies</i> estaba trabajando en el primer nivel donde están los niños que vienen tarde y deben esperar para poder subir a clases. Al preguntarles me compartieron que cuando el tutorado fue a buscar a su compañero a su clase porque no había salido sus compañeros le dijeron que estaba en el primer nivel y por eso decidió bajar a recibir su clase con él.	<p>Me parece que es una actitud muy proactiva y que muestra el interés que tiene por este encuentro. Vale la pena compartirlo.</p> <p>Cuando uno de los dos no ha llegado suelen buscarse en su salón de clase. He notado que en semanas irregulares o con actividades especiales, son donde se pierden en el día.</p>
Junio	Una de las parejas trabajaba con hojas de trabajo fotocopiadas y sin encabezado. Al preguntarles por el material, me compartieron que la abuelita de la tutora le había bajado ese material de internet para que tuviera recursos para trabajar con su compañera.	<p>Esto es una muestra de la iniciativa de esta alumna y cómo en su casa han visto que el participar como tutora le ha ayudado mucho en forma personal y colaboran con su ayuda.</p> <p>Se le agradeceré a la abuelita.</p> <p>Se les ofrecerá que si necesitan material lo pueden solicitar.</p> <p>Creo que en el canasto de materiales se podría incluir hojas en blanco, líneas y en cuadros para que puedan utilizar.</p>
julio	Un tutor de sexto mandó un compañero a sustituirlo. Su maestra le pidió que hiciera algo en clase y no quería dejar solo a su compañero. Parece que él le explicó al compañero lo que tenía que hacer. Me extrañó verlo atendiendo al estudiante de cuarto grado. Pude observar como el compañero de cuarto le enseñaba lo que tenía que trabajar y le sacaba todos los materiales.	<p>El tutor de sexto grado ha sido sumamente responsable. Y sabe que su ayuda la espera su compañero de cuarto. Creo que es de las parejas que nunca faltan. Me pareció un buen gesto tratar de solucionarlo de esta forma. Su compañero lo hizo bastante bien.</p> <p>¿Cómo se podría arreglar la próxima vez? No todos los alumnos de sexto grado tienen la mejora disposición para hacer esta ayuda. Esta es la parte que me preocupa.</p> <p>Algo que no ayuda es que solo hay dos tutores de sexto. Sería importante tratar de tener más alumnos que puedan hacer este rol.</p> <p>Esta situación permitió observar como el tutorado de cuarto grado tiene control de sus materiales y de las rutinas de su sesión. Él era el que explicaba. ¿Cómo propiciar situaciones como esta para que el tutorado pueda evidenciar que lleva el control de las actividades? ¿Qué causará que cuando está su compañero tutor no muestre esta iniciativa?</p>
julio	Una de las tutoras está preocupada, su compañera de cuarto grado se mantiene muy enferma y falta mucho al colegio y al encuentro con ella. Cuando indagué más sobre su preocupación, me manifestó que si sigue así no va a subir sus notas en inglés y que para ella sería	<p>Esto me hizo reflexionar que los tutores son alumno-as muy buenos académicamente y no solo en inglés. Muchos de ellos están acostumbrados a tener promedio para el Honor Roll. Esperan que la mejora se vea reflejada en el promedio. Creo que esto puede darse también con los tutorados que valoren</p>

Fecha	Observaciones	Análisis y reflexión
julio	<p>muy frustrante saber que aún con su ayuda no logró mejorar su promedio.</p> <p>Vimos alternativas para reponer el encuentro cuando viene tarde o falta. Se le ofreció hablar con la <i>Homeroom Teacher</i> para que averigüe más sobre las inasistencias.</p>	<p>su esfuerzo a través de ver su promedio incrementado.</p> <p>Es importante trabajar con los tutores y tutorados que hay logros que tenemos que ir detectando y no solo basarse en el aumento de la calificación. ¿Pero sabrán ellos que otras mejoras se pueden considerar logros?</p> <p>Se le pedirá a las maestras de <i>Language Arts</i> que compartan con los estudiantes que reciben la ayuda, aspectos donde han visto su mejora en clase.</p> <p>Es necesario hacer una guía con de elementos que ayuden a los participantes a identificar sus logros. Ej. Me atrevo a preguntar en clase, me animo a participar, etc.</p>
julio	<p>Una de tutorada llora durante su encuentro. Su compañera la consuela y le habla. Al terminar me acerqué a la tutora y le pregunté lo que había pasado. Su compañera está preocupada porque tiene miedo en inglés, siente que no puede y que la maestra no la quiere. Sus papás están enojados con ella porque lleva perdido inglés.</p> <p>La tutora me contó la forma como la había consolado, le compartió que ella también tenía miedo en inglés y como eso la había hecho esforzarse más por estudiar.</p> <p>Al final me compartió que ella la podía comprender porque cuando estaba en cuarto grado le iba muy mal en matemática y sentía que la maestra no la quería.</p>	<p>He observado que el hecho que las tutoras hayan sido alumnas-os de la maestra de quinto grado les da empatía con sus compañeros tutorados. Y también considero que esto provoca que ellas lleven en control de lo que tienen que repasar porque acaban de estar en ese grado y conocen las expectativas de la maestra.</p> <p>Esto muestra que los alumnos necesitan espacios para desahogarse. En este caso su compañera de sexto la escuchó y atendió su dolor.</p> <p>Estos son un ejemplo de los aprendizajes no pretendidos que rebasan el ámbito académico.</p>
julio	<p>Una tutora vino a solicitar permiso para poder salir más días con su compañera porque quería ayudarla a repasar para un examen que tendría al final de la semana.</p> <p>A partir de ese día se reunieron más veces para repasar para el cuestionario.</p> <p>Cuando hablé con la tutorada y le pregunté cómo le estaba yendo, ella mostró su cara de preocupación y no quería contestar. Le dije que había visto que se estaba esforzando dedicando más tiempo con su compañera. ¿Y si pierdo el examen se enojará mi compañera o ya no querrá ayudarme? Hablamos que esto es un proceso y que lo importante es que ella vaya viendo en que ha mejorado. Al pedirle un ejemplo le costó</p>	<p>Me parece muy bien que la tutora quiera ayudar a su compañera a prepararse para los cuestionarios. Probablemente esto se da porque conoce la forma como la maestra realiza las evaluaciones. Valdría la pena averiguar ¿Quién solicitó la ayuda? Esto no se ha dado con los tutores que ayudan a los alumnos de cuarto grado.</p> <p>Me inquieta la preocupación de la tutorada a defraudar a su compañera si no gana el examen porque se ha dedicado mucho a ayudarla.</p> <p>Este es un tema a aclarar con las parejas para que no midan sus logros a través de ganar los exámenes. Es importante que las</p>

Fecha	Observaciones	Análisis y reflexión
julio	<p>encontrar donde ha mejorado porque siente que igual sigue perdiendo los cuestionarios.</p> <p>En el siguiente encuentro me senté con ellas y hablamos sobre ir reconociendo nuestros avances y que no solo sea a través de los resultados de los exámenes. Cada una compartió los avances que ha visto en la que recibe la ayuda. Ejemplo: habla más inglés, hace preguntas, repite lo que está mal y lo hace de buena manera, sus oraciones son más largas</p>	<p>maestras de <i>Language Arts</i> validen con los estudiantes que reciben la ayuda los logros que van observando en ellos.</p> <p>Tengo que estar más abierta a observar si de alguna forma no intencional, los tutores están generando estas expectativas en los tutorados.</p> <p>Retomar: Vi muy bueno cuando los tutores querían ayudarlos para las evaluaciones, ¿qué implicaciones tiene? ¿Qué expectativas genera? ¿Cómo ven esta ayuda los tutorados, extra o la única que tendrán?</p>
agosto	<p>Uno de los tutores vino a solicitar ayuda para poder explicar un tema de gramática. Quiere prepararse para hacerlo bien. No estaba claro si quería un libro o una explicación. Al final decidió que le iba a preguntar a su maestra de sexto y si necesitaba ayuda regresaría.</p>	<p>Los alumno-as tutores a veces necesitan ayuda y hay que estar abierta a dárselas. Esto es algo que hay que compartírselo. Podría ser algo que la maestra de <i>Language Arts</i> de sexto grado les pueda abrir el espacio para poder solicitar ayuda. Tienen mucha confianza con la auxiliar y ella puede brindarle la ayuda.</p>
agosto	<p>Hablé con la bibliotecaria, la caja con libros que seleccionaron las parejas sigue en la biblioteca. Al principio llegaban con más frecuencia a sacar el libro para leer, ahora casi no llegan.</p> <p>Al preguntar a los alumnos, están trayendo libros personales, están haciendo otro tipo de prácticas, <i>ice-breakers</i>, vocabulario. Otros están usando el libro de lectura de la clase para aprovechar a repasar. e</p>	<p>El recurso de la biblioteca hay que dejarlo pero analizar su utilidad ¿Será que tiene libros de su interés? Se les sugirió al inicio que empezaran con libros sencillos con muchas imágenes y poco texto.</p> <p>Lo importante es que tengan material para hacer su práctica en inglés. Si he constatado que los libros los llevan los tutorados.</p>
agosto	<p>Una mamá llamó por la tarde para excusar a su hija por no asistir y la alumna solicitaba si se le podía avisar a su compañera que no podría estar con ella en <i>Enblish Buddies</i>. Pero que cuando regresara le repondría el encuentro.</p> <p>La mamá estaba muy contenta de ver la responsabilidad de su hija. Que en algún momento había pedido no faltar para no dejar a su compañera sin la ayuda.</p>	<p>Los tutores han mostrado mucha responsabilidad en esta actividad. Se ven muy comprometidos y creo que ven su ayuda como algo importante para su compañero-a.</p> <p>Creo que podría decir lo mismo de casi todos los tutores que aprovechan su día de encuentro, llegan puntualmente a él.</p>
septiembre	<p>Dos de las alumnas que reciben la ayuda vinieron a preguntar que hasta cuando tenían que seguir con la actividad. Se les dijo que hasta que ellas quieran. Pero su preocupación era porque su amiga se iba a secundaria y para ver si en sexto podía seguir.</p>	<p>Algunos alumnos están interesados en seguir con su ayuda o seguir con su relación. Se evidencia nostalgia ahora que el año está por terminar. No se ha pensado cómo se puede</p>

Fecha	Observaciones	Análisis y reflexiones
septiembre		<p>continuar con la secundaria. Pero creo que se puede repensar.</p> <p>Estas alumnas que le encontraron beneficio ¿estarían dispuestas a dar su ayuda a otros compañeros-as en otras áreas? Se podría propiciar para que los que reciben la ayuda en inglés puedan ayudar a niños-as de primer grado en lectura en español. Creo que podría mostrarles que ellos también pueden dar ayuda.</p>
septiembre	Comentarios del encuentro de actividad de cierre	
	¿Cómo ceder el control de las actividades de aprendizaje? Se explicó y se dieron ejemplos	
Tutores	Comentario de los tutores	Análisis y reflexiones
	<p>Creo que sí lo hacía el llevaba su libro y lo leíamos. El me pidió que lo ayudara en gramar y me enseñaba las hojas.</p> <p>Yo era la que le preguntaba todo el tiempo si quería recibir ayuda y en que, sólo levantaba los hombros y no parecía saber en qué repasar. Pero lo que le proponía lo aceptaba.</p> <p>La preocupada por los exámenes era yo porque sé que los exámenes de esta maestra son difíciles. Le proponía estudiar. No me decía no, pero tampoco se veía preocupada.</p> <p>A mi compañera no le daba vergüenza que supiera que le iba mal/ al mío no le importaba me pedía que hiciéramos juntos las hojas donde le iba mal.</p> <p>Mi compañera prefería leer y no llevar su material para repasar, me decía que en casa lo hacía con su mamá.</p> <p>Sugerencia: Creo que la maestra nos debería decir en qué ayudarla, a mí me ayudó mucho cuando me dijo que mi compañero necesitaba vocabulario/ a mí me pidió <i>ice breackers</i> para el <i>journal</i>/ todos coincidieron que eso ayuda y los hace sentirse seguros, luego nosotros debemos proponer porque conocemos como trabaja la maestra y tal vez al final nuestro compañero pueda decir en qué quiere ser ayudado. Esta fue la sugerencia que más le pareció a todo el grupo.</p>	<p>Los tutores están llevando el control de lo que deben trabajar. Un factor que afecta es cuando han sido alumnos de la maestra actual del alumno, se sienten más empoderados para decir que tiene que hacer.</p> <p>Ven la mejora con la mejora de notas, creo que esto hay que trabajarlo en la preparación que se les dé.</p> <p>El tema de prepararse para los exámenes sigue estando presente en ambos participantes, desde que lo quieren hacer o no.</p> <p>Para clarificar con ambos participantes: Los tutorados deben disfrutar este momento de práctica, ¿Qué tal si prepararse para los exámenes los pone más tensos? Que quieran hacerlo en otro momento.</p> <p>La sugerencia de este alumno avalada por todos los tutores es muy interesante y creo que responde a un proceso de irlo soltando poco a poco. Los maestros de <i>Language Arts</i> podrían participar más de esto al trabajar con los alumnos tutorados a determinar en qué áreas ellos consideran que pueden recibir ayuda.</p>

	<p>¿Cómo ceder el control de las actividades de aprendizaje? Se explicó y se dieron ejemplos. Comentario de Tutores</p>	<p>Análisis y reflexiones</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Tutorados</p>	<p>¿Cómo o en que pueden decir que ha mejorado tu compañero-a? Habla más rápido,(todos) usa palabras que hemos aprendido,(3) lee mejor(4), se ríe cuando se equivoca, antes que le diga ya encuentra donde no está bien escrito, platica más, yo le puedo hablar más rápido.</p> <p>¿Cómo los felicitaban? Le aplaudía, le ponía un cheque o estrella, no sé..., le digo que bueno, no se ...</p>	<p>Si pueden identificar áreas de mejora que han tenido sus compañeros, las identifican en el área de expresión oral.</p> <p>No les fue fácil encontrar formar cómo ellos les hacen sentir a sus compañeros que lo hacen bien. Creo que les da vergüenza, decirlas.</p> <p>Este es un elemento que hay que trabajar en los talleres de acompañamiento con los tutores porque el recibir realimentación es muy importante para que el alumno se autorregule y aumente su autoeficacia.</p> <p>Así como ayudarlo a él mismo a ir encontrando sus logros.</p>
	<p>Estuve interesada en aprovechar esta oportunidad. Traté de ser responsable y llegar puntual y tener algo para trabajar.</p> <p>Aunque no entendía trataba de responder. Aproveché mi tiempo para leer el libro de lectura, me siento más segura en inglés. Mi maestra valora que yo vaya con mi amiga de sexto.</p> <p>¿Cómo sabes que has mejorado?</p> <p>En hablar me siento más segura (todos), me da menos pena preguntar,(todos) mi amiga me enseñó a estudiar el vocabulario/ a mí a ir tachando las palabras en gramar/ hacer las que primero sé/ Yo antes solo leía las palabras y las definiciones, ahora cierro los ojos y escribo la palabra en mi mente y trato de recordar lo que significa/ a contestar con oraciones/ leer más despacio/ subrayar palabras en las oraciones para ayudarme/ trucos.</p> <p>¿Sabes en qué tienes que trabajar para mejorar en inglés? Estudiar (6), a veces, lo que la maestra dice, perder el miedo de hablar inglés.</p> <p>¿Dónde quieres mejorar?</p>	<p>Los tutorados coinciden en que se esforzaron y aprovecharon la oportunidad.</p> <p>Me quedo con la inquietud si de verdad comprenden lo que es que ellos lleven el control de su aprendizaje. Admiran a su compañero tutor por su habilidad y dominio en el inglés y creo que esto puede estar causando que depositen totalmente su confianza en ellos, cediendo el control de su aprendizaje.</p> <p>Esto es algo que hay que retomar con ellos cuando se dé el taller de preparación y durante el seguimiento.</p> <p>La aceptación del error y de equivocarse les pesa mucho. Probablemente es parte de lo que viven en su salón de clases al sentir que les cuesta más que otros. Esto puede ser trabajado con los tutores para que los animen a aprender de los errores o les cuenten su experiencia cuando se equivocan y aprenden más. (tema para la preparación o sesiones de <i>coaching</i>)</p> <p>Con tutores y tutorados hay que trabajar las expectativas del uno hacia el otro y cómo</p>

	Comentarios de tutorados	Análisis y reflexión
	Exámenes, (todos) aprender más rápido, hablar mejor (4), que se me quede mejor (2), que me sienta bien en la clase de inglés.	esto los puede estar limitando. (miedo a que vea sus exámenes, rendimiento bajo,)
	¿Qué les daba pena? A mí, que viera que no se me quedaba lo que repasábamos (3)/ enseñar mis exámenes (2)/ trabarme al hablar (6)/ no aprender rápido (4)/ confundirme al leer (5), decirle que no entendía(4), pronunciar mal las palabras (8), no mejorar en inglés (3).	Ayudarlos a reconocer sus logros que no sean vistos solo a través de las calificaciones. Este puede ser un tema a trabajar con las maestras de <i>Language Arts</i> para que puedan ir resaltando en cómo van mejorando.
octubre	<p>Los alumnos tutorados llevaron a revisar, su carta de agradecimiento para su compañero tutor, en cuanto a ortografía, redacción y vocabulario.</p> <p>Cuatro de ellos escribieron un texto en inglés muy general. Al preguntarles expresaron que era así porque no se sentían seguros de escribir otra cosa bien.</p> <p>Se les dio la oportunidad de hacerlo en español para que se pudieran sentir más libres de escribir.</p> <p>Algunas de los comentarios que escribieron fueron ...</p> <p>Gracias por siempre llegar contento, Por tener paciencia conmigo, Por no enojarte cuando me costaba, Por enseñarme a jugar con el vocabulario, Por compartir tu <i>ice breacker</i>, Por no reírte de mí cuando me equivocaba, Por dar de tu tiempo, Por escucharme cuando te compartí cómo me sentía de sola en inglés y que no me escogen para trabajar.</p> <p>Por contarme cómo haces para ser más listo en inglés, Por ser mi <i>English buddy</i>, Por ser suuuuper paciente, Por no dejarme solo, Por preocuparte por mí, para que mejore, Por enseñarme tus <i>tips</i> Gracias a ti he mejorado en mis notas</p>	<p>Los alumnos mostraron interés en realizarlo, algunos pidieron ayuda para que fuera muy bien hecha. Eso denota interés.</p> <p>Al acompañar la actividad de las cartas de agradecimiento y ver lo que estaba evidenciando y la riqueza de lo que expresaban, me hice el siguiente cuestionamiento ¿Por qué solo a los tutorados se les pidió que hicieran su carta?</p> <p>Considero que los tutores también deben hacer una porque en estos encuentros ambos han aprendido uno del otro. Considero que es importante que el tutor también pueda establecer qué aprendió de su compañero-a, o por qué está agradecido.</p> <p>El tiempo para realizar la actividad de las tarjetas fue corto. Hay que establecer un espacio de tiempo mayor para poder ayudarlos o que se la lleven de deber.</p> <p>Los tutorados no necesitaron una motivación para realizarla, estaban contentos de realizarla. Si se deja para la casa habría que darles una guía y explicación previa.</p> <p>Considero que es valioso leerlas antes y conocer las cosas por las que están agradeciendo.</p> <p>El contenido de las cartas da ejemplos muy puntuales de lo que consideran que fue su</p>

	Comentarios de tutorados	Análisis y reflexión
		<p>ayuda y la forma como fueron atendidos durante estos encuentros.</p> <p>Es interesante establecer que las calificaciones o la mejora de notas sigue presente y lo ven como indicador de logro. También agradecen por la actitud de los tutores hacia ellos y hacia los errores que comenten, así como por las estrategias que compartieron.</p> <p>Llama la atención cuando dicen: por no enojarte cuando me cuesta, ¿es una impresión, quién se enoja cuando comenten errores? ... La maestra, sus compañeros, sus padres, etc. Es interesante escuchar el de reírte? Que lo pueden tomar como burla, a veces he visto que los mismo alumnos aprender a reírse de sus errores.</p> <p>Es una realidad el sentimiento que provoca el no sentirse escogido por no tener un buen nivel de inglés. ¿Cómo se puede trabajar esto? ¿Cómo ayudar a las maestras a estar más conscientes de esta realidad?</p> <p>Es material debe ser conocido por las maestras que les permita sensibilizarse ante lo que viven estos alumnos.</p>
Entrega de tarjetas de agradecimiento		
octubre	<p>Los tutorados recogieron sus tarjetas de agradecimiento después de ser revisadas y las entregaron a su compañero-a tutor. Algunos se dirigieron a la misma banca o lugar donde se reunían, otros lo hicieron en los pasillos. Se veían gestos de aprecio, un abrazo, toque de hombro o de puño.</p> <p>Algunos tutores me fueron agradecer por haberles dado la oportunidad y me compartieron que querían seguir ayudando a su compañero y se lo habían ofrecido.</p> <p>Algunas maestras comentaron que los alumnos regresaron muy contentos de haber entregado o recibido su carta de agradecimiento.</p>	<p>Esto da muestras que para ambos participantes es importante agradecer y ser reconocido. Los gestos de aprecio y cariño observados probablemente son fruto del trabajo que realizaron en conjunto.</p> <p>Para esta actividad es importante asignar un tiempo específico, más formal. Por las circunstancias del fin de año se tuvo que hacer de esta forma, pero hay que diseñarla diferente.</p>

D. Instrumento de entrevistas semi-estructuradas

Durante la puesta en marcha de este diseño de tutoría entre compañeros se llevaron a cabo diferentes entrevistas semi estructuradas con los participantes. En algunos momentos fueron individuales y en otras grupales según el rol que estaban realizando en este diseño. Para ello se utilizó una lista de preguntas previamente establecidas y otras que se fueron incorporando durante las conversaciones. A continuación se presentan las respuestas clasificadas de acuerdo al rol de tutores y tutorados.

Cuadro 11: Resultados de las entrevistas semi-estructuradas para tutores y tutorados.

Tutores	Tutorados
¿Por qué aceptaste participar en la actividad de <i>English Buddies</i>?	
<p>Es una actividad nueva y diferente. Me gusta compartir con otros alumnos, tuve un primo que entró nuevo al colegio y le costó mucho el inglés, quiero ayudar a otros. Mi maestra me lo pidió y me sentí bien. (3) Me sentí comprometida porque mi maestra piensa que lo puedo hacer. (2) Solo han invitado a compañeros que tienen un buen nivel del inglés y esto es especial.</p>	<p>Me cuesta inglés, mis papás me ponen ayuda y si mejoro tal vez puedo dejar de tenerla. En clase me siento a veces perdido, mi maestra me explica pero no entiendo, ella me ofreció esta ayuda y quiero intentarlo. No sabía que estaba tan mal en inglés, sé que me cuesta y este año de quinto dicen que será el más difícil. Es algo nuevo en el colegio, me gusta leer pero no en inglés, le echaré ganas de hacerlo con otro compañero. Mis papás dicen que aproveche todas las oportunidades que me dan. Será emocionante conocer a alguien de sexto y que bueno que me lo escojan. Me da miedo que yo le pida y él no quiera trabajar conmigo como sucede a veces en mi clase. Estoy aprovechando el tiempo del colegio, no tengo que venir más temprano o quedarme en la tarde.</p>
¿Cuál es tu interés en participar en esta actividad de <i>English Buddies</i>?	
<p>Ayudar a otros. (3) Sentirme útil. (2) Ser un buen líder.</p>	<p>Sentirme más seguro en inglés. (3) Mejorar mis calificaciones (2) Que me cueste menos. Aprender a estudiar. Quiero ser un buen alumno en inglés. Conocer a otro alumno que me ayude y que no se burle de mí.</p>
¿En qué áreas haz dado la ayuda?	¿En qué áreas haz pedido que te ayude?
<p><i>Ice-breakers</i>, (8) estudiar para un <i>quiz</i> de gramática(4), aprender vocabulario (3), leer un libro (2), leer la lectura que está viendo en clase (3), repasar verbos (3), responder preguntas de comprensión (2).</p>	<p>Me da pena, a veces en <i>ice-breakers</i>. Le pedí que me ayudara con la lectura que tenía que hacer. Llevé mi material de vocabulario para repasar. Le enseñé la página que no pude hacer en el WB y la hicimos juntos. Me da pena. (2)</p>

Tutores		Tutorados	
Cuéntame ¿cómo deciden lo que van a practicar? ¿Quién lleva las propuestas?			
<p>Yo conozco a su maestra y por eso le pregunto en que va y como se siente y le hago sugerencias para que repasemos. Sé que ella insiste mucho en verbos y vocabulario y por eso lo hago en cada reunión.</p> <p>Siempre le pregunto qué quiere que hagamos, pero casi nunca me dice, entonces empezamos con el <i>ice breakers</i> y luego leemos.</p> <p>Ella lleva su libro y vamos leyéndolo juntas.</p> <p>Yo le he pedido que me traiga su material de WB. Para que repasemos.</p> <p>Nos dieron un libro de biblioteca que es para pequeños para aprender vocabulario y con eso repasamos al principio.</p> <p>Cuando tiene exámenes me ha pedido que la ayude a estudiar.</p> <p>Casi siempre hacemos lo mismo, <i>ice- breakers</i> y luego leemos.</p>		<p>A veces le he pedido que ayude a aprender el vocabulario. (3)</p> <p>Me gusta cuando me ayuda a repasar para el examen. Los dos, empezamos con <i>ice- breakers</i> y luego la lectura.</p> <p>Llevo mi libro para repasar la lectura de la clase. Si no trae su libro vamos a la biblioteca a prestar uno. Usamos un libro que me compró mi mamá para repasar, es nuevo y me gusta.</p> <p>Mi amiga me pregunta que quiero, como voy y luego lo hacemos.</p> <p>Mi maestra me pidió que repasara gramática y eso pedí.</p>	
¿Qué estrategias de aprendizaje haz compartido al dar la ayuda?		En el aprendizaje del inglés: ¿De qué te sientes más capaz de poder hacer y de que te sientes menos capaz de poder hacer?	
<p>Le enseñé a estudiar su vocabulario, tapando la palabra.</p> <p>Hicimos un material con un cuaderno para que ella pudiera repasar las palabras sin verlas.</p> <p>Le repito las preguntas más despacio.</p> <p>Fuimos buscando la respuesta juntos.</p> <p>Tachamos las palabras que ya usamos.</p>		MÁS	MENOS
<p>Estudiar (3), leer en recio sin equivocarme, hacer las preguntas para el <i>journal</i>, de practicar, me siento mejor y un poco más listo.</p>		<p>Preguntar en clase, siento que me ven feo, las lecturas me cuestan, no siempre entiendo las preguntas, participar en clase, aprenderme todos los verbos.</p>	
¿Qué es lo que más se te ha facilitado al dar la ayuda? ¿Qué es lo que se te ha dificultado?		¿Qué es lo que más se te ha facilitado al recibir la ayuda? ¿Qué es lo que se te ha dificultado al recibir la ayuda?	
FACILITADO	DIFICULTADO	FACILITADO	DIFICULTADO
<p>Los <i>ice-breakers</i>, me gustan.</p> <p>Repasar con el libro.</p> <p>Leer las historias del año pasado, porque ya las sé.</p> <p>Algunos temas del WB.</p> <p>Escucharla leer.</p> <p>Ayudarla a que memorice las palabras de vocabulario.</p>	<p>Algunos temas de gramar.</p> <p>Entenderle, cuando se pone nervioso no se le entiende y creo que va a llorar.</p> <p>Quisiera que mejorara más rápido. Le pregunto y sigue perdiendo los <i>quizzes</i>.</p>	<p>Hablar en inglés con mi compañero.</p> <p>Los <i>ice-breakers</i>, algunos, (3)</p> <p>Cuando memorizamos las palabras de vocabulario y él me da ayuditas. (2)</p> <p>No escribir.</p> <p>Leer en el libro de la biblioteca.</p>	<p>A veces entenderle habla rápido.</p> <p>Sentirme más listo y rápido para aprender, me da miedo que no me quiera seguir ayudando.</p> <p>A veces no se me quedan las palabras tan rápido.</p> <p>La lectura del libro que usamos en clase.</p>

Tutores	Tutorados
¿Cómo animas a tu compañero-a a reconocer sus logros?	En el aprendizaje de inglés ¿consideras que practicas lo suficiente en inglés?, sí - no y cuál es la razón.
<p>No sé, creo que le digo que va bien. Chocamos las manos. Le hago una estrella en su cuaderno. Le digo muy bien, sigue así. Creo que no lo hago. Le hago un <i>thumbs - up</i>.</p>	<p>Sí (6) no (2) Mi mamá me pide que lleve mis libros todos los días. Tengo una maestra con la que repaso inglés por la tarde. (3) Si, estudio para los exámenes, hago todos los deberes. (2) No tengo tiempo. No tengo quien me ayude.</p>
¿Qué has descubierto de ti al dar esta ayuda?	¿Qué has descubierto de ti al recibir esta ayuda?
<p>También me he sentido frustrada cuando no entiendo en matemática. Me gusta ayudar a otras personas y tengo paciencia. He mejorado en inglés, temas del años pasado los pude explicar fácil. Le tengo paciencia y me gusta enseñarle.</p>	<p>Que puedo mejorar cuando practico. Que mi amigo es bueno no se burla de mí. Mi maestra está contenta conmigo porque estoy practicando afuera de la clase. He puesto de mi parte para mejorar. Sigo teniendo dificultad en inglés.</p>
¿Qué comentarios haz recibido de otras personas sobre tu participación en esta actividad? (amigos, compañeros, tus papás, maestros-as, etc.)	
Amigos, compañeros	
<p>Algunas también son tutoras, nos sentimos bien. Quisiéramos hacerlo juntas. ¿Cuándo voy a terminar? y que si no me aburre. Me preguntan si me gusta hacerlo. ¿Cómo es? Si me van a dar puntos extras. Si yo escogí con quien trabajar.</p>	<p>Nada (3) No saben que salgo a recibir inglés, solo me ven que me voy de la lectura. Si me gusta, me siento bien.</p>
Papás	
<p>Sí quiero hacerlo y seguir haciéndolo. Que sea amable con mi compañera. Que no me vaya a burlar o hacerla sentir mal. Que cuando quiera puedo dejar de hacerlo. Se siente muy orgullosa de mí porque doy de mi tiempo y ayudo a otros. Que esto es una bendición. (2) Que es un compromiso que hay que cumplir y hacerlo bien.</p>	<p>Que aproveche esta oportunidad. (4) Que es muy bueno que no se tenga que quedar más tarde que sea responsable con el tiempo. Sí soy respetuoso y responsable con mi compañero. Quería saber si me trata bien y no se burla de mí. Me preguntan qué hacemos los días que nos reunimos. Me dio un chocolate para que le diera a mi compañera el día de su cumpleaños. Si quiero seguir recibiendo esta ayuda. Que sea amable y agradecido con mi compañero.</p>

Tutores		Tutorados	
Maestras			
<p>Me recuerda cuando no me ve salir a dar la ayuda.(3) Me pregunta cómo voy y si necesito ayuda. Que se siente muy orgullosa de mí, la maestra de mi alumna le dijo que ha visto su mejora.</p> <p>Que valora lo que estoy haciendo por otros alumnos. Me puso de ejemplo un día en el <i>Homeroom</i>.</p>		<p>Ha visto mi mejora en inglés y que me felicita por ser responsable. (3) Que me siga esforzando y voy a mejorar mucho más en inglés. Que lleve mis libros para repasar con mi compañera.</p>	
¿Qué consideras que se podría hacer diferente?			
<p>Nada (4) Tener más <i>flash cards</i> para vocabulario. Ir al laboratorio de computación. Hacerlo en grupo, varias parejas juntas. Que se quede como está solo una vez a la semana. ¿Qué pasa si uno quiere tener 2 alumnos a los que quiere ayudar? Tendría que salir 2 días o podría hacerlo juntos. Me gusta que sea afuera del salón, nadie nos molesta porque están leyendo, pero también me ha gustado cuando nos toca en el salón de arte. A veces la música de lectura nos distrae.</p>		<p>Nada (3) Solo platicar que no tengamos que escribir. Tener premios si lo hago bien. Que mi tutora no se sienta triste cuando le cuento que sigo perdiendo los <i>quizzes</i> de inglés.</p>	
¿Qué beneficios encuentras de esta actividad de aprendizaje entre compañeros-as: para los alumnos que lo dan y para los que lo reciben?			
DAN	RECIBEN	DAN	RECIBEN
<p>Te sientes bien. Practicas tu inglés. Te hace ver lo que has mejorado en inglés. Te recuerda algunos temas. Haces algo por otros. Tus maestras te ven mejor porque das la ayuda. Ayudas a compañeros que no conoces que solo vez en el colegio.</p>	<p>Se sienten más seguros. Aprenden a leer mejor. Tienen menos miedo de hablar en inglés. Practican lo que le cuesta. Les gusta el inglés porque ya no les cuesta tanto. Sus maestras los felicitan por estar practicando. Van a conocer a otros alumnos de sexto grado con los que no tienen relación y evita que ellos tengan que buscar con</p>	<p>Ellos ya son buenos en inglés. Practican su inglés. Se salen de la clase de lectura para estar conmigo. Si no les gusta leer eso es bueno.</p>	<p>Se sienten más seguros de hablar en inglés. Leen más rápido. Tienen menos miedo a equivocarse. Estudian con otra persona y eso es más bonito y rápido. Las maestras se preocupan por ti te preguntan cómo te sientes con tu ayuda. Tus papás te quieren más porque ven que te esfuerzas y ya no tendrán que pagar clases de inglés.</p>

DAN	RECIBEN	DAN	RECIBEN
	quien reunirse a practicar, porque ya se lo asignan.		
¿En algún momento has pensado salirte o dejar de participar? ¿Cuál sería la razón?			
<p>Cuando tengo mucho que hacer del colegio y del baile, si me preocupo, pero sé que no puedo estudiar en ese periodo entonces lo sigo haciendo.</p> <p>No, me agrada salir a ayudar a mi compañera, sé que mi ayuda es útil para ella, siento que hago algo por otra persona, si la dejo quien la va ayudar. (5)</p> <p>Sí, a veces cuando mi compañero faltó y yo me quedé afuera.</p> <p>Me preocupa porque no veo que suba sus notas.</p>		<p>No, (5) me gusta practicar. Mis papás están contentos con que yo reciba esta ayuda. Me agrada mi compañera en el recreo me saluda.</p> <p>Sí, a veces (2) mi compañera faltó y me tocó ir con otra pareja. A veces estoy cansada de tanto practicar en inglés.</p>	
¿Cuándo se reúnen? ¿Cómo llegaron a ese acuerdo?			
<p>Nos reunimos los martes (2) y solo dijimos el día y lo pusimos. Nos gustó ese día porque después voy a compu. (Tutorado). Había un espacio para el martes y otra compañera estaba ese mismo día y quería salir igual que mi amiga.</p> <p>Nuestro día es el miércoles (3) queríamos que fuera a la mitad de la semana, a mí me gusta ese día porque es el día de gimnasia y mi amigo tiene arte. Solo nos pareció que era un buen día, no queríamos el viernes.</p> <p>Acordamos que sería el jueves (3). Ese día mi horario es más fácil, a mí me gusta porque tengo arte. No nos importaba el día no queríamos que fuera era lunes y los otros días se veían más llenos.</p>			
otros			
Se les preguntó ¿si podrían realizar estas autoevaluaciones junto con su compañero de trabajo?			
<p>Tanto tutores como tutorados expresaron que preferían hacerlo solos, que no les gustaría que su compañero viera lo que marcaba o no marcaba. Se sienten más en confianza solo tutores y solo tutorados.</p> <p>El hacerlo solos nos permite tener una plática y que no es quejarse de los otros, pero no quieren que lo tomen de esa forma o hacerlos sentir mal. Hacerlo solos nos da más libertad para decir lo que pensamos. Así podemos hablar de lo que cada uno hizo sin que de pena que los otros escuchen. Al escuchar la opinión de otros tutores podemos decir si estamos o no de acuerdo o dar más ideas.</p>			
¿Te gustaría participar ayudando a otros compañeros en otras áreas?			
		<p>No sé, depende en qué.</p> <p>Me gustaría con pequeños.</p> <p>Si fuera algo de deporte o de baile.</p> <p>Tal vez con los pequeños.</p>	

E. Instrumento de recopilación de datos utilizando la hoja de registro de observación a distancia sobre el trabajo de las parejas. *Adaptación del formato, Process Observation Checklist de Tribes (Gibbs, J. 2014)*

Este instrumento se utilizó para realizar las observaciones a distancia para conocer la dinámica que se llevaba a cabo dentro de la pareja en sus encuentros, así como determinar las actividades y materiales que utilizaban. Las preguntas se tenían en un formato en blanco y se iban llenando con las observaciones recabadas de las parejas que llegaban en los distintos días. Estas observaciones se utilizaron para validar actitudes, elementos de logística, corroborar supuestos y conocer la forma como trabajaban y se relacionaban. Esta información ayudó a establecer algunos elementos que valía la pena seguir realizando y establecer los que se podía modificar. A continuación se presentan las preguntas que guiaron la observación a distancia y los resultados recabados.

1. ¿Cómo se encuentran sentados? Uno al lado del otro, uno frente al otro. Usan las mesas, externas o están sentados en el suelo.

Los estudiantes se sentaban en las mesas de picnic, afuera de los corredores del tercer nivel. Algunas parejas, se colocaban uno frente al otro y otras uno sentado al lado del otro con poca distancia entre ambos. Hubo dos parejas que solían reunirse y sentarse en el suelo una frente a la otra.

2. ¿Cómo es su postura corporal? Se ve cercanía, contacto visual, interés o están desparramados, acostados, etc.

Cuando escuchan a su compañero-a leer, algunos de los tutores suelen sostener su cabeza con su mano. Se ve un contacto visual entre las parejas cuando hablan y se escuchan. Los tutores suelen usar sus lápices o plumas para señalarle al tutorado. Las parejas que se sientan una al lado del otro se ven más cercanas y con mayor contacto visual. Los tutorados se ven prestando atención, siguen con su vista las indicaciones que les da el tutor y a los materiales que comparten. Se ha observado en algunos tutores hacer gestos con su mano para animar la participación del tutorado. Así como choques de puño, pulgares arriba, aplausos (niñas), cuando celebran los logros o aciertos del tutorado.

3. ¿Cómo están participando? ¿Se evidencia una participación balanceada? ¿Los 2 hablan?

Comparten turnos para participar, cuando leen y hacen *ice breacker* y repasan vocabulario. Se observa a los tutores dando explicaciones y mostrando imágenes. Los tutorados suelen responder con gestos de afirmación o negación. Cuando van a expresarse los tutorados suelen tener gestos faciales y con sus manos para ayudarse en la expresión en inglés.

4. Los participantes ¿se ven animados, con entusiasmo, energía o pasivos, aletargados, distraídos?

Con los *ice breakers* los he visto reírse y verse muy animados y en momentos emocionados por la respuesta del otro. Cuando repasan vocabulario observé que algunos llevaban cuenta de cuántos aciertos tienen y eso les hace tener emoción en la práctica. Cuando leen se ven enfocados en la actividad. En los tutores suele observarse mayor tensión corporal.

5. ¿Se ven enfocados en las actividades?

Sí, se ven enfocados en lo que están realizando. Cuando están preparando su respuesta para el *ice breaker* el compañero se ve en silencio, esperando la respuesta de su pareja. Los tutores se les ven siguiendo la lectura con la vista, mientras su compañero lee en recio. A veces se ven otros compañeros de su grado pasando por el corredor, observando lo que hacen y dándoles un saludo. A lo cual los participantes lo responden brevemente y no se distraen.

6. ¿Cómo se evidencia dentro de la pareja que hay respeto, preocupación por el otro, confianza?

No se evidencian gestos de desaprobación, sino al contrario gestos de irlos ayudando a completar su respuesta o comprenderla. Los tutorados en momentos se les ve inseguros en dar su respuesta o con temor a equivocarse. Los tutores suelen animarlos con palabras, o pidiéndoles que repitan algo para que lo hagan bien. El tono de voz que utilizan es bajo, no se ven modismos agresivos entre ellos.

3. ¿Cómo muestran aprecio uno por el otro?

Cuando inician la reunión se saludan y cuando la terminan tienen gestos de compañerismo. Ejemplo: se ayudan a guardar sus cosas en el estuche, recogen juntos sus materiales, chocan sus manos, (niños), se dicen adiós con gesto de mano, van platicando mientras caminan a su salón de clases. Cuando el tutor de sexto no ha salido, su compañero lo busca en el salón de clase y se ve gesto de preocupación por no haber salido. En las horas de recreo, corredores se ha observado que estas parejas se suelen saludar cordialmente cuando se encuentran.

4. ¿Se escuchan mutuamente? Hay contacto visual entre ellos.

Las parejas que se sientan al lado uno del otro, buscan una posición más cercana para poderse escuchar. Se ve que ladean su cuerpo para tener mayor contacto visual. Los que se sientan uno frente al otro, suelen tener contacto visual, aunque en algunos momentos se ha visto que el tutor está leyendo la definición del vocabulario perdiendo el contacto visual con el tutorado. Los tutorados suelen ver hacia otro lado cuando se expresan oralmente en inglés. Les cuesta mantener el contacto visual con sus tutores.

5. ¿Se evidencia alguna forma de descalificación? ¿Cómo se ve? ¿Cómo reacciona cada uno?

No que se haya observado.

6. ¿Cómo son resueltos los desacuerdos?

No se tuvo evidencia.

7. ¿Hay evidencia de amabilidad, cooperación?

En algunas parejas los tutores llevaban botonetas o dulces para compartir después de su práctica oral. Un tutor compartió que había olvidado su estuche, su compañero le compartió parte de su estuche para que él lo tuviera todo el día. El tutor no quería aceptarlo le daba pena.

Una de las tutoras tuvo a su abuelito muy grave y estaba muy triste. Cuando la pasé saludando su tutorada se enteró de esta situación. Al día siguiente la vi buscar a su tutora para entregarle una dona y una tarjeta para su familia.

Una de las tutoras participó en un viaje, por lo que estuvo ausente por varias semanas. Otra de las tutoras invitó a su tutorada para recibir su práctica con ella y su compañera. Cuando regresó su compañera, le agradeció con un chocolate a la tutora que la adoptó este tiempo.

En algunos espacios fuera de clases como: recreo, entrada y salida, se veían gestos de cordialidad y cercanía entre tutores y tutorados. En varias ocasiones se les vio hablando y compartiendo con sus grupos de amigos de otros grados.

8. ¿Se evidencia la presencia de una retroalimentación positiva, aprecio, depósitos emocionales?

Sí, se evidencia que los tutores muestran los errores, les dan la oportunidad de repetir, volver a leer o escribir una palabra. En algunos tutores se ha visto gestos muy expresivos de alegría cuando logran realizar algo que antes no podía. Como por ejemplo: *yes!!!*, choque de mano, *thumbs up*, aplaudir.

9. ¿Cómo se están sintiendo y comportando los participantes? Hay sonrisas, risas, carcajadas, se ven relajados, ansiosos o con tensión, molestos, cómodos, incómodos, ...

Se ven enfocados en la actividad. Cuando leen se ven con más tensión los tutorados, cuando practican vocabulario y verbos se ven ansiosos por responder y recordar. Cuando están respondiendo preguntas de comprensión los tutorados se ven más nervioso, especialmente cuando no encuentran la respuesta. A veces se ve en su cara un gesto de no atreverse a preguntar y solo asentir con la cabeza como que todo está bien. Los *ice-breakers* o juegos que realizaron los hace verse más relajados y sonrientes.

10. ¿Se ve que estén trabajando en inglés?

Sí, se escucha algunas de sus respuestas o comentarios en inglés. Cuando han querido hablar en español se han levantado a pedir permiso para hacerlo. Cuando se saludan al inicio suelen hacerlo en español.

11. ¿Quién está asumiendo el liderazgo? Y ¿cómo se evidencia?

El que va dando las indicaciones suele ser el tutor. Él es el que indica cuando cambian de actividad y cual realizarán. De igual forma es el que está pendiente de ir a recoger los materiales y devolverlos, así como de solicitar permisos. Por ejemplo: hablar en español para explicar algo, reunirse otro día para ayudarla con un examen o deber, solicitar otro material para realizar más prácticas.

12. Se ve un aprovechamiento o pérdida de tiempo.

Sí, siempre se ven realizando alguna actividad. Algunas parejas se mantuvieron más en la lectura de textos y preguntas de comprensión. Otras parejas tenían rutinas variadas que incluían diferentes actividades. Como: *ice-breakers*, lectura, práctica de vocabulario.

VI. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La discusión de resultados girará alrededor de los elementos de estudio planteados en esta investigación, los cuales son: la interrelación entre los participantes, las estrategias aplicadas y las conductas de autorregulación y autoeficacia que se encontraron en el tutorado.

Como se presentó en el marco teórico, la interrelación entre los participantes de tutor y tutorado es una de las variables más importantes para que esta modalidad sea beneficiosa. Y se expuso que el rol que el tutor juega es vital para lograr este clima de confianza, donde el tutorado se sienta cómodo para preguntar, resolver dudas y aprender.

Este estudio evidenció que los alumnos participantes tanto tutor como tutorado llegaban y se retiraban contentos, lograron una cercanía que la mostraban con saludos, toques fraternales y diálogos que sostenían. Durante su encuentro se observó cercanía, contacto visual, escucha y una posición relajada con el cuerpo. Los tutorados expresaron que estudiar con alguien más era más bonito y rápido. Lo que muestra que el aprendizaje entre pares, lo que llamamos socializado, impacta positivamente en los aprendices.

Lograron desarrollar una relación más allá de los espacios de encuentros de tutoría al tener muestras de aprecio entre ellos como: felicitarlos por su cumpleaños aunque no fuera el día de su encuentro, hacer una tarjeta para un abuelo enfermo, preocuparse por su rendimiento en general y sus ausencias al colegio, saludarse y hablarse en los pasillos, horario de recreo o en actividades del colegio donde se veían. Tanto tutores como tutorados coinciden en que tuvieron una relación de confianza que les permitió sentirse cómodos para preguntar y resolver dudas y estar contentos o con buen ánimo en los encuentros. Considero que una muestra de esta interrelación positiva y saludable es el índice de asistencia e interés que mantuvieron por estos encuentros. Todas las parejas se mantuvieron durante el tiempo que duró el diseño de tutorías y manifestaron en su mayoría que nunca o casi nunca pensaron en retirarse de esta actividad de carácter voluntario. Los papás de los participantes expresaron que a sus hijos les agradaba participar como tutor o tutorado. Esto empata con lo presentado en las investigaciones consultadas donde manifiesta como uno de los factores esenciales para que esta modalidad de aprendizaje sea efectiva es el lograr desarrollar un ambiente de confianza entre los participantes.

En las investigaciones consultadas se establece como uno de los beneficios de esa modalidad el que los tutores puedan compartir las estrategias de aprendizaje que ellos utilizan con el tutorado. Y esto resulta muy beneficioso según los expertos ya que los tutores acaban de pasar por este proceso de aprendizaje y suelen estar más abiertos a reconocer las dudas, dificultades que el tutorado puede tener. Elemento en que aventajan a los maestros.

Esto se mostró con los alumnos de sexto que ayudaron a los de quinto grado. Los alumnos de sexto grado tenían mucha claridad del tipo de *ice-breaker* que debían utilizar, conocían las lecturas que leían sus tutorados y los preparaban para sus comprensiones, así como el repaso de vocabulario que es exigido por la maestra. Esta situación no se dio con los que ayudaron a los de cuarto grado. Probablemente se debe a que los de sexto acaban de ser alumnos de la maestra de quinto grado y la de cuarto grado es una maestra nueva para la institución.

Los tutorados expresaron que les compartieron estrategias para expresarse oralmente, les modelaban *icebreakers* y se observó que llevaban material para repasar vocabulario. Las áreas donde se sienten con menos desarrollo los tutorados es en la comprensión lectora. Posiblemente porque esta competencia requiere de estrategias más específicas que los tutorados no las mostraron. Por lo que es necesario que estas estrategias de lectura puedan ser incluidas en el taller de capacitación que se da a los tutores, para que se propicia su aplicación con los tutorados.

En general se estableció que aplican estrategias que sus maestras les han dado, como los *ice-breakers* y ejercicios de gramática. Así mismo, comparten estrategias que ellos se han invitado o ideado para repasar, como el cuaderno inverso para vocabulario. Suelen llamar a las estrategias “trucos” para aprender. Al describir sus “trucos” estos son estrategias de suprimir información superflua e identificar lo clave del texto, buscar claves para recordar algo. Los tutores expresaron que compartieron sus estrategias y los tutorados se sienten agradecidos por la forma como les enseñaron a estudiar, sin embargo los tutorados no siempre las aplican.

Probablemente esto se debe a que las estrategias deben ser modeladas y comprendidas para poder ponerlas en práctica y es necesario retomar este proceso reflexivo, como se expresa en la definición de una estrategia. Así, como que cada persona va ajustando las estrategias a su propio estilo de aprendizaje y debe encontrarle el impacto que tiene en su aprendizaje.

Este es un elemento a retomar con más fuerza en la preparación de tutores y tutorados. Esto coincide con lo que la literatura habla sobre la preparación a los tutores donde se debe incluir el tema de las estrategias a desarrollar y la empatía para su compañero y su aprendizaje. Ya que a los resultados presentan que a los tutores les cuesta comprender la dificultad que tienen los tutorados en inglés y que están interesados por conocer sus sentimientos. Aprovechando esta apertura se puede trabajar la forma como se desarrollan y escogen las estrategias para optimizar su propio aprendizaje.

La autorregulación es uno de los factores más importantes para que un estudiante aprenda a aprender. En el marco teórico se expuso que un estudiante se considera autorregulado cuando es capaz de generar pensamientos, sentimientos y acciones personales que le permitan alcanzar buenos resultados en su aprendizaje. Los comentarios de los tutores evidencian elementos propios de esta autorregulación en los tutorados, cuando se establece que aprovechan su tiempo y recursos, que pueden identificar sus logros y aprovechan la retroalimentación recibida.

Esto también se pudo establecer cuando los alumnos tutorados expresaron que están aplicando algunas de las estrategias que les compartieron sus compañeros. En cuanto a sus creencias, han descubierto que necesitan ayuda y aceptaron recibirla, como lo expone Morales, P.(2012), el tener la apertura de buscar o aceptar la ayuda de otros es una característica de un estudiante autorregulado. Por esto en el diseño mejorado se incorporó una sesión de coaching donde se pueda hacer visible para los tutorados y tutores las características de un alumno autorregulado para que las puedan propiciar en sus encuentros. Los tutores tienen características personales que se pueden considerar alumnos autorregulados.

Por otro lado, los tutorados descubrieron que cuando practican aprenden más, lo que los puede motivar a propiciar mayor práctica y refuerzo en su aprendizaje. En cuanto a su organización consideran que han aprovechado su tiempo en sus encuentros para su aprendizaje de inglés, tienen interés por aprender y han sido responsables en todo momento.

El grupo de tutorados ha visto un cambio en sus pensamientos, ahora están más abiertos para aclarar dudas y les agrada que ellos puedan decidir en lo que pueden repasar, puede ser el inicio a trazarse metas u objetivos. Sin embargo, los resultados evidencian que los que llevaron el control de lo que debían practicar en su mayoría fueron los tutores. Probablemente porque ellos conocían la forma como la maestra trabajaba o exigía y el ser alumnos de alto rendimiento los hace tener objetivos muy claros en el aprendizaje y ser alumnos autorregulados. Los tutorados cedieron el control de su aprendizaje, posiblemente porque depositan su confianza en los tutores porque los ven expertos y alumnos de alto rendimiento. Este aspecto hay que retomarlo en la capacitación que se les dé para lograr que se vaya cediendo el control del aprendizaje al tutorado.

La autoeficacia es el compañero inseparable de la autorregulación, los autores los consideran términos recíprocos. La autoeficacia atiende a la percepción que tiene el tutorado sobre si es capaz de aprender inglés. En los resultados encontramos elementos de autoeficacia en los tutorados cuando ellos expresan que se han dado cuenta que pueden aprender inglés, que se sienten más seguros en el aprendizaje de este idioma y que aunque reconocen que todavía tiene dificultad saben que si practican y se siguen esforzando lo lograrán. Este es un elemento que hay que seguir trabajando porque tiene un gran impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Si se sienten capaces de lograrlo, previo a la tarea, tendrán mayor posibilidad de éxito, como lo muestran las investigaciones sobre este tema.

Los resultados muestran en cuanto a la autoeficacia que los tutorados han descubierto que si pueden aprender y mejorar en inglés. Expresaron lo que les está ayudando el esfuerzo, interés y tiempo que le dedican a la actividad de aprendizaje. También se evidenció cuando la mayoría de los tutorados expresaron que quieren continuar participando en esta actividad y que casi nunca pensaron en retirarse, porque sienten que le ha ayudado.

Como se presenta en el marco teórico, la retroalimentación positiva es un elemento que favorece la construcción de la autoeficacia en los estudiantes. Por esto es preocupante que en ambos participantes hay un peso grande por las notas para determinar su mejora en inglés. Esto se manifiesta cuando expresan que les preocupaba que no mejoraran en sus notas. Por lo que algunos tutores se enfocaron en momentos, en actividades de medición, a los tutorados les daba pena compartir que no les iba bien en las calificaciones y tenían miedo que no los quisieran seguir ayudando, porque no mejoraban. Es necesario trabajar en los tutores y tutorados la identificación de elementos que evidencien la mejora en el aprendizaje de inglés más allá del aumento numérico de sus calificaciones. Este es un elemento muy importante de incluir en el taller de preparación de ambos participantes.

VII. CONCLUSIONES

- A. Los estudiantes participantes en el diseño de *English Buddies*, desde el rol de tutores o tutorados manifiestan que a través de su participación en esta modalidad de aprendizaje, mostraron interés, actuaron con responsabilidad en dar o recibir la ayuda, fomentaron un ambiente de confianza entre ellos, mantuvieron una buena actitud en los encuentros, descubrieron elementos personales y de su aprendizaje.
- B. Los tutores se mostraron interesados en el aprendizaje de su compañero, se alegraron de los avances que iba obteniendo su tutorado, le compartieron estrategias de aprendizaje que ellos aplican, le ofrecieron una escucha, descubrieron que les gusta dar ayuda a otro compañero y reconocen que les cuesta comprender la dificultad de su compañero en inglés y que quieren conocerlo más y ayudarlo en otras áreas. La mayoría de los tutorados quiere seguir en este rol.
- C. Los tutorados reconocen que su participación en el diseño de *English Buddies* les ha dado más seguridad en inglés, les ha permitido reconocer que son capaces de aprender y mejorar, les han compartido estrategias de aprendizaje que pueden aplicar, les ha dado la posibilidad de conocer a otro compañero y se sienten agradecidos por la ayuda. Sin embargo, todavía sienten preocupación por su dificultad en inglés y pena de equivocarse y de aceptar que les cuesta, cedieron el control de las actividades que realizaban en la tutoría. Aunque todavía sienten la dificultad en expresarse oralmente en público y en lectura principalmente, en su opinión, desarrollaron más confianza en sí mismos y en su capacidad de aprendizaje de este segundo idioma.
- D. El reconocimiento de los avances o mejoras en inglés, tanto para tutores como para tutorados, se encuentra muy influenciado por las expectativas que ellos tienen en cuanto a valorarlo a través de la mejora numérica en el desempeño de esta clase. Las calificaciones marcan la mejora de inglés para los participantes. Aunque reconocen algunas mejoras en el área de actitudes y disposiciones para el aprendizaje como sentirse más seguros para preguntar, participar en clase, interesarse por repasar, etc. no tienen el mismo valor para ellos.
- E. Los tutores, en los encuentros, fueron los que en su mayoría, llevaron el control de las actividades que realizaron, los tutorados se acomodaron a esta forma de trabajar, aceptando participar en las actividades que los tutores proponían. Aunque los tutorados manifestaron que les agradaba tener la libertad para decidir en qué practicar no la ejercieron. Los tutores llevaron el control de las actividades de aprendizaje probablemente porque se enfocaron más en actividades para mejorar el rendimiento académico en inglés de su compañero.
- F. La selección de tutores y tutorados, así como la organización de las parejas fue adecuada, ya que todas las parejas se mantuvieron durante el tiempo de trabajo de esta tutoría y evidenciaron tener una relación de confianza entre ellos que propició una interrelación valiosa para que se diera el aprendizaje.
- G. Los tutores y tutorados no tuvieron una preparación previa, de una forma estructurada y formal, que les permitiera conocer lo que se esperaba de ellos desde su rol y cómo llevarlo a cabo. Esto limitó el poder aprovechar mejor esta experiencia de aprendizaje.
- H. Los encuentros de *coaching* individual que se dieron fueron muy valiosos para ayudar a tutores y tutorados a explorar sus sentimientos, sus preocupaciones, a encausar sus esfuerzos en su dinámica de pareja para lograr un aprendizaje.

- I. Las maestras de *Language Arts* y *Homeroom Teachers* de cuarto a sexto grado, colaboraron en la puesta en marcha de este diseño con algunas actividades muy puntuales para llevarlo a cabo, pero no se conformaron como un equipo para liderarlo. Esto fue una limitación para poderle dar un seguimiento más cercano.
- J. Las condiciones logísticas de horario, lugar, cantidad de encuentros y recursos para llevar a cabo este diseño fueron muy beneficiosas para su consecución.

VIII. RECOMENDACIONES

- A. Diseñar actividades de preparación previa y capacitación para tutores y tutorados que les permita conocer lo que implica su rol y cómo llevarlo a cabo. Estableciendo con ellos elementos muy puntuales que favorecen la autoeficacia y autorregulación de los participantes.
- B. Implementar sesiones de *coaching* grupal y/o individual, que favorezca en los participantes su autoconocimiento, el motivarse a interesarse por conocer a su compañero de forma personal, el identificar en cada uno lo que significa su experiencia con el aprendizaje de inglés, el reconocer sus logros personales y de pareja gracias a su trabajo, así como el abordar cualquier otro tema que se presente para favorecer una mejor interrelación entre el tutor y tutorado.
- C. Establecer un plan de seguimiento y acompañamiento que permita darle seguimiento a este diseño de aprendizaje entre compañeros de una forma eficiente y oportuna. Aprovechando los instrumentos diseñados para este propósito, haciendo las propuestas de cambio necesarias. Esto debe ser parte de las funciones del equipo de maestras de *Language Arts*.
- D. Conformar un equipo con las maestras de *Language Arts*, coordinaciones de área y de nivel, *Homeroom Teachers*, que permita gestionar este diseño con su participación.
- E. Dar a conocer a los maestros del nivel, los resultados de este diseño inicial y las propuestas de mejora para el diseño de *English Buddies*, que les permita valorar el aporte que los alumnos pueden dar a sus compañeros. Para que pueda aprovechar esta experiencia y ponerla en práctica en otras áreas académicas y/o dentro de su salón de clases.

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, V.L. (1976). *Children as teachers: Theory and research on tutoring*. Academic Press: New York.
- Altan, M. X. (2006). Beliefs about Language Learning of Foreign Language-Major University Students. *Australian Journal of Teacher Education*, 31(2).
- Bandura, A. (1983). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 117-148.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come out On Top. *PREAL*, 47.
- Bargh, J.A. and Schul, Y. (1980). 'On the cognitive benefits of teaching', *Journal of Educational Psychology* 72(5), 593-604.
- Blatchford, P., Kutnick, P. E., & Galton, M. (2003). Towards a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Education*
- Bolivar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9-33.
- Bolivar, A. (s.f.). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica.
- Bolivar Ruano, M. R. (2012). La cultura de aprendizaje de las organizaciones educativas. Instrumentos de diagnóstico y evaluación. *REICE*, 143-162.
- Covey, F. (25 de octubre de 2017). *www.TheLeaderInMe.org*. Obtenido de The Leader In Me: [www.TheLeaderInMe.org/cuadernos de liderazgo//](http://www.TheLeaderInMe.org/cuadernos%20de%20liderazgo/)
- Danserau, D. (1985). *Learning Strategy research, Thinking and learning Skilis*. New Jersey: Eribaum Hilisdale.
- Eggen, y Kauchak (1999): Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento. Brasil, Fondo de cultura económica
- Eliason, W. (1994). *La adquisición de una segunda lengua como agente de cambio en la enseñanza*. New Jersey: Rider University.
- Falchicov, N. (2002). *Learning together: Peer Tutoring Higher education*. New York: Taylor and Francis e- library.
- Fernández Martín, F. D. (2007). *La tutoría entre compañeros en la Universidad*. España: Universidad de Granada.
- Ganschow, L. and Schneider, E. (2006). Assisting Students With Foreign Language Learning Difficulties in School. From Perspectives on Language and Literacy, Special Edition 2006. Baltimore, MD: International Dyslexia Association.
- Gibbs, J. (2014). *Reaching all by creating: tribes learning communities*. Publisher: CenterSource Systems, LLC.
- Goleman, D. (1999). ¿Qué define a un líder? *Dinero*, 114-130.

- Goleman, D. (2005). Leadership that gets results. *Harvard Business Review*, 26-37.
- Hearn, Izabella y Garcés Rodríguez Antonio. (2003). *Didáctica del inglés para la primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Johnson, David y Johnson, Roger. (1999) *Aprender juntos y solos*. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. Grupo Editor Aique. Buenos Aires.
- Kalkowski, P. (1995). Why peer tutoring works. *Education Northwest, School Improvement research*, 18- 25. Obtenido de Education Northwest.
- Krashen, S. D. (1985). The Input Hypothesis: Issues and Implications. *Longman: New York*, 722-725.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., y Hopkins, D. *Successful School Leadership. What it is and how it influences pupil learning* . UK: National College for School Leadership. 2006.
- Lyttle, L. (2011). Do Peer Tutors Help Teach ESL Students to Learn English as a Second Language More Successfully?. *Online Submission*.
- Macbeath, J. y Nempster, N. (Eds.) (2009). *Connecting leadership and learning. Principles for practice*. Londres: Routledge.
- Madewell, J. a. (2003). An interview with Frank Pajares. *Educational Psychology Review*, 297 - 375.
- Ministerio de Educación de Guatemala,. *Curriculum Nacional Base* . [En línea] [Citado el: 31 de julio de 2018.] https://cnbguatemala.org/wiki/%C3%81rea_de_Comunicaci%C3%B3n_y_Lenguaje_L_3_-_Nivel_Primary.
- Morales Vallejo, P. (2011). *Guía para construir cuestionarios y escala de actitudes*. Guatemala: IGER.
- Morales Vallejo, P. (25 de julio de 2012). Evaluación de los Aprendizajes en la educación universitaria. *Conferencia pronunciada en la Universidad Javeriana de Bogotá*. Bogota, Colombia.
- Pallinscar, S. (1998). Social Constructivist perspectives and teaching. *Annual Review psychologist*, 345-375.
- Piaget, J. (1932). *The moral judgment of the child*. Londres: Routledge & Keegan Paul.
- Piaget, Jean. 2005. *Lenguaje y pensamiento en el niño*. Barcelona : Paidós , 2005.
- Pozo, J. (1989, 2006). *Las teorías cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Real Academia Española. (2014), *diccionario usual*. dle.rae.es/srv/search?m=30&w=interrelación
- Rodríguez Gómez, David, Valdeoriola Roquet , Jordi. (2001). *Metodología de la investigación*. España: Universidad Oberta de Cataluña.

- Salmerón - Pérez, H, Gutiérrez-Braojos, C., Fernández-Cano, A y Salmerón -Vilchez, P. (2010). Aprendizaje autorregulado, creencias de autoeficacia y desempeño en la segunda infancia. *Relieve*, 1-18.
- Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (1998). Tutoring and students with special needs. In K. J. Topping & S. Ehly (Eds.), *Peer-assisted learning* (pp. 165–182). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sharpley, A. M., & Sharpley, C. F. (1981). Peer tutoring: A review of the literature. *Collected Original Resources in Education*, 5(3), 7–C 11.
- Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Stoll,L., Louis, K.S. (2007). *Professional learning communities. Divergence, depth, and dilemmas.* . Maidenhead: Open University Press.
- Thornton, K. (2015). The crucial role of peer-learning in language learning spaces. *Studies in Self -Access Learning Journal*, 6, (3), 286-287.
- Topping, K. J. (1987). Peer tutored paired reading: Outcome data from ten projects. *Educational Psychology*, 7, 133–145.
- Topping, K. J. (2001a). *Peer assisted learning: A practical guide for teachers.* Cambridge, MA: Brookline Books.
- Torre Puente, J. (2007). *Una triple alianza para un aprendizaje universitario de calidad.* Madrid: Universidad Ponticia Comillas.
- Turrión Borrallo, P. (2010). *La enseñanza de lenguas extranjeras a través del aprendizaje cooperativo: el aprendizaje del inglés en alumnos de Primaria.* España, Valladolid: UVE.
- Vygotsky, L. 1977. *Pensamiento y lenguaje.* Buenos Aires : La Pléyade, 1977.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scibner,& E., Souberman, Eds.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Wolk, L. (2010). *Coaching: el arte de soplar brasas en acción.* Burnos Aires : Gran Aldea Editores .

X. ANEXOS

1. Instrumentos: Entrevistas semiestructuradas dirigida a tutor y tutorado participantes de la actividad de aprendizaje, *English Buddies*.

Autor: Ana Elizabeth Lazo Cifuentes de Rodríguez

Nombre del participante: _____ grado: _____

_____ da la ayuda _____ recibe la ayuda

Fecha: _____

Dar la bienvenida

- ¿Por qué aceptaste participar en la actividad de *English Buddies*? ¿Cuál es tu interés en participar en esta actividad de *English Buddies*?
- ¿En qué áreas haz dado la ayuda o haz pedido que te ayuden?
- ¿Qué estrategias de aprendizaje haz compartido al dar la ayuda?
- ¿Qué es lo que más se te ha facilitado al dar o recibir la ayuda?
- ¿Qué es lo que se te ha dificultado?
- ¿Qué has descubierto de ti al dar o recibir esta ayuda?
- ¿Qué hábitos de las personas altamente efectivas pones en práctica?
- ¿Qué comentarios haz recibido de otras personas sobre tu participación en esta actividad? (amigos, compañeros, sus papás, maestros)
- ¿Qué consideras que se podría hacer diferente?
- ¿Qué beneficios encuentras de esta actividad de aprendizaje entre compañeros: para los alumnos que lo dan y para los que lo reciben?

Sugerencia de incorporar las siguientes preguntas a raíz de la evaluación final:

- ¿En algún momento has pensado salirte o dejar de participar? ¿Cuál sería la razón?
- Cuéntame ¿cómo deciden lo que van a practicar cuando se reúnen?
- En el aprendizaje de inglés ¿De qué te sientes más capaz de poder hacer? ¿De qué te sientes menos capaz de poder hacer?
- Consideras que practicas lo suficiente en inglés, si no y cuál es la razón.
- Cómo maestras ¿de qué forma los podemos apoyar para que den o reciban la ayuda?

2.Instrumento: **FICHA DE REGISTRO DE ASISTENCIA** *English Buddies* (propuesta inicial)

	Día de la semana donde se reúnen:								
Nombre de la pareja participante	/	/	/	/	/	/	/	/	/

3. Instrumento: Ficha de registro de encuentros de *English Buddies* (segunda propuesta)

Autor: Ana Elizabeth Lazo de Rodríguez

Nombre y grado de los participantes:

Nuestro día de reunión será: _____

Fecha de Inicio: _____

Asistencia:

Lo que trabajamos en cada encuentro:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	
<i>Ice breakers</i>																						
<i>Reading</i>																						
<i>Grammar</i>																						
<i>Spelling</i>																						
<i>Other</i>																						

Hacemos nuestra autoevaluación:

	fecha	Firma tutor	Firma tutorado
1			
2			
3			
4			

Observaciones:

4. Instrumento: Entrevista Semi estructurada dirigida a tutor y tutorado participantes de la actividad de aprendizaje, *English Buddies*

Tutores	Tutorados
¿Por qué aceptaste participar en la actividad de <i>English Buddies</i> ?	
¿Cuál es tu interés en participar en esta actividad de <i>English Buddies</i> ?	
¿En qué áreas haz dado la ayuda?	¿En qué áreas haz pedido que te ayuda?
Cuéntame ¿cómo deciden lo que van a practicar? ¿Quién lleva las propuestas?	
¿Qué estrategias de aprendizaje haz compartido al dar la ayuda?	En el aprendizaje del inglés: ¿De qué te sientes más capaz de poder hacer y de que te sientes menos capaz de poder hacer?
¿Qué es lo que más se te ha facilitado al dar la ayuda? ¿Qué es lo que se te ha dificultado?	¿Qué es lo que más se te ha facilitado al recibir la ayuda? ¿Qué es lo que se te ha dificultado al recibir la ayuda?
¿Cómo animas a tu compañero-a a reconocer sus logros?	En el aprendizaje de inglés ¿consideras que practicas lo suficiente en inglés?, si no y cuál es la razón.
¿Qué hábitos de las personas altamente efectivas pones en práctica?	
¿Qué has descubierto de ti al dar esta ayuda?	¿Qué has descubierto de ti al recibir esta ayuda?
¿Qué comentarios haz recibido de otras personas sobre tu participación en esta actividad? (amigos, compañeros, tus papás, maestros-as, etc.)	
¿Qué consideras que se podría hacer diferente?	
¿Qué beneficios encuentras de esta actividad de aprendizaje entre compañeros: para los alumnos que lo dan y para los que lo reciben?	
¿En algún momento has pensado salirte o dejar de participar? ¿Cuál sería la razón? ¿Cuándo se reúnen? ¿Cómo llegaron a ese acuerdo? Cómo maestras ¿de qué forma los podemos apoyar para que den o reciban la ayuda?	

5. Instrumento: Ficha de registro de la actividad *English Buddies* (Propuesta final modificada con los aportes de maestras y estudiantes participantes)

Autor: Ana Elizabeth Lazo de Rodríguez

Ficha de Registro de la actividad DE ENGLISH BUDDIES

	Tutor	Tutorado
Nombre		
Grado y sección		

Nuestro día de reunión será: _____

Fecha de Inicio: _____

Asistencia:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

11	12	13	14	15	16	17	18	19	20

Nuestro Fin en Mente:

Fecha	Fin en mente	¿Cómo lo lograremos?	Celebramos nuestros logros

Lo que trabajamos en cada encuentro:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	
<i>Ice breakers</i>																						
<i>Reading</i>																						
<i>Grammar</i>																						
<i>Spelling</i>																						
<i>Other</i>																						

Hacemos nuestra autoevaluación:

	fecha	Firma tutor	Firma tutorado
1			
2			
3			

Participamos en los encuentros de *coaching*:

	fecha	Firma tutor	Firma tutorado
1			
2			
3			

Observaciones:

6. Instrumento de Autoevaluación: Cuestionario de elección múltiple

a. para tutores

**AUTOEVALUACION de mi participación como TUTOR en la actividad de aprendizaje,
ENGLISH BUDDIES**

Autor: Ana Elizabeth Lazo de Rodríguez

Fecha: _____

Nombre del participantes: _____

Grado sección: _____ Trabajo con: _____

Instrucciones: Responde los siguientes ítems con la mayor honestidad, estos datos son confidenciales y nos servirán para darle seguimiento a esta actividad de aprendizaje.

Marca todas las respuesta que consideras que se adaptan a ti.

1. En el trabajo que realizo con mi compañero-a he sentido que ...
 - Tengo paciencia para atender las dudas y aprendizaje de mi compañero(a).
 - Le he brindado confianza para que se sienta cómodo recibiendo la ayuda.
 - Aprovechamos el tiempo en el aprendizaje del inglés.
 - Me he interesado por conocerlo(a) como persona.
 - Puedo aclarar sus dudas.
 - Lo animo a hablar en inglés todo el tiempo.
 - He sido puntual en llegar a nuestra cita.
 - He sido responsable al darle la ayuda que me solicita.
 - He mostrado interés en su aprendizaje.
 - Puedo ser creativo, para hacerle actividades variadas que lo ayuden a aprender.
 - He llegado con buena actitud.

2. Al dar esta ayuda he descubierto sobre mi aprendizaje que...

- Yo también tengo dudas similares a las que él o ella tienen sobre el inglés.
 - Al explicarle he reforzado algunos conceptos.
 - Le he compartido estrategias de mi propio aprendizaje.
 - Tengo que repasar algunos temas para sentirme más seguro.
 - Tengo facilidad para explicar.
 - He fortalecido mi nivel de inglés por explicarle, hablarle, preguntarle, darle ejemplos.
 - La práctica me ha sido útil para mejorar en inglés.
3. Al participar en *English Buddies*: He descubierto sobre mi persona que ...
- Me agrada dar la ayuda.
 - Me importa ayudar a mi compañero(a).
 - Me esfuerzo por ayudarlo(a).
 - Me alegro cuando veo los avances de mi compañero(a).
 - Me hace sentir orgulloso el hacer algo por otra persona.
 - Tengo empatía con mi compañero(a).
 - Lo escucho con atención.
 - Puedo crear una relación respetuosa y de confianza con otro compañero.
 - Me siento más listo(a) a mi compañero(a).
 - Admiro que mi compañero(a) reconozca que le cuesta inglés.
 - Me cuesta pedir ayuda cuando algo me cuesta.
 - Me ha hecho sentirme importante.
 - Me gustaría ayudar de otra forma a mi compañero(a)
 - Otro: _____

Lo que podría cambiar para mejorar sería:

b. Instrumento de autoevaluación: Cuestionario de elección múltiple para tutorados

AUTOEVALUACIÓN de mi participación como TUTORADO en la actividad de aprendizaje, *ENGLISH BUDDIES*

Autor: Ana Elizabeth Lazo de Rodríguez

Fecha: _____

Nombre del participantes: _____

Grado y sección: _____ Trabajo con: _____

Instrucciones: Responde los siguientes ítems con la mayor honestidad, estos datos son confidenciales y nos servirán para darle seguimiento a esta actividad de aprendizaje.

Marca todas las respuesta que consideras que se adaptan a ti...

1. Al recibir la ayuda ...

- Llego puntualmente.
- Llevo el material que necesito para recibir la ayuda.
- Muestro interés en aprender y practicar inglés.
- Propongo en el área donde necesito mi ayuda en inglés.
- Me atrevo a preguntar.
- Aprovecho el tiempo.
- Me siento en confianza.
- Me expreso en inglés.
- Estoy de buen humor.

2. He sentido que he mejorado en mi nivel de inglés en...

- Mi expresión oral.
- Mi forma de leer en voz alta.
- Aprender más vocabulario.

- Comprender oralmente.
- Comprender lo que leo.
- Que he descubierto que puedo aprender inglés.
- Me siento con más confianza de expresarme en inglés.
- Otro: _____

3. He aprendido sobre mí que ...

- Con esfuerzo puedo mejorar.
- Mi interés me ayuda a aprender.
- Estoy aprovechando la oportunidad.
- Tengo capacidad para mejorar en inglés.
- Soy perseverante en mi aprendizaje.
- Soy valiente en aceptar que necesito ayuda.
- Me gustaría ayudar a alguien en algo que necesite.

Considero que para seguir aprendiendo más podríamos trabajar en:

7. Instrumento: Cuestionario de autoevaluación de la autoeficacia y autorregulación de los tutorados Sometido a juicio de expertos de maestras de *Language Arts* y alumnos de cuarto, quinto y sexto grado.

Cuestionario sobre la autoeficacia y autorregulación de los alumnos que participan en la actividad de English Buddies recibiendo la ayuda.

Autor: Ana Elizabeth Lazo de Rodríguez

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Por favor, lee atentamente cada uno de los ítems y señala **en qué medida te sientes capaz** de realizar las siguientes actividades donde tienes que aplicar el inglés.

Las respuesta pueden ir desde 1 = *me siento poco capaz* hasta 6 = *me siento muy capaz*.

<i>En qué medida me siento capaz de ...</i>	<i>Poco capaz</i>			<i>Muy capaz</i>		
1. Dar mi opinión en clase frente a mis compañeros.	1	2	3	4	5	6
2. Hablar con la maestra.	1	2	3	4	5	6
3. Hablar con otro compañero o en grupos pequeños.	1	2	3	4	5	6
4. Hacer preguntas durante la clase.	1	2	3	4	5	6
5. Preguntarle a la maestra, a solas o cuando se acerca a mí.	1	2	3	4	5	6
6. Leer en forma oral, frente a todos.	1	2	3	4	5	6
7. Comprender los textos escritos que me dan.	1	2	3	4	5	6
8. Comprender cuando mis compañeros hablan en inglés.	1	2	3	4	5	6
9. Comprender cuando la maestra habla en clase.	1	2	3	4	5	6
10. Escribir textos en inglés.	1	2	3	4	5	6
11. Repasar los temas vistos en clase.	1	2	3	4	5	6
12. Pedir ayuda cuando siento que no comprendo.	1	2	3	4	5	6
13. Reconocer que puedo mejorar si practico.	1	2	3	4	5	6
14. Buscar otras oportunidades para practicar el inglés.	1	2	3	4	5	6
15. Aplicar lo que he aprendido con mi compañero tutor.	1	2	3	4	5	6
16. Reconocer que se me dificulta el aprendizaje de inglés.	1	2	3	4	5	6
17. Tener la iniciativa para practicar utilizando diferentes materiales y estrategias.	1	2	3	4	5	6
18. Proponer a mi compañero tutor lo que considero que debo repasar o trabajar en las sesiones.	1	2	3	4	5	6
19. Reconocer las estrategias que me han caído bien para mi aprendizaje de inglés.	1	2	3	4	5	6
20. Reconocer los logros que he ido obteniendo por la tutoría de mi compañero y mi esfuerzo.	1	2	3	4	5	6
21. Identificar los errores que cometo al expresarme en inglés. (oral y por escrito)	1	2	3	4	5	6
22. Sentirme más cómodo expresándome en inglés. (oral y por escrito)	1	2	3	4	5	6
23. Poner en práctica las formas de repasar que he utilizado con mi compañero tutor.	1	2	3	4	5	6
24. Resolver preguntas de comprensión.	1	2	3	4	5	6
25. Aprovechar este espacio de práctica con mi compañero tutor.	1	2	3	4	5	6

26. Organizar mi tiempo para repasar el material que me cuesta en clase.	1	2	3	4	5	6
27. Responder cuando la maestra pide mi participación en clase.	1	2	3	4	5	6
28. Participar activamente en clase, por mi propia iniciativa: al dar mi opinión, responder preguntas, ofrecerme a leer un texto, escribir en el pizarrón, etc.	1	2	3	4	5	6
29. Expresarme en inglés todo el tiempo que puedo fuera del salón de clase.	1	2	3	4	5	6
30. De mejorar en inglés.	1	2	3	4	5	6
31. Aprender más vocabulario en inglés.	1	2	3	4	5	6
32. Preguntarle a un compañero.	1	2	3	4	5	6

Gracias por tu participación

8. Instrumento: cuestionario de autoevaluación de la autoeficacia y autorregulación de los tutorados (Versión final que contiene las modificaciones realizadas como resultado del juicio de expertos.)

Cuestionario sobre la autoeficacia y autorregulación de los estudiantes que participan en la actividad de English Buddies recibiendo la ayuda.

Autor: Ana Elizabeth Lazo de Rodríguez

Nombre: _____ Fecha: _____

Instrucciones: Por favor, lee atentamente cada uno de los ítems y señala **en qué medida te sientes capaz** de realizar las siguientes actividades donde tienes que aplicar el inglés .

Las respuesta pueden ir desde 1 = *me siento poco capaz* hasta 6= *me siento muy capaz*.

<i>En qué medida me siento capaz de ...</i>	<i>Poco capaz</i>		<i>Muy capaz</i>	
1. Aprender más vocabulario en inglés.	1	2	3	4
2. Hablar en inglés con la maestra.	1	2	3	4
3. Hablar con otro compañero/a o en grupos pequeños.	1	2	3	4
4. Preguntarle a un compañero-a.	1	2	3	4
5. Preguntarle a la maestra, a solas o cuando se acerca a mí.	1	2	3	4
6. Leer en forma oral, frente a todos.	1	2	3	4
7. Comprender los textos escritos que me dan.	1	2	3	4
8. Comprender cuando mis compañeros-as hablan en inglés.	1	2	3	4
9. Comprender cuando la maestra habla en clase.	1	2	3	4
10. Escribir palabras, oraciones, párrafos en inglés.	1	2	3	4
11. Expresarme en inglés todo el tiempo que puedo fuera del salón de clase.	1	2	3	4
12. Pedir ayuda cuando siento que no comprendo.	1	2	3	4
13. Reconocer que puedo mejorar si practico.	1	2	3	4
14. Buscar otras oportunidades para practicar el inglés.	1	2	3	4
15. Aplicar lo que he aprendido con mi compañero-a tutor.	1	2	3	4
16. Reconocer que se me dificulta el aprendizaje de inglés.	1	2	3	4
17. Tener la iniciativa para practicar utilizando diferentes materiales y estrategias.	1	2	3	4
18. Proponerle, a mi compañero-a tutor, lo que considero que debo repasar o trabajar en las sesiones.	1	2	3	4
19. Reconocer las estrategias que me han sido útiles para mi aprendizaje de inglés.	1	2	3	4
20. Reconocer los logros que he ido obteniendo por la tutoría de mi compañero-a y mi esfuerzo.	1	2	3	4
21. Identificar los errores que cometo al expresarme en inglés. (oral y por escrito)	1	2	3	4

<i>En qué medida me siento capaz de ...</i>	<i>Poco capaz</i>		<i>Muy capaz</i>	
22. Sentirme más cómodo-a expresándome en inglés. (oral y por escrito)	1	2	3	4
23. Poner en práctica las formas de repasar que he utilizado con mi compañero-a tutor.	1	2	3	4
24. Contestar preguntas de comprensión de lectura.	1	2	3	4
25. Aprovechar este espacio de práctica con mi compañero-a tutor.	1	2	3	4
26. Organizar mi tiempo para repasar el material que me cuesta en clase.	1	2	3	4
27. Responder cuando la maestra pide mi participación en clase.	1	2	3	4
28. Participar activamente en clase, por mi propia iniciativa: al dar mi opinión, responder preguntas, ofrecerme a leer un texto, escribir en el pizarrón, etc.	1	2	3	4

Gracias por tu participación

9. Instrumento de autoevaluación final de los tutores, sobre su participación en la actividad de aprendizaje de *English Buddies*

Autor: Ana Elizabeth Lazo de Rodríguez

da la ayuda recibe la ayuda Fecha: _____

Instrucciones: Durante el presente ciclo escolar, se implementó la actividad de aprendizaje, entre compañeros, que llamamos *English Buddies*. Ahora, nos interesa conocer tu opinión para determinar su utilidad y eficacia. Por ello, te pedimos que respondas con toda honestidad a las siguientes indicaciones. Tus respuestas serán confidenciales.

A continuación se presenta una serie de afirmaciones. Marca con una X la respuesta que mejor describe tu opinión.

	Totalmente en desacuerdo	Podría estar en desacuerdo	Podría estar de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me parece que las personas que aceptan que necesitan ayuda son valientes.				
2. Considero que en la actividad de <i>English Buddies</i> los 2 hemos aprendido.				
3. He mostrado interés en dar la ayuda a mi compañera (o).				
4. He encontrado que tengo dudas similares a las de mi compañero(a).				
5. Cuando le explico "algo" he tenido que pensar en la forma como lo entiendo yo para poder explicarlo.				
6. He utilizado algunas estrategias, ideas, etc.... para explicar, que he aprendido de mis maestras.				
7. Siento que he reforzado algunos conceptos ahora que los he tenido que practicar con mi compañera(o).				
8. Dar esta ayuda me hizo recordar lo que hago cuando tengo que aprender algo en inglés.				

9. ¿Qué tanta importancia tiene para ti que..... ?	Nada importante		Muy importante	
	1	2	3	4
a. te agradezcan por la ayuda que diste.				
b. te hayan invitado a participar en esta actividad de aprendizaje entre compañeros, <i>English Buddies</i> .				
c. tu compañero(a) haya mostrado un cambio hacia el inglés.				
d. hayas dado la ayuda a un compañero de otro grado que no conocías.				
e. este compañero(a) se sienta más cómodo en el colegio al poder expresarse en inglés.				
f. tus maestros, compañeros sepan que estás dando esta ayuda.				
g. las parejas sean del mismo género.				

10. En algún momento sentiste que querías abandonar el programa de *English Buddies*. Marca solo una respuesta.

Casi nunca o nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchísimo
--------------------	---------------	-----------------	-----------

11. Escoge **la palabra**, que mejor identifique lo que significó para ti participar en esta actividad de aprendizaje, *English Buddies*. (**sólo una palabra**)

liderazgo	empatía	aprendizaje	servicio	responsabilidad
-----------	---------	-------------	----------	-----------------

12. Como pareja de <i>English Buddies</i> tuvieron que construir un ambiente de confianza Para relacionarse explica lo que experimentaste :	En desacuerdo		De acuerdo	
	1	2	3	4
a. Me sentía nervioso al inicio.				
b. Quería agradecerle a mi compañero.				
c. Tenía pena de corregirlo.				
d. Deseaba animarlo a perder el miedo al inglés.				
e. Reconocía su esfuerzo.				
f. Lo escuchaba.				
g. Llegaba con un buen ánimo a nuestro encuentro.				
h. Me interesé por conocer cuáles eran sus sentimientos hacia el inglés.				

Marca con una X tu opción del nivel de acuerdo o desacuerdo	En desacuerdo	Podría estar en desacuerdo	Podría estar de acuerdo	Muy de acuerdo
13. El taller de preparación me ayudó para poder dar esta ayuda.				
14. Conté con suficientes materiales para dar la ayuda.				
15. Me parece adecuado que la ayuda sea una vez a la semana en el periodo de lectura sostenida.				
16. El lugar donde daba la ayuda era adecuado. (Cómodo, con luz, ventilación...)				
17. Me gustaría volver a participar en esta actividad de <i>English Buddies</i> .				
18. Los temas o áreas a trabajar deben ser sugeridas por mi compañero-a.				
19. Las sesiones de coaching me ayudaron en mi rol como tutor.				

20. ¿Cuál es el hábito que más viviste al dar esta ayuda? Marca sólo uno.

Escuchar para ser entendido	Ser proactivo	Buscar ganar- ganar	Sinergizar
-----------------------------------	------------------	------------------------	------------

21. ¿Cuál es el hábito que descubriste que tienes que trabajar más? Marca sólo uno.

Escuchar para ser entendido	Ser proactivo	Buscar ganar- ganar	Sinergizar
-----------------------------------	------------------	------------------------	------------

Instrucciones: Marca la casilla que más se acerca al adjetivo que describe la situación que se presenta.

22. La actividad de <i>English Buddies</i> me ha parecido:						
		1	2	3	4	
a)	Aburrido					Interesante
b)	Egoísta					Solidario
c)	Poco educativo					Muy educativo
d)	Pasivo					Interactivo
e)	Difícil					Fácil
23. Al participar en esta actividad de aprendizaje entre compañeros experimentaste:						
		1	2	3	4	
a	desconfianza					confianza
b	desinterés					interés
c	Presión					libertad
d	disgusto					gusto

Me gustaría compartir

Agradecemos tu participación.

10. Instrumento de Autoevaluación FINAL de los TUTORADOS, sobre su participación en la actividad de aprendizaje de ENGLISH BUDDIES

Autor: Ana Elizabeth Lazo de Rodríguez

_____ da la ayuda recibe la ayuda Fecha: _____

Instrucciones: Durante el presente ciclo escolar, se implementó la actividad de aprendizaje entre compañeros de diferentes grados, la actividad de English Buddies. Ahora, nos interesa conocer tu opinión para determinar su utilidad y eficacia. Por ello, te pedimos que respondas con toda honestidad a las siguientes indicaciones. Tus respuestas serán confidenciales.

A continuación se presenta una serie de afirmaciones. Marca con una X la respuesta que mejor describe tu opinión.

	Totalmente en desacuerdo	Podría estar en desacuerdo	Podría estar de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1. Me parece que las personas que aceptan que necesitan ayuda son valientes.				
2. Considero que en el programa de English Buddies los dos hemos aprendido.				
3. He mostrado interés en recibir la ayuda de mi compañera (o).				
4. Descubrí que mi compañero tiene dudas similares a las mías.				
5. Cuando recibo la explicación me siento más seguro de lo que aprendo.				
6. He aplicado algunas de las estrategias que mi compañero me ha enseñado.				
7. Siento que he reforzado algunos conceptos ahora que los he tenido que practicar con mi compañera(o).				
8. Recibir esta ayuda me ha hecho ver que con la práctica soy capaz de mejorar.				

9. ¿Qué tanta importancia tiene para ti que..... ?	Nada importante		Muy importante	
	1	2	3	4
a. te hayan invitado a recibir esta ayuda.				
b. tú seas el que decide en lo que quiere repasar o recibir la ayuda.				
c. tu compañero(a) vea el cambio que tienes hacia el inglés.				
d. hayas recibido la ayuda de un compañero de otro grado que no conocías.				
e. sigas sintiendo dificultad en inglés.				
f. tus maestros, compañeros sepan que estás recibiendo esta ayuda.				
g. las parejas sean del mismo género.				

10. En algún momento sentiste que querías abandonar el programa de *English Buddies*.

Casi nunca o nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchísimo
--------------------	---------------	-----------------	-----------

11. Escoge **la palabra**, que mejor identifique lo que significó para ti participar en este programa de English Buddies. Marca sólo una.

liderazgo	Empatía	aprendizaje	servicio	responsabilidad
-----------	---------	-------------	----------	-----------------

<p>12. Como pareja de <i>English Buddies</i> tuvieron que construir un ambiente de confianza para relacionarse explica lo que experimentaste :</p>	En desacuerdo		De acuerdo	
	1	2	3	4
a. Me sentía nervioso al inicio.				
b. Quería agradecerle a mi compañero.				
c. Tenía pena de equivocarme.				
d. Deseaba que viera que tenía interés en recibir la ayuda.				
e. Reconocí su esfuerzo por ayudarme.				
f. Lo escuchaba con atención.				
g. Llegaba con un buen ánimo a nuestro encuentro.				
h. Me daba pena preguntar o decir que no había entendido.				

Marca con una X tu opción del nivel de acuerdo o desacuerdo	En desacuerdo	Podría estar en desacuerdo	Podría estar de acuerdo	Muy de acuerdo
13. El taller de preparación me ayudó para poder recibir esta ayuda.				
14. Me ha ayudado a sentirme más adaptado a este nuevo Colegio.				
15. Me parece adecuado que la ayuda sea una vez a la semana en el periodo de lectura sostenida.				
16. El lugar donde se daba la ayuda era adecuado. (cómodo, luz, ventilación...)				
17. Me gustaría volver a participar en este programa de <i>English Buddies</i> .				
18. Me ha ayudado conocer a un compañero de otro grado.				
19. Las sesiones de coaching me ayudaron para recibir esta ayuda.				

Instrucciones: Marca una respuesta.

20. ¿Cuál es el hábito que más viviste al recibir esta ayuda?

Escuchar para ser entendido	Ser proactivo	Buscar ganar-ganar	Sinergizar
-----------------------------	---------------	--------------------	------------

21. ¿Cuál es el hábito que descubriste que tienes que trabajar más?

Escuchar para ser entendido	Ser proactivo	Buscar ganar-ganar	Sinergizar
-----------------------------	---------------	--------------------	------------

Instrucciones: Marca la casilla que más se acerca al adjetivo que describe la situación que se presenta.

22. El programa de <i>English Buddies</i> me ha parecido:						
		1	2	3	4	
a.	Aburrido					Interesante
b.	Egoísta					Solidario
c.	Poco educativo					Muy educativo
d.	Pasivo					Interactivo
e.	Difícil					Fácil

23. Al participar en este programa experimentaste:						
		1	2	3	4	
a	desconfianza					confianza
b	desinterés					interés
c	presión					libertad
d	disgusto					gusto

Me gustaría compartir

Agradecemos tu participación.

11. Instrumento: Hoja de registro de observación a distancia sobre el trabajo de las parejas.

Adaptación del formato Process Observation Checklist de Tribes (Gibbs, J. 2014)

1. ¿Cómo se encuentran sentados? Uno al lado del otro, uno frente al otro. Usan las mesas, externas o están sentados en el suelo.
2. ¿Cómo es su postura corporal? Se ve cercanía, contacto visual, interés o están desparramados, acostados, etc.
3. ¿Cómo están participando? ¿Se evidencia una participación balanceada? ¿Los 2 hablan?
4. Los participantes ¿se ven animados, con entusiasmo, energía o pasivos, aletargados, distraídos?
5. ¿Se ven enfocados en las actividades?
6. ¿Cómo se evidencia dentro de la pareja que hay respeto, preocupación por el otro, confianza?
7. ¿Cómo muestran aprecio uno por el otro?
8. ¿Se escuchan mutuamente? Hay contacto visual entre ellos.
9. ¿Se evidencia alguna forma de descalificación? ¿Cómo se ve? ¿Cómo reacciona cada uno?
10. ¿Cómo son resueltos los desacuerdos?
11. ¿Hay evidencia de amabilidad, cooperación?
12. ¿Se evidencia la presencia de una retroalimentación positiva, aprecio, depósitos emocionales?
13. ¿Cómo se están sintiendo y comportando los participantes? Hay sonrisas, risas, carcajadas, se ven relajados, ansiosos o con tensión, molestos, cómodos, incómodos, ...
14. ¿Se ve que estén trabajando en inglés?
15. ¿Quién está asumiendo el liderazgo? Y ¿cómo se evidencia?
16. Se ve un aprovechamiento o pérdida de tiempo.

12. Instrumento: Diario de observaciones

fecha	Observaciones	Seguimiento/ reflexión

13. Ficha de ingreso para inscribirse como tutores

Autor: Ana Elizabeth Lazo de Rodríguez

Nombre: _____

Sexto grado sección: _____ Fecha: _____

_____ Acepto la invitación para participar en la Actividad de *English Buddies*, para ser un tutor en inglés de un alumno-a de cuarto o quinto grado. Me comprometo a participar en las actividades de preparación y seguimiento que se brinden para ser tutor y cumplir con las responsabilidades de este rol. Tengo claridad que mi participación en esta actividad es completamente voluntaria.

Considero que tengo las siguientes cualidades para ser tutor:

He informado a mis padres, mi decisión de participar en esta propuesta de tutoría y ellos están de acuerdo con mi participación como tutor de un estudiante de cuarto o quinto grado.

Atentamente

Firma del alumno en presencia de sus padres

Nombre y firma de los padres o responsables

14. Ficha de ingreso para inscribirse como tutorados

Autor: Ana Elizabeth Lazo de Rodríguez

Nombre: _____

_____ grado sección: _____

Fecha: _____

_____ Acepto la invitación para participar en la actividad de *English Buddies* donde podré recibir ayuda en inglés, por un tutor, alumno-a de sexto grado. Me comprometo a participar en las actividades de preparación y de seguimiento que la actividad requiera y asistir con constancia a las sesiones acordadas con mi compañero tutor. Tengo la claridad que mi participación en esta actividad es completamente voluntaria.

Considero que puedo aprovechar esta ayuda porque:

He informado a mis padres sobre mi decisión de participar en esta propuesta de aprendizaje de *English Buddies* y ellos están de acuerdo con mi participación.

Atentamente

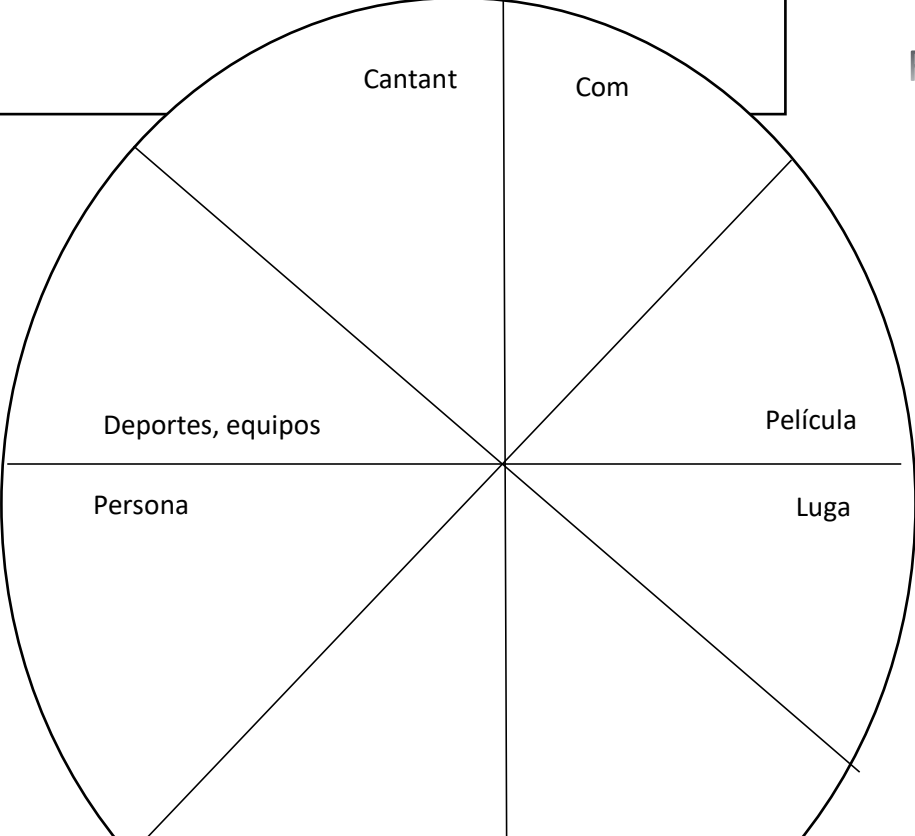
Firma del alumno en presencia de sus padres

Nombre y firma de los padres o responsables

15. Ficha de presentación primer encuentro de *coaching* entre tutor y tutorado

¿Quién soy?

Autoretrato	Mi nombre	Lugar donde nací
Un logro del que me sienta orgulloso-a	Afilo la Sierra	Estudio en VV desde
Lo que disfruto en el ...	Me gusta del Colegio	Admiro
Me	Me	Favoritos



The circular diagram is divided into six equal segments by three intersecting lines. The segments are labeled as follows:

- Cantant
- Com
- Película
- Luga
- Persona
- Deportes, equipos

16. Diagrama de Lotus para sesión de *Coaching* grupal de reconocimiento de logros: Tutorado y Tutor

Autor: Ana Elizabeth Lazo de Rodríguez

Me siento más capaz de ...	Ahora me atrevo a ...	He descubierto de ti como tutor que ...
He logrado ...	(nombre del tutorado)	Se me ha facilitado ... gracias a tu ayuda
He mejorado en ...	Me he animado a ...	

Siento a mi compañero más capaz de ...

Ahora veo que te atreves a ...

He descubierto de ti que ...

Creo que estás logrando ...

(nombre del tutor)

A mí se me ha facilitado contigo ...

Has mejorado en ...

Te he visto más animado a ...

17. Sesiones de *Coaching* grupal de agradecimiento

Great googly gratitude o *I'm grateful for ...*

1) Objetivo

- a) Incentivar a los estudiantes a reconocer el aporte a su aprendizaje en inglés y el crecimiento como persona, que su compañero tutor o tutorado le brindó durante estos encuentros.
- b) Dar la oportunidad a los tutores y tutorados de expresar su agradecimiento a su compañero.

2) Tiempo: 2 sesiones de 20 minutos

3) Materiales: hojas de colores, marcadores, crayones, lápices para hacer una tarjeta de agradecimiento.

4) Descripción

Se iniciará compartiendo lo importante que es agradecer y reconocer el aporte o contribución que otros brindan en nuestra vida. Se puede presentar la analogía que nuestra vida es como un río y en su caudal se encuentra con otros ríos y riachuelos. Por momentos comparten su recorrido y luego se separan, pero las aguas de ambos se han mezclado. Cada río tiene agua del otro. ¿Quiénes pueden ser esos ríos o riachuelos que comparten nuestro cauce? ¿Qué quiere mostrar esta historia? ¿Cuál es su mensaje?

Se pedirá que en forma individual cada participante piense en los momentos que su compañero les dio un aprendizaje, hizo la diferencia en ellos, les brindó ánimo, los hizo sentir especiales, los escuchó, les compartió algo, etc. (Se puede poner música instrumental de fondo) Cada uno redactará una tarjeta de agradecimiento, expresando con ejemplos por qué están agradecidos.

En la siguiente sesión se les dará un espacio para que cada pareja comparta sus tarjetas de agradecimiento, la lea en forma individual y luego la comenten con su pareja. Se les invitará a dar frases de valoración ante el agradecimiento recibido: Me alegra que ambos hayamos ..., Me emociona cuando me dices ..., te agradezco que expreses ..., Aprecio que reconozcas ..., Tú también me ayudaste ..., A mí me ayudó mucho ..., entre otras.

En el grupo general se les invitará a compartir su experiencia. Se pueden usar las siguientes preguntas de guía: ¿Cómo se sintieron al hacer la tarjeta de agradecimiento? ¿Cómo se sintieron al leer la tarjeta de agradecimiento que les dieron? ¿Por qué consideran que es importante agradecer a su compañero? ¿Qué descubrieron de ustedes mismos?

18. Material para la actividad de celebración de victorias

Propuesta para los carteles para esta celebración

Nuestras fortalezas			
tutor	tutorado	Maestro de Language Arts	Homeroom Teacher

Lo que aprendí o aprendimos			
tutor	tutorado	Maestra de Language Arts	Homeroom Teacher

Cosas buenas que logramos			
tutor	tutorado	Maestra de Language Arts	Homeroom Teacher

Cuando o cómo dimos la milla extra			
tutor	tutorado	Maestro de Language Arts	Homeroom Teacher

19. Hoja de Metas académicas para inglés

Autor: Ana Elizabeth Lazo de Rodríguez

Nombre:

Fecha: _____

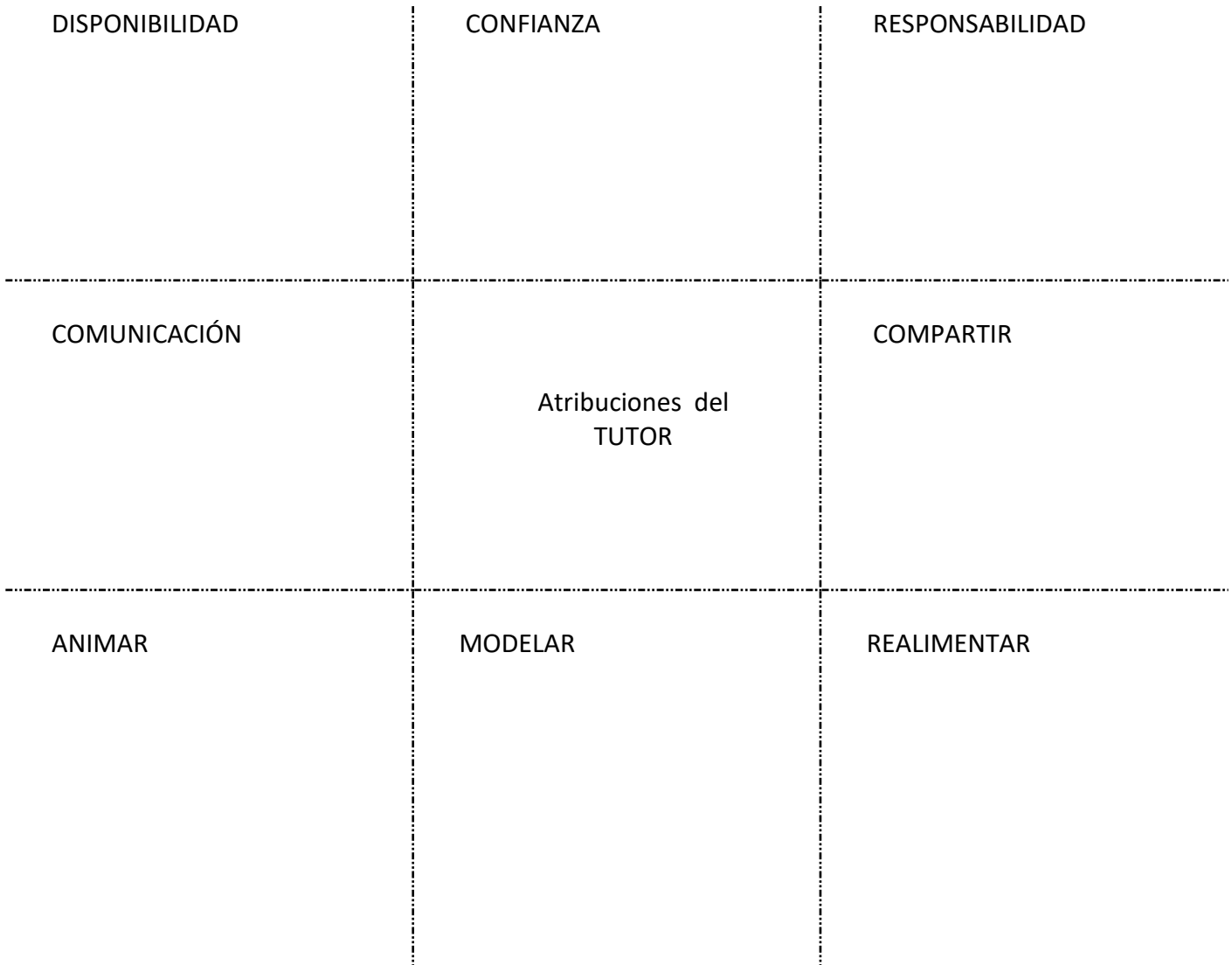
Me propongo en el **20** __ __ alcanzar la siguiente meta en mi aprendizaje en inglés:

Esta meta es importante para mí porque:



Acciones que necesito realizar para lograr mi meta en inglés			Personas o recursos que me pueden ayudar para lograr mi meta

(Material adaptado de Cuadernos de Liderazgo: "Leadership Notebooks" section of the Teachers. www.TheLeaderInMe.org)

20. Herramienta Lotus: Atribuciones del tutor



21. Hoja de plus y delta para evaluar la participación del equipo de maestras de *Language Arts*

PLUS 	DELTA 

22. Instrumento de evaluación para equipo de maestras de *Language Arts* MAFO

MEJORAS	AMENAZAS
FORTALEZAS	OPORTUNIDADES

