

Fundamentos Conceptuales de las
TUTORÍAS ENTRE PARES

La experiencia de la Universidad de la República

Montevideo, abril de 2012



El primer Plan de acogida y seguimiento a la generación de ingreso a la Universidad de la República fue aprobado por el CDC el 12 de diciembre de 2006, ante propuesta del Rectorado y con lineamientos generales elaborados por la CSE. Comenzó a aplicarse con el ingreso de la Generación 2007. En el mes de diciembre de 2009 el CDC, luego de valorar y aprobar el informe de actividades del programa decidió cambiar su denominación por la de Programa de Respaldo al Aprendizaje - PROGRESA.

Sus objetivos básicos son facilitar la inserción en la vida universitaria de los estudiantes que ingresan, potenciando sus trayectorias educativas, promoviendo la construcción de la identidad del “estudiante universitario”, fortaleciendo o construyendo redes que aporten en esta dirección en cada servicio, con los servicios entre sí y con la comunidad.

Para esta gran y compleja tarea el Programa ha privilegiado el trabajo en red, intersectorial e interinstitucional, generado alianzas que colaboran en la organización, coordinación y financiación de las intervenciones. La amplitud y consistencia de esta red debe incluirse entre los logros destacados del Programa, junto a su contribución a generar en la sociedad el reconocimiento de la Universidad y del potencial social de la enseñanza superior.

Tomando como base las experiencias en desarrollo en la Universidad y el impulso generado en vinculación al programa anterior, se inició un proceso de reconocimiento, discusión colectiva y análisis de las características globales de las tutorías de estudiantes realizadas por otros estudiantes, sus alternativas y sus beneficios.

Autores: Aldo Mosca, Carina Santiviago.

Participan: Arias A, Capurro, F, De León, F, Domínguez L, Ehrlich L, Lujambio V, Ramos, S, Rubio, V.

Corrección: Jacira Álvarez

Arte de tapa y diagramación: Gabriela Pérez Caviglia

Contenidos

Prólogo I - Rodrigo Arocena - Rector	5
Prólogo II - Luis Calegari - Pro Rector de Enseñanza	7
I. Situación actual de las tutorías.	9
II. Proyecto de vida y TEPs.	23
III. Los procesos formativos para el Rol Tutor.	29
IV. Encuentros y desencuentros. Aprendizajes en la acción tutorial.	47
V. En los andamiajes del aprendizaje	55
Aprendizajes entre pares. Vínculos interpersonales y procesos VI. interactivos.	63
El rol docente en los procesos de enseñanza-aprendizaje enmarcados VII. en un plan de acción tutorial entre iguales.	71
VIII. Defensa por la positiva de las Tutorías entre Pares.	81
IX. Un solo concepto.	85
X. Fuentes Vivas de Tutorías...	99
XI. Tutorías entre pares con Educación Secundaria y con UdelaR.	127
Glosario.	141



Prólogo I

Enseñar parece tarea cada vez más difícil. No puede ser de otra manera, dada la expansión del conocimiento y su creciente gravitación, positiva y también negativa, en los más diversos ámbitos de la vida individual y colectiva. Más gente necesita aprender más sobre más cosas durante más tiempo: ello supone un problema enorme y, desde nuestro punto de vista, bienvenido, porque replantea con más urgencia que nunca el desafío de la democratización del conocimiento. Para afrontarlo el Uruguay tiene que sumar esfuerzos - desde el pluralismo, la buena voluntad y la seriedad - en torno a un proyecto educativo claramente formulado en sus lineamientos definitorios.

El problema inmenso de enseñar mejor a un número creciente de personas durante buena parte de la vida subyace a no pocas incomprendiones del presente. Su complejidad hace que a menudo sintamos que hemos perdido la brújula. En circunstancias así, conviene volver a las ideas básicas que orientan una cierta familia de concepciones sobre la educación que pueden ser englobadas bajo la denominación de “enseñanza activa”.

Su “primer postulado” es que el protagonismo fundamental en los procesos educativos corresponde, individual y colectivamente, a quienes aprenden. Es ésta verdad elemental y conocida desde antiguo, pero siempre cuestionada y necesitada de ser redescubierta por cada generación y hasta por cada persona. Esto último es casi consecuencia directa de lo que se afirma como postulado: a ningún individuo o grupo podrán “transmitirle” realmente que ellos son los protagonistas principales de sus procesos de aprendizaje; tienen que descubrirlo por sí mismos; los docentes pueden sí crear ambientes más o menos favorables para ello.

Esto último vale en general, y ubica en lo que creemos es su justa medida la tarea de los docentes: ayudar, orientar, respaldar, motivar a los que aprenden. Este “segundo postulado” de las concepciones que esquematizamos describe una labor que creemos infinitamente más interesante y atrayente que la presentada, al uso tradicional, como la transmisión de conocimientos.

La enseñanza activa, aún en la simple presentación que venimos ensayando, se muestra especialmente apta para que los estudiantes aprendan lo único que se puede aprender de manera definitiva, que es a seguir aprendiendo siempre. Esto podía tener una importancia relativa cuando se trataba de enseñar a mucha gente unas pocas cosas que no variarían en el curso de toda su vida. Cuando el panorama es precisamente el contrario, el protagonismo de quienes aprenden pasa a ser condición absolutamente necesaria de toda enseñanza de calidad.

Simultáneamente, el cuestionamiento decidido a la concepción de la enseñanza como transmisión de conocimientos no va en desmedro de la labor docente sino que apunta a su jerarquización, tan necesaria hoy en día. “Transmitir conocimientos” es algo con resultados por lo general limitados pero no desdeñables y que no carece de mérito. Sin embargo, mucho más rico y más desafiante es respaldar el florecimiento del gusto, la capacidad y aún el enamoramiento por aprender en los estudiantes. No somos pocos los que sentimos que la docencia no tiene mayor recompensa que asistir a tales procesos y sentir que uno no fue ajeno a ellos. No se trata sólo de la sensación de haber cumplido con el propio deber sino también del disfrute del propio trabajo. Seguramente hay mil y una facetas que pueden asignarse a “la buena sociedad”: ¿la realización a través de un trabajo del cual uno disfruta no será una de ellas? Los docentes a menudo tenemos ese privilegio, en cuyo caso nuestra tarea está más cerca de la pasión que del aburrimiento. ¿No le aburre, profesor, repetir todos los años el mismo curso? Por supuesto, si de lo que se trata es de reiterar la misma transmisión del mismo conocimiento. Pero si la cuestión se encara desde el enfoque de la enseñanza activa, la pregunta tiene tanto sentido como si se interroga a un pintor o a un escritor o a un artesano si no le aburre volver una y otra vez a hacer lo mismo: no, porque no es lo mismo, no es el mismo cuadro o libro u objeto. Para el docente, en esta perspectiva y siempre que estén aseguradas mínimas condiciones para una enseñanza adecuada, nunca es lo mismo: los estudiantes son otras personas y/o en otras circunstancias de sus vidas y/o encarando otros asuntos; siempre hay una rendija para colaborar a la creación de un proceso de aprendizaje diferente.

En aras a la brevedad, anotemos rápidamente un “tercer postulado” de la enseñanza activa: nadie ha aprendido realmente algo hasta que ha tratado de enseñarlo a otro, vale decir, de ayudarlo a que lo aprenda.

Las ideas sumariamente evocadas fueron las que llevaron a proponer la creación del Programa de Respaldo al Aprendizaje de la Universidad de la República. Las páginas que siguen presentan enfoques, intentos y experiencias que se enmarcan en ese Programa, con especial atención a las llamadas “Tutorías entre pares”, a través de las cuales estudiantes colaboran a que sus compañeros aprendan, y al hacerlo aprenden ellos mismos, siendo todos los que intervienen en esas actividades protagonistas del aprendizaje de una vieja asignatura cuya relevancia no hace sino crecer con el pasaje del tiempo: la solidaridad.

Rodrigo Arocena
Rector

Prólogo II

Las tutorías de estudiantes por parte de otros estudiantes son actividades esenciales en las estrategias desarrolladas en nuestra Universidad, con el fin de estimular el ingreso de más jóvenes a la educación terciaria, orientándolos y apoyándolos luego para facilitar su inserción institucional, la continuidad y la culminación de sus estudios.

La experiencia acumulada en los diferentes servicios universitarios y fundamentalmente las actividades planificadas e implementadas en forma sistemática por el Programa de Respaldo al Aprendizaje, PROGRESA, que promueven y forman para las tutorías, han permitido avanzar sustancialmente en el desarrollo institucional de esta herramienta tan relevante.

Asimismo, estas tutorías han crecido en otros programas educativos de las instituciones de educación secundaria y terciaria públicas de nuestro país, ligadas a las estrategias para evitar el abandono y promover la reinserción de las personas en la educación formal. Ejemplo de ello son las tutorías llevadas adelante por estudiantes universitarios y de formación docente, con estudiantes de educación secundaria, dando sustento al programa “Compromiso Educativo” (ANEP, INAU, MIDES, MEC, UDELAR).

Las tutorías entre pares (TEP) pueden llevarse a cabo de múltiples maneras y en muy diversos ámbitos, pero en todos los casos se apoyan en el compromiso que asumen algunos estudiantes con otros, manifestando, por tanto, un profundo sentido de solidaridad.

Las orientaciones y apoyos resultantes de las TEP están mostrando en la Universidad destacados logros, contribuyendo a la mejora de la autoestima de muchos nuevos estudiantes, facilitando el proceso de socialización universitaria y el desarrollo del “ser universitario”, y ayudando a definir trayectorias educativas a los que aún tenían dudas sobre su formación futura. Sin dudas esto tiene suma relevancia cuando recibimos en la Universidad a una población estudiantil con condiciones cada vez más diversas considerando sus diferentes procedencias, situaciones de vida y formaciones previas.

Otro resultado a destacar es que las TEP, al mismo tiempo que ofrecen a los tutorados alternativas variadas para su vida universitaria y su formación, también impactan muy favorablemente en los propios tutores. Enfrentarse a realidades sociales, educativas y culturales tal vez muy diferentes a las propias, y tener que aprender sobre la diversidad de situaciones y posibilidades encontradas en la Universidad, aún más allá de las experiencias ya vividas en su

seno, también es para los tutores una formidable oportunidad de crecimiento personal.

Podemos asegurar, entonces, que la solidaridad y la formación recíproca, que contribuyen directamente al desarrollo como personas y ciudadanos de ambos involucrados, son las características más destacables y satisfactorias de las TEP.

El Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA) ha asumido desde 2007 la misión de llevar a cabo diversas acciones para promover y desarrollar las TEP, estimulando y coordinando el trabajo en red con todos los servicios universitarios. Dentro de las mismas se destacan los talleres de formación de tutores; esta fecha encuentra en desarrollo su séptimo ciclo.

Para enriquecer estos talleres el equipo docente de PROGRESA publicó el libro “Tutorías de estudiantes. Tutorías entre pares”, cuya segunda impresión se concretó en mayo de 2012 (disponible en la página web de la Comisión Sectorial de Enseñanza - www.cse.edu.uy). Este texto ofrece un sustancial aporte a la formación relativa a las TEP, exponiendo definiciones, conceptos y experiencias que sirven para la reflexión colectiva en el marco de los talleres.

Hoy el equipo de PROGRESA pone en nuestra manos este nuevo texto, “Fundamentos conceptuales de las Tutorías entre Pares”, que expone en forma didáctica la riquísima experiencia que ha generado y recogido en los talleres de formación de tutores, en Compromiso Educativo y en otras instancias de formación llevadas adelante en diversos ámbitos.

En sus diferentes capítulos encontramos una profundización conceptual sobre los fundamentos generales y las diversas facetas de las tutorías entre pares, ilustradas acertadamente con las viñetas que nos permiten interpretar y valorar mejor la esencia de la propuesta a través de sustanciosas experiencias personales.

No podemos expresar sino nuestro beneplácito por esta publicación y el agradecimiento a los autores por su gran esfuerzo. El mismo aporta muy ricos elementos para el análisis crítico y la evaluación de la propuesta de TEP llevada adelante por nuestra Universidad. Esto facilitará, sin dudas, la comprensión de esta singular herramienta educativa, y promoverá su generalización y consolidación en los diferentes ámbitos de nuestra institución.

Luis Calegari Costa
Pro Rector de Enseñanza

Situación actual de las Tutorías



Marco de Referencia

La desvinculación de los estudiantes del Sistema Educativo, es uno de los temas de preocupación no solo de la agenda nacional sino también de la mundial. Diversas son las propuestas que se han venido desarrollando con escasos resultados. La Universidad de la República (UdelaR) no es ajena a este fenómeno y en el año 2007, en el marco de diferentes acciones promovidas por la Segunda Reforma Universitaria, se impulsa la creación del Programa de acogida y seguimiento a la generación de ingreso a la Universidad de la República, destinado a ocuparse de los nóveles ingresantes con el objetivo de fortalecer su trayectoria educativa e insertarse plenamente en la vida universitaria.

Si bien la “escena fundante” del Programa, tiene como punto de partida la preocupación por la desvinculación, es sabido que la misma es un fenómeno complejo y multicausal, por tanto las estrategias para combatirla deben ser el resultado de diversas políticas que apunten en esta dirección.

En el 2009, el Plan pasa a denominarse Programa de Respaldo al Aprendizaje (en adelante PROGRESA). No es un mero cambio de nombre, sino que trae consigo fundamentos conceptuales entre los que se menciona fortalecer las trayectorias educativas, ya no solo en el ingreso, sino a lo largo de toda la carrera estudiantil. Se toma el pre ingreso, el ingreso, la permanencia y el egreso como puntos de inflexión particularmente significativos, para lo cual se desarrollan múltiples estrategias¹.

Se parte de la convicción que los jóvenes en general, y los estudiantes en particular, no son una masa homogénea, sino por el contrario son diferentes en sus procedencias sociales, institucionales y familiares, en sus formas de pensar, en sus formas de aprender y de moverse en el mundo. Comprender esta diversidad, lleva a construir propuestas diversas que por sus características diferenciales puedan incluir a unos y otros en algunas de ellas. Esta concepción discute con otra, que no incluye la diversidad y para la que ésta, es sinónimo

¹ Para profundizar en las estrategias que el PROGRESA desarrolla se sugiere consultar [http:// www.cse.edu.uy](http://www.cse.edu.uy)

de dificultad, en el aula, en la puerta, en la institución. Las Tutorías entre Pares (en adelante TEPs) se entienden como una estrategia educativa que toma a la diversidad, no como una complicación o dificultad sino como un recurso, se vale de la misma para promover aprendizajes significativos.

Por esta razón, las TEPs se constituyen en una de las líneas fuertes con las que a impulso de Rectorado, el Programa comienza a trabajar, en el entendido que es una estrategia educativa para la atención a la diversidad, que como tal, tiene efectos favorecedores para la inclusión y sostén de los estudiantes dentro del sistema.

En la Universidad, se utiliza indistintamente el término Tutorías entre Pares y Tutorías entre iguales, así como otras denominaciones con las que cada Servicio en particular, nomina su propuesta. Ejemplo de ello, son los monitores en la Facultad de Ciencias, los mentores en la Facultad de Enfermería, padrinos y madrinan en algún momento en Facultad de Ingeniería, estudiantes guías en Facultad de Ciencias Sociales, tutores en la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación o Referentes Pares en el Programa Compromiso Educativo.

Se incluyen bajo estas denominaciones, tanto las tutorías desarrolladas dentro del aula, como aquellas realizadas en espacios abiertos de tutorías o las de vida universitaria. Las de espacios abiertos, en general se despliegan entre un estudiante más avanzado en el proceso educativo con otro más reciente, esto no refiere necesariamente al carácter de “experticia” sino mas bien, al haber transitado ya por esa experiencia. Las TEPs, en cualquiera de sus denominaciones, constituyen una modalidad de aprendizaje, que se caracteriza por promover la participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje.

La avidez por respuestas que mejoren los índices de desvinculación, lleva a ser cautos en las experiencias, es por esta razón se inician experiencias piloto, acotadas principalmente a la temática de inserción en la vida universitaria, para progresivamente aumentar cuali y cuantitativamente las intervenciones.

Después del primer año, se amplía el número de servicios y se incursiona en los espacios abiertos de tutorías. Posteriormente se realiza una experiencia en el marco de una materia curricular en coordinación con el docente del servicio. Para el próximo año esta previsto realizar dos intervenciones más de este tipo.

La situación actual de las TEPs en la interna universitaria y con Enseñanza Media, según datos relevados por el PROGRESA al mes de noviembre del presente año, es la siguiente:

- Dieciocho servicios cuentan con algún tipo de tutoría.

- De los dieciocho, solamente cuatro cuentan con algún tipo de reconocimiento (en horas o créditos).
- Seis servicios se encuentran estudiando la posibilidad de curricularizarlas para el 2012.

En Enseñanza Media:

En el 2010 se realizan intervenciones con dos instituciones de Enseñanza Media para, en el 2011, como parte del Programa Compromiso Educativo, acompañar a diecinueve Centros de Montevideo y Canelones, coordinando en el marco de las instancias formativas, el trabajo con los treinta y nueve Centros que participan del Programa. Para el 2012 se pretende un crecimiento del Programa en sesenta Centros Educativos.

Las TEPs se desarrollan entonces, básicamente en dos escenarios, en el marco del aula como actividad regulada por el docente, curricular y claramente determinada, o por la instalación de espacios abiertos de tutorías /referencia, fuera del aula y en general extra horario, basados en la solidaridad y absolutamente voluntarios para tutor y tutorado.

En todos los casos se sustentan en el concepto de ayuda recíproca entre los estudiantes, donde cada uno presta ayuda, sea a través de una pregunta, de una explicación o de la búsqueda conjunta de estrategias que posibiliten la construcción compartida de conocimiento. Las TEPs son también una forma de compromiso con uno mismo y con los otros, donde el atravesamiento del compromiso social se expresa en la propia acción tutorial.

El acento en un aspecto o en otro, estará dado por el rol, que es a su vez el que marca una relación entre pares, asimétrica, ya que en cualquiera de los casos, uno ejerce el rol de tutor y el otro, el de tutorado, sin perjuicio de que puedan, como ocurre en las experiencias enmarcadas en el aula, haber un intercambio de los mismos.

Fundamentos de las TEPs

Existe una ya larga tradición en el mundo anglosajón en lo que respecta al desarrollo de Tutorías entre Pares (peer tutoring, croos age tutoring, peer apraisal, perr group assessment).

“Se destacan como precursores de la idea Andrew Bell (1753-1832) que desarrolla el método de enseñanza mutua y el pedagogo inglés Joseph Lancaster

(Londres 1778-Nueva York, 1838) autor de *Improvements in Education* (1810). En 1798 Lancaster fundó una escuela en Southwark, un arrabal de Londres, en la cual, en base a las experiencias previas de Bell, aplicó un método de enseñanza consistente en hacer que los alumnos mayores y más adelantados, llamados “monitores”, enseñaran a sus discípulos bajo la dirección del Maestro” (Conteras, Perera y Sánchez, 2008, p.3).

Más recientemente, existen numerosas experiencias en los países iberoamericanos (Coll, Duran, Monereo, Onrubia) por las diversas ventajas que se considera que tienen en los procesos de aprendizaje. Dentro de las mismas, la bibliografía consultada, da cuenta del acuerdo en los beneficios respecto a la motivación, el fortalecimiento de los vínculos con la institución y sus actores, el desarrollo de habilidades interpersonales, la capacidad para trabajar en equipo, la confianza en sí mismo, así como también las mejoras respecto al núcleo “duro” de los aprendizajes, expresado a través del aumento en el rendimiento académico.

La producción y el desarrollo de la UdelaR en este tema; toma como referencia, principalmente las investigaciones y los aportes de las universidades españolas, pero no como mero traslado de conceptos y experiencias, sino como base para el desarrollo creativo de producciones acordes a nuestra realidad.

En este artículo se hace referencia a la concepción general de las mismas y solo algunos de sus aspectos significativos, con el objetivo de no reiterar, ya que en los diferentes artículos que se presentan a continuación, se puede encontrar el desarrollo de estos temas.

La noción de campo (Bourdieu, 1995) ayuda a profundizar en la comprensión y el análisis de esta estrategia, en tanto espacio de cruce de diversas teorías, disciplinas y prácticas variadas, relacionadas entre sí, con una misma problemática, que se pueden enfocar desde una perspectiva interdisciplinaria.

Las TEPs constituyen una modalidad de aprendizaje sustentado en los procesos de interactividad (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001) entre pares y en una concepción de aprendizaje basada en las teorías cognitivas y constructivistas². Las mismas lo conceptualizan como un proceso de construcción compartido con otros, vincular, interpersonal e intrínsecamente social. El papel de los otros, el escenario y contexto donde se desarrolle, así como los procesos cognitivos en juego son los factores que tienen un papel determinante en esta concepción.

2 En el Artículo “Vínculos interpersonales y procesos interactivos” de la Ay Fabiana De León se encuentran desarrollados estos conceptos.

Por su parte el psicoanálisis aporta, para su mejor comprensión, nociones como la de identidad, central en la producción de las subjetividades y definitoria de los proyectos de vida en general y educativos en particular. Brinda también posibilidades de acercarse a los beneficios de las TEPs, desde los modelos identificatorios, las transferencias en los vínculos interpersonales y la construcción de la demanda.

Las dinámicas grupales que se despliegan en las TEPs deben tener presente en todo momento, los tiempos y caracteres personales. El tutorado recibe ayuda personalizada en función de sus propias inquietudes, dudas y preguntas, en consonancia con promover una autonomía creciente de lo aprendido. El tutor aprende en el esfuerzo por transmitir, compartir y organizar lo que el tutorado demanda.

En cualquiera de sus variantes, constituyen una experiencia para quienes la transitan, en el entendido que implican un proceso de transformación del sí mismo pero en el marco de la construcción colectiva con otros, los pares, los docentes, los articuladores, en diferentes contextos e instituciones. Es una experiencia que al atravesarla, va posibilitando a sus protagonistas, darle sentidos de significación a su identidad y su proyecto. Habilita a la reflexión sobre sí, sobre los otros y los escenarios institucionales en juego para construir miradas compartidas.

Los resultados de las investigaciones sobre la efectividad de la Tutoría entre iguales en el ámbito universitario (Universidades anglosajonas, Universidad Autónoma de Barcelona), avalan un incremento en el rendimiento académico, una reducción de la tasa de fracaso, una mejora de habilidades sociales, de hábitos de trabajo, de actitudes positivas hacia lo académico y un alto nivel de satisfacción. (Fernández Berrocal y Melero Zabal, 1995). Asimismo, la tutoría entre iguales, cuenta con una larga tradición en el ámbito educativo anglosajón y cada vez más es recomendada por expertos en educación, como es el caso de la propia UNESCO (Topping, 2000, citado en Fernández Berrocal y Melero Zabal, 1995).

Estas auspiciosas investigaciones sobre los impactos positivos de las TEPs en los procesos de aprendizaje, son las que llevan por una parte, a incursionar en estas experiencias, pero por otra, obliga a advertir que tampoco deben oficiar como receta o soluciones mágicas a las múltiples y complejas problemáticas que encontramos en los distintos niveles del Sistema Educativo.

En la educación quizás más que en cualquier otro ámbito, es muy difícil dar cuenta de los “resultados” de éxito, más aún en la particular coyuntura del

Uruguay, donde el tema educativo se encuentra en el “ojo de la tormenta”, y fuertemente atravesado por la dimensión política.

Como fenómeno complejo, le agregamos una complejidad para pensar, los indicadores de éxito no siempre son claros y son realmente evaluables solo con el tiempo. Definitivamente la aspiración es que el impacto en este caso de las TEPs sea inmediatamente visualizado cuantitativamente a través del rendimiento, pero es claro también que lo que hoy no se tradujo de esta forma, a través de los beneficios de la experiencia, pueda traducirse en tiempos por venir.

El aprendizaje cooperativo – colaborativo

En este trabajo se utiliza aprendizaje cooperativo o colaborativo indistintamente, en el entendido que su diferenciación en el estado del arte de las TEPs en nuestro país, no tiene valor agregado.

Cuando se habla de aprendizaje cooperativo o colaborativo, se hace referencia a aquellas experiencias de aprendizaje donde cada integrante desde su singularidad, contribuye a la resolución conjunta de la tarea, es un proceso de trabajo en equipo. Para esto, es imprescindible que exista un lenguaje y una meta común entre los participantes. El grupo se encuentra comprometido con una tarea compartida, que durante el proceso de realización los lleva a negociar y compartir significados. El aprendizaje ocurre socialmente como la construcción colaborativa - cooperativa del conocimiento.

El aprendizaje cooperativo - colaborativo, entonces se caracteriza básicamente por, interdependencia positiva de la tarea o los objetivos, interacciones cara a cara (vínculos interpersonales), la responsabilidad individual y el procesamiento grupal.

Colomina y Onrubia, (2001), plantean acercarse al concepto de aprendizaje cooperativo a través de la comparación con el aprendizaje competitivo. Si se piensa a ambos desde el punto de vista del proceso que se despliega para el logro de los objetivos, los procesos cooperativos implican que estos se logran sí y solo sí, cada integrante del grupo también lo logra. Como consecuencia se establece una relación de interdependencia positiva entre los participantes, a partir de la necesidad de recoger y aunar los aportes individuales para el logro de los objetivos. En la situación competitiva por el contrario, el logro de los

objetivos es totalmente independiente de si los demás logran o no el suyo. Las revisiones sobre estas dos propuestas muestran que la situación cooperativa redundante en mejor rendimiento no solo académico, sino que impacta en lo actitudinal y motivacional, (las relaciones entre los estudiantes, la capacidad de tomar en cuenta el punto de vista de los otros, la fundamentación de las posiciones, la autoestima, entre otros).

La cooperación es motor de aprendizajes significativos. Por tanto, como punto de partida la situación cooperativa vincula a los iguales entre sí y promueve la interacción positiva de los mismos para el logro de los objetivos.

La propuesta de las TEPs, implica situaciones de aprendizaje cooperativo que habilitan espacios de interacción en grupos pequeños. Las tutorías no necesariamente como un vínculo exclusivo de a dos (tutor - tutorado) sino como espacios de interacción entre estudiantes que pueden tener contenidos académicos, de inserción en la vida institucional o temáticos. A estos espacios concurren tanto el tutor como el tutorado, como se dice anteriormente, en forma voluntaria, donde los objetivos, (no siempre tan explicitados y quizá no formulados tan claramente), son esencialmente, en el primer caso ayudar y en el segundo ser ayudado. Objetivos que son interdependientes, son posibles de lograrlos bajo la condición de que se cumplen para todos los participantes. Explicitar los motivos por los cuales cada uno se encuentra allí, es un buen punto de partida para establecer pautas de trabajo.

Esta estrategia promueve situaciones de aprendizaje cooperativo, que se convierten en oportunidades de aprendizaje, tanto para el tutor como para el tutorado. Hay alguien que apoya y acompaña a través de la búsqueda de estrategias en conjunto, sea para recabar información como para resumir un texto o resolver un problema.

En las diferentes experiencias que hemos desarrollado, promovemos la construcción de redes de apoyo al estudio, entre compañeros, que funcionen independientemente de la figura del tutor o mejor dicho, como uno de los resultados de los vínculos interpersonales entre pares. Estas redes conducen a “beneficios secundarios” como la inserción en la institución, el sostén afectivo de los iguales, así como la “legitimación de yo puedo”, porque a veces implican un cambio de roles, pasar de pedir ayuda para mí, a brindar ayuda a otro³.

3 Un ejemplo se puede encontrar en este libro en las entrevistas realizadas en el marco del Programa Compromiso Educativo en el Liceo de Suárez del departamento de Canelones.

El aprendizaje en situación. “El papel de los otros”

Se parte de las conceptualizaciones de (Charlot, 2008) respecto al aprendizaje, quien considera que aprender es desplegar una actividad en situación, en un lugar, en un momento de la historia de un sujeto y en diversas condiciones de tiempo, con la ayuda de personas que ayudan a aprender. Define la relación con el saber como la relación con el mundo, en un sentido general, pero es también relación con esos mundos particulares en los cuales el individuo vive y aprende. Aprender bajo la figura que sea, es siempre aprender en un momento de “mi historia” pero también en un momento de encuentro con “otras historias”. El espacio del aprendizaje, es un espacio - tiempo compartido con “otros”. Lo que está en juego en este espacio - tiempo, no solo son las relaciones epistémicas con el saber, sino también las relaciones con los otros y las relaciones consigo mismo.

Es decir que el saber es producido por un sujeto confrontado a otros sujetos, hay saber producido en una “confrontación interpersonal”. Aprender evoca aulas pero se aprende también en la cotidianidad, en la participación en las diferentes comunidades.

En tal sentido, la idea de saber implica la relación de ese sujeto con otros (que co- construyen, controlan, validan y comparten ese saber). Si bien es una concepción que abarca a procesos de aprendizaje en general, en el caso de las TEPs en particular, se hace énfasis en la interacción y el vínculo con los otros pares, que a diferencia de “otros otros” tiene caracteres muy particulares por la cualidad de par precisamente, los vínculos interpersonales y los procesos de interacción que se dan entre los mismos.

Uno de los aspectos distintivos, que vale la pena señalar desde el comienzo, es que a diferencia de la mayoría de los trabajos bibliográficos con los que hemos tomado contacto, se propone una opción de TEPs que se desarrolle en “espacios simbólicos” (más allá del lugar concreto donde se realice) de encuentro entre grupos pequeños de estudiantes y los tutores. Grupos que funcionan como puerta vaivén, donde se produce una entrada y salida permanente de los estudiantes. El encuadre fijo, esta dado por el lugar, el horario y la presencia de los tutores; los tutorados por el contrario se manejan con gran movilidad y aquellos que estuvieron trabajando hoy, pueden no ser los mismos que estén mañana. Estos espacios, no son obligatorios para los tutores ni para los tutorados, la apuesta es que concurran por voluntad propia y sí y solo sí, perciben la necesidad de hacerlo, que como se verá en párrafos posteriores, condiciona

la efectividad de la propuesta. Es importante mencionar nuevamente que el primer trabajo de los tutores, comienza con diferentes actividades que apuntan a construir la demanda (Mosca, Santiviago, 2003) del espacio, en los posibles tutorados, tomando al universo de los mismos como potenciales participantes de la experiencia. Y ahí otro diferencial, es de libre acceso no solo por la voluntad de concurrir sino porque pueden participar y es deseable que así sea, estudiantes de distintos años curriculares, con resultados académicos diferentes, más o menos insertos en la institución educativa. Así las TEPs se nutren de la diversidad, la necesitan para desarrollarse, es desde lo diferente que cada estudiante aporta y aprende del otro. Es posible afirmar que una de las fortalezas radica en el encuentro de las distintas subjetividades, sus características diferenciales, los vínculos que se generan y las condiciones de trabajo que se van estableciendo.

Si se toma como referencia el estudio desarrollado por Vygotsky (1995) sobre el aprendizaje, donde afirma que: “Cada función aparece dos veces en el desarrollo cultural del niño: Primero, en el nivel social, y más tarde, en el nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después dentro del niño (intrapsicológica)” (Vygotsky, 1995, p.19), se ve que con esta ley el autor establece que sólo a partir de la interrelación del sujeto con las demás personas, el niño interioriza las funciones psicológicas y mediatiza sus relaciones con el resto de los miembros de la sociedad. Además, reafirma una vez más la importancia de ver el desarrollo psíquico como un proceso dialéctico entre lo social y lo individual. De ahí que todo hecho psicológico transcurre primero en un plano externo, como una función social, y posteriormente pasa al plano interno, intrapsicológico. Esto se sintetiza en el concepto que constituye la esencia de la teoría vigotskiana: la zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1995).

La zona de desarrollo próximo, permite considerar que lo que el niño hoy puede hacer con ayuda debe llevarlo, a que cuando se apropie de ese conocimiento, pueda operar con el mismo de forma independiente, ser capaz de transferir su experiencia a nuevas situaciones, concepto aplicable al proceso que se da entre tutores y tutorados, que desarrollan aprendizajes mutuos apostando a una creciente autonomía como resultado del propio proceso.

El tutor aprende en el esfuerzo por transmitir - compartir y organizar lo que el tutorado demanda. Es relevante que el tutor no se sienta, ni que se coloque tampoco, en el lugar de “supuesto saber”. Esta situación tiene consecuencias negativas en dos direcciones, respecto al tutorado, porque en ese caso se homologa al rol docente, por lo tanto el potencial diferencial de “entre pares” queda de lado. Se corre el riesgo también, de situarse en una actitud de “enseñante”

que da y no recibe, lo cual puede obstaculizar la percepción y apropiación de lo que esta experiencia significa y aporta a su propio proceso de aprendizaje. En ese caso significaría, hablar de una experiencia de aprendizaje para el tutorado que se sustenta en la solidaridad del tutor y no como lo pensamos, una experiencia activa de aprendizaje que favorece a ambos. En este punto, cobra especial importancia tanto las instancias de formación para los tutores, como el acompañamiento de un “otro” (docente, articulador pedagógico, etc) en los espacios de tutoría. Asimismo, es importante que si las consideramos experiencia de aprendizaje para ambos, sea acompañada de un marco institucional que la sustente y las valide como tal.

Sintetizando, se puede decir que desde PROGRESA, se considera las TEPs como una de las principales estrategias de apoyo a los estudiantes en el entendido que:

- Aportan a sus procesos de aprendizaje respecto al rendimiento académico propiamente dicho a través de la adquisición de conocimientos y la construcción de modalidades propias de aprendizaje, emanadas de la construcción con otros, para la resolución de problemas o tareas.
- Promueven el involucramiento con el propio proceso de formación y el sentido de significación que mediante esta experiencia se va construyendo, lo cual incide también en el rendimiento.
- Favorecen la organización del marco conceptual, que aporta sustantivamente a los procesos de aprendizaje de ambos (tutor- tutorado) sea para formular preguntas, poner en juego hipótesis, como para la búsqueda de soluciones.
- Potencian el desarrollo de habilidades y competencias de base, como la capacidad de escucha, la negociación entre distintos puntos de vista, la capacidad de trabajo en equipo, por mencionar algunas de las más significativas.
- Impactan en la autoestima y en la motivación por el desempeño de la función a través de la posibilidad de ayudar y ser ayudado, en especial en los espacios abiertos de tutorías.
- Aportan al despliegue de procesos de aprendizaje personales, tan difíciles en nuestro sistema educativo, disminuyendo las consecuencias negativas de la masificación.
- Favorecen la construcción de redes de sostén, condición básica para la inserción a la vida de la institución educativa de la que se trate.

- Promueven un modelo de estudiante participativo y solidario en consonancia con las necesidades de su sociedad y su tiempo a la vez que constituyen en sí mismas canales de participación y formas de organización social.

Paralelamente, encontramos que las TEPs tienen otros efectos que van por un camino distinto y una posibilidad de ser resignificados en términos de tiempo, hablamos de los procesos identificatorios y de la mano, la validación de las trayectorias educativas en los proyectos de vida, aspecto que serán retomados en el siguiente artículo.

BIBLIOGRAFIA

Bourdieu, P (1995): Las reglas del arte. Genesis y estructura del campo literario. Editorial Anagrama. Barcelona. España.

Castoriadis C (1990): El mundo fragmentado. Cooperativa Editorial uruguaya. Nordan-Comunidad. Montevideo. Uruguay.

Comisión Sectorial de Enseñanza – Programa de acogida y seguimiento a la Generación de Ingreso a la UDELAR (2008): Tutorías entre Pares. Documento Público. Universidad de la República. Montevideo. Uruguay.

Charlot, B (2008): La relación con el saber. Elementos para una teoría. Editorial Trilce. Montevideo. Uruguay

Colomina, R, Onrubia, J. y Rochera, M (2001): “Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula” en Coll y otros. (Comps.). Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la educación escolar. Alianza Editorial. Madrid. España.

_____ (2001): “Interacción educativa y aprendizaje escolar: la interacción entre alumnos”. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Comps.), Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar. Editorial Alianza. Madrid. España.

Fernández Berrocal, P y Melero Zabal (comps.) (1995): La interacción social en contextos educativos. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid. España.

Mosca, A.; Santiviago, C (2003) “Los diferentes jóvenes y sus proyectos de vida”. En VI Jornadas de Psicología Universitaria. Facultad de Psicología. Udelar. Montevideo. Uruguay.

Mosca, A (2003): “Demanda e Intervención: relaciones posibles En VI Jornadas de Psicología Universitaria. Facultad de Psicología. Udelar. Montevideo.

Vigostky, L (1995): Pensamiento y Lenguaje. Nueva Edición a cargo de Alex Kozulín. Paidós Barcelona. España.

Proyecto de vida y TEPs



Desde hace muchos años, trabajamos dentro del campo de la Psicología en lo que refiere al Proyecto de Vida. De tanto uso y abuso de este término, parece por momentos carente de significado. Sintéticamente se puede decir que proyecto proviene de “proyectare” que en latín significa “arrojar hacia adelante”, proyecto involucra la dimensión temporal, el pasado y el futuro, significados en un presente. Poder visualizar la dimensión de futuro, en el caso de los adolescentes y jóvenes en particular, cobra especial relevancia. Imaginar, pensar y construir lo que “quiero ser y hacer”, es un paso fundamental para poder definir cualquier tipo de trayectoria y la educativa en especial.

Al hacer referencia a “quien ser”, se remite a la construcción de la identidad propia, que se nutre básicamente de tres preguntas, cómo me veo, cómo me ven y qué quiero. Esta construcción de la identidad es una relación dialéctica entre la subjetividad y el medio, en donde uno contribuye a la formación del otro y es precisamente desde este aspecto relacional que se propone analizarla.

En este sentido la experiencia de TEPs implica para tutor y tutorado un proyecto que remite a la revisión de su pasado, en lo relativo a los aprendizajes y conocimientos adquiridos. Revisar contenidos, qué se aprendió, pero también cómo se aprendió, cuáles fueron las estrategias o situaciones de aprendizaje que resultaron más efectivas. La situación de las TEPs, coloca al tutor en un escenario que lleva a una necesaria e imprescindible revisión de las etapas anteriores por las que se transitó, cómo se las transitó, cuáles fueron las dificultades, los apoyos recibidos y los sentimientos que acompañaron esas etapas. Es por tanto una reflexión sobre el pasado, para poder articularlo con un presente que demanda un rol concreto (el de tutor) con un otro real (tutorado), al que sitúa proyectivamente en algunos aspectos, particularmente en lo concerniente al campo de lo educativo, como aquel que fue. Implica también revisar los conocimientos propios, enfrentarse a las lagunas y buscar estrategias que permitan una mayor organización y sistematización del marco de referencia conceptual en el que se sitúa.

Para el tutorado es una experiencia en la que está en juego el proyecto identificador, como parte constitutiva de la identidad propia, en el vínculo con

el tutor. Para Freud, el proyecto identificatorio, no es solo un mecanismo que prepara el camino para el vínculo emocional sino que es el vínculo mismo.

Se define como proyecto identificatorio la autoconstrucción continua del yo por el yo, instancia necesaria para que pueda proyectarse en un movimiento temporal. Acceso a la temporalidad y acceso a una historización de lo experimentado, ambas van de la mano. Las referencias identificatorias implican un futuro al que se desea llegar y en ese sentido constituyen el motor, la fuerza del presente para lograrlo. Se construyen a lo largo de toda la vida, comienzan con el niño y las figuras parentales, para en la adolescencia ser subrogadas por la figura de los pares. La figura de tutor estudiante como aquel que ya ha pasado por vivencias y experiencias similares a la propia, oficia en forma consciente o inconsciente como referencia para las decisiones, elecciones y proyectos propios. Oficia entonces como una posible referencia de itinerario futuro, vinculado a la educación. Este juego de movimientos identificatorios recíprocos, bidireccionales, significan además un beneficio adicional. En la relación vincular entre la diáda, enmarcada por la tarea en cuestión, se da un ejercicio permanente de ponerse en el lugar del otro, que deriva en la adquisición de una habilidad psicosocial denominada empatía, considerada como una competencia básica a adquirir para el desarrollo de cualquier profesión.

Las TEPs se desarrollan, como se menciona anteriormente, en dos escenarios, en el marco del aula como actividad regulada por el docente, curricular y claramente determinada o por la instalación de espacios de referencia, fuera del aula y en general extra horario, basados en la solidaridad y absolutamente voluntarios para tutor y tutorado.

En este último caso, es donde fundamentalmente se desarrolla nuestra experiencia, el hecho de ser una práctica solidaria, lleva a inferir que se sustenta o bien en una vocación vinculada a la docencia o bien en una profunda convicción de “apoyar o ayudar” a los demás, o más bien en ambas a la vez ya que comparten varios rasgos.

El deseo de “dar”, encuentra al deseo de recibir, generando un movimiento en espiral de enseñanzas y aprendizajes múltiples organizados alrededor del vínculo que se genera. Este vínculo, que es afectivo, abre el espacio para que ambos deseos se realicen. No es el conocimiento propiamente dicho lo que se pone en juego sino la posibilidad del logro del mismo, una forma de relacionarse con el saber. Así el tutor es baranda, es puerta, es apoyo, pero es también reconocimiento de sí mismo.

Esta actividad así planteada, esboza itinerarios futuros, sea en el plano de

lo académico como experiencia que aporta al aprendizaje propio o en el plano personal a través de la construcción de posibles referencias y vocaciones. Es en el presente una opción que se realiza vinculada al proyecto educativo del tutor, tanto si refiere a espacios voluntarios como a prácticas curricularizadas, que impacta a su vez en la trayectoria educativa del tutorado.

Paralelamente el ayudar a otros a aprender, el poder significar que nuestra acción aporta a otro, tiene impactos importantes en la auto percepción de sí mismo. Se liga a un alza en la autoestima, a sentimientos y afectos positivos en cuanto a sí mismo, que de manera conciente o no, tienen como consecuencia clara, una mejora en los aprendizajes propios. Es más, diversos autores consideran que “la autoestima” constituye un predictor del futuro éxito académico, mejor que los test de coeficiente intelectual u otros instrumentos similares.

En estos espacios, se encuentran estudiantes avanzados con otros menos avanzados curricularmente. Es un encuentro entre diferentes generaciones, mas allá de la edad en concreto, el encuentro generacional aporta a la construcción de identidades, promueve el intercambio con referencias identificatorias, que a su vez se ven potenciadas por el aporte de estudiantes pertenecientes a generaciones anteriores y más inexpertos. Se pueden constituir, en referencias paradigmáticas, en testimonio viviente de lo que es posible, más allá de que puedan ser adaptadas, cambiadas o rechazadas, se constituyen en materia prima para armar la identidad propia. Estas referencias paradigmáticas son un factor de peso para la construcción de las trayectorias educativas.

Como se desarrolla en otros artículos (Un solo concepto) las referencias paradigmáticas son modelos reales, cercanos en el tiempo, que se presentan con todas sus vicisitudes, las buenas y las no tanto, lo cual aporta a la construcción de itinerarios que se desprenden de la práctica misma y no de idealizaciones o fantasías poco probables. Son proyectos de vida vivientes.



Los procesos formativos para el desempeño del Rol Tutor



Existe acuerdo general en la comunidad académica de la UdelaR, sobre la necesidad de una propuesta de formación específica para los tutores pares, que aporte a su desempeño a la vez que, favorezca su propio proceso de formación. Hablamos de proceso, ya que desde nuestra visión, es tan necesario generar instancias de formación, como espacios de acompañamiento y seguimiento de los Tutores en sus lugares de intervención, pues es aquí donde radica la esencia fundamental de ésta.

La experiencia en nuestro país, que es no solo la de la UdelaR, sino también la desarrollada conjuntamente con el Programa Compromiso Educativo que involucra diversos actores, lleva a afirmar que es tan importante formar a los tutores para el desempeño del rol, como sensibilizar sobre la propuesta, al resto de los actores involucrados en los procesos de aprendizaje. Esta convicción se considera válida, tanto para las tutorías en espacios abiertos de tutorías, como para aquellas que se desarrollen curricularmente en el espacio aula, ya que las TEPs sustentadas en el aprendizaje cooperativo - colaborativo, implican un cambio de “cabeza”, de cultura institucional para que, efectivamente se logre los objetivos que se propone.

Para que la experiencia de aprender entre pares sea realmente efectiva, requiere que el colectivo docente pueda percibir y apropiarse sobre los buenos resultados que se obtienen si se toma como recurso la capacidad mediadora de los estudiantes entre sí. Vale decir que los estudiantes pueden oficiar de mediadores entre los procesos psicológicos que se desatan en situaciones de aprendizaje y el nuevo conocimiento o información que se desee incorporar, ofreciendo ayudas adecuadas a sus compañeros. A la vez, el proceso de ofrecer ayuda desata en el estudiante - tutor, determinados mecanismos (organización del marco conceptual, reflexión sobre el discurso, nuevas y diferentes formas de explicar determinado concepto, controversia entre puntos de vista distintos) que inciden en forma positiva en su propia formación, sustentado entre otras premisas, en que enseñar es una de las mejores formas de aprender.

Trabajar en esta dirección, utilizando la capacidad mediadora de los estudian-

tes tiene como otro de sus efectos positivos la posibilidad de tener y recibir ayudas mucho más personalizadas que si nos situamos en un escenario clásico de aula, por ejemplo treinta estudiantes y un solo docente. Esto implica reconocer las interacciones entre pares como una fuente importante para promover procesos de aprendizaje, capitalizando el conjunto de saberes que ocupan el aula, sobre todo aquellos que tienen que ver con un código cien por ciento generacional. La capacidad del docente se juega en la posibilidad de crear las condiciones necesarias para desarrollar procesos cooperativos y colaborativos de los estudiantes entre sí, de tal forma que estos saberes sean habilitados como tales.

Asimismo, es claro que no todas las situaciones de interacción promueven aprendizajes significativos, sino que por el contrario es necesario establecer cuáles son las condiciones que sí lo posibilitan. Algunas condiciones importantes son los roles pre establecidos con objetivos explicitados y la diferencia de niveles de conocimiento entre los participantes. Es paradójica esta última condición, ya que el tema de los distintos niveles es visualizado generalmente como una dificultad a la hora de pensar en los aprendizajes, por el contrario aquí, es una necesidad para poder desplegar las Tutorías entre Pares.

En las situaciones de espacios abiertos de tutorías, esta condición esta dada por dos variables, la diferencia de niveles de conocimiento (estudiante terciario con estudiante liceal por ejemplo) y el proceso de formación que pone especial énfasis en la construcción del rol como organizador de las funciones y tareas. En el caso de propuestas a desarrollarse en el marco del aula o sea con estudiantes pertenecientes al mismo nivel, la oportunidad de aprendizaje cooperativo - colaborativo que se sustenta en la interacción de los pares, esta dada en gran medida por el rol docente y su capacidad de guiar y organizar los procesos interactivos para que deriven en la producción de conocimiento.

Acordamos con David Duran (2004), en que cuanto más estructurado sea el marco conceptual y cuanto más claros sean los roles, más claros serán también, los resultados. De ahí, la idea de generar un diseño formativo que contemple aspectos transversales a cualquier tipo de TEPs, pero que a la vez permita incluir propuestas que den cuenta de las características particulares de la tutoría en cuestión (académica, de acompañamiento, etc).

El acompañamiento como parte de la formación, permite la reflexión y el análisis, no ya en abstracto sino en la práctica misma, incorporando todas las dimensiones, la subjetiva, afectiva, temática, vincular y también las institucionales, como el clima de trabajo y el relacionamiento con otros actores. Es en este proceso que se pueden ir corrigiendo errores, ajustando maneras de intervenir y producir en la interacción de tutores con tutorados.

Desde PROGRESA se elabora una propuesta de formación que se viene desarrollando desde hace dos años, con una frecuencia anual y con una asistencia promedio de cien personas (estudiantes, docentes, funcionarios de la UdelaR, profesores de utu, liceo, representantes de otros organismos, etc.). La formación surge como una necesidad y una demanda de un espacio para desarrollar este tipo de propuesta, para conocer otras experiencias, para vincularse y compartir saberes.

Para describir desde dónde y cómo trabajamos la formación en este espacio, tomamos como referencia a Enriquez (2002) en particular los conceptos de conjunto de disposición, conjunto activo y conjunto guía de Guy Palmade. Enriquez explica porque la formación, sólo puede ser entendida como formación grupal. En este sentido, plantea que el pensamiento no es un conjunto de términos estáticos, una colección de contenidos, sino un juego de operaciones actuantes entre los conjuntos. Si estos tres conjuntos no entran en comunicación, no se puede hablar de una propuesta realmente formativa. El sentido radica en como transformar la articulación entre estos conjuntos y justamente es a través del trabajo en grupo. Lo que lleva implícito una concepción de sujeto no como receptor o espectador sino también un ser que se “expresa”, que reacciona, un ser que actúa y opera. Lo ejemplifica así:

“si hay demasiada trasmisión de conocimiento, los formados van a tener muchos conocimientos, pero no sabrán cómo utilizarlos, lo que no va a cambiar su modo de pensamiento. Del mismo modo habrá personas que hacen mucha ejercitación y que saben usar perfectamente lo que esta disponible, pero esto no los induce a tener nuevos conocimientos. Si quisiera pasar rápidamente diría que podemos recordar la vieja frase de Montaigne “tener individuos con mente bien hecha pero no bien llena”. Es necesario considerar que puede haber disociaciones entre los distintos conjuntos. En el plano individual es así como ocurre. El tema es cómo poder transformar todo esto y justamente es a través del trabajo en grupo. Si el grupo trabaja realmente, no sólo si escucha, la gente intercambia información, es decir te doy un poco de conjunto disponible y tu me das otro poco de conjunto disponible y así hacemos el intercambio.” (Enriquez, 2002, p.29-30)

En el Río de la Plata, también se desarrollan conceptos que van en esta dirección, Pichon Riviere sitúa al vínculo en el centro mismo de los procesos de aprendizaje, considera que el vínculo incluye al sujeto y al objeto, su interacción, modos de comunicación y aprendizaje, configurándose un proceso dialéctico. Lo define como “una estructura compleja que comprende un sujeto, un objeto, y su mutua interrelación” (Pichón Riviere, 1985, p 36.).

La formación es concebida “como una dinámica de desarrollo personal compleja, en donde “uno se forma a sí mismo”, pero uno se forma a través de lo vivido, en la variación de experiencias vitales, a través de rupturas de sentido

(Ferry, 1997; Beillerot, 2006; Tello, 2006, citado en Ruiz Barbot, 2009). Tiene que ver con la integralidad de la persona, con las afectividades, las resistencias, las fantasías; no sólo con racionalidades y conciencias. Tiene lugar en una historia personal, liga saberes y saber, el pasado y el futuro del sujeto. Es temporal y vincular. Desde los contextos que habita, desde condiciones existenciales específicas, el sujeto es atravesado por experiencia(s) que le va(n) dando sentidos a su vida, construyendo su historia y su capacidad de transformar dicha historia, su historicidad...La formación implica una co-experiencia, una aventura en común, una relación con los otros sujetos, y una relación con el sí mismo. Una co-experiencia de comprensión de lo que uno es y va siendo con los otros, de los desafíos que enfrenta, de las condiciones existenciales que lo atraviesan. El sujeto pone en conversación la propia experiencia con la de los otros, trabaja lo que acontece entre ellos; y al narrar lo propio a los otros, interpreta; al escuchar la narración de los otros, al narrarse entre varios, crea otra experiencia y recrean experiencia colectiva” (Ruiz Barbot, 2009).

El intercambio con los otros desde una dimensión que pone en juego todos los aspectos constitutivos de la subjetividad, el inconsciente, la transferencia, los afectos, las creencias y las teorías. La construcción del grupo a través de los vínculos transferenciales permite transferencias horizontales que habilitan al clima de confianza, condición sine qua non para la producción positiva en su sentido mas amplio.

Se propone que la formación recorra las experiencias formativas de cada quién, para desde allí rastrear aquellas que apuntan no solo a lo curricular sino a otros aprendizajes significativos, a otras experiencias vitales no menos importantes como aprender a caminar, desenvolverse en el espacio, nadar o andar en bicicleta. Guiar al tutor hasta esas escenas, para poder ver cómo se aprendió, si por imitación, por lectura de libros, por acompañamiento, el papel de los otros significativos en estas situaciones es parte esencial de la formación cuyo objetivo es “crear al tutor”. Crearlo en tanto no se habla de modelar sino por el contrario ampliar las capacidades y articularlas con la singularidad.

Desde esta perspectiva se busca que el tutor recuerde y posteriormente trabaje sus diferentes experiencias de aprendizaje, para desde allí construir herramientas referencias y posibles modelos que lo ayuden a construir el tipo de tutor que él quiere ser desde su sí mismo, su historia y sus experiencias y con qué herramientas se manejará mejor para desempeñarse como tal. Es un proceso que toma su historia, su presente y su futuro, para someterlos a una deconstrucción (Derrida, 1989) y reconstrucción permanente que implica desmontar, visibilizar y cuestionar los supuestos propios que hay en juego, los dis-

tintos imaginarios y conceptos concientes o inconscientes, que de una forma u otra influirán en dicha construcción.

Se parte del supuesto de que todos los sujetos tienen o tuvieron un docente, un referente, un amigo, que dejaron sus marcas y estimularon a estudiar, invitaron a mantener una relación particular con el saber (Charlot, 2008) y otros que pasaron y ni se recuerdan, es desde estas representaciones que cada tutor construye su imaginario y su referencia de rol. En este sentido la deconstrucción, el conocimiento y la elaboración de estas imágenes internas es fundamental. Promover a través de diferentes técnicas el encuentro personal y grupal con estas referencias es una de las primeras acciones a realizar en cualquier propuesta de formación.

Si bien muchas veces se trabaja a partir de un posible “tutor ideal”, como forma de promover la explicitación de las diferentes referencias que cada cual tenga al respecto, se considera que no hay un “tutor ideal” sino que este se construye a partir de la propia subjetividad, fortalezas y debilidades en el intercambio con la práctica misma, la reflexión y el análisis de ella y una actitud ética que rige como orientadora. El tutor se construye en base al estilo personal y su interacción con el medio en que se despliega.

La propuesta de formación de PROGRESA apunta a trabajar el rol del tutor y sus herramientas desde una “vivencia” de tutorado. El contenido temático es “el ser tutor” el cual es abordado desde el rol de tutorado por parte de los participantes ocupando el rol de tutor los docentes del equipo a cargo de la formación. Se reproduce entonces, una escena de tutoría, el equipo docente ocupa el rol de tutor y los participantes de tutorados.

Estos roles no son explicitados a priori. La categoría de curso de formación ubica los cuerpos y las mentes en la relación docente - estudiante. La propuesta apunta a recorrer un camino que va transformando al docente en tutor y al estudiante en tutorado.

Este recorrido se desarrolla en dos planos simultáneos, en relación al imaginario y en relación a los cuerpos.

El rol del tutor se cristaliza en el vínculo con un otro, en este caso el tutorado, en este sentido el trabajo de los vínculos interpersonales es si bien, posible de diferenciar, parte constitutiva de esta construcción. La formación debe apuntar a trabajar los aspectos que se despliegan en ese vínculo, aportando un lenguaje que sepa manejar la dimensión afectiva, de forma que el contenido y la vivencia recorran y se articulen en el proceso de formación.

Asimismo, es fundamental, darle sentido permanente al vínculo explicitando la dinámica del mismo con relación al marco institucional que lo ampara, a través de un dispositivo de seguimiento.

La construcción del rol con la consecuente delimitación de las funciones es central, en el entendido de que no existen modelos referenciales claros pero sí modelos cercanos que muchas veces pueden oficiar tanto como soporte o como desviaciones a la función. Esta delimitación resulta fundamental para el propio tutor, pero también para los tutorados y los demás actores institucionales de manera que, por un lado, se sepa que se puede esperar y por otro, no se le asignen o depositen funciones que no corresponden.

Se toma como referencia la premisa que el tutor opera desde su singularidad, y es desde allí que incorpora herramientas y artes que le facilitan su tarea. Este movimiento, implica conectarse con recursos y talentos personales, identificarlos y traducirlos en acciones operativas que amplíen las posibilidades del trabajo con otros. Cuando se habla de herramientas no solo refiere al instrumental técnico desarrollado por el conocimiento, sino también a la habilidad requerida para poner en práctica un cierto instrumental, a los recursos y potencialidades individuales y sobre todo a aquellas que se puedan desarrollar. El tutor debe constituirse a sí mismo como herramienta con un estilo único y particular de trabajo desde la cual operará. Desarrollar una propuesta de formación que apuesta a la creación y recreación personal pero en un marco colectivo, es lo opuesto a formar para un modelo pre establecido, lo cual genera incertidumbre y ansiedad, no hay un decálogo del buen tutor, esta para que cada cual, con los ejes trabajados, lo pueda armar.

En esta dirección apunta el cierre del ciclo formativo, como resultado del mismo poder pensar y ver el tema de una manera diferente a través de un trabajo que es un proyecto de tutoría para desarrollarse en el servicio universitario o lugar de pertenencia de cada cual. Esto se fundamenta en que si se afirma que el tutor se construye en el vínculo con el tutorado, es imprescindible hacer ejercicio del rol. Y por otra parte, apoyados en una de las premisas fundamentales de las TEPs - la interdependencia de los objetivos- el armar un nuevo proyecto o sumarse con aportes a uno que ya está en funcionamiento es un aporte para el tutor pero también para el docente del equipo que tutorea el proyecto de aquellos estudiantes pertenecientes al servicio del cual referente⁴.

4 Cada docente de Progresía del equipo de formación es a la vez docente referente de un servicio universitario y tutorea el proyecto final de los participantes del curso pertenecientes a ese servicio. Por tanto que sea un buen proyecto y que funcione es beneficioso para ambas partes.

Si bien esta construcción del rol del tutor, es articuladora del resto de la propuesta, se suman algunos tópicos como las técnicas para el trabajo en grupo, la convocatoria, la construcción de la demanda y los vínculos interpersonales, entre otros.

Especialmente relevante es propiciar situaciones a partir de las cuales, no solo teóricamente, sino también desde la vivencia y la práctica misma, el tutor pueda percibir las ventajas que la función tutorial tiene para sus propios procesos de aprendizaje. Esta percepción le da un sentido de significación a la opción de ser tutor y a la labor que desarrolla. Tópicos que se trabajan desde el planteo de aprender a partir de la propia vivencia; en palabras de Castoriadis “desarrollar la actividad propia del sujeto, utilizando por así decirlo esta misma actividad propia.” (Castoriadis, 1990, p. 95)

La formación propuesta además de los ejes conceptuales que pretende abordar tiene como aprendizaje adicional el acercamiento a habilidades y competencias básicas⁵ que según la UNESCO son necesarias para cualquier perfil profesional, como el trabajo en equipo, la empatía y la comunicación interpersonal. Este dispositivo es una de las herramientas centrales para el desempeño de la función tutorial. Asimismo, otros tópicos como el desarrollo de estrategias de aprendizaje, constituyen para el tutor un aporte bidireccional, en tanto lo utilizan para el trabajo con los tutorados pero también para sí mismos.

En este sentido, diversos estudios (Cohen,1994; Webb 1996) muestran la conveniencia de que aquellos que van a desempeñarse como tutores se formen previamente al desempeño de su rol y puedan vivenciar, problematizar y reflexionar sobre los vínculos interpersonales, los grupos, la dinámica y sus técnicas, la comunicación, los conflictos y la ayuda mutua, que en definitiva son sus herramientas de trabajo para con los tutorados.

El material que presentamos a continuación realizado en uno de los cursos de formación, esta basado en la consigna del “tutor ideal”⁶, intenta ilustrar lo que proponemos: a partir de la consigna, realizar mediante la técnica del collage una producción en grupo sobre el “tutor ideal”, que logra los objetivos propuestos: ir construyendo el rol, a través de la dinámica en pequeños grupos, con la técnica “El collage” como disparadora, técnica que se esta también

5 No pretendemos entrar en la conceptualización del término competencia excesivamente controvertido y fuera del alcance de este trabajo.

6 Materiales sintetizados por la Ay. Lic. Vanessa Lujambio, Ay. Lic. Sofía Ramos y Ay. Lic. Virginia Rubio, en el curso de formación coordinado por el Prof. Adj. Lic Aldo Mosca.

aprehendiendo. Esta técnica admite diversas posibilidades de uso de acuerdo a los objetivos que se persigan y a el perfil profesional de quienes la aplican. Los ejemplos que presentamos a continuación, tienen claramente la mirada, el análisis y la interpretación propios de la psicología. No obstante, es posible trabajarla desde otras disciplinas apuntando a generar otros efectos como por ejemplo construir de grupalidad, habilitar espacios de intercambio, promover situaciones de trabajo en equipo etc.

El grupo está compuesto por un total de setenta integrantes, entre los que se destacan 40 docentes y 30 estudiantes de diversos servicios de la UdelaR. Cabe aclarar que es un grupo particular tanto por lo numeroso como por las características heterogéneas de sus participantes.

Se destaca como una de las principales fortalezas el intercambio que se produce como resultado de la construcción de un grupo formado por personas de las más diversas disciplinas, trabajando mancomunadamente en torno a un problema en común. Asimismo, tiene como otras de sus ventajas el aportar a la resolución del sentimiento de “soledad” tan propio de los diferentes actores del ámbito educativo.

En la elaboración de la propuesta, se considera relevante abordar determinados ejes de trabajo, entre los cuales se destacan: convocatoria, intervención y técnicas de trabajo en grupo (Caldeamiento, Acróstico, Collage).

Teniendo en cuenta la temática convocante, se trabaja a lo largo del proceso, en torno a la construcción y definición del rol del tutor, problematizando las diversas concepciones existentes en el grupo, intercambiando ideas de quienes ya habían transitado estas experiencias, y quienes aún no, imaginándose posibles escenarios. La finalidad de la propuesta no estuvo dirigida a encontrar una definición acabada del término, sino a apelar e identificar fortalezas que hagan a la viabilidad de poder construir este rol del tutor desde la singularidad de cada sujeto para cada momento, recurriendo a sus propias experiencias de aprendizaje y el lugar de los “otros” en este proceso.

Se elige la técnica Collage por las siguientes razones:

- Es una muy buena técnica para el trabajo con pequeños grupos.
- Combina el discurso con la imágenes lo cual la hace especialmente apta para evocar escenas latentes, recuerdos o sensaciones que van más allá de la palabra.

Lograr el “producto”, requiere trabajar en un equipo y es posible a partir de allí marcar y vivenciar las dinámicas en juego.

Se da la consigna a trabajar en el espacio, la cual consiste en reunir a los

participantes en subgrupos (entre nueve y diez integrantes cada uno) e intentar retomar y sintetizar lo realizado durante el proceso. De esta división en grupos surgieron seis collage, de los cuales se toman tres para ejemplificar lo trabajado. El grupo estuvo guiado por un coordinador general y seis co-coordinadores, que acompañaron el trabajo de cada subgrupo.

La consigna dada es “*construir el tutor ideal*”, realizándolo colectivamente, resaltando qué componentes consideraban debían estar presentes en este tutor, desde el aspecto físico así como los personales, etc.

Al brindarles los materiales (papelógrafos, drypens, revistas, diarios, cartulinas, papel glacé, tijeras, cola/cinta adhesiva), se percibe en el grupo una mayor capacidad de expresión, logrando la participación de parte de todos desde un rol más activo, mostrándose gran disposición de los integrantes hacia la tarea propuesta.

Si bien la tarea se realizó dentro de un espacio estructurado como el aula, puede definirse esta propuesta, como aquella que invita a dejar que la imaginación, lo afectivo y lo racional se encuentren.

Collage 1

La elaboración de este collage se lleva adelante de una forma muy organizada, los integrantes del subgrupo comienzan observando los materiales, luego cada uno realiza los recortes de imágenes y palabras. A continuación pasan a seleccionar en conjunto, cuáles de estas plasmar en la hoja, hasta que finalmente una o dos integrantes se encargan de pegarlos, acordando previamente la ubicación de los mismos con los demás.

La impresión general de la producción es armónica y ordenada. Se logra distribuir el material de forma equitativa en la totalidad de la hoja. A su vez, se colocan las palabras e imágenes en una única dirección, lo cual facilita la lectura. Se aprecia la predominancia de las palabras ante las imágenes, uno de los integrantes del subgrupo lo explicita diciendo: “no hay casi figuras”.

En cuanto al personaje construido, no fue una preocupación del grupo acordar de qué sexo sería, en relación a la construcción del cuerpo agregan ojos, orejas nariz, boca, manos y pies. Junto a estas figuras se encuentran algunas palabras, entre ellas: (boca – “*palabra*”), (ojos – “*mirando*”), (manos – “*producción*”), dando a pensar que se intenta agudizar los sentidos.

A su vez, se marca una diferencia en cuanto a las imágenes y palabras que se encuentran escritas en la cabeza y el cuerpo. En la primera podría decirse que predominan palabras más vinculadas a aspectos racionales y esperables como: “diálogo”, “aula”, “proyectos”, “modalidad”, la imagen de un niño jugando al ajedrez, que si bien es un juego, requiere del pensamiento y la concentración, mientras que en el cuerpo aparecen conceptos más vinculados a aspectos afectivos; algunos de ellos: “corazón”, “risas”, “ansiedades y miedos” “placer”, “amigos”, “cuerpo”, “lograr la risa es más difícil que el llanto”.

Por otro lado, si se realiza la lectura de esta producción, entendiéndola como la construcción del proceso grupal, puede visualizarse que la misma da cuenta de un recorrido, un “camino”, en el cual quizás se sorprendieron realizando “un paseo atípico”, que está por finalizar, dado que este fue el anteúltimo encuentro, Es así que están “preparando la llegada” a las instituciones donde se desempeñarán como tutores. Si bien se realiza un cierre de esta actividad, la experiencia de tutorías para algunos puede inaugurarse y para otros continuar, como aparece en el collage “sigue en la carrera”.

Collage N° 2

Esta producción subgrupal del tutor/tutora ideal, se hizo en un espacio de encuentros y desencuentros donde fluyeron la racionalidad y los afectos, hubo quienes parecían poner el pie en el acelerador y dejarse sorprender por las palabras e imágenes que iban apareciendo en cada uno de los materiales, otros emprendieron la búsqueda de la palabra o la imagen “justa”. Puede leerse una predominancia clara de palabras, en relación a las imágenes. Se puede pensar entonces en formar tres categorías: un grupo podría denominarse “proceso secundario”, denotan aspectos más racionales, controlados, en dos palabras: “políticamente correctos”: “Ideas”, “diálogo”, “técnicas”, “decisiones”, “saber”, “resoluciones”, “estrategias”, “participación”, “pensamiento”, “responsabilidad”, “planificar”, “herramientas”, “decidir”.

Un segundo grupo de palabras refleja *aspectos emocionales*, más difíciles de ser contenidos y controlados: “feliz”, “sueño”, “sensible”, “energía”, “fantasías”, “solidaria”, “cuerpo”. Y un tercer y último grupo que hace referencia a espacios culturales: teatro, cine, danza, carnaval.

A nivel del cuello de este tutor/tutora, en la unión de lo racional y lo emocional, se encuentra la palabra “diálogo”. ¿No podría decirse entonces que el diálogo entre lo emocional y racional se produjo?



Collage 1

En relación a las imágenes (cóndor/águila, mariposa, boca, tenista, computadora/libro, pluma, manos, universidad, ciclistas, rostro), en éstas, se visualiza el encuentro entre fantasía y realidad. La primera reflejada en las aves, cuyo vuelo les permite “ver y estar desde otro lugar”, para luego “aterrizar” en el plano de la realidad a encontrarse con los insumos de formación académica.

La presentación de un papel casi en blanco, en este caso, con el contorno de una figura, a la que se da la consigna de darle “una identidad”, genera determinados movimientos y ansiedades, lo cual al principio puede sugerir “¿por dónde empezar?”, no se deja de representar situaciones de la vida, ya sea tanto afectivas como académicas o laborales, en la cual surge esta pregunta y se tienen que empezar a desplegar estrategias resolutivas. El collage resulta ser una técnica regresiva, que probablemente la mayoría de los integrantes del grupo no lo realizaba desde la infancia, donde el sentido que va adquiriendo, es subjetivo y en este caso colectivo a la vez, un otro que le da sentido a mi producción y yo a la suya.

Se retoman frases de la producción subgrupal: “*Se construye el estilo de cada persona*”, la misma se puede pensar en relación al rol del tutor y la conjunción en él, de aquellas fortalezas y debilidades identificadas en sí mismos.

“*Hay un largo camino*”, y si se toma nuevamente una frase de la producción, se podría decir que la misma conlleva al mensaje que se intentó transmitir desde el vamos, sin dudas que esto habla de una construcción, en la cual se es indefectiblemente activo y partícipe.

Collage N° 3

Como primera impresión se puede ver que el tutor que construyó el grupo es una figura armónica, con muchas imágenes y palabras, tanto recortadas como escritas.

Al comenzar a “leer” el mismo, llama la atención una de las palabras: “*andamiaje*”, ubicada en uno de los brazos. Esto hace pensar cómo la metáfora puede contribuir a construir el rol del tutor, en lo que hace a “unos” ayudando y aprendiendo con “otros”, cómo al orientar o transmitir algo del orden de la experiencia, el tutor está aprendiendo y enseñando a la vez, en este ir y venir que aparece plasmado en el collage a través de las palabras: “*tuya y mía*”.

Algunas de las palabras e imágenes que el grupo plasmó en esta figura del “tutor ideal”, como constituyentes del mismo: “*manejo de situaciones tensas*”, “*sentimiento*”, “*bienvenidos*”, imagen de una madre con bebe en el pecho (ma-

Otro de los aspectos que aparece es el del tiempo, “*los tiempos de cada persona*”, imágenes de relojes, es un aspecto interesante a pensar en varias dimensiones. Por un lado el manejo de los tiempos con un grupo, y dentro de este los tiempos personales. Por otro lado, los tiempos de cada uno en lo que hace a la tutoría y la construcción de la misma; los tiempos que uno se plantea y cómo se conjugan con los reales.

En relación al análisis de los collage y sus etapas de armado, puede distinguirse que en la de *búsqueda y sorpresa*, cada subgrupo se encontró con el material desde diversos lugares, por ejemplo algunos se permitieron sorprenderse y otros fueron más incisivos.

Con respecto a la *selección y armado*, hubo producciones más estructuradas que otras donde predominó el orden y la secuencia, se distribuyeron claramente los roles, unos cortaban el material y otros se encargaban del pegado y la ubicación de los mismos, sin embargo otras denotaron espontaneidad, todos recortando y pegando.

Si bien esta es una muestra representativa de los seis collage realizados en esa instancia, cabe destacar que al momento de colectivizar las producciones grupales y realizar la lectura de los mismos, esta se hizo de forma tal que aquel que se encargó de darle una interpretación en lo plasmado en los collage, no hubiera sido autor del mismo.

Esta modalidad de analizar las producciones permite dar cuenta de que cada collage tiene sus características singulares, lo que permite visualizar aquellas similitudes y diferencias en relación al rol y los recursos personales presentes en cada “tutor”.



Collage 3

BIBLIOGRAFIA

Anzieu, D. (1962): “El concepto de proyección en psicología”. En: Los métodos proyectivos. Trad. Juan Jorge Thomas. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. Argentina.

Charlot, B (2008): La relación con el saber. Elementos para una teoría. Editorial Trilce. Montevideo. Uruguay.

Derrida, J (1989): Una teoría de la escritura, la estrategia de la deconstrucción. Revista Antrophos. Barcelona. España.

Duran, D, Vidal V (2004): Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método cooperativo para la diversidad en secundaria. Editorial Graó. Barcelona. España.

Enriquez, E (2002): La institución y las organizaciones en la educación y la formación. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires. Argentina.

Castoriadis, C (1990): El mundo fragmentado. Cooperativa Editorial uruguaya. Nordan-Comunidad. Montevideo. Uruguay.

Pichón Riviére, E (1985): Teoría del Vínculo. Editorial Nueva Visión Buenos Aires. Argentina.

**Encuentros y desencuentros.
Aprendizajes en la acción tutorial**

Institución e Institución Educativa

Resulta imprescindible, si a procesos de aprendizaje en el ámbito educativo se hace referencia, comenzar por desarrollar conceptos que indefectiblemente se relacionan y entran con éste, como el escenario donde se despliegan los mismos. Se puede comenzar por citar algunas definiciones de autores que han investigado e investigan desde hace varias décadas sobre el concepto Institución en un sentido amplio y el concepto de Institución Educativa en particular.

Al decir de Lidia Fernández “una institución es en principio un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. (...) ...la institución expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual.” (Fernández, 1994, p 26) Toda institución oficia como ámbito de encuentro y socialización.

El universo de Instituciones es tan amplio como complejo y si bien comparten generalidades, cada una de éstas presenta particularidades que las definen como tales, más aún si a instituciones educativas se hace referencia.

Es a través de Lidia Fernández nuevamente que se abordan conceptualmente las mismas, la autora plantea que las instituciones educativas “definen un espacio de tres: el sujeto, el conocimiento y el otro que, al mismo tiempo que es el ojo y mirada que vigila, es el vértice de una relación de confrontación” (Fernández, 1994, p 43).

El ámbito educativo como institución, es un ámbito medular de la vida de los sujetos, como lugar generador de espacios saludables y a su vez de detección de dificultades de aprendizaje, de trastornos de conducta y de otros conflictos generados desde el entorno y los vínculos de los estudiantes.

La institución educativa, es una organización-institución compuesta por buena cantidad de personal, con una complejidad media en su división del trabajo, con una meta: la educación formal. En ella se llevan a cabo procesos de intercambio de información, regulados y no regulados por la misma institución y por sus propios miembros, aunque no se tenga conciencia de ello. Esa falta

de conciencia y el poder que ello implica inciden sobre los actores de la Institución.

En esta línea, Foucault en su obra *Vigilar y Castigar* (1975), introduce un concepto fundamental: las relaciones Poder - Saber. Las instituciones son elementos claves para las disciplinas: espacio analítico y espacio celular. Espacio dividido en células para poder vigilar en cada instante la conducta de cada cual.

Actores Institucionales (docentes y vínculos con los estudiantes)

Dentro de estas instituciones educativas se dan múltiples encuentros y desencuentros de actores, subjetividades, culturas diversas, suponen no sólo saberes diferentes sino formas de producción y transmisión de los mismos, diversos. Confluyen conocimiento científico y popular, entendiéndose este último, como “aquel que se expresa a través del sentido común y de las prácticas usuales de la vida cotidiana, es una forma de saber producida, registrada, codificada transmitida a través de vías alternativas a los cánones establecidos por las instituciones encargadas de la producción y transmisión oficial del conocimiento” (Montero, 1994, p 33).

Si en los actores y sus diferentes roles se hace hincapié, se considera necesario mencionar algunos de aquellos que directamente inciden en la construcción de los procesos de aprendizaje, el colectivo docente, cuyas metodologías tienen que encontrarse en constante revisión para que estas respondan a las necesidades del presente. Exige entonces, que deban acceder a capacitaciones, materiales didácticos, entre otros, que habiliten el acceso a nuevas modalidades de enseñanza.

A nivel de la Universidad de la República las Tutorías Entre Pares están teniendo sus primeros desarrollos a nivel del aula, por esta razón resulta fundamental reflexionar sobre el rol docente, en esta oportunidad sin profundizar en aspectos metodológicos y operativos debido a que estos son abordados en otros artículos del presente trabajo. Particularmente en este apartado se hace referencia a lo vincular y los atravesamientos institucionales que se ponen en juego en estos procesos.

Todo proceso educativo, exige un espacio interpersonal donde el interés y el deseo sean las pautas fundamentales de la relación. Y en donde el afecto esté en el centro mismo del proceso comunicativo del aprendizaje. El vínculo

transferencial cuando es positivo crea un espacio interrelacional de producción y de creatividad. Es en el deseo y en el amor que se produce en forma más profunda y más creativa, decía Devereux (1977).

Es la transferencia positiva que el estudiante establece con el docente, lo que genera ahondar en el conocimiento y se crea un vínculo lo suficientemente fuerte para potenciar la creación. La transferencia hostil obtura la profundización del vínculo y el conocimiento que emerge de él.

Es fundamental que el conocimiento no sea producto de la rutina, la mera transmisión y la despersonalización del vínculo, no habrá posibilidad de un conocimiento verdaderamente creativo. Si no se prioriza el deseo y el placer en el proceso transferencial, se corre el riesgo de mecanizar el aprendizaje y vaciar de significado el acto de enseñar.

La contratransferencia estaría hablando de la depositación que hace el propio docente de sus afectos, de sus emociones, al establecer el contacto con el grupo. Para Devereux este es uno de los aspectos más importantes en la enseñanza, porque rompe la asimetría y establece un plano de igualdad en la implicancia de ambos actores del proceso.

El reconocer la contratransferencia desde el lugar del docente implica cuestionar el Poder que comporta todo Saber. El saber se comparte y el poder unipersonal se desdibuja.

Al hacer referencia al vínculo transferencial y contratransferencial en el proceso de enseñanza, se alude también a la institución capaz de sostenerlo y más concretamente a la transversalidad que permita el desarrollo y la creación de éste (Araújo, 1998).

Según Ajuriaguerra (1977) para Glover y Klein se transfiere no solamente un afecto, sino también toda una forma de identificación, y esto no es siempre vivido a nivel consciente sino en forma inconsciente. La transferencia en el proceso de aprendizaje estaría aludiendo al vínculo subjetivo, empático, que se establece entre el educador y el educando. “Para aprender es necesario un enseñante y un aprendiente que entren en relación. Es indiscutible cuando se habla de métodos de enseñanza y de procesos de aprendizaje” (Fernández, 1987, p 36)

Castorina (1995) hace referencia a algunos aspectos del entramado de relaciones constitutivas de la tríada pedagógica en la que se inscribe el proceso de aprendizaje.

La apropiación y transmisión de los saberes a enseñar por parte de los docentes, supone un análisis cuidadoso de sus múltiples significados desde el punto de vista pedagógico.

Lo que se transmite en el aula, no expresa nítidamente los saberes disciplinarios tal como han sido formulados por las ciencias. Por el contrario, se asiste a un proceso muy complejo de transformación de estos últimos en “saber a enseñar”, lo que implica una metodología específica que se traduce en materiales curriculares, entre otros. Esta transposición implica una dimensión relevante, suele involucrar una deshistorización, una desproblematización o sobre simplificación de aquéllos, que de forma inherente influye sobre el proceso de enseñanza.

El encuentro que se produce en el aula entre docentes y estudiantes, y la posición de éstos frente a la enseñanza de los otros, no deja de estar atravesada por el capital de representaciones previas de que disponen y que derivan de su pertenencia social, momento en el cual se pone de relieve una dimensión psico social de los procesos de aprendizaje. Es por esta última característica, que resulta de particular relevancia el estudio de los saberes previos con los cuales los estudiantes llegan a la práctica educativa. Estos saberes se conforman a través de las prácticas sociales en el transcurso de la vida.

Los procesos de aprendizaje no deben tomarse de forma aislada como meros actos de elaboración cognoscitiva individual, sino que deben ser considerados como acto social, como acto interactivo. El aprendizaje formal de los estudiantes se cumple en la interacción con los docentes y el grupo de pares.

Como se ha mencionado hasta el momento, los actores involucrados, los docentes, los estudiantes y la importancia del vínculo entre éstos, es de los puntos esenciales a la hora de pensar y problematizar los aprendizajes, tiene que existir por parte del docente la intención de enseñar, y por parte del estudiante, la de aprender.

¿Qué sucede cuando se habla de aprendizaje entre pares?

Tutor Par y Aprendizajes

La figura del tutor par, cuya función es articuladora y facilitadora de la integración e inclusión al Centro Educativo cuando a TEP de ingreso se hace referencia, aparece propicia para que sea una de las respuestas a esta interrogante tan amplia.

El proceso tutorial entre pares puede definirse como dinámico y de acompañamiento, mediante el cual las partes involucradas contribuyen a sus respectivos pro-

cesos de aprendizaje, a su formación como estudiantes y se puede llevar a cabo de múltiples maneras.

Los pares ejercen sobre sus compañeros influencias educativas a través de diversas vías, en otras palabras, pueden desempeñar el papel mediador que en principio parecía reservado en exclusiva al rol docente. Esto se logra por el momento evolutivo similar o cercano, por el ser estudiante y la interacción continua que entre estos se da, esta puede definirse además como intensa y variada.

A pesar de estas características comunes a ambos, si al vínculo tutorial se hace referencia, la relación entre tutor y tutorado se define como asimétrica, en lo relativo a roles como a tareas, donde a través del encuentro, un par se constituye como tutor siempre que otro se constituya como tutorado. No implica pensar este proceso de aprendizaje como unidireccional, a través del cual el beneficio de aprender se da en un solo sentido, sino como proceso bidireccional de crecimiento para ambas partes

Resulta fundamental que en el vínculo entre el tutor par y tutorado se internalicen representaciones, valores que favorezcan el interés por el aprendizaje, asunción de compromisos, confianza, entre otros. No debe perderse de vista que esta construcción es gradual y para llegar a conformar esta díada (tutor/tutorado), tiene que haber un sujeto con deseo de ayudar a otro a construir y/o visualizar su deseo de ser ayudado.

En esta misma línea Alicia Fernández plantea que el espacio educativo y por ende de aprendizaje, debe ser un espacio de confianza, de libertad y juego. (Fernández, 1987).

La mirada del otro, el re-conocimiento de los pares, la valoración y la imagen internalizada de nosotros mismos, emerge a partir del encuentro con el otro.

La posibilidad de asumir un yo se convierte para el individuo moderno, según Giddens, en un “proyecto reflejo”, que consiste en “el mantenimiento de una crónica biográfica coherente”. A medida que aumenta la disponibilidad de los saberes, la experiencia del sujeto exige de él mayor energía consciente. (Giddens, 1997, p 13- 14)

Se entiende entonces, que los aprendizajes que se dan en la acción tutorial se definen como procesos de reconstrucción conceptual y de procedimientos ofrecidos por las instituciones educativas en la que el sujeto revisa conscientemente las adquisiciones logradas, se transforman, se dan avances y retrocesos, pero indisociables del proceso de enseñanza. Los estudiantes aprenden de lo que hacen de forma efectiva, pero no debe olvidarse que también, de lo que observan hacer a los demás (Coll, 2001). Es en este sentido que contribuye a su formación integral.

BIBLIOGRAFIA

Ajuriaguerra, J. de (1977): Manual de psiquiatría infantil. Editorial Masson. Barcelona. España.

Araújo, A. M. (1998): “Transferencia y contratransferencia en docencia” en Revista El Latino. Colegio y Liceo Latinoamericano. Año 7 N°8. Montevideo. Uruguay.

Castorina, J.; Bleichmar, S.; Frigerio G.; De La Cruz, M. (1995) Cuando el Aprendizaje es un problema. Silvia Schlemenson de Ons (comp.) Editorial, Miño y Dávila. Buenos Aires. Argentina.

Coll, C, Palacios, J; Marchesi, A (2001): Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar. Editorial Alianza. Madrid. España.

Devereux, G. (1977): De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Argentina.

Fernández, L.(1994) Instituciones Educativas. Dinámicas Institucionales en situaciones críticas. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina

Fernández, A. (1987): La Inteligencia Atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

Foucault, M. (1975): Vigilar y Castigar, Nacimiento de la Prisión. Siglo XXI Editores. Buenos Aires. Argentina.

Giddens, A (1997). Modernidad e Identidad del yo. Ediciones Península S.A. Barcelona. España.

Montero, M. (1994): “Investigación-Acción Participante. La unión entre conocimiento popular y conocimiento científico”. En Revista de Psicología Vol. VI. N°1.



En los andamiajes del aprendizaje

*Aprendiendo del otro y con el otro.
Ventajas académicas y personales de la Tutorías Entre Pares*
Florencia Capurro

En el presente artículo se pretende abordar las ventajas académicas y personales de las Tutorías Entre Pares (TEPs) centradas en la dimensión vincular y afectiva, planteando la importancia de aprender con otro que se encuentra en la misma condición, la de ser estudiante, partiendo del enunciado de que no hay mejor manera de aprender que enseñando. Se toman conceptos y definiciones de aprendizaje, de autoras como Alicia Fernández (1987) y Ana Pampliega de Quiroga (1994) desde donde se comparten marcos referenciales que aportan en este sentido.

Se parte de la concepción del sujeto de conocimiento, desde la ontogénesis, vinculado a la construcción del sujeto psíquico. La historia del sujeto psíquico y la historia del sujeto de conocimiento, indefectiblemente se encuentran relacionadas por el amor. Puede decirse que el adulto que ama y humaniza durante los primeros años de vida, auspicia de un yo auxiliador, y por ende responsable de la estructura psíquica del otro.

¿Qué es aprender?

La inteligencia humana tiene su punto de partida en una profunda desadaptación, ya que aparece como necesidad de supervivencia el adulto auxiliador. La madre en el acto de alimentar al bebé introduce la pulsión (Freud, 1915), junto a la satisfacción de la necesidad agrega un plus. Plus que tiene que ver con sus propias pulsiones. Por lo tanto, aparece la necesidad del otro como proveedor y habilitante de nuevos objetos y deseo.

El primer problema que se va a plantear para el ser humano es reencontrar el objeto de la necesidad, que ya ha dejado de ser objeto de la necesidad en tanto media la pulsión y el deseo. Y este va a ser un reencuentro imposible, en el sentido de que lo que está inscripto nunca va a coincidir con lo que se puede encontrar.

Una de las características del pensamiento humano es que no recrea la realidad sino que la crea, la reinventa. Al mismo tiempo estas inscripciones, en

tanto son actividades, van a constituir un motivo de búsqueda constante de aquello que no se puede elaborar.

De aquí en más hay una búsqueda del objeto de la pulsión.

En primer lugar habrá un tiempo para la inscripción de la pulsión, para que luego se dé el proceso de simbolización. Los procesos de simbolización van a tener que ver con este reencuentro, y como no se encuentra lo mismo lo que se va a producir es el encuentro de sustitutos, sustitutos por analogía.

Luego, en un segundo tiempo, estas inscripciones van a devenir modos de ligazón, para que no queden sometidos a la repetición. Aún no hay presencia del sujeto del lenguaje.

Tercer momento, tiempo del lenguaje, tiempo de la represión originaria concomitantemente a la construcción del Yo. Es este yo el que va a retomar la función adaptativa a través de los procesos secundarios. Los procesos secundarios tienen que ver con la lógica de la negación, con la temporalidad, con quien conoce, conoce el sujeto, el Yo.

¿Cuál es la condición de la inteligencia? Es la construcción de la alteridad. La importancia del no, del no de la negación, luego resignificado en el no de la prohibición, la negación freudiana. Bleichmar hablaba de la negación determinante, donde es necesario negar al otro para que se pueda construir el sí mismo.

Construcción de la alteridad como condición de la inteligencia, como condición del pensamiento. Lo cual implica la construcción del objeto libidinal como un objeto distinto. Como otro que se nos niega en el sentido de colmar todas nuestras necesidades. Como aquel que frustra o que produce en términos winnicotianos una desilusión necesaria. Y que al mismo tiempo genera el enigma, la pregunta, en definitiva, la curiosidad. Y esa curiosidad surge siempre y cuando hayan enigmas, zonas de secreto, se genere una intimidad del lado de las figuras de los adultos en general, tanto a lo que hace al gesto, la palabra, entonces eso promueve la búsqueda.

Desde el trabajo en tutorías de alguna manera se genera el encuentro con el otro, pero ese otro que es un par, y de esta manera trabajar los distintos conocimientos en la búsqueda de espacios inéditos pero a la vez conocidos.

Modalidades de aprendizaje

Siguiendo a Alicia Fernández (1987) se puede afirmar que en cada sujeto se observa una manera particular de acercarse al conocimiento, en definitiva, cada uno desde su individualidad despliega modalidades de aprendizaje diversas y de esta manera conforma su saber. Estas modalidades, puede afirmarse entonces que se construyen desde el nacimiento, y a través de éstas se presenta la posibilidad de encontrarse con la angustia del conocer - desconocer.

Las modalidades de aprendizaje conforman una matriz, un esquema de operar, al cual se lo va utilizando de acuerdo a las distintas situaciones de aprendizaje con las que el sujeto se encuentra.

En una modalidad de aprendizaje puede observarse:

- La imagen que el aprendiente tiene de sí mismo;
- El vínculo que el sujeto establece con el objeto de conocimiento.
- La historia de los aprendizajes, que hacen a la historia personal del aprendiente que cada uno construye.
- La forma de juego.
- La singularidad de aprendizaje que se da a nivel familiar.

En el marco del planteo de esta autora, cabe diferenciar “modalidad de aprendizaje” de “modalidad de la inteligencia”. En el proceso de aprendizaje intervienen algunos factores, que resulta importante mencionar, entre ellos: el organismo, el cuerpo, el deseo y la inteligencia, los cuales deben articularse en un determinado equilibrio.

En este sentido los aportes de Piaget (2003), en cuanto al funcionamiento de la estructura intelectual también proponen la existencia de un equilibrio que debe darse para estructurar la realidad y sistematizarla permanentemente a través de dos movimientos que define como: asimilación y acomodación. La vida estudiantil presenta continuamente exigencias de adaptación y de esta manera una secuencia ininterrumpida de aprendizajes.

En cada uno de nosotros, el aprendizaje presenta una historicidad con continuidad y discontinuidad, siendo cada acto de conocimiento el eslabón de una cadena. Permanentemente construimos una actitud y estilo de aprendizaje, de sensibilidad, de pensamiento, un modelo o matriz de contacto con el medio. Esta matriz está multideterminada por la interacción de varios factores, como

ser la relación con el otro y con la realidad, siendo este modelo el que aporta a nuestra identidad, sintetizando y condensando tanto nuestra historia como nuestras experiencias.

En cuanto a la dimensión de lo vincular, si este movimiento se piensa y trasladada a la situación tutorial, puede decirse que en los procesos de aprendizaje de la díada tutor - tutorado los conocimientos adquiridos se transforman para ambos actores; tanto en la transmisión como en la recepción de los mismos, los cuales nuevamente se acomodan a la situación particular que se genera a través de este vínculo.

Es a partir de esto que se puede pensar en una de las ventajas tanto a nivel académico como personal que se genera en esta modalidad de aprendizaje entre pares. Cobra relevancia en este sentido, los aportes de la historia personal, las experiencias, sensaciones, emociones y la historia académica de los involucrados, así como los factores externos a éstas.

Según Coll (2001) Gagné plantea que el aprendizaje se produce como resultado de la interacción del sujeto y el medio generando una modificación comportamental, y al mismo tiempo otorga relevancia a los procesos mentales o encubiertos que subyacen a este cambio en una situación de aprendizaje. Es entonces que todo acto con estas características depende de una serie de sucesos y factores externos al estudiante que se diseñan para estimular los procesos internos de aprendizaje.

A medida que los estudiantes adquieren mayor experiencia, esos sucesos de forma más frecuente tienden a ser proporcionados por los propios estudiantes, en lugar de que sean dados por agentes externos.

De acuerdo a lo anteriormente planteado, es que a partir de la experiencia de formación de tutores que PROGRESA ha venido desarrollando desde hace algunos años, se observa que ante cada exigencia adaptativa, el estudiante elabora, construye, afianza o modifica un modelo ya adquirido, despliega lo propio y lo ajeno donde transforma su estilo de aprendizaje y a su vez genera nuevos modelos, teniendo en cuenta que no sólo aprende de lo que hace de forma efectiva sino también de lo que observa hacer a los demás actores de su entorno.

Al tutorado se le aporta un sostén que cumple la función “yoica”, siendo esta organizadora, transformadora, discriminadora y de esta manera posibilita la organización del universo de experiencias, permitiendo alcanzar distintos niveles de representación y pensamiento. Esta apoyatura se internaliza, esta función yoica es necesaria para aprender, para acceder al pensamiento, a la simbolización.

Al hacer referencia al acto de aprender no puede dejar de mencionarse necesariamente el lugar del deseo en este, donde confluyen tanto el deseo de uno como el del otro. Al hablar de deseo, se parte de este como elemento fundante al momento de conocer y aprender. En el vínculo tutor - tutorado puede plantearse en un inicio que este se visualiza con claridad en la figura del tutor, quien a través de un acto solidario lo vehiculiza y tiene como tarea esencial descifrar el deseo y necesidad del tutorado de aprender y de ser ayudado, acompañado y así que este logre identificarlos para utilizarlos en pos de su desarrollo personal. “Entiendo al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo, relación que tiene su motor en la necesidad” (Pichón Riviére, 1973, citado Pampliega de Quiroga 1991, p 15)

Por lo tanto al generar nuevos espacios y encuentros donde se produce y reproduce conocimiento, el estudiante recobra nuevos entendimientos. De ahí la importancia de este tipo de dispositivos. En esta línea es que desde PROGRESA, valoramos las TEPs, como estrategia educativa que promueve la autonomía de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje, el tutor par oficia como un andamiaje, brindando diversos apoyos que habilitarán aprendizajes significativos.

Para el aprendizaje y el proceso formativo, las experiencias más importantes son las interpersonales principalmente con aquellas figuras significativas para uno mismo, en este caso el grupo de pares, el colectivo docente, si al ámbito educativo se hace referencia, entre otros.

“Definimos entonces como matriz o modelo interno de aprendizaje a la modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no solo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales, y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada, sino una gestalt, una estructura en movimiento, susceptible de modificación salvo en los casos de extrema patología”. (Pampliega de Quiroga, 1991 p 35)

BIBLIOGRAFIA

Coll, C, Palacios, J; Marchesi, A (2001): Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar. Editorial Alianza. Madrid. España.

Fernández, A (1987): La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

Freud, S (1915): “Pulsiones y destinos de Pulsión”. En Obras Completas. Tomo 14. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.

Pampliega de Quiroga, A (1991): Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Ediciones Cinco. Buenos Aires. Argentina.

Piaget, J (2003): La Psicología de la inteligencia. Editorial Crítica. Barcelona. España.



**Aprendizajes entre pares.
Vínculos interpersonales y
procesos interactivos.**

En el fascículo anterior *“Tutorías de estudiantes -Tutorías Entre Pares”*, proponíamos pensar los aprendizajes desde su dimensión vincular, enfatizando en una caracterización global e integral, que llevaba a reconocer la importancia y centralidad de los factores afectivos, situacionales y contextuales, particularmente en los procesos generados entre pares.

Continuando con los desarrollos anteriores, el presente artículo, intentará aportar insumos que posibiliten abordar y reflexionar sobre la importancia de los vínculos interpersonales, así como de los procesos interactivos en el marco de las Tutorías Entre Pares. Los mismos, pretenden constituirse en un aporte para la implementación de experiencias de tutorías, particularmente en las TEPs en el aula, experiencias que paulatinamente están comenzando a manifestarse con una mayor impronta en la Universidad de la República. En el último apartado y tomando desarrollos anteriores, se presenta una síntesis sobre el aporte significativo de las Tutorías a los procesos de aprendizaje de los estudiantes que participan.

Los Aprendizajes entre pares.

El encuentro entre pares, promueve procesos en el colectivo que participa aportando tanto a los itinerarios educativos y formativos de los estudiantes como a las relaciones que establecen con los procesos de aprendizaje.

En tal sentido es importante detenernos en algunos aspectos centrales de los aprendizajes, particularmente en lo que refiere a los aprendizajes entre pares, comencemos por algunas definiciones.

Entendemos el aprendizaje como un proceso de construcción y apropiación, donde el sujeto y el objeto en el acto de conocer, se encuentran e interactúan. La cuestión del vínculo es central, así como también lo es, la comunicación que circula entre ambos. A partir del encuentro y la interacción con otros, se adquieren y aprenden nuevas formas de ver y pensar el mundo.

Los procesos de aprendizaje, son caracterizados por Enrique Pichon-Rivière (1997) como la apropiación instrumental de la realidad para transformarla, para este autor el aprendizaje se encuentra estrechamente ligado a la noción

de vínculo, ya que el proceso de aprender, implica una acción y por lo tanto, una relación con un objeto. Aprender implica movimiento, operar sobre la realidad, para transformarla, y transformarnos. Para este autor, el sujeto es entendido como un ser social, emergente de la síntesis de una historia vincular y social, de una trayectoria de aprendizajes.

Este aspecto procesual del aprendizaje permite pensarlo desde su historicidad, con continuidades y discontinuidades. Ana Pampliega de Quiroga (1994), propone su concepto de matrices de aprendizaje, este concepto entiende como ante cada contacto con el objeto de conocimiento, hemos ido elaborando, apuntalando o modificando un modelo, una actitud de encuentro con el mismo, un estilo de aprendizaje que se constituye como nuestra modalidad cotidiana de relación con la realidad, con nosotros mismos y con los otros.

Retomando la definición de A. Pampliega de Quiroga desarrollada en el capítulo anterior, tomemos algunos aspectos centrales:

“...Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos...Sin embargo, esa matriz subyacente según la cual organizamos y codificamos nuestra experiencia, no consiste solo en una forma de la relación sujeto - mundo, sino que incluye también un sistema de representaciones que interpreta ese encuentro, una hipótesis acerca de quiénes somos nosotros aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación de conocimiento”. (Pampliega de Quiroga, 1994, p.35)

Los procesos de aprendizaje no pueden descontextualizarse, no pueden aislarse de los deseos de los sujetos en juego, de los afectos, ni mucho menos, de los hechos del contexto social en el que se desarrollan, puesto que se producen en el marco de los vínculos.

Participar de procesos de Tutorías Entre Pares, implica grandes desafíos para sus protagonistas, uno de ellos lo constituye la ruptura o quiebre con modelos de aprendizaje previos. Esta acción no es inmediata, ni se produce espontáneamente, sino que requiere de un acompañamiento y reflexión permanente. Requiere de un proceso de deconstrucción (Derrida, 1989) de los imaginarios presentes, realizando y estableciéndose modificaciones subjetivas.

Las TEPs promueven ciertas rupturas, implican enfrentarnos con nuevos modelos de aprendizaje que conllevan movimientos subjetivos en quienes participan, aportando a los mismos.

La experiencia nos permite proponer que el trabajo grupal es una herramienta propicia para enfrentar los propios modelos, elaborar nuevas signifi-

caciones y aprender a partir del vínculo con otros. En este marco, encontramos los “Talleres de Formación de Tutores” y algunos de los acompañamientos a experiencias de TEP que el PROGRESA realiza tanto en los servicios universitarios, como en el marco del Programa Compromiso Educativo.

Tutorías Entre Pares en el Aula. Procesos Interactivos y estrategias para su regulación

Si bien las experiencias de TEP que el PROGRESA impulsa desde algunos años en diversos servicios, han estado centradas en tutorías de acompañamiento a la vida universitaria, extra áulicas, en los últimos tiempos, y debido a la gran demanda de este tipo de propuestas, comienzan a esbozarse algunas experiencias puntuales de Tutorías Entre Pares en el aula, tal es el caso de Facultad de Química, a partir de las investigaciones desarrolladas por la Unidad Académica de Educación Química (UNADEQ), sobre el rendimiento de estudiantes en matemáticas en dicho servicio, y en Facultad de Psicología, a partir de la coordinación entre el PROGRESA y la Unidad de Enseñanza.

Estos movimientos, evidencian la relevancia y el reconocimiento que los aprendizajes entre pares comienzan a ubicar en el colectivo universitario, así como dan cuenta de la búsqueda de nuevas estrategias, que posibiliten al estudiante posicionarse en un rol activo en cuanto a su propio proceso de aprendizaje.

Los procesos interactivos- “Análisis de la Interactividad”

Las investigaciones educativas sobre las relaciones interpersonales en el aula, desarrolladas por las teorías y modelos cognitivo- constructivistas (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 2001), han establecido que si bien el proceso de aprendizaje ocurre en el contexto de la interacción de sujetos entre sí, también ocurre en la interacción de éstos con el contenido o tarea de aprendizaje, a lo que denominan “interactividad”.

Estos autores, proponen el concepto de interactividad, como un concepto más amplio que el de interacción, puesto que incluye no solo los intercambios

comunicativos entre los sujetos, sino que implica una serie de actuaciones cuya significación es inseparable del marco de la actividad conjunta entre ellos.

El análisis de la interactividad, supone una mirada centrada en los procesos interpsicológicos que subyacen a la actividad conjunta de los participantes. Pues la interactividad se produce cuando las actuaciones interrelacionadas, se establecen en función de un contenido específico o una determinada tarea de aprendizaje. Este enfoque implica centrar la mirada no únicamente en los procesos de aprendizaje, cómo aprenden y qué aprenden, sino tener en cuenta las actividades, y estrategias que se ponen en juego.

La noción de interactividad asume que las actuaciones interrelacionadas de los participantes, se construyen a medida que se desarrolla el proceso mismo de aprendizaje. Por tanto, no es posible determinarlas de antemano totalmente, sino que toman sentido, se construyen y se despliegan en la misma actividad.

La interactividad remite desde esta perspectiva a un doble proceso de construcción: el proceso de construcción de los aprendizajes que realizan los participantes, y el proceso de construcción de la propia actividad conjunta que realizan, reguladas por normas y reglas que determinan la estructura de participación (Erikson, 1982, citado en Colomina, 2001.)

Para Coll (2001) cada forma de organización de la actividad conjunta responde a una determinada estructura de participación; y el conjunto de formas de organización de la actividad conjunta, construidas en el transcurso de la secuencia didáctica, configura la estructura de la interactividad.

Al referirse a los Mecanismos de influencia educativa, los autores proponen desplazar el acento de los procesos de aprendizaje a los procesos de enseñanza. Es en este contexto de actividad conjunta, donde los estudiantes trabajando entre pares, realizan una serie de aprendizajes, contando con el apoyo de los docentes.

Los mecanismos de influencia educativa, permiten comprender, algunas de las tareas del rol docente, en el marco de aprendizajes entre pares en el aula. Estos mecanismos constituyen la influencia educativa que ejerce el docente, apuntalando a los estudiantes para construir un sistema de significados, adoptando distintas maneras de acuerdo a los procesos subyacentes de la interactividad

Los mecanismos de influencias más importantes que operan en el ámbito de las relaciones interpersonales en el contexto educativo, para estos autores, están constituidos por:

1. Proceso de construcción progresiva de sistemas de significados compartidos (cada vez más ricos y complejos) entre profesor y estudiantes.

Este proceso de construcción supone una presentación, re-presentación, elaboración, re-elaboración de las representaciones que tienen sobre contenidos y tareas académicas en el transcurso de la interactividad; así como la incidencia en las representaciones que los estudiantes tienen de esos contenidos y tareas. (Colomina 2001). El docente va ajustando la ayuda, logrando progresivamente compartir con los estudiantes niveles mayores de intersubjetividad. Este proceso de negociación es posible gracias al lenguaje, ya que permite representar de maneras distintas los objetos, acciones y acontecimientos, permitiendo diversos niveles de intersubjetividad desde donde transitar de contextos sociales de referencia a contextos específicos de referencia, de la intersubjetividad a la interiorización de los significados a un nivel intrapsicológico.

2. Proceso de traspaso progresivo del control y la responsabilidad en el aprendizaje del profesor a los estudiantes.

Es el proceso por el que los apoyos y ayudas al aprendizaje del estudiante van evolucionando y modificándose en función de promover una actuación cada vez más autónoma y autorregulada en la realización de las tareas. El propósito es que el estudiante asuma un control cada vez mayor sobre las tareas y contenidos y, en último término, sobre su propio proceso de aprendizaje. (Colomina, 2001)

Por lo mencionado anteriormente se vuelve primordial apuntalar y acompañar a los docentes en el análisis de los procesos de interacción y de los mecanismos de regulación. Trabajando los apoyos necesarios para producir experiencias de aprendizaje entre pares, pues el docente es quien deberá orientar la construcción de significados y sentidos de los estudiantes. (Coll, 2001).

Aportes significativos de las Tutorías Entre Pares a los aprendizajes

Lo mencionado anteriormente puede servirnos de marco para reflexionar sobre la importancia de los vínculos interpersonales y de los procesos interactivos en las experiencias de Tutorías Entre Pares, así como el aporte significativo de estas, a los aprendizajes de los estudiantes.

Las experiencias de TEP, ubican al estudiante en un rol activo en lo que respecta a sus procesos de aprendizaje. Mediante la participación en este tipo de propuestas, los estudiantes potencian el desarrollo de habilidades psicosociales y de interacción, promoviendo mayores niveles de autonomía. La interacción entre pares, fomenta no solo procesos de construcción de significado, sino que también posibilita la toma de conciencia de los propios conocimientos, pues para lograr transmitirlos, los estudiantes deben reorganizarlos, aumentando su implicación y motivación en los procesos de aprendizajes y el sentido de responsabilidad en los mismos.

Tomemos el concepto de conflicto cognitivo (Piaget, 1978), para pensar los aprendizajes entre pares. La teoría piagetiana plantea la generación de conflictos cognitivos mediante los procesos de interacción social, este conflicto interviene como un mecanismo de desequilibrio capaz de provocar una reestructuración cognitiva. Entendemos que en el contexto de las TEPs, la interacción entre pares surge como un elemento potencialmente favorecedor de los procesos de construcción de conocimiento, donde la actividad discurre no como una actividad individual, sino como parte integrante de una actividad interpersonal que la incluye.

En el encuentro entre los estudiantes, la proximidad que se establece entre ambos, crea el contexto favorable para el aprendizaje y para la comunicación en todos sus niveles. La reflexión que se dispara en el encuentro, la afectación que las lecturas generan, establecen el campo para el desarrollo de los aprendizajes, la significación y atribución de sentidos.

Como hemos mencionado, el aprendizaje entre pares, promueve una serie de procesos motivacionales y relacionales que influyen positivamente en los procesos de aprendizaje individuales. Si analizamos la etimología de la palabra, motivación, esta proviene del verbo latino “movere” que significa “moverse”, “poner en movimiento”. Y que mejor manera de ponernos en movimiento, que la presencia de otro. Pues, es en la interacción donde se dan procesos de comprensión de lo que uno es y va siendo, en los vínculos con los otros.

BIBLIOGRAFIA

Berenstein, I (2007): Del ser al Hacer. Editorial Paidós. Buenos Aires Argentina.

Coll, C; Palacios, J.; Marchesi, A. (Comps.) (2001): Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar. Editorial Alianza. Madrid. España.

Colomina, R, Onrubia, J.; Rochera, M (2001): “Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula” en Coll y otros. (Comps.). Desarrollo psicológico y educación. Vol. II. Psicología de la educación escolar. Alianza Editorial. Madrid. España

Derrida, J. (1989): Una teoría de la escritura, la estrategia de la deconstrucción. Revista Antrophos. Barcelona. España.

Pampliega de Quiroga, A. (1991): Matrices de aprendizaje: constitución del sujeto en el proceso de conocimiento. Ediciones Cinco. Buenos Aires. Argentina.

Piaget J. (1978) La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo. Editorial Siglo Veintiuno. Madrid. España.

Pichon Rivière, E (1997): El Proceso Grupal, del Psicoanálisis a la Psicología Social. Editorial Nueva Visión. Buenos Aires. Argentina.

**El rol docente en los procesos
de enseñanza-aprendizaje
enmarcados en un plan de acción
tutorial entre iguales.**



¿Que entendemos por enseñar y aprender?

La noción de aprendizaje remite en primer lugar a una clase de cambios, que se producen en los sujetos como consecuencia de las experiencias vividas, en las cuales participan de una u otra manera.

Coll (2010) expresa que los cambios relativos a tal fenómeno presentan una serie de características específicas, algunas de ellas son las siguientes: cambios que tienen necesariamente un carácter experiencial, no están prefijados o predeterminados, muestran una cierta permanencia en el tiempo, y poseen un valor funcional y para la vinculación con el medio. Con estas dos últimas características se entiende que el conocimiento adquirido por el estudiante debe poder ser utilizado por él mismo ante distintas situaciones (carácter funcional), permitiéndole, a la vez, comprender e intervenir mejor en la realidad en que vive y se desarrolla (carácter vinculante).

Estas cualidades justifican el hecho de considerar la noción de aprendizaje, como algo que se adquiere y que se conserva de alguna u otra manera. Asimismo existen otras dos características fundamentales, que nos conducen a pensar en la importancia y complejidad del fenómeno en cuestión. Por un lado, es posible que los cambios afecten a distintos planos y niveles del comportamiento de los sujetos. Es decir, lo que cambia puede ser la conducta, las pautas de interacción, la capacidad para participar de una manera competente en distintas prácticas socioculturales, etc. Por otro lado, para que se produzca el aprendizaje se requiere de la puesta en marcha de una enorme gama de procesos psicológicos, como la memoria, atención, motivación, interacción, participación, entre otros muchos. De esta manera, los procesos de aprendizaje pueden entenderse como un fenómeno, producto de la combinación de diferentes procesos psicológicos.

Desde esta visión el estudiante tiene un papel protagónico, ya que algunos aspectos tales como: las experiencias, conocimientos previos, motivación, intereses, expectativas, habilidades y competencias que él mismo aporta al acto de aprender, juegan un papel decisivo al momento de afrontar situaciones novedosas que posibiliten generar aprendizaje.

Coll (2010) destaca que en la adquisición de los aprendizajes escolares y formales es necesaria la presencia de una acción educativa intencional, siste-

mática, planificada y especializada, orientada a promoverlos y favorecerlos. En otras palabras, para que los estudiantes adquieran este tipo de aprendizajes es prácticamente imprescindible la existencia de lo que habitualmente denominamos enseñanza. Esta consideración se justifica en la naturaleza social y cultural de los contenidos escolares, porque tales contenidos son saberes culturales que los estudiantes, cuando se acercan por primera vez a ellos, ya los encuentran contruidos y con significados estables y aceptados por las comunidades de referencia de los mismos.

En este sentido, para que estos aprendizajes sean satisfactorios resulta necesario que los estudiantes realicen un proceso de construcción de significados y de atribución de sentido sobre los contenidos escolares. Y a su vez, es imprescindible que tales significados contruidos sean compatibles con los significados culturalmente aceptados.

Dicha tarea es realmente muy difícil de alcanzar sin una orientación externa que promueva, encauce y favorezca estos procesos de construcción. Orientación que se realiza a través de la acción educativa de los docentes, que aparece como una ayuda a los procesos llevados adelante por los estudiantes y que caracterizan al aprendizaje escolar.

¿Cómo se puede ayudar a los estudiantes a aprender?

Considerar la enseñanza como una ayuda a los procesos de aprendizaje nos lleva a centrar la mirada y estudiar las características de las actuaciones, tanto de los docentes como de los estudiantes y demás elementos presentes en el contexto de aprendizaje, que pueden contribuir a esa función.

Asimismo se debe tener en cuenta que para que estas actuaciones sean consideradas como verdaderas ayudas, los docentes, compañeros, y elementos del contexto tienen que aportar realmente a promover, facilitar y orientar los procesos de enseñanza – aprendizaje en el sentido que establecen los significados culturalmente aceptados.

Es decir que, las actuaciones deben contribuir a la ayuda educativa eficaz. La misma es una ayuda que se ajusta a las circunstancias del proceso de construcción de significados, y por ende puede y debe variar en cuanto a naturaleza, características e intensidad dependiendo del momento en que las mismas se brinden.

De esta manera vemos que no se pueden establecer pautas de actuación prefijadas, estables y sin cambios destinadas a los docentes y/o compañeros. Tampoco existen recetas que se puedan replicar de forma idéntica con todos los estudiantes ni en cualquier momento del proceso de aprendizaje. La esencia de una buena enseñanza se constituye por el carácter dinámico y de ajuste continuo de las ayudas.

En este sentido, en las últimas décadas las ciencias del aprendizaje se han interesado por estudiar cómo las personas ayudan a otras personas a aprender. Dichas investigaciones han contribuido con importantes avances en cuanto a la temática u objeto de estudio, situando fundamentalmente dos planos de ayudas - distales y proximales - que corresponde a otras varias clases de ayudas al aprendizaje.

En un plano un tanto alejado están las denominadas “ayudas distales”. Las mismas se relacionan con el diseño y la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje, llevadas adelante en el contexto del aula. Dichas ayudas se concretan en algunas tareas tales como la selección y organización de los contenidos, actividades y tareas, la forma de presentarlas y de establecer su seguimiento. En un plano cercano están las “ayudas proximales” que se dan en las actividades realizadas en el aula, más concretamente en las interacción que se dan en torno a un contenido o tarea entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes. Son ayudas que remiten a lo que hacen y dicen cada uno de estos participantes, y se concretan de diferentes formas, generalmente a través del lenguaje, ya sea en forma de preguntas, respuestas, explicaciones, interpelaciones, entre otras.

Cabe destacar que tanto las ayudas distales como las proximales, son elementos básicos para la implementación de una estrategia de atención a la diversidad, que tenga como objetivo una educación inclusiva y social de todos los estudiantes y que promueva el éxito escolar.

Vemos que para poder ayudar a los estudiantes a aprender se debe profundizar y desarrollar ambos tipos de ayuda, con el propósito de promover y facilitar aprendizajes significativos. Para ello, los docentes y agentes educativos son los actores encargados de diseñar situaciones y actividades, orientadas a cumplir con tal finalidad.

Para que esta compleja tarea sea posible y se logren alcanzar los resultados buscados es importante que los docentes promuevan el aprendizaje implementando propuestas que incluyan: la creación de tareas ambiciosas y significativas, implicando activamente a los estudiantes en el aprendizaje ha-

ciéndoles aplicar y probar lo que saben, estableciendo relaciones y conexiones con experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, evaluando continuamente los saberes adquiridos de los estudiantes y adaptando la enseñanza a sus necesidades, estimulando el pensamiento estratégico y metacognitivo, proporcionando a los estudiantes retroalimentación constante y oportunidades para aprender.

Cuando hablamos de pensamiento estratégico y metacognitivo, nos estamos refiriendo a la capacidad de los estudiantes de poder crear y utilizar un repertorio de estrategias de pensamiento y razonamiento para alcanzar metas de aprendizaje complejas. Estas estrategias se caracterizan por poseer un alto nivel de selección y seguimiento de operaciones mentales, que facilitan el pensamiento creativo y crítico del estudiante. Cuando pueden lograr desarrollar este tipo de pensamiento, también pueden aprender a evaluar y guiar su propio proceso de aprendizaje, es decir, aprenden a aprender.

La acción tutorial: como línea de intervención para ayudar a los estudiantes a aprender.

En primer lugar, en este apartado nos parece necesario mencionar de qué hablamos cuando hablamos de **acción tutorial**. Para ello nos basamos en la definición planteada por Monereo y Mollá (2004) que la describen como el conjunto de acciones educativas que contribuyen a desarrollar y potenciar las competencias de los estudiantes, orientarlos con el propósito de conseguir su maduración y autonomía, y ayudarles a tomar decisiones futuras en referencia a aspectos personales, académicos, y profesionales. La acción tutorial debe permitir que los estudiantes logren dar respuesta a distintas interrogantes de su educación integral que, comúnmente quedan fuera de la programación curricular, con la finalidad de completar y ampliar aspectos formativos de su personalidad.

Para que la acción tutorial tenga lugar, consideramos fundamental la elaboración de un plan de acción tutorial (PAT) en el cual se explicita y coordina el conjunto de acciones mencionado, y a su vez se consideren las diferentes acciones diseñadas por los docentes.

Siguiendo a Monereo y Mollá (2004), el PAT se compone básicamente por una serie de elementos, los cuales se describen muy brevemente a continuación:

- *Detección de necesidades:* refiere al diagnóstico de las necesidades detectadas en cuanto al contexto sociocultural, al Centro Educativo y a los estudiantes.
- *Objetivos:* son las finalidades que se pretenden alcanzar con la implementación del PAT.
- *Contenidos:* alude a las temáticas que serán tratadas, ya que se consideran prioritarias.
- *Metodologías:* elección de los procedimientos de enseñanza considerados pertinentes para la concreción y desarrollo de los contenidos.
- *Recursos:* conjunto de elementos (humanos y materiales) con los cuales se dispone para la aplicación y organización del PAT
- *Secuenciación:* la forma en que se distribuyen los contenidos en secuencias temporales - ya sea a nivel intercurso como a nivel de un curso escolar - .
- *Evaluación:* revisión final con la finalidad de evaluar el proceso y optimizar el plan en próximos cursos.

Cabe destacar que, si bien los tutores son los actores encargados de llevar adelante el plan, no son los únicos participantes responsables del proceso de orientación del estudiante, esta tarea se comparte con el equipo docente y demás agentes educativos - psicólogos, psicopedagogos, asistentes sociales, etc - que participen tanto en el diseño del plan como en la concreción del mismo.

Es importante considerar que mediante el PAT es posible gestionar las demandas de diferentes actores educativos - desde las realizadas por los tutores y tutorados hasta las formuladas por docentes, dirección y otros- con el objetivo de orientar las trayectorias educativas de los estudiantes en situaciones de conflicto, colaborando en la búsqueda de estrategias para que puedan realizar aprendizajes significativos.

El rol docente en la acción tutorial

Nos parece fundamental mencionar cual es el papel del docente en las tutorías entre pares, es decir, en qué consisten los contenidos de asesoramiento generales que el docente debe desempeñar en un PAT desarrollado en el contexto del aula.

En este sentido consideramos que el o los docentes encargados de un plan de tutorías tendrá que, además de diseñar la propuesta o plan de acción encargarse de organizarlo y llevarlo adelante, realizando una serie de tareas, dentro de las cuales destacamos las siguientes:

- Asesorar a los tutores para que puedan decidir de forma pertinente la intervención a realizar con el estudiante o con el grupo de estudiantes con el que vaya a trabajar.
- Asesorar en el uso de instrumentos – materiales y humanos – para la observación y el seguimiento de los estudiantes.
- Será capaz de mediar en las relaciones educativas en conflicto, por ejemplo, entre tutor y tutorado
- Asesorar en la orientación de los estudiantes tanto tutores como tutorados.
- Promover la formación y autorreflexión de los equipos de trabajo en temáticas relacionadas con las TEPs.

Cuando un docente propone y desarrolla un plan de acción tutorial en el contexto de una clase, una de las tareas principales que debe de abordar es la de brindar ayuda a los estudiantes para que puedan trabajar las demandas reales de la clase, en cualquier área, estando la ayuda a disposición de todo el grupo de estudiantes, ya sea para los que la necesitan constantemente como para los que les hace falta en situaciones puntuales. Asimismo es importante subrayar que los estudiantes con más necesidades de ayuda, no tienen por que quedar etiquetados por el hecho de salir fuera del aula y profundizar en los contenidos escolares dedicando con otros docentes y con mayor dedicación de estudio que el resto de los compañeros, como sucede habitualmente, porque mientras los estudiantes tutores colaboran con los tutorados, el docente puede dedicar más tiempo y de una forma más personalizada aquellos estudiantes que más lo necesiten. Por esto, entendemos que para los docentes un plan de trabajo basado en las TEPs, puede representar una mejora en relación a la gestión de los contenidos de enseñanza - aprendizajes llevados adelante en el contexto del aula.

De esta manera podemos ver que para que la implementación de las TEPs realmente puedan considerarse favorecedoras de los procesos de aprendizaje, la presencia del docente resulta fundamental. Consideramos que su rol como educador debe apuntar básicamente a promover lo que Duran y Blanch (2008) denominan dimensiones del aprendizaje entre iguales (y nosotros en vez de “iguales” lo solemos llamar “pares”). Dichas dimensiones son las siguientes:

- *Interdependencia positiva*: lo cual significa que el éxito de cada miembro del equipo va asociado al del resto de sus compañeros y viceversa.
- *Interacciones cara a cara*: maximizar las oportunidades de interacción entre estudiantes conlleva a que se generen dinámicas de ayuda y apoyo.
- *Responsabilidad individual*: mediante distintas propuestas de aprendizaje colaborativo asegurar la participación de todos los estudiantes mediante división de tareas, roles, evaluaciones, etc.
- *Enseñanza deliberada de habilidades sociales*: el hecho de trabajar en equipo es algo que se aprende y que a su vez requiere del desarrollo de determinadas habilidades sociales complejas, tales como la comunicación apropiada, resolución constructiva de conflictos, empatía, etc; que tienen que ser enseñadas.
- *Autorreflexión de equipo*: Para aprender a colaborar en equipo, y a conocerse mejor personalmente en tanto integrante aprendiz de un equipo, los miembros del mismo deben contar con instancias para reflexionar conjuntamente acerca del proceso de aprendizaje, así como también poder tomar decisiones de ayuda y mejora para futuras ocasiones.

Pensamos que si se logran comprender los principios mencionados acerca del aprendizaje entre iguales/pares, los docentes rápidamente podrán imaginar e idear situaciones en las aulas, para desarrollarlos en interacción con los estudiantes, haciendo un uso ajustado y creativo a las necesidades y realidades de cada contexto educativo, logrando aproximarse a uno de las principales dimensiones de una enseñanza de calidad como son la equidad y eficacia educativa.

BIBLIOGRAFIA

Coll, C.(2010): “Enseñar y aprender, construir y compartir: proceso de aprendizaje y ayuda educativa”. En Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en Educación Secundaria. Editorial Graó. Barcelona. España

Duran, D.; Blanch, S. (2008): L'aprenentatge cooperatiu com a estratègia instructiva per a la inclusió. Revista Catalana d'Educació Inclusiva. Universitat Autònoma de Barcelona. España

Monereo, C; Mollá, N. (2004): “Intervención psicopedagógica en el plan de acción tutorial del centro”. En Badía, A. Mauri, T. y Monereo, C. La práctica psicopedagógica en educación formal. Editorial UOC. Barcelona. España.

Defensa por la positiva de la Tutorías entre Pares.



Este documento intenta ser una argumentación de la existencia de la herramienta aplicada de Tutorías entre Pares, no como método paliativo para subsanar situaciones problemáticas diversas de la situación actual del sistema educativo sino, como herramienta que se articula sin alterar pero transformando cualquier modelo educativo. La tutoría como vínculo positivo para enriquecer la formación académica, personal y colectiva, el pasaje por las distintas casas de estudio de la educación formal, para homogeneizar la posibilidad de construir proyectos de vida enmarcados en el estudio, y para diversificar el enriquecimiento de los mismos.

Desde el lugar del tutorado, la tutoría constituye un acercamiento a un estudiante más avanzado que eligió un proyecto de vida que se soporta en el estudio. Si el vínculo se establece y es constante, se va construyendo como un modelo positivo. Existiría una visualización más tangible para el estudiante menos avanzado de cual es la relación entre el mundo del conocimiento y el mundo del trabajo. En la experiencia se destaca la creciente aparición de interrogantes nuevas con respecto al concepto de la vocación. Lo que antes parece estar en el lugar del juego y el sueño, la pregunta de qué se quiere ser de grande y las respuestas que aparecían desde un lugar ficticio, irrealizable, cada vez más alejado de la vida real, ahora sufre una transformación. Surgen preguntas en el plano de la posibilidad. ¿De verdad yo puedo ser médico? ¿Existe en serio la carrera bibliotecología? ¿Se puede hacer una carrera artística que te garantice un sustento económico? Se manifiestan las dudas sobre la actividad cotidiana de un estudiante terciario y de un profesional. Las preguntas llevan al acercamiento de una “versión aplicada” y sus diferencias con el imaginario previo. Los estudiantes terciarios, cualquiera sea su área, en mayor medida trabajan, pierden exámenes, tienen familia, se divierten. La tutoría para el tutorado es, en suma, un vínculo que oficia de modelo positivo que oficia de primer contacto con otra institución, borrando las distancias entre la misma y la del estudiante menos avanzado.

La existencia de un espacio de tutorías dentro de un liceo o de cualquier otra institución educativa, de enseñanza media o no, representa un lugar de participación basado en la solidaridad y en una óptica positiva de la vida estudiantil y la educación y el saber en general. Constituye un espacio basado en vínculos horizontales y personalizados. Es un punto importante en el concepto y funcionamiento de las tutorías entre pares que este espacio es universal. No busca mejorar a los peores sino mantener, profundizar y multiplicar la diversi-

dad de cada uno de los estudiantes trabajando para ampliar las posibilidades de construcción y elección de proyectos de vida que estén circunscritos en el estudio. En la práctica y de muy diversas formas, tantas como espacios de tutorías existen, se manifiesta la creciente asociación colectivo - transformación que se promueve mediante los distintos vínculos, el funcionamiento cotidiano y que es soporte fuerte de las TEPs. A distintos plazos y en diferentes medidas, logra convertirse en un espacio de construcción de identidad propositiva, transformadora, individual y colectiva. Repercute infaliblemente en la construcción de pertenencia a un colectivo, a una institución, a un sistema educativo y a un programa de redes estudiantiles.

En lo que respecta al tutor, la tutoría es un catalizador del despertar de la vocación docente. Construye y profundiza un sentimiento de pertenencia también desde su lugar, ya que es una práctica motivadora que se enmarca en su casa de estudios, además de la posibilidad de volver a la institución de enseñanza media de la que egresó o la que se encuentra cerca de su barrio o casa de estudios. Le brinda un acercamiento y una concientización sobre la realidad de la vida del estudiante de enseñanza media en el momento presente. Este es un intercambio útil para un panorama más verídico de la mirada externa de otras instituciones y la construcción de identidad de participación y compromiso colectivo e individual, vinculado a su identidad de estudiante terciario y a su casa de estudios. El relacionamiento tutor - tutorado, se constituye en suma como un vínculo que aleja estigmatizaciones institucionales y generacionales.

Desde el lugar de las instituciones participantes de los programas de tutorías, el vínculo ya mencionado cobra importancia al intentar esfumar progresivamente la brecha interinstitucional establecida. No existe la tutoría sin el trabajo en conjunto y la coordinación cotidiana de distintos actores internos y externos al espacio donde ocurre. También contribuye al estímulo de la permanencia de estudiantes terciarios en su casa de estudio. El fomento del trabajo interdisciplinario entre los estudiantes avanzados de distintas áreas, también se relaciona con un incremento en la movilidad horizontal. Por último y de todo lo anterior, se desprende el beneficio del estímulo para que existan más ingresos en las instituciones de educación terciaria.

Un solo concepto.



Tutorías entre pares, mentores, monitores, referentes, padrinos, hermano mayor.... Varias denominaciones, un solo concepto: experiencias educativas desarrolladas por estudiantes.

Las tutorías entre estudiantes tienen larga data y las hay de diversos tipos. En este trabajo queremos referirnos a la experiencia desarrollada en el Servicio de Orientación Vocacional Ocupacional (en adelante SOVO) en intervenciones de jóvenes con jóvenes, basado en el principio de solidaridad.

En nuestro caso particular la experiencia en “Tutorías Entre Pares”, surge como respuesta a las dificultades que la práctica concreta del trabajo con jóvenes nos va presentando.

Concebimos la Orientación Vocacional Ocupacional (en adelante OVO) como una herramienta cuyo objetivo es potenciar la construcción de proyectos de vida que tengan la educación como eje articulador. Proyectos de vida personales y colectivos, centrados en el desarrollo humano sustentable.

La Orientación Vocacional hace algunos años era patrimonio de pocos, principalmente de aquellos que podían acceder al consultorio o a dispositivos de intervención diversos dirigidos básicamente al punto de inflexión entre bachillerato y el estudio terciario. Esto nos mostraba que el acceso de los jóvenes a estos espacios era mínimo, si tomamos en cuenta que de cada 100 estudiantes que ingresan en primer año de liceo, en el correr de los tres años siguientes 60 quedan en el camino.

Nos planteamos “democratizar” el acceso a la OVO y de esa forma comenzamos a trabajar con poblaciones hasta entonces desconocidas por la misma y para las cuales nuestras estrategias no siempre eran las más apropiadas.

Cuando trabajamos con estudiantes de bachillerato la pregunta central tiene que ver con la definición de la carrera que va a elegir, con todo lo que desde nuestra concepción esto significa en relación a la definición de la identidad personal, el acento puesto en cómo elegir y no en qué elegir, la valorización del proceso y no sólo el resultado, en fin distintos tópicos de los que hemos dado cuenta en trabajos anteriores y exceden las posibilidades de este.

Cuando nos trasladamos a liceos o centros juveniles donde transitan jóvenes con alto índice de vulnerabilidad social, la pregunta es anterior a la

elección de tal o cual oficio o carrera, lo que esta en juego es la viabilidad de continuar con los estudios, la posibilidad de construir un proyecto de vida que involucre la Educación como parte esencial del mismo.

Si bien en esta decisión intervienen múltiples factores, muchos de los cuales tienen que ver con la situación socio económica, hemos podido comprobar que la incidencia de determinantes subjetivos como la autopercepción, el manejo del fracaso escolar, el grupo de amigos, la calidez o no de la institución, así como los modelos de identificación, ocupan un papel central en la decisión de muchos jóvenes uruguayos.

En la construcción del proyecto de vida hay dos dimensiones determinantes, la noción del tiempo y los objetivos a futuro. Tomando como referencia el planteo de Piera Aulagnier (2003) entre nuestro presente, el hoy, y el futuro, existe una diferencia, una X que esta dada por la dimensión de futuro, es el resultado de la resta, lo que nos falta desde el punto de partida para llegar al objetivo, esa X es el impulso que funciona como motor para lograrlo. Es allí donde, los profesionales que trabajamos en este campo de problemática, debemos ser muy cuidadosos, ni una distancia muy corta, pegada al presente, perdida en lo inmediato, favorecido por la cultura del “*no se lo que quiero pero lo quiero ya*”; ni muy grande, muy lejana, muy utópica, muy poco posible, tanto que en estos casos funciona a la inversa, en vez de como motor como freno, está tan lejos que “*no es posible*”.

Encontrar la justa dimensión, es el desafío y en este punto juegan un papel central los referentes identificatorios. Con quién se identifican, a quién colocan los jóvenes en el lugar de *ideal del yo*⁷. Un ídolo de la TV, una estrella lejana o alguien de carne y hueso, cercano en el tiempo y en el contexto pero avanzado en relación a su presente, tan alejado como para erigirse en referente sobre el cual poder proyectarse, pero tan cercano como para compartir un lenguaje, ciertos códigos y establecer un diálogo que permita desplegar la confianza.

Por la cercanía etaria y por la condición de estudiantes, las Tutorías Entre Pares logran esta comunicación a la vez que construyen canales o espacios de intermediación con el mundo adulto, centrados en el protagonismo juvenil.

La Tutoría Entre Pares es un proceso de aprendizaje, promovido por estudiantes para estudiantes, que de acuerdo a las características de la propuesta, puede tener objetivos complementarios e interdependientes:

7 El ideal del yo resulta de la convergencia del narcisismo y las identificaciones con los padres. Sus sustitutos y los ideales colectivos. Laplanche Pontalis, JP.(1971) .

- Promover un modelo de aprendizaje activo, basado en la cooperación y la solidaridad entre estudiantes, que los convierte en protagonistas de su propio proceso de formación.
- Apuntar al logro de un mejor desempeño curricular, tanto para el tutor como para el tutorado, partimos de la premisa de que no hay mejor forma de aprender que enseñando, que existe un aprendizaje adicional ayudando a aprender a otros.
- Contribuir a la inserción activa de los estudiantes en la institución educativa, actuando los tutores como referentes, motivadores y facilitadores para la misma.
- Promover modelos de identificación positivos y reales que potencien la validez de la educación y las posibilidades de realizarlo.
- Brindar un espacio personalizado.
- Canalizar la vocación y formación de potenciales docentes a través de la figura de tutor.

Para el logro de estos objetivos, es necesario pensar en una propuesta de formación de los mismos, así como la definición de funciones. No menos importante es el hecho de acreditar de alguna manera la función del tutor, reconocerla como tal a través de certificados, créditos u otras modalidades que se considere pertinente.

En el caso de los pasantes del Servicio, la formación está dada por el contenido curricular del año, es parte de la propuesta académica que articula la enseñanza, la investigación y la extensión. En este caso el pasante del SOVO funciona como tutor de la vida estudiantil, promoviendo la continuidad en el sistema educativo y aportando a la construcción de proyectos de vida. Los estudiantes eligen cuál de las opciones del curso desean tomar, esta es una de ellas.

A partir de la creación del Programa de acogida y seguimiento a la generación de ingreso a la Universidad de la República, en el año 2007 - actualmente Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA)-, comenzamos a trabajar en un dispositivo combinado de intervención; que articula la pasantía de estudiantes del SOVO con las tutorías de apoyo a cargo de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) y el mencionado Programa. Dispositivo interesante, que combina y transversaliza diversos saberes e inscripciones institucionales, en pro de un objetivo común, promover la continuidad de los jóvenes en el sistema educativo a través de dos líneas complementarias:

Potenciar las trayectorias educativas e incluir la educación en el proyecto de vida de los jóvenes.

Implica además, la coordinación entre actores diferentes y la puesta en común, tanto conceptual como metodológica, del marco teórico y su dispositivo de intervención.

Algunas viñetas.

A)- La primera experiencia la desarrollamos con un dispositivo que entendemos permitía dar respuesta a varios obstáculos a la vez:

- Se desarrolla en un Liceo de Ciclo Básico, con población caracterizada por la multicarencia, socio económica y afectiva. Salones multitudinarios, con exceso de jóvenes, escasos recursos, repetición, problemas de conducta en el marco de una materia de curriculum flexible pero obligatoria. De allí surge una de las grandes diferencias, respecto a los dispositivos con los que veníamos trabajando que son de concurrencia voluntaria, es decir que garantizan un mínimo de interés por parte de quienes participan. Por el contrario, esta experiencia al desarrollarse en el marco de una materia curricular, implicó trabajar con todos los jóvenes de la clase, los interesados y los que no.

Para poder trabajar, es necesario despertar el interés, si no en todos, al menos en la mayoría. Decidimos incluir en el dispositivo un docente del SOVO, tres o cuatro estudiantes pasantes de cuarto ciclo de la Facultad de Psicología. En este sentido, el espacio quedó conformado por: dos docente (uno en representación de la Facultad y otro del Liceo), cuatro o cinco estudiantes pasantes y alumnos del Liceo.

Enseñanza en acción, múltiples identificaciones y modelos de referencia, personalización de los vínculos, fueron algunos de los elementos indispensables para poder plantearnos pensar en el futuro y esbozar un itinerario que permitiera desarrollarlo.

Los estudiantes liceales, se encontraban en una etapa pre - vocacional lo que nos llevó a centrar la propuesta en el clima de convivencia grupal e institucional, la pertenencia al Liceo, los recursos personales y sociales y la construcción de estrategias que habiliten a la continuidad de los estudios.

Esto implicó por una parte promover una metodología participativa y por otra parte despertar la motivación.

Es de destacar que la experiencia se desarrolló a lo largo de tres años y fue evaluada en forma positiva por todos los involucrados, estudiantes liceales, estudiantes universitarios, docentes y todos los actores institucionales. En todo momento estuvo presente la preocupación por poder replicar y masificar la intervención. Por esta razón se construyó una estrategia de intervención gradual y progresiva, que incluyó cada vez más actores, pero fundamentalmente a los directamente involucrados, los docentes de secundaria.

Después del primer año de experiencia se decidió continuar, pero esta vez incluyendo en el trabajo del año a docentes liceales que planificaron e intervinieron conjuntamente con docentes y estudiantes del SOVO. Además se construyó un espacio de co- visión que se sostuvo a lo largo de todo el año.

En el tercer año de implementación y como forma de promover la sustentabilidad, más allá del Liceo en particular donde se desarrollaba la experiencia piloto, se organizaron cursos de formación para docentes que fueron declarados de interés por ANEP, lo cual significó en términos generales un fuerte respaldo a la propuesta.

B)- Años después y tomando como impulso los cambios propuestos por la Segunda Reforma por la que transita la UdelaR, nos embarcamos en la experiencia con la FEUU de desarrollar Tutorías Entre Pares.

La misma se desarrolla en dos Liceos de Ciclo Básico de Montevideo, caracterizados por un fuerte estigma desde sus orígenes hasta épocas recientes. Estas instituciones albergan a una población que se caracteriza por fracaso escolar, multi repetidora, y con graves problemas de conducta. En el imaginario aún persiste esta construcción de ese liceal, como repetidor, fracasado, a pesar de que en estos últimos años se ha venido modificando. Sin embargo estos liceos, aún siguen siendo liceos sin enclave territorial, que reciben alumnos de todas partes, de las zonas más diversas de Montevideo. Este aspecto es en uno de los factores que refuerzan el fracaso escolar. Los alumnos en general no eligen estos liceos, “son sacados” de sus referencias cotidianas, atravesando gran parte de la ciudad para llegar al Centro Educativo.

Otra de las características de estos jóvenes lo constituye la multicarencia, no solo en el plano socioeconómico, sino en todo lo referido a la esfera afectivo-vincular. En general, son estudiantes que no cuentan con un “otro” para que los acompañe y sostenga en su trayectoria educativa.

El PROGRESA, el SOVO y la FEUU implementan un proyecto de Tutorías Entre Pares que tiene entre sus objetivos, apoyar a los estudiantes en su trayecto curricular, generando vínculos entre pares que posibiliten la construcción de modelos de identificación positivos y promuevan la continuidad en los estudios.

Estos tres actores (SOVO, PROGRESA y la FEUU) crean el Espacio de Consulta y Tutorías. Espacio abierto, que se desarrolla tres veces a la semana, de asistencia voluntaria.

Los tutores que participaron de la mencionada propuesta provenían de servicios universitarios como: Facultad de Arquitectura, Facultad de Derecho, Facultad de Ingeniería, Facultad de Medicina, Facultad de Psicología, Facultad de Odontología, Facultad de Veterinaria, Facultad de Ciencias

En este espacio a través de la figura del Tutor (estudiante universitario de diferentes disciplinas) se buscaba apoyar a los estudiantes liceales con el fin de que pudieran evacuar dudas, buscar materiales, preparar escritos, tareas domiciliarias, exámenes, etc. Promoviendo el vínculo entre estudiantes universitarios y estudiantes liceales como modelos identificatorios positivos para la continuidad de los estudios, así como para sus elecciones futuras vocacionales y ocupacionales.

Este vínculo se caracterizó por la personalización, habilitando un diálogo afectivo que favoreció la relación con el estudio en general y con el Liceo en particular. El dispositivo con docentes y estudiantes del SOVO buscó promover en los jóvenes elecciones autónomas y responsables en la construcción de su proyecto de vida, informando acerca de la oferta educativa universitaria o extra universitaria, así como ampliando el universo ocupacional relacionado con las profesiones u oficios existentes.

El plan de trabajo fue progresivo y apuntó a la mayor participación y vinculación de todos los actores, se desarrolló de la siguiente forma⁸:

- Presentación de la propuesta con todos los actores institucionales, adscriptos, profesor orientador pedagógico, dirección, equipos multidisciplinares y coordinación docente de ambos turnos.
- Preparación del equipo que va a trabajar en el Espacio de Consulta y Orientación.
- Convocatoria a los alumnos del Liceo. Instalación del Espacio Material.

8 Tomado del informe de la Lic Alejandra Arias, docente del Programa de acogida y seguimiento a la generación de ingreso a la Universidad de la República.

- Trabajo en espacio desestructurados con los jóvenes.
- Trabajo en el Espacio de Consulta y Orientación. Desarrollo de las Tutorías y Abordajes individuales y grupales sobre el Estudio como un aspecto de nuestro proyecto de Vida.
- Reuniones con profesores en su espacio de reunión docente.
- Coordinación y abordajes en conjunto con el Proyecto de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU).
- Trabajo en Red con diferentes figuras de apoyo a la interna del liceo (Pop, Adscriptos, Dirección, algunos Profesores, etc).
- Reuniones con el equipo mutlidisciplinario.
- Coordinación con el Área de Salud de la Facultad de Psicología para que grupos prácticos del Curso Niveles de Atención en Salud de 3er Ciclo realicen talleres con la temática “El Estudio como factor protector de Salud”.
- Talleres de Orientación Vocacional Ocupacional.
- Coordinación para que el estudiantado pudiera participar de la propuesta de la Expo Educa.
- Reuniones mantenidas con CCZ 16, IMM, integrantes del Equipo Multidisciplinario, PIU, Universidad con el fin de realizar acciones en conjunto.
- Participación de algunos estudiantes y profesores del cierre de actividades del Programa en el Comedor de Bienestar Universitario N°2.
- Devolución a los profesores del trabajo realizado.

A partir de la experiencia desarrollada podemos plantear que la intervención generó impacto en los diferentes actores del liceo⁹:

A nivel estudiantil:

El tipo de abordaje que hemos desarrollado permitió llegar a todo la población estudiantil del Liceo, ya sea por el trabajo en red realizado a la interna de la Institución, así como por los talleres implementados a nivel de las clases (1ero a 3ero en los 2 turnos matutino y vespertino)

Se contó con un total aproximado de 50 estudiantes, que participaron asiduamente en el Espacio de Consulta y Orientación, y un número significativamente mayor, que lo hizo intermitentemente. Los estudiantes vivenciaron el

⁹ Se toma como base el informe realizado por la Lic Alejandra Arias referente de PROGRESA en la mencionada institución.

Espacio como un lugar que propiciaba el estudio, en donde se les brindó apoyo para sus exámenes, para trabajos monográficos, técnicas de estudio, preparación de escritos, entre otros.

Algunos de los jóvenes se acercaron con el fin de encontrar un espacio para trabajar diferentes aspectos de su cotidianeidad, teniendo como centro el estudio y la etapa evolutiva que transitaban. Otros se acercaban buscando un espacio de contención frente a algunas dificultades que se expresaban en el vínculo con sus pares y adultos, lo cual incidía negativamente en su rendimiento liceal.

La mayoría presentaba curiosidad por las profesiones que los estudiantes y docentes representaban a nivel de la Universidad, realizando preguntas.

Cabe señalar que los propios liceales realizaban la difusión del Espacio entre sus compañeros acercándolos a este.

A nivel docente:

El equipo multidisciplinario, la Dirección así como los integrantes del PIU, fueron apoyos importantes para el trabajo realizado, propiciando encuentros con sus propios compañeros docentes y fomentando la participación e involucramiento con nuestra propuesta a nivel Institucional.

Los profesores realizaron la difusión entre sus alumnos con el fin de que el Espacio ofrecido se tomara como una opción a la hora de estudiar. En determinados casos, se acercaron personalmente a estos.

Algunos de ellos se ofrecieron para realizar tutorías en las asignaturas que daban clases, así como también fueron orientadores ante dudas relativas al contenido temático de los programas de estudio, que algunas veces desconocíamos.

Los adscriptos fueron quienes nos presentaron ante las familias de los estudiantes, informando sobre nuestra presencia y finalidad en el Centro. Esto motivó la solicitud de asesoramiento de parte de algunas familias frente a ciertas situaciones particulares en relación a los jóvenes y su vínculo con el liceo.

Un grupo de docentes coordinó actividades externas al centro educativo, realizando visitas a exposiciones educativas y culturales.

A nivel de padres:

Algunos de los padres que se informaron de ésta propuesta, se acercaron al Espacio con el fin de brindar su respaldo para que sus hijos pudieran aprovecharlo.

A nivel de vínculos con otras organizaciones:

Se contactó con el Centro Comunal Zonal 16 con el fin de ampliar la red de apoyo. Estos contactos llevaron a relacionarnos con la IMM, surgiendo a partir de los intercambios con la Región Oeste la propuesta de implementar para el año 2009 en diferentes liceos de la Región Tutorías Territoriales. Asimismo se tomó contacto con autoridades de Secundaria y consideran a la experiencia del liceo de alto interés educativo.

Reflexiones finales.

Las experiencias presentadas combinan una perspectiva de la orientación vocacional ocupacional, con las tutorías entre pares, concebidas como un aporte a los procesos de aprendizaje.

Dicha combinación, se fundamenta en los objetivos que promueven nuestras intervenciones, favorecer la construcción de proyectos de vida que tengan como eje articulador la educación en todos los jóvenes uruguayos. Las TEPs a través de los vínculos interpersonales y los procesos de interacción que estos desatan, promueven la construcción de aprendizajes significativos tanto para tutores como para tutorados.

Paralelamente la situación de trabajo conjunto entre jóvenes de diferente nivel académico y procedencia institucional favorece procesos de identificación necesarios para la construcción de proyectos futuros. Por las particularidades del dispositivo, el estudio y su continuidad constituyen uno de sus rasgos esenciales.

Es importante destacar que surgen como experiencias aisladas y que su combinación se va articulando a través del desarrollo de las mismas. Si bien en su origen son experiencias piloto, creemos que en el último año se da un salto cuali y cuantitativo importante, por medio de la creación del Programa Compromiso Educativo, que encuentra como uno de sus antecedentes en las experiencias presentadas. El Programa es promovido por todas las instituciones involucradas de una forma u otra en la educación (MEC; ANEP; INAU; INJU y UdelaR) y busca desarrollar las tutorías entre estudiantes terciarios y alumnos de primer año de bachillerato a nivel nacional.

En palabras de nuestro Rector Rodrigo Arocena:

”Este (las TEPs) es uno de los senderos que conduce hacia *un país de aprendizaje*: para que todos podamos seguir aprendiendo siempre, muchos deben estar listos para ayudar a otros a aprender”¹⁰

10 Blog Informativo del Rectorado “Hacia la Reforma Universitaria” (2008). Número 43. [http:// www.universidad.edu.uy](http://www.universidad.edu.uy)

BIBLIOGRAFIA

Aisenson, D. (1997): La Orientación vocacional: Proyectos de vida y adquisición de recursos personales y de trabajo. V Anuario Facultad de Psicología de la U.B.A. Buenos Aires. Argentina.

Aulagnier, P. (2003): La violencia de la interpretación. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.

Dabas, E (1994): El lenguaje de los vínculos. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina

Laplanche, J; Pontalis, J.B. (1971): Diccionario de Psicoanálisis. Editorial Labor. Barcelona. España.

Mosca, A., Santiviago, C. (1999): “Universidad, ¿Representación Forcluida?”. En V Jornadas de Orientadores Vocacionales. (A.O.U.N.A.R.-D.O.V.I.E) Revista de divulgación. Noviembre. Montevideo. Uruguay.

_____ (2000) “Espacio adolescente, ¿Puente sin barandas”? En IV Jornadas de Psicología Universitaria. Facultad de Psicología. Udelar. Montevideo. Uruguay.

_____ (2003): “Nuevas estrategias en O.V.O. en las Instituciones Educativas”. En VI Jornadas de Psicología Universitaria. Montevideo: Facultad de Psicología. Udelar.

Müller, M (2007): Docentes Tutores. Orientación educativa y tutoría. Editorial Bonum. Buenos Aires. Argentina.

Rodríguez Nebot, J. (2004): Clínica móvil. El Socioanálisis y la Red. Editorial Psicolibros. Montevideo.

Santiviago, C. (1995): “Orientarnos para orientar”. En II Jornadas de Psicología Universitaria. Facultad de Psicología. Udelar. Multiplicidades. Montevideo.

_____ (2003): “Prácticas en Orientación Vocacional”. En VI Jornadas de Psicología Universitaria. Montevideo: Facultad de Psicología. Udelar.

Otros:

<http://www.universidad.edu.uy> (2008): Blog Informativo del Rectorado “Hacia la Reforma Universitaria”. Número 43.



Fuentes Vivas de Tutorías...



Las presentes viñetas son organizadas y presentadas, tomando como base las diferentes experiencias del equipo de PROGRESA.

Las mismas pretenden dar cuenta sobre experiencias de Tutorías, transmitidas por los actores involucrados en estas historias. Son narrativas que se producen en escenarios diferentes, servicios universitarios, liceos, en el marco de políticas educativas, proyectos, entre otros. Sin embargo, todas tienen puntos en común, el encuentro con otro. Experiencias solidarias, inclusivas, de participación, de ejercicio de ciudadanía.

Para la Universidad de la República apostar a las Tutorías entre Pares (TEPs) es una forma más de reafirmar el ideal de las universidades latinoamericanas en donde se pone el conocimiento al servicio de la sociedad para contribuir con una sociedad más justa, solidaria e inclusiva. Es una apuesta a la flexibilización educativa y al ejercicio del derecho a la Educación puesto en acción. Es una herramienta que apunta a la democratización del conocimiento, al servicio de lo público y colectivo. Del mismo modo, una contribución para que sus futuros egresados puedan integrar “este tipo de saber” que se aprende dentro y fuera del aula, que contribuye al compromiso, a la solidaridad y al desarrollo de una sensibilidad ante las dificultades sociales que se presentan.

Vaya de nuestra parte el agradecimiento por su generosidad en el compartir estas historias al servicio de la reflexión y del aprendizaje en este tema que nos convoca.

Tutorías Entre Pares en la Universidad

1. Experiencia de TEPs en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación

La presente producción busca transmitir la experiencia Programa Tutorías Entre Pares (TEPs) en la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación (LICCOM).

Se procura recoger algunos aspectos identificados en el proceso de desarrollo de la propuesta, relativos a los procesos de aprendizaje implicados en la misma, tanto en el tutorado como para el tutor. En el caso de este último, cómo se resignifica su historia personal relacionada a su trayectoria estudiantil.

Para ello, se partirá de una entrevista realizada a tutores que desarrollan su experiencia en el presente año y valoraciones que se realiza desde PROGRESA en el marco del seguimiento de la TEP, para luego tomar algunos aspectos de la vivencia y reflexionar sobre el rol del tutor, los procesos de aprendizaje implicados en el encuentro con otros y los aportes en la construcción del ser universitario.

Cabe destacar que la TEP es impulsada por el equipo de dirección, la Unidad de Apoyo a la Enseñanza y el Programa de Respaldo al Aprendizaje (PROGRESA). En la actualidad, se encuentra en su tercer año de desarrollo.

Laura, Matías y Verónica son estudiantes avanzados de la Licenciatura de Ciencias de la Comunicación, desarrollan tutorías entre pares y les realizamos la siguiente entrevista:

¿Por qué ser tutor?

Yo tenía ganas de aportar a mis compañeros y transmitir lo que yo había aprendido.

En mi caso, el año pasado habían pasado por mi clase por las tutorías entre pares y me interesé. Yo fui tutorado y me encantó y estoy pensando en el tema de la docencia.

Es recoger una experiencia más igualitaria que no se da y no se recibe con un docente. Es una forma diferente y que se lo vive entre estudiantes.

¿Por qué?

Porque el tema educativo me interesa. Siento que las tutorías son una primera experiencia y algunos temas que no recordaba y los vi en 1er año, los volví a retomar y ahí te sirve también.

Mi inquietud fue devolver algo a la Universidad de lo que me dio. Yo no sabía que esta experiencia me podría servir para las 60 hrs. de créditos optativos. No fue mi intención primaria. Tengo formación docente y tuve un impasse y se planteó esta posibilidad y me encantó.

¿Cómo te sirve?

Porque te reafirma tus conocimientos.

¿Cómo implementaron las TEPs?

Tenemos encuentros semanales. Cada 15 días tenemos reunión con la Unidad de Apoyo a la Enseñanza. La tutoría sobretodo es grupal y se desarrolla ante temáticas en que los compañeros tienen dificultad en una materia, también hacemos acompañamiento para que se vaya integrando a la carrera y a la Universidad. Incentivar que se encuentren entre ellos, que estudien en grupos y se armen grupitos.

¿Por qué apostar a las TEPs en forma grupal?

Porque se sienten más seguros en lo que aprenden. En la medida que le explica otro y además porque pueden aprender entre ellos. A uno le sube la autoestima porque te entienden y si no, uno busca en uno mismo otras formas de transmitir el conocimiento. A mí me dicen que no entendieron pero al profesor no se animan a decírselo. Somos una buena opción ante la consulta previa al profesor porque en nuestro caso ir a un horario de consulta con un docente, uno tiene que ir con los temas comprendidos para poder realizar la consulta. Tiene que ir con una serie de preguntas con las cosas claras y nosotros los preparamos. A veces los hemos acompañado al horario de consulta porque ellos no se animan, tienen miedo que el profesor les diga que no saben nada. Seguimos siendo compañeros y no es la distancia con el profesor.

Es una buena experiencia. Hicimos un estudio estadístico y los datos objetivos arrojaron que fue satisfactoria la gestión. El estudio tuvo un grupo control y vimos que el porcentaje mayor que salvaba eran aquellos que habían pasado por la experiencia de TEP.

¿Qué les ha aportado ejercer el rol de tutor?

Nos ha ampliado la forma de responder ante las situaciones. Porque yo he identificado mi forma de aprender o mis técnicas pero no necesariamente mi estrategia le sirva a otro, entonces tengo que buscar otros caminos. Si bien estoy conforme, me gustaría que tuvieran una participación mayor los estudiantes y en eso estamos pensando.

¿Han desarrollado habilidades o nuevas habilidades?

Sí, sin duda. Si yo hubiera tenido una tutoría cuando entré Yo soy 2008. El primer año me costó pila Me esforcé más allá de la edad y bueno uno se esmera.

¿Cuáles son estas habilidades?

Y sobretodo comunicacionales, el cómo transmitir el conocimiento.

Yo tenía mis apuntes y los utilizamos de base y es como que “revivieron”. Me consta que eso sirvió. Ellos están en una etapa que todavía sienten que con 2 veces que le dediquen al estudio alcanza.

¿Dónde está el punto?

Es un tema de autoestima que sienten que no son capaces de exonerar una materia. Las clases masivas hacen que uno pierda la identidad, uno mismo. Algo grave está pasando que los chicos abandonan y dejan. El asumir un compromiso, una meta, un objetivo. Lamentablemente no lo tienen. Lo ves que está perdido.

Si nosotros pudimos, por que no ellos. Es usar un lenguaje más cercano sin agregar más complejidad de lo que es. Les explicamos el sentido de las materias. Para mí primer año es la esencia de la carrera.

¿Y las TEPs se desarrollan todo el año?

Si eso es lo que se espera pero en los hechos se acercan cuando hay un parcial. Nosotros pasamos por las clases para promover que vengan no solo cuando hay parciales. Hemos hecho contacto con ellos mediante facebook, ya que en la plataforma la relación es diferente y es con el saber. Nos ha pasado que prefieren venir para no estudiar en su casa. Ahora hicimos un afiche para buscar otra forma de incentivar a los estudiantes para que tengan más ganas de participar.

Tratamos de trabajar técnicas de estudio pero no tuvimos una buena experiencia. Sin embargo hemos constatado – a través de ese estudio que hicimos – con gráficas y todo, que aquellos que vienen a las tutorías aprueban más que aquellos que no la han tomado como una opción. Un 15% más de aprobación que los que no transitan por una TEP.

Hay que tratar de incentivarlos porque ellos están en otra. Es un trabajo que va más allá de ellos y que genera algo más que la suma de las partes. Uno impulsa, el conocimiento y en la interacción se genera el conocimiento. Uno lidera o coordina esa interacción.

¿Cuántos tutores son?

Comenzamos siendo 6 o 7 y quedamos 3.

¿Cuáles han sido las causas de este abandono?

Y algunos tienen demasiado con los temas que tienen que estudiar, otros porque trabajan y otros porque no les gusta enseñar y no le gusta las materias de 1er año.

Estamos en una etapa de reconversión.

CONSIDERACIONES: Uno de los primeros aspectos que surge de la experiencia de TEPs desarrollada en la LICCOM desde el punto de vista del Tutor, es el “aprender a través del enseñar”. Los tutores destacan como el ejercicio de este rol contribuye a su proceso de formación. En la búsqueda de estrategias para la transmisión de conocimientos, información, orientar, etc., les supone una revisión de sus métodos. A modo de ejemplo, se pueden mencionar aquellas vinculadas a técnicas de estudio, al encuentro con los materiales, la administración del tiempo, al encuentro de las exigencias imaginarias y las reales que les plantea la institución, entre otros.

Otra dimensión asociada a este aspecto es cómo la experiencia de colaborar en los procesos de aprendizajes de otros, se inaugura una re-valorización de un saber que va más allá de lo estrictamente formativo y académico. Se integran los “saberes” de su trayecto como estudiante, lo que se conoce y que es inherente al tránsito por la vida universitaria. Desde lo particular a lo general, con aciertos y desaciertos. Lo que permite potenciar tanto su trayectoria como la de un otro. Es el componente subjetivo de la TEP, que constituye lo que el tutor tiene para transmitir al tutorado, y lo que él mismo tiene para aprender, desde las preguntas, dudas e inquietudes que plantean los tutorados.

Según plantean los tutores, este es uno de los aspectos que más surge en el encuentro con los estudiantes que ingresan a la LICCOM, quienes relatan a los tutores que encuentran cierta dificultad en encontrar conexiones posibles entre sus expectativas relacionadas a la carrera y a la UdelAR en general. Esto último se traslada en el diálogo entre los textos, las conexiones entre las asignaturas, el acercamiento a los docentes, etc.

La simetría y asimetría que se despliega en el vínculo “de ser par” son componentes que se expresan en la utilización de los mismos códigos comunicacionales y en la forma en que se trasmite la experiencia del tutor. El vínculo per-

mite tanto al tutor como al tutorado, potenciar, desarrollar y poner en juego, los recursos personales, las habilidades y las destrezas.

La experiencia nos señala la relevancia de la construcción del “ser estudiante universitario”, lo que implica promover en el tutorado una apropiación del proceso de aprendizaje, para paulatinamente generar mayores niveles de autonomía. En este sentido, ser estudiante universitario exige una desconstrucción de modelos previos que se han interiorizado en niveles anteriores de formación. Son otras las modalidades en la adquisición de conocimiento. El desafío es entonces promover autonomía en el otro y apropiación del proceso de aprendizaje, abordando cuestiones que hacen a las estrategias que ambas partes han ido creando o utilizando en diferentes momentos, contextos y circunstancias. Los tutores señalan la necesidad de estimular este aspecto, tornándose por momentos en un desafío.

El grupo surge como una modalidad en que se desarrollan las TEPs. Su valoración se origina en los efectos de pertenencia y referencia que se despliegan con la grupalidad. Se destaca la potenciación de los aprendizajes, promueve y fortalece las redes vinculares. En este dispositivo el Tutor entiende que su rol es de liderar, de impulsar, de coordinar la interacción que es donde se genera el conocimiento.

El grupo de tutorados habilita otras instancias de encuentro que cobran importancia en sí mismas. Ejemplo de ello, son los motivos que llevó a los tutores a vincularse con el programa de TEPs en LICCOM, los que radican en su participación en jornadas de integración llevadas adelante por PROGRESA, en el marco del Curso Introductorio el primer año en la Licenciatura. Explicitan el valor de estos espacios de encuentro con otros, sobre todo, en los inicios de su formación universitaria, por lo cual consideran fundamental continuar promoviéndolos.

Por otra parte surge la experiencia de las TEPs como un instrumento para canalizar aspectos solidarios y participativos en la relación UdelaR – sociedad. Se entiende que es un vehículo para devolver a la sociedad la oportunidad de tener una formación terciaria.

A partir de la relevancia que ha cobrado las TEPs en la UdelaR se ha transformado en una figura para la formación universitaria. En el caso de la LICCOM se la puede integrar en la curricula como optativa del transcurso de créditos libres. Si el Tutor quiere acreditar esta experiencia, puede elevar una solicitud a la Comisión de Carrera y se le pueden asignar 60 horas como actividad extracurricular para el cuarto año de la Licenciatura.

2. Experiencia de TEP en Facultad de Odontología

Julio es estudiante de la Facultad de Odontología de la Generación 2011 y nos cuenta su experiencia como tutorado:

¿Cómo ha sido tu experiencia con las tutorías?

Estuvo buenísimo. La Facultad es muy diferente al Liceo. Me ayudó en pila tener una tutora. En el liceo conocés el lugar, los profes, tus compañeros ... Yo vengo del interior. Me acuerdo el día que nos dieron la Bienvenida y cuando nos hicieron “la prueba” (se ríe), yo me quería morir. Pensaba que tenía que ir a recuperación porque no entendía nada. Me parecía tan rara la prueba pero yo pensaba que iba a decir que en sexto yo no había visto nada de dientes.

(En la bienvenida a la generación de ingreso, 2011, los tutores les hacen una broma y les plantean que tienen que aplicar una prueba para ver el nivel con que vienen y aquellos que no la aprueban van a tener que ir a clase de recuperación).

Cuando dijeron que había algunos que estaban copiando yo pensaba Pah! Que horrible! No podés!.

Al otro día en el IO aparecieron los tutores, nos hicieron un recorrido por la facultad, nos explicaron el uso de la plataforma moodle. Fuimos a la biblioteca. Al principio te parece todo entreverado pero la explicación de la tutora de las cosas se te hace más fácil las cosas.

De mi liceo no vino nadie a Odontología pero enseguida hice amistades pero se siente la diferencia con el liceo por más que esto está buenísimo.

¿Valió la pena tener una tutora, entonces?

Y sí, sino hubiera tenido que haber dado más vueltas y me hubiera costado más. Todos estamos en la misma y necesitas hacerte un grupo y la tutora tenía un grupo para tutorear. Yo estaba medio perdido al inicio. Siempre te dicen que la Facultad es difícil pero entrar y las tutorías de entrada es como que te rompía un poco el esquema. Lo bueno que tuvo es que ella siempre se mantuvo, nos preguntaba como estábamos, que estaba haciendo hasta que di el examen en julio. Yo entré con una previa y perdí el examen. Qué bajón! Me había cambiado toda la vida porque me había gustado entrar a Facultad y solo pensar que me tenía que ir. Ya me había imaginado que tenía que ponerme a estudiar otra cosa

o trabajar porque no podía perder un año. Yo no iba ir más a Facultad luego que perdí la previa y fue por ella por su insistencia de que fuera a una reunión donde nos dijeron que podíamos continuar igual con la previa (se ríe). Yo no sabía que se podía, fue una alegría y no solo para mí, sino para mi familia. Mis padres me decían que tenía que aprovechar esta oportunidad que no la podía dejar pasar.

¿Sos el primero en venir a estudiar a la Universidad?

Sí, mis padres son trabajadores y yo soy el más grande. Tengo una hermana menor que yo. Yo soy el primero en hacer estudios en la Universidad. Si no fuera por su insistencia yo ya me había ido de Facultad. Para mí, esta oportunidad que nos ofreció Facultad estuvo buenísimo, porque cuánta gente se queda sin entrar a Facultad por una previa y se pone a trabajar y no continúa estudiando porque no retoman. Yo conozco un montón de compañeros del liceo que les pasó eso.

Ahora si bien yo no estudiaba mucho en el liceo, siento que tenés apoyos en la Facultad para dar los exámenes.

¿Lo decís por la tutora?

No, por los horarios de consulta con los profesores y los materiales para estudiar. Es algo nuevo que no te lo esperabas y esta buenísimo. Si me dicen que no puedo estudiar más en Odontología pido al toque a los tutores (se ríe). Los que venimos del interior o de liceos chicos se siente la diferencia. Venís medio mimado, el liceo es un lugar más resguardado. Está bueno que alguien te apoye y más si es un compañero (piensa) La verdad que esto de los tutores es una cosa buena. Te acompañan hasta la mitad del año y es otro estudiante que te comprende. ¿En todas las Facultades hay tutores?

(Se le explica que es una experiencia nueva y que en cada servicio las TEPs se realizan según la realidad de cada uno. Se le plantea que las TEPs en Odontología fueron las que permitieron que se pudiera continuar estudiando a pesar de tener una materia previa de secundaria y que es el primer antecedente en la Universidad)

Yo no lo sabía! Pah! Es una oportunidad que te permite hacer lo que te gusta y que no te tranquilen. Es una forma de sacar fuerza para poder resolver ese problema como es un examen del liceo que para mí era una tranca y el hecho de seguir estudiando en la facultad es una motivación, es una forma de sacar fuerzas para superar esta situación. Y sobre todo porque los tutores te hablan

de la clínica y te gusta más! A mi tutora le pasó lo mismo pero ella no pudo entrar a Facultad con una previa y fue ella la que me insistió en que siguiera, así como con el tema de la UDA 1. Porque circula entre nosotros que es difícil que pierda un 80%. Salado y la tutora nos dijo que si bien es difícil que no nos desalentáramos, que si bien algunos pierden se puede seguir.

¿Cómo es el vínculo con la UAE?

Re bien. Me resolvieron las cosas rapidísimo. Fui hace poco por un problema con la contraseña para entrar a moodle. Ellas llamaron y se arregló. Cuando pasó el tema de pedir la fórmula 69 A no me la daban a tiempo y se me vencía el plazo para inscribirme a un examen y ellas me lo resolvieron también porque sin ese papel no podía dar el examen y ellas plantearon mi situación y luego lo entregué.

Yo sé que hay otras tutorías en otros lados. Me contaron unos amigos que están haciendo Medicina y está bueno que te acompañen en la práctica, en el contacto con la comunidad.

¿Te gustaría ser tutor?

Estaría bueno pero tengo que esperar a que llegue a 5to (se ríe). Para mí estuvo buenísimo y no solo para mí también para mi familia. Estaban bajoneados y cuando nos enteramos se pusieron re contentos. La verdad que vale la pena hay que darles para adelante a esto de los tutores.

CONSIDERACIONES: Julio señala la vivencia de confusión que se vive al iniciar una nueva etapa como es el ingreso a la Universidad y realizar estudios terciarios. Este tipo de vivencia se asocia a planteos de parte del mundo adulto de la dificultad que posee los estudios universitarios y que ante la primera situación se re-edita como fue en la Bienvenida que se le dio a la Generación de Ingreso.

Asimismo se introduce otras variables como ser lugar de origen (interior) y ser el primero de una familia en iniciar estudios terciarios generando otras “vulnerabilidades”.

La figura del tutor aparece como aquel que facilita la “mentalización” de lo vivido, oficiando como un “Yo auxiliar” para el soporte de estas nuevas experiencias que se están procesando. Se necesita de un tiempo para poder comprenderlas y asimilarlas.

Es alguien que por su cercanía y por haber vivido las mismas experiencias genera rápidamente empatía, un vínculo de confianza, permitiendo “el corrimiento de esos temores” con que se llega para comenzar a conocer ese mundo nuevo que es la Facultad. Se identifica la posibilidad de transitar por situaciones difíciles pero no surgen como obstáculos que impidan realizar una trayectoria educativa. El tutor surge como el primer eslabón para establecer un vínculo con la Universidad y lograr accesibilidad a esta.

La experiencia de Odontología es un fiel ejemplo de cómo las TEP habilitan procesos de enseñanza activa y de cambios en la educación (innovación). El hecho de que estudiantes con previa de secundaria continuaran estudiando se configura en un hito, en el primer antecedente para nutrir el proceso de flexibilización que se está viviendo con la 2da Reforma Universitaria.

El interrumpir con los estudios genera efectos de “desorientación”, de tener que hacer algo para amortiguar esa angustia que genera la vivencia de frustración y de fracaso, no solo personal sino familiar. Situaciones como estas, puede inclusive generar la interrupción de la continuidad de sus estudios como plantea Julio. La desvinculación surge como un riesgo posible e inminente para estos jóvenes cuando no logran salvar estas asignaturas del liceo.

La TEP surge como una retroalimentación y fortalecimiento de la motivación para poder continuar con ese proyecto de vida que se había trazado, salvar las dificultades que se presentan e impulsar la continuidad de los estudios. El compartir las experiencias que los tutores están atravesando como estudiantes avanzados (el pasaje por la clínica) es sumamente enriquecedor para la posibilidad de proyectarse y dar significados a las vivencias actuales.

En tal sentido, una experiencia con estas características se torna en significativa, en una potencial experiencia de solidaridad a futuro. Julio se proyecta como tutor y poder ayudar a otros como fue ayudado él.

¿Qué hace la diferencia?...

3. Una experiencia de TEPs en Facultad de Ciencias Económicas y de Administración

La siguiente viñeta hace referencia a una experiencia que se realiza en la Facultad de Ciencias Económicas de Administración y se lleva a cabo en forma conjunta por el equipo docente PROGRESA, referentes de la Unidad de Apoyo

a la Enseñanza (UAE) de este servicio, docentes de una Cátedra de primer año del grado y estudiantes tutores. En esta propuesta participan un promedio de setenta estudiantes, tres docentes y diez tutores pares a lo largo de la misma.

La experiencia consta de un ciclo de tres talleres, el que tiene como temática las *“Técnicas de Estudio y Estrategias de Aprendizaje”*. Su finalidad es contribuir al uso que el estudiante da a sus conocimientos y el desarrollo de habilidades que despliega en pos de mejorar técnicas ya incorporadas para la obtención de mejores resultados al momento de estudiar. (Coll, Palacios, Marchesi, 1990)

El interés por esta temática surge de los referentes del servicio, UAE y del colectivo docente, ante la posibilidad de poder brindar a los estudiantes herramientas que faciliten su acercamiento, incorporación y problematización de los contenidos teóricos que se trabajan en el transcurso de la formación.

Se abren las puertas...

Llega la hora acordada para la realización de la actividad, se abren las puertas del salón para permitir el ingreso de los coordinadores y los estudiantes convocados a la instancia de trabajo. Éste cuenta con un número reducido de sillas, las cuales se encuentran ubicadas sobre un lateral del salón, lo que hace que no queden en un lugar apropiado que facilite la visión al pizarrón.

El taller comienza así su transcurso, los participantes sentados, parecen “aglomerados” contra la pared y en silencio. Desde la Unidad de Apoyo se les da la bienvenida y se realiza una breve presentación de quienes se encuentran a cargo de la propuesta, se brinda información acerca del encuadre de trabajo, se menciona duración y estructuración del taller.

Una vez que se realiza esta presentación, se les propone a los estudiantes reunirse en pequeños subgrupos para la lectura de un texto, lo que oficia como disparador para trabajar durante la primera mitad del taller. Ante esto un estudiante comenta: *“¿qué diferencia hace leer en grupo?”*.

Así comienzan a conformarse los subgrupos y mientras dan inicio a la lectura compartida, se escuchan voces muy bajas, más cercanas a balbuceos. Las miradas se centran en el texto y en ningún momento de la actividad, reparan en la mirada del otro, como si estuvieran leyendo para sí mismos, sin tener en cuenta a los demás integrantes de los respectivos subgrupos.

La mayoría de los tutores en esta oportunidad se encuentran conversando entre sí, sin entrar en contacto con los participantes del taller. Físicamente se ubican al otro extremo del salón.

El lenguaje corporal y la disposición física de las personas en el espacio pueden llevar a pensar que son representativos de la brecha existente en la comunicación, donde la puesta en juego del cuerpo resulta dificultosa.

Transcurridos unos minutos del taller una tutora se acerca a cada subgrupo a preguntarles cómo se encuentran con la lectura, cómo les va resultando el texto.

Una vez que finalizan la misma, algunos subgrupos en espera de que otros compañeros culminen con la consigna de lectura, dan inicio a diálogos relacionados con la vida académica, otros finalizan y quedan en silencio, no se generan instancias de intercambio de lo trabajado o de otra temática, tiempo en el cual los tutores continúan en el mismo lugar del salón y con la misma lectura corporal, distante.

Esta experiencia se toma con el objetivo de poder dar respuesta a la interrogante que los tutores del servicio universitarios se realizan permanentemente, con respecto a las causas por las cuales ante determinadas actividades, no alcanzan buenos niveles de convocatoria y permanencia de los estudiantes tutorados. No podría catalogarse este breve relato como una respuesta a una temática tan amplia y que se encuentra atravesada por múltiples factores, pero sí acerca a alguna posible respuesta si se aborda desde la perspectiva de los afectos, los vínculos, que no lograron un encuentro.

El docente que participa en la primera parte de esta instancia, corrobora que todos hayan terminado de leer el material y comienza a abordar los contenidos del texto. Algunos estudiantes participan levantando la mano, otros sólo permanecen atentos y escuchan.

Finaliza esta primera parte de la jornada de trabajo y previo a dar inicio al material de técnicas de estudio y estrategias de aprendizaje, desde la coordinación se le pregunta al grupo si se dieron tiempo para conocer a los compañeros con los que han integrado los respectivos subgrupos, con quienes han compartido el texto, la respuesta es en la mayoría negativa.

Teniendo en cuenta que esta actividad se realiza a través de una convocatoria abierta a estudiantes de primer año que tuvieran interés en participar de una instancia extra curricular se hace énfasis en el trabajo de los vínculos. Se hace visible la dificultad de generarlos, no preguntar a alguien con quien comparten una actividad el nombre, aspecto primordial de acercamiento, rasgo de identidad único que nos hace perder la invisibilidad. Se escuchan risas y miradas que denotan asombro ante un señalamiento de estas características.

Se le devuelve al grupo la importancia de presentarse, de saber quiénes son para poder generar nuevas instancias de aprendizaje, generar o fortalecer vínculos que oficien como facilitadores en la construcción de todo proceso educativo. Perder el sentimiento de “soledad” ante lo nuevo, por ende desconocido que cada uno de ellos se encuentra transitando, es un comienzo para poder vivir la formación desde otro lugar, donde se pueden compartir conocimientos, dudas, inquietudes e historias de vida que confluyen dentro de los salones y que la mayoría de las veces nos resultan desconocidas pero que hacen a la conformación de los grupos.

A través de la palabra se les solicita que se “transporten” a etapas anteriores de formación, teniendo en cuenta que son estudiantes de primer año, que cuenten cómo estudiaban en etapas previas al ingreso a la Universidad, si son modalidades que aún conservan, si han tenido que ir modificándolas, incorporando nuevas estrategias, entre otras cosas. Tímidamente la mayoría comenta que han tenido que ir probando nuevas “formas” de estudiar ya que los niveles de exigencia son mayores y el manejo del tiempo es una de las grandes dificultades que han encontrado, sobre todo en las evaluaciones que comienzan a preparar sobre la fecha de las mismas no llegando la mayoría de las oportunidades a lograr instancia de repaso para incorporar conceptos nuevos que no siempre resultan factibles de ser incorporados de una forma fácil y rápida.

La mayoría de los estudiantes que participan de este encuentro no trabajan, los que sí lo hacen mencionan que asisten a la Facultad sólo a instancias prácticas y a instancias teóricas esporádicamente, lo que les dificulta poder generar vínculos con el fin de conformar grupos de estudio, ya que el encuentro con otros compañeros es sólo en el aula.

Esta dificultad en los vínculos se observa tanto en los estudiantes participantes de la instancia como en los tutores. En cuanto a los estudiantes, cada uno centrado en su interés personal.

En cuanto al grupo de tutores, se muestran consolidados como tal, donde el afecto que circula es visible en cuanto a sus modalidades de saludo y de “estar”, pero sin interrelacionarse con los participantes, lo que no les permite encontrarse con las historias que éstos relatan, escuchar cuáles y de qué tipo pueden ser las demandas y así poder enfocar las convocatorias, entre otras cosas.

A partir de esta experiencia se propone realizar un taller coordinado por PROGRESA dirigido a los tutores, el cual tiene como eje de trabajo abordar y problematizar el *Ser Tutor*, la elección del rol, las fantasías en cuanto al mismo y su desarrollo en la práctica.

Para esta instancia la Unidad de Enseñanza los convoca a participar de un encuentro de hora y media.

Taller con Tutores

El taller da comienzo con algunos lineamientos del encuadre de trabajo y con una breve presentación de cada uno de los participantes de la instancia, debido a que algunos estudiantes en este momento se están incorporando al equipo de tutores.

Se le solicita al grupo que se ubique en el centro del salón y entre todos formen una figura que consideren que representa el “ser tutor”. Algunos toman la iniciativa y comienzan a trabajar sobre la consigna, invitan a los compañeros a acercarse y armar la figura. Dan inicio los diálogos para poder organizar el armado de la misma y deciden conformar una ronda, algunos tomados de la mano, otros tocan el hombro de un compañero, se ven algunas manos tendidas en posición de brindar ayuda y comienzan a unirse cada vez más, formando un grupo compacto.

Luego se le solicita a un integrante del grupo a que salga de la figura y cuente a los demás qué ve. Comenta: “veo unión”, “ayuda”. Se lo invita a incorporarse nuevamente a la figura y así se invita a salir y entrar a otros integrantes reiterando esta consigna.

Se los invita a regresar a sus lugares y se trabaja sobre sensaciones que tienen en cuanto a participar en este tipo de tareas que implican poner el cuerpo, encontrarse con algunas resistencias. La mayoría comenta que no le resulta sencillo este tipo de actividades sobre todo relacionado a la timidez.

Como segunda consigna sobre una pizarra se diferencian seis columnas en las que se explicita lo siguiente: facilitadores y obstaculizadores personales y grupales, facilitadores y obstaculizadores institucionales en cuanto a la construcción y desarrollo del rol de tutor par.

En relación a esta segunda consigna, de manera similar al trabajo de la primera, el grupo de tutores se muestra dubitativo al inicio, se espera unos minutos y lentamente comienzan a anotar algunas características en las columnas. La mayoría escribe sobre obstaculizadores personales e institucionales y fortalezas grupales, la columna de obstaculizadores grupales es la última en completarse. Con respecto a esta última aparece el factor tiempo como obstaculizador referido a instancias de encuentro en las que puedan participar todos para encontrarse, pensar y planificar sobre distintas estrategias. Como

fortaleza grupal destacan la responsabilidad y el compromiso, características que coinciden con fortalezas individuales. Como obstaculizadores personales, aparece timidez y falta de tiempo, la mayoría realiza tareas extra curriculares vinculadas a actividades artísticas, idiomas, entre otras.

Los obstaculizadores institucionales hacen referencia a la falta de espacio dentro de la institución para poder coordinar encuentro con los tutorados y plazos en cuanto al armado del llamado a tutores y luego las respectivas designaciones, viven este momento como “perdido”.

Al cierre de esta jornada se retoma todo lo que se trabaja y conjuntamente con el grupo se da sentido a lo que allí acontece. En relación a la primera consigna donde el trabajo del cuerpo se convierte en “figura” se hace hincapié sobre la importancia de éste en el ser tutor y ejercicio del rol, el contacto con el grupo de tutorados, profundizar en abordar la importancia de los vínculos para que los estudiantes se conformen en grupos, que se sientan pertenecientes y contenidos sin dejar de apuntar al logro de la autonomía de los mismos.

En cuanto a la segunda consigna se señala, que la idea de trabajar con los facilitadores y obstaculizadores tiene como primer objetivo visualizarlos, poder pensarlos, para luego trasladarlos al plano de lo gráfico, lo que implica organizar el pensamiento para transmitir y compartir de una forma ordenada y clara al resto del grupo, lo que identifican como tales. Se destaca que este movimiento se realiza siempre en una situación de tutoría, donde es necesario reorganizar el pensamiento para facilitar la comprensión del otro con respecto a lo que se intenta transmitir.

En cuanto a facilitadores y obstaculizadores personales es importante pensar cómo fortalecer los primeros y transformar los segundos.

Desde el punto de vista institucional, con respecto a los obstaculizadores se le devuelve al grupo que lo importante es no trabajar desde la “falta”, esto en relación a espacios físicos donde poder reunirse y a los extensos tiempos administrativos, se enfatiza en la importancia de no tomar las etapas de transición como “espera” pasiva sino como acción, es un momento para mantener contacto con los estudiantes, no dejar de trabajar sobre el vínculo, esta etapa preparatoria de la designación de los tutores y el encuentro real con los estudiantes tutorados, también conforma parte del proceso vincular de estos actores, trabajar en esta línea es parte de construir el ser tutor y de la mano llega el ejercicio del rol.

Durante el transcurso del taller, el grupo profundiza sobre los conceptos que se trabajan a través de la palabra, si bien algunos integrantes lideran en

este sentido, todos plantean su posición, su vivencia en cuanto a la construcción de este rol.

Se destaca que una vez que finaliza este ciclo de encuentros, se establece una nueva instancia de trabajo con características similares a la descrita al inicio de esta viñeta en respuesta a otra Cátedra de este servicio universitario, que solicita esta modalidad de intervención. En esta oportunidad la participación de los tutores se visualiza de forma activa, su “estar” en el taller se convierte en una jornada de acercamiento a los estudiantes, los invitan a participar de otros encuentros que tienen previsto abordar temáticas de su interés, como nuevo plan de estudios, entre otras.

Se entiende por tanto fundamental, la posibilidad de que el grupo de estudiantes tutores cuente con espacios de encuentro frecuente para escuchar y problematizar acerca de las experiencias que cada uno vivencia con sus respectivos grupos de tutorados y cómo éstas instancias interpelan a la construcción de su rol como tutores en forma continua.

4. La experiencia de ser tutor en Facultad de Psicología

La presente viñeta surge de una entrevista realizada a una estudiante avanzada de Facultad de Psicología que participa durante el 2011 en la pasantía de Asesoría Pedagógica por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAEn), en apoyo al Programa de Tutorías Entre Pares de este servicio. En ese marco, se procura obtener algunos aportes de los pasantes respecto al proceso llevado adelante por los tutores, así como del acompañamiento llevado adelante desde su lugar y rol en construcción.

Atendiendo a la modalidad de trabajo, se puede pensar en la existencia de dos grupos de tutores: los que se encuentran en un nivel avanzado de la carrera y se encuentran próximos al egreso, y los estudiantes entre 2do y 3er Ciclo, que adoptan otras modalidades en el encuentro con sus tutorados.

En el primer grupo, se puede pensar que circula algo del orden de devolver parte del conocimiento que ha adquirido en su tránsito formativo, que se pone en evidencia en frases como “necesito tener esta experiencia de tutorear a otros antes de egresar, aportar mi conocimiento y mi experiencia”. Y tomando la particularidad de esta Facultad, en cierta medida los estudiantes próximos al egreso se plantean y cuestionan que clase de psicólogos y de profesionales

apelan y aspiran a ser, así como el procurar adquirir más herramientas para el trabajo con grupos, de cara a su ser profesional.

En este mismo grupo, hay algunos estudiantes que desarrollaron una experiencia innovadora, sin antecedentes en la Facultad, tomando como tutorados aquellos estudiantes que transitan por un tiempo acotado en el marco de diversos programas de movilidad estudiantil (estudiantes extranjeros sin conocimientos sólidos del idioma).

Para llevar adelante esta experiencia, se forma una dupla de tutores, que son acompañados por una docente de la UAEn que trabaja en articulación con estos programas de movilidad. Implica para los tutores, otro nivel de planificación que aquellos que tutorean solo estudiantes de Primer Ciclo, son otro tipo de temáticas, cómo manejarse dentro de la institución, cuáles son las redes con las que cuentan en el Servicio y en la Universidad de la República (Ude-laR), a qué se puede acceder como estudiante universitario, entre otros. El valor agregado de este tipo de tutorías, radica en el abordaje de temáticas como las relativas a las elecciones de asignaturas, modalidades de abordaje de los materiales, cómo acercarse a las asignaturas con el bagaje teórico que el estudiante extranjero cuenta previamente.

Gran parte de la tarea y actividades llevadas adelante por este grupo de tutores, se relaciona con retribuirle al servicio aquello que obtuvo o siente que se le está brindado en su formación. A modo de ejemplo una estudiante que fuera tutorada en el 2009, en el 2011 se acerca al programa de tutorías para ser tutora, valorando en forma muy positiva la experiencia transitada en su momento. Esto hace que los tutores, procuren a su vez generar espacios de intercambio y reflexión, para que el estudiante logre desde ese lugar apropiarse de los conceptos e integrarlos. Se trata de promover un movimiento en el otro y que pueda aprender a organizar las ideas para transmitirlos. Esto vuelve fundamental la búsqueda de estrategias que potencien estos aspectos. A modo de ejemplo, el generar tareas o actividades para trabajar con los tutores, procurar que a partir de allí, el estudiante logre apropiarse de su proceso de aprendizaje. Estudiar no sólo es aprobar cursos sino dar un lugar de importancia al estudio en el marco de la formación. En reiteradas oportunidades se puede visualizar cómo el estudiante en niveles avanzados de la carrera, logra realizar conexiones y vincular algunas asignaturas con el resto, así como con la formación en su conjunto. Por lo que este es un aspecto que se aborda desde el grupo de tutores con sus tutorados.

En este sentido, se realiza un trabajo articulado con los docentes para formular preguntas que luego son trabajadas con los tutorados.

El segundo grupo de tutores, adopta otras modalidades de trabajo con sus tutorados, sobre todo vinculadas a las estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio utilizadas para el abordaje de los materiales. El armado de esquemas, resúmenes, que se comprende desde determinado autor o tema.

Un aspecto a destacar de estas estrategias, es que se apunta al proceso de autonomización del estudiante, teniendo en cuenta que el acompañamiento del tutor será llevado adelante solamente durante el primer año de la carrera. Algunas apelan mayoritariamente al estilo propio del tutor en relación con el estudio, los hábitos, incertidumbres, planificación y administración del tiempo, entre otros.

En lo que refiere al rol del tutor, surge aquí una particularidad disciplinar, siendo difícil en algunas ocasiones separar el rol del tutor del rol del psicólogo o el rol docente. Es a partir de las visitas guiadas de los liceos por la Facultad, que esto logra toma otras dimensiones, *“te explico qué trámites o actividades hay que hacer cuando llegás”*. El explicar a un otro genera en el grupo de tutores un cambio, en la línea del posicionamiento en el rol.

El poder diferenciarse del rol y función docente es un proceso que le lleva un tiempo de maduración para ambas partes del binomio, tutor y tutorado y la formación es central en este sentido. Contribuye también el propio encuentro y transcurso de las diversas instancias, donde se abordan no sólo las inquietudes de los tutorados, sino algunos aspectos que hacen a recursos con los que cuenta el estudiante en Facultad de Psicología y en la UdelaR en general.

El vínculo que se genera a la interna del grupo de tutores, constituye otro aspecto a destacar. En el proceso se conforman duplas de trabajo y entrecruces entre tutores y tutorados, atendiendo a la demanda y la especificidad de lo que va surgiendo en las instancias de encuentro y las temáticas a abordar en cada caso. Esto evidencia haber sido un facilitador de procesos de aprendizaje e intercambio, *“acompañar al compañero, al par, si vos no podés, yo lo cubro”*.

Retomando la línea de las visitas de secundaria a la Facultad, los tutores se apropian de alguna manera de la información en lo que atañe al ingreso, trascendiendo su experiencia e incluyendo a la misma aspectos que el servicio considera fundamental transmitir a un potencial ingresante, *“al tener más información de lo que se hace les fue más fácil transmitirlo en las visitas y a sus tutorados”*. Este movimiento implica reflexionar en torno a *“qué es lo que tengo que transmitirle al que no sabe nada sobre la carrera y al que se inscribe y que ingresa efectivamente (...) Tengo que orientar, facilitar para hacer pensar al otro”*. De alguna manera *“lo que transmite tiene que ser con seguridad, uno*

está en el lugar del que sabe y transmite para el que visita la facultad y no la conoce. Para esto, cambia el lenguaje incluso con el que se manejan los tutores a la hora de comunicar lo que saben”.

Otro aspecto relevante es el ida y vuelta que se genera en estas instancias de aprendizaje mutuo, donde en reiteradas ocasiones prácticamente hacia el final del proceso, los tutorados devuelven a los tutores aspectos positivos que les aporta la tutoría, cómo han mejorado y potenciado sus recursos y conocimientos respecto a la psicología y al manejo en la propia institución. *“Esto les da más seguridad para posicionarse, para pensar: hice bien las cosas”.*

El compromiso y responsabilidad que ponen en la tarea, *“les permitió madurar en qué implica estudiar, y brindarle herramientas al otro para que lo pueda hacer”.* Esto indudablemente *“les brindó otra perspectiva, que las cosas se pueden hacer de otra manera, en relación a la formación misma, cómo uno puede estudiar y aprender con el otro. También en relación al estudio en grupos, promovieron esto en los tutorados partiendo de su experiencia, y tuvieron muy buenos resultados”.*

Respecto a los recursos personales puestos en juego en la tutoría, *“estaban ahí, no los utilizaban porque no era necesario que aparezcan, o porque no los veían”.* Al ponerlos en juego, *“esto les brinda seguridad, crecimiento, una vez que aparecen, hacen que el tutor hable con más propiedad de lo que sabe y conoce. Implica identificar que sé y tengo recursos para transmitirlo. (...) Transmitir que hay diferentes perspectivas y autores, es parte de la formación también”.*

La conformación grupal es un aspecto que potencia también las instancias de aprendizaje y de seguimiento de tutores, diversidad de ciclos, generaciones, algunos con experiencia previa de tutorías, otros incursionando en la misma, *“esto fue sumamente enriquecedor”.*

La propuesta de tutorías, incursiona el presente año en la modalidad virtual en uno de los casos, en que tutor y tutorado no coincidían en horarios de encuentro presencial, pero sí comenzaron a construir un vínculo que se logra sostener mediante estas instancias no presenciales. La inclusión de la tecnología, oficia de recurso y modalidad de comunicación, ofreciendo a ambas partes una oportunidad para reflexionar en torno a *“cómo hacemos entre los dos para pensar esto”.*

Tomando lo antedicho y a modo de cierre, el proceso llevado adelante por los tutores, implica entre otros aspectos, el *“exponer el conocimiento hacia y con el otro, cómo lo hago, con qué propiedad lo hago. Es recordar y volver a*

tomar contacto con cómo abordé la materia o los textos para transmitirle al otro”.

5. Experiencia vincular y de aprendizaje a través de las tutorías en Regional Norte.

Mag. Laura Domínguez.
Coord. Unidad de Apoyo a la Enseñanza.

La Unidad de Apoyo a la Enseñanza de Regional Norte (en adelante UAE), surge en 2008 con una fuerte impronta vincular. A nivel docente se trataba de alcanzar a mediano plazo la constitución de una comunidad de aprendizaje en lo que refiere a enseñanza, y a nivel estudiantil ofrecer de apoyo y sostén a los procesos de integración a la vida universitaria en sus diversas dimensiones.

Esta impronta quedó sellada con la primera actividad realizada en noviembre de 2008 que reunía en un mismo espacio de reflexión y de participación a docentes y estudiantes tanto de Regional Norte como de otros espacios académicos de la Universidad y de Formación Docente de la ANEP. Ese evento se denominó La tutoría: un encuentro para la formación.

En dicho encuentro en un plano horizontal se presentaron distintos tipos de tutorías de las que ya había experiencia en Regional Norte (en Facultad de Arquitectura, en Veterinaria, en Química) así como la innovadora experiencia de la Licenciatura en Biología Humana. También estuvo presente el Programa de acogida y seguimiento a la generación de ingreso a la Universidad de la República (hoy transformado en Programa de Respaldo al Aprendizaje, PROGRESA)

Esta última experiencia rápidamente fue capitalizada en Regional Norte por lo que para sucesivas actividades de la UAE se trabajó en conjunto con PROGRESA. En principio co-participamos en cursos de formación de tutores en Regional Norte, además de enviar estudiantes a las instancias de formación que se realizaban en Montevideo.

Se trataba de tutorías entre pares. Han participado hasta el momento en esas instancias alrededor de 150 estudiantes de los siguientes servicios: Ciencias Sociales, Derecho, Veterinaria, Arquitectura, Enfermería y Música.

Entre las actividades en las que participan estos estudiantes se encuentran: talleres vivenciales en el curso de Introducción a la vida universitaria, gira de difusión de la oferta académica, recibimiento de delegaciones estudiantiles

que visitan Regional Norte, del Departamento o la región, Expo Educa (tanto cuando se realiza en Salto como en Paysandú). A nivel de instancias centrales han participado de la experiencia Salí del aula. Cada una de estas modalidades de participación ha supuesto la realización de cursillos previos en la sede por lo que anualmente se están realizando por lo menos tres en distintos momentos del año.

La experiencia va diversificándose y es así que los docentes empiezan a visualizar la tarea del tutor par como un elemento dinamizador de los procesos de aprendizaje. Hasta el momento, en los pocos años que tiene de instalada la UAE hay dos experiencias que incluyeron la figura del tutor par, pero ya con cierto perfil de acompañamiento más académico. Se trata de las experiencias del Apoyo al cursado exitoso de Obligaciones II en Facultad de Derecho, y la del Ciclo Introdutorio a la Realidad Agropecuaria de Facultad de Agronomía.

Por todo esto nuestra experiencia se va profundizando tanto en lo vincular como en el aprendizaje, va asimismo articulando el entusiasmo de los estudiantes con los intereses de docentes que intentan recorrer caminos innovadores en los procesos de enseñanza.

Desde otra perspectiva, colabora en consolidar el espacio de la UAE como lugar de referencia también para los jóvenes que aún no han ingresado a la Universidad, quienes recurren frecuentemente a ella.

Muchas son las facetas que podrían presentarse acerca de esta experiencia. Aquí se expondrán dos experiencias que dan cuenta del impacto que tiene para el propio estudiante universitario ser protagonista de la experiencia de tutoría.

Nuestra experiencia desde la UAE nos muestra que esta modalidad crea “lazo institucional”. Como plantea Enriquez (2002) el primer mecanismo de la construcción de una institución es la canalización de la agresión y construcción de la unidad”. Reconoce la existencia de pulsiones agresivas que se canalizan en “trabajo productivo”, en la “creación inventiva” ambos suponen una violencia con lo anterior. Por otra parte señala que no hay institución sin libido, sin embargo, la pulsión amorosa también debe ser canalizada, un “amor atemperado” lo que supone también una violencia. Señala Enríquez: “Estas violencias, estos resentimientos pueden ser muy peligrosos para el grupo, en cambio estos sentimientos atemperados que podemos tener entre nosotros permiten que haya un lazo entre nosotros y al mismo tiempo nos protegen de una excesiva invasión de unos por los otros.” (ENRIQUEZ, 2002, p 46-47)

De ese lazo dan cuenta los testimonios siguientes, que son parciales dado que refieren exclusivamente a la experiencia de la gira de difusión académica:

Bueno en lo personal muy conforme, no me lo esperaba, el primer lugar que visitamos fue Villa Ansina, a las afueras de la ciudad, es un pueblo con pocos habitantes. Asistieron a la charla no más de 20 personas entre ellas padres y adolescentes, al principio el diálogo se inició con los padres ya que los chiquilines estaban con vergüenza, una de las madres contó que la hija le pidió que la acompañara porque no sabía con que se encontraría, en mi caso felicité a las madres que estaban presentes por el apoyo y el interés que demostraron al ir a la reunión, ya que el apoyo de la familia es más que importante para uno estudiar tranquilo.

Quando empezamos a contar nuestras experiencias como estudiantes y lo que hacíamos poco a poco los chiquilines fueron entrando en confianza, se les habló de la vida de un estudiante universitario, de cómo era el ambiente universitario, en fin una descripción de todo lo que enmarca la Universidad. Cuando empezamos a contarles nuestras experiencias, en ese momento los chiquilines se dieron cuenta de que nosotros pasamos por la misma situación que ellos antes de entrar a la universidad, los mismos miedos, las mismas incertidumbres, las mismas preguntas, fue en ese momento donde en mi caso se me puso la piel de gallina porque sentí que nuestro mensaje había sido entendido, el diálogo sin duda se hizo más fluido y con los padres ni que hablar. La gente de ese lugar quedó encantada por cómo nos habíamos expresado y nos entendió que eso es lo bueno, aparte se los vio motivados al irse y muy agradecidos por la difusión.

Luego nos fuimos a otro lugar, Liceo N°1, ciudad de Tacuarembó, aquí fue totalmente diferente, porque cuando llegamos nos encontramos con un gimnasio lleno de estudiantes, ahí los nerviosos fuimos nosotros. Acá la charla no fue tan directa en el trato ya que al haber mucha gente no se puede pero me dio la sensación de que fuimos entendidos.

Mario Torres, Estudiante-tutor de la Escuela de Música -RN

Redactar la experiencia que he tenido llevando adelante las actividades propuestas por la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) significa para mí expresar en renglones la oportunidad que me ha dado la Universidad de la República de participar en instancias de aprendizaje y crecimiento en conjunto con estudiantes terciarios, estudiantes de secundaria, docentes etc.

Más allá del conocimiento técnico adquirido en las capacitaciones realizadas por el equipo de trabajo de la UAE, (en donde he adquirido una gran variedad de herramientas para trabajar) quisiera destacar algunas particularidades como el hecho que Regional Norte está compuesta por estudiantes de todo el interior, lo que ha generado que en las actividades de la UAE estén estudiantes

de Artigas, Salto, Paysandú, Soriano, etc. y también del interior de cada departamento.

En mi caso, al ser ciudadano del departamento de Artigas y, como una de los objetivos anuales de la UAE es llevar adelante la difusión de la oferta académica de Regional Norte, me he ofrecido para realizar la tarea en mi departamento.

El hecho de saber que volvería a mi departamento y no por razones de ocio o de visita a mis familiares, sino que a difundir la oferta académica, fue de gran satisfacción personal, y a medida que profundizo mi reflexión sobre esta experiencia me voy dando cuenta cada vez más de la gran labor que me ha tocado realizar, una tarea con un perfil extensionista. Pude de alguna manera devolverle a la sociedad lo que ella me ha dado por mucho tiempo y qué mejor lugar que hacerlo que en mi departamento, en mi ciudad y en el propio liceo en donde me he formado como estudiante de secundaria.

La difusión de la oferta académica se llevó adelante con un equipo de trabajo integrado por representantes del Fondo de Solidaridad, del Bienestar Universitario, tutores del Centro Universitario de Paysandú y tutores de la Regional Norte. Quisiera destacar la responsabilidad y el compromiso con que se ha llevado a cabo este trabajo así como la disposición de todos al intercambio entre el equipo y con los estudiantes con los que se ha trabajado.

A pesar de todos estos aspectos positivos, el momento que más me han marcado fue el estar frente a los estudiantes, estar allí parado con la atenta mirada de ellos, tratando de exponer de mejor manera la oferta académica de Regional Norte. Es en ese momento y a pesar de los aspectos emotivos que conjugan la situación, es donde sale a luz todo lo engendrado en los cursos de tutoría, la postura, el tono de voz, las formas de transmitir la información, el rol del tutor, lo que garantiza un grado de seguridad en el momento de realizar la tarea.

Jonathan Fernández, Estudiante-tutor de la Facultad de Ciencias Sociales - RN

Entendemos que en estos relatos se da cuenta acerca del diálogo de saberes que supone la experiencia tutorial, que colabora en la construcción de una subjetividad más autónoma tanto en el tutor como en el tutorado.

En el libro que publicó PROGRESA (2011) se plantea El tutor desde su rol debe promover la búsqueda y el interés. Generar la inquietud para que sea el propio sujeto (tutorado) quien, desde una posición activa, realice la pregunta. Instalar la necesidad y el deseo de saber. De lo contrario existe el riesgo de que no haya la menor receptividad y cualquier esfuerzo sea en vano. Propiciando una actitud activa, no sólo apuntando a instalar y construir preguntas, sino acompañando y sosteniendo (PROGRESA, 2011, p 13)

Quizás esta concepción emancipadora, nos haga en algún momento revisar también los conceptos, dada la carga simbólica que mantiene el término tutor: ¿orientador? , ¿compañero de ruta? Quizás sea este último, un término poco académico pero, probablemente, refleje más el sentido de paridad al que se aspira desde el programa que llevamos adelante.

BIBLIOGRAFIA

Enriquez, E. (2002) La institución y las organizaciones en la educación y en la formación. Edic. Novedades educativas. Buenos Aires. Argentina.

Programa de Respaldo al Aprendizaje PROGRESA (2011) Tutorías de Estudiantes. Tutorías entre pares. Comisión Sectorial de Enseñanza. UdelaR. Mosca, A , Santiviago, C. Montevideo. Uruguay.



Tutorías entre pares con Educación Secundaria y con UdelaR



1. Programa Compromiso Educativo

Las presentes entrevistas recogen experiencias de TEPs en secundaria y son realizadas a la Articuladora Pedagógica y a dos Referentes Pares hacia fines del presente año, en el marco del Espacio de Referencia entre Pares llevado adelante en el Liceo de Suárez, perteneciente al Programa Compromiso Educativo (PCE).

El PCE constituye un Programa interinstitucional, participando en su diseño e implementación la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay (INAU), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), y la Universidad de la República (UdelaR).

Tiene como población objetivo a los alumnos que ingresan a primer año de EMS, tanto en Escuelas Técnicas del Consejo de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay, como en Liceos del Consejo de Educación Secundaria, tanto en Montevideo como en algunos departamentos del interior del país.

Consta de tres componentes: Acuerdo Educativo, Becas de Estudio y los Espacios de Referencia entre Pares. Si bien los tres componentes son fundamentales para la implementación del Programa, la presente entrevista se centra en este último.

Entrevista a Articuladora Pedagógica (AP) del Liceo de Suárez, *Prof. Valeria Bentancor*.

Desde tu rol de Articuladora Pedagógica ¿Consideras que los Espacios de Referentes Pares (ERP) aportan a los procesos de aprendizaje de los participantes, tanto a Referentes como a Referidos? ¿En qué sentido?

AP: El espacio de referencia no es curricular, la idea no es trabajar contenidos de asignaturas. El espacio de referentes constó de dos días a la semana los días martes a la mañana y los días viernes al mediodía. Al principio fue un desafío, si bien no fue para el estudio, terminó siéndolo de forma indirecta para poder traer sus dificultades, pensar en los tiempos para dedicar al estudio. Era difícil porque había que construir. Se pensaron y llevaron adelante salidas didácticas como Expo Educa. Salida al teatro del Sodre. Salida de fin de curso al camping de Arequita en Minas. Sostener en sus dificultades en cuanto al apoyo de determinadas materias pendientes en años determinados. Trabajamos téc-

nicas de estudio con Fernanda (pasante de Servicio de Orientacion Vocacional Ocupacional (SOVO). Hicieron “La Previa” la cual fue organizada por PROGRESA. Acompañó el proceso de estudiar. En las casas de los chicos no tienen este espacio para pensarse y trabajar. La Expo Educa aclaró muchas dudas. Fueron a Expo Educa - 120 estudiantes.

¿Qué impacto sentís que genera en los estudiantes de 4º año, trabajar conjuntamente con estudiantes de nivel terciario?

La constancia de estos chicos fue muy importante. Cristian quiere hacer química farmacéutica. Les dieron referencias de materias, cursos. *“Se puede llegar”*.

Los chicos que concurren al liceo vienen de un contexto social crítico, hay jefas de hogar, viven de sub-empleo, hacen changas esporádicas, deserciones. Una chica dejó de concurrir al liceo para cuidar a su hermano. No hubo forma de hacer entender a la familia que la chica tenía que seguir sus estudios, y que al niño lo tenía que cuidar otra persona. Sentimos que fue un fracaso de nuestra parte porque dejó el estudio. Es necesario la formación para las familias. Estaría en segundo orden.

El espacio de referencia es lugar de encuentro, por sobre todo, ya que no hay centro juvenil, ni actividades que nucleen a los chicos de esta zona. El liceo se encuentra super poblado, Suárez es un pueblo “dormitorio”, no hay nada para hacer. Yo vivo acá hace 15 años y trabajo acá desde hace 13 años. El hecho de que no haya ninguna actividad para los jóvenes, hace que el liceo sea el centro de sociabilidad de los mismos, antes era el cyber café el encuentro de los chicos. Hoy en día la puerta del liceo es el punto de encuentro.

Las chicas de Compromiso Educativo armaron un proyecto recreativo para los chiquilines. Hubo un llamado del MIDES e INJU. Las chicas presentaron el proyecto que se llama Plop. El proyecto fue aceptado y lograron llevar en práctica un campamento, ahora se van de campamento el 3 y 4 de diciembre. Entonces se ve como este espacio de Compromiso Educativo hace que se consagren la apertura de otros espacios. El hecho de que los chiquilines vayan a un campamento es una experiencia por la que nunca han pasado y en realidad corona todo lo que ha sido un actividad distinta y ha sido logrado por Compromiso Educativo.

Entonces por un lado el espacio de referentes es un acompañamiento del proceso de formación, pero también a través de la recreación y por otro lado el espacio no se tradujo en un espacio para estudiar, los chiquilines demandaban

de que en física, en química y matemática, necesitaban clases de apoyo. Yo soy profesora de historia, y siempre les dije que en fórmulas no los puedo ayudar, va en contra de mi naturaleza, entonces comenzamos como a ver las posibilidades de satisfacer estas necesidades, lo primero que hicimos fue contactarnos con los profes para coordinar horarios en los que se pudiera brindar este espacio, pero mucho de estos no tenían horarios por fuera de los curriculares o a veces lo chiquilines no se sentían cómodos porque decían que iban a escuchar lo mismo que en el aula, entonces buscamos otra alternativa que fue la tutoría entre alumnos pares, esta fue una estrategia que no es nueva pero que en realidad estamos muy contentos porque fue muy provechosa para los chiquilines, ellos se reunían en horas puentes o antes de turnos, y los chicos que sí habían incorporado y entendido los conocimientos se los trasmitían a los otros, con un lenguaje más simple, esta dinámica la comenzamos a poner en práctica y en el segundo periodo de parciales que fue del 12 a 18 de noviembre todas las clases que ellos tenían parcial se reunían la hora previa para hacer una especie de ponencia en común, y bueno fue algo que a mí particularmente me tranquilizó, porque a mí me causaba una angustia el saber que necesitaban apoyo en determinadas asignaturas y que yo no se las podía dar, ni los referentes pares porque no era su labor, no era su función.

Entrevista a estudiante del liceo de 4° año que participó del Espacio de Referencia del liceo Suárez.

¿Cómo llegaste al espacio de referencia?

Se planteó este año en el liceo, es el primer año que existe en espacio de referentes y bueno me habló la profesora y estábamos todos con el tema de la beca y eso, y me lo planteó y bueno al principio fue para cumplir con la profesora, y cuando llegué me gustó porque vi un grupo de personas. Es decir los integrante del espacio, que algunos ya eran conocidos, y me gustó porque estamos todos enfocados a algo no, o sea no solo por una amistad sino también el interés por el estudio, eso a mí me gustó, se armó un lindo grupo, ponele ahora yo me acuerdo que había un muchacho de 5to en el grupo que yo siempre le preguntaba y como está 5to y el me informaba, y todo eso a mí me sirvió, no era un grupo en el que yo voy a estudiar y los otros son de palo, no, sino que sinceramente, nos agarramos todo como un grupo para estudiar y para preguntar e informarse.

¿Cuáles fueron los aspectos que te motivaron a asistir?

Primero por Valeria (AP) y después también por la necesidad, yo no tengo el monto suficiente como para pagarme cada materia que necesito clase particular, y bueno entonces empecé a venir y la verdad que me sirvió mucho, algo que nos enseñaron que yo mal o bien lo hacía pero nos enseñaron es a como leer un texto, y bueno después se armó eso que usted dijo que era ayudarnos entre todos, que lo hacíamos en clase y era bárbaro.

¿Cuál fue tu participación en el espacio de referencia?

En el espacio de referencia ayudé un poco en las clases, un poco en literatura y eso, porque yo necesitaba porque no me quería ir con ninguna y me fui con dos, y bueno ta ayudé un poco en esas clases, cuando estábamos en el grupo dialogábamos y nos ayudábamos entre todos.

¿El haber transitado por esta experiencia qué te aportó?

Yo cuando entre en el liceo en 4to, yo conocía algunos amigos pero como que me sentía, como que si haces bien las cosas te va bien y si no marchaste, como que nunca tuve un grupo en el que se diga bueno vamos todos para delante, bueno tenemos que estudiar para esa materia entonces vamos todo a estudiar para esa materia, era individual la cosa, cuando yo entré a este grupo es como que se abrieron otras cosas, cuando yo lo hablaba con otro a los temas lo entendía mejor que estudiando solo a veces, me aportó muchísimo el ver que hay gurises que también quieren estudiar. Mal o bien el grupo que me tocó este año tenía el enfoque de pasar, en tercero eran un desastre, nadie quería nada éramos muy poquitos los que estudiábamos.

Este espacio te permite entender mejor los temas, *“No estás solo en la guerra”*. *“Te dan para adelante”*, *“Me re sirvió”*

Todos quieren lo mejor para vos, no hay distancia.

Me cayó la ficha con la Expo Educa, contentos por él, fue un año complicado para él en cuanto a problemas de salud. Quiere estudiar diseño gráfico, la Expo Educa fue muy importante, los padres están re contentos de su decisión.

Entrevista a Christian, estudiante de 4º año del liceo que concurrió al Espacio de Referencia:

Yo quería ir, y me dijeron que me iba a prender bastante y empecé a preguntar también quién iba y ta, iba Conti y me dijeron que estaba yendo y yo al principio no iba porque me olvidaba, y ta y después empecé a ir, a veces llegaba tarde, porque antes teníamos gimnasia, entonces íbamos a casa nos bañábamos y nos veníamos.

Los aspectos que me motivaron fueron esos, de que me iba a servir y que me iba a poder subir las notas y me sirvió bastante, y también que conocí más gente y todo.

Mi participación no fue mucha, yo no soy como Conti, yo tengo que ponerme a leer los libros, sino no me queda mucho, Conti no.

Me ayudó, porque me enseñó, porque yo en la clase porque yo solo hablaba con los compañeros que más conocía viste, y después yendo ahí conocí más gente y ta y aprendí como hacer para ir y hablar y el compañerismo viste.

CONSIDERACIONES: surge de los relatos una valoración del espacio como un espacio diferente al aula, que contribuye a la potenciación de los aprendizajes curriculares. Es un espacio donde se brindan instancias de intercambios entre pares, pudiendo visualizar experiencias diferentes y posibles para construir proyectos a futuro.

Asimismo, el espacio contribuye a generar redes que retroalimenten y fortalezcan el lugar del estudio como estructurante de los proyectos de vida de estos jóvenes. Ofrecer estímulos que permitan visualizar diferentes horizontes, como ser Expo Educa, Proyecto La Previa, Campamentos, entre otros.

Por otra parte, la experiencia permite capitalizar los recursos existentes, tanto de la institución como los personales, dando otro lugar a sus estudiantes y profesores, devolviendo una mirada habilitadora para el ejercicio de un rol pro activo, como ha sido el desarrollo de las TEPs con estudiantes del propio liceo.

El liceo surge como un espacio de socialización con mayor potencia, donde se generan otras propuestas que van más allá de lo curricular, lo que propicia el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia y referencia, lo que impacta sin duda en una valoración por el lugar del estudio, el deseo y su innovación. Ejemplo de ello es cuando los referidos comienzan a ir al espacio por motivación

personal, y cuando surge la propuesta de elaboración y desarrollo de proyectos para la participación.

Se destaca los efectos que posee la grupalidad tanto en el aprendizaje, como en el establecimiento de vínculos entre pares, ya que permite identificar los sentidos de la educación, un crecimiento y desarrollo personal en el marco de la solidaridad, la participación y la educación continúa.

PROYECTO SALIR ADELANTE Conversando con Lucía sobre tutorías

Lucía tiene 17 años, ha participado en diferentes instancias de formación y de tutorías entre pares por el vínculo que PROGRESA y SOVO tiene con el Proyecto Salir Adelante impulsado por la Organización *B'nai B'rith* del Uruguay.

El año pasado estuvo concurriendo al Espacio de Orientación y Consulta del liceo N° 54, apoyo a las tutorías de las asignaturas ciencias físicas y química para que los chicos puedan elaborar y crear proyectos para la Muestra “Tenemos Química” que el Liceo organizó en el marco de la Universidad Abierta. Participó en calidad de expositora en la 3er Encuentro de Tutorías a nivel de la Universidad de la República en la Facultad de Química. Asimismo se ha formado en Tutorías entre Pares a nivel central de la Universidad y del lanzamiento de Compromiso Educativo.

Nuestra conversación se inicia ante la pregunta:

¿Qué te ha aportado las TEPs a nivel personal?

Lucía (piensa brevemente y expresa): Primero que nada APRENDER. En cada encuentro, en cada formación iba aprendiendo tanto a nivel personal, como con los otros. Aprendí a relacionarme con las otras personas a llevarme bien, a ayudar, a intercambiar opiniones, a jugar con las palabras... Poder guiarlos para que puedan salvar el año y en sus proyectos personales.... Son un conjunto de cosas, de ítems que te generan.

¿Qué cosas?

Lucía: Que desarrolles habilidades... mis técnicas para hablar, expresarme y en cuanto al estudio. Me expreso mejor a nivel oral y me ha ayudado a mejorar mis orales en el liceo.

Aprendí que hay que ver las diferentes formas para llegar a las personas. Puedo razonar la forma de cómo ayudar a los otros para que me entiendan y en qué tienen dificultades. Si el modo es a través de técnicas o guías o explicando solo con palabras. Me las ingenio. Hoy en día ayudo a mis compañeros. Me tienen como referente. Me hace sentir muy contenta cuando ves los logros y que el apoyo brindado sirvió, que pudieron salvar la materia, como fue en la Muestra de Química (esboza una sonrisa de gratificación)

¿Y por qué te hace sentir bien?

Lucía: (se pone pensativa y queda seria) A mí me dieron una gran ayuda. Una ayuda muy grande y a partir de esto yo también quiero y puedo ayudar a los otros para el bien de los otros. Me siento cómoda siendo tutora o referente. Me siento a gusto. Me da gratificación. Siento que tengo una capacidad, que estoy en un escalón más arriba en mi crecimiento. Son como pasos (gesticula), subo escalones, que me permite ver que estoy mejorando. También tiene la otra parte, porque para que yo pueda estar ayudando o formándome es porque hay otros que tienen un nivel mayor que me apoyan como han sido otros tutores de las facultades o que son referentes pares o docentes o coordinadores.

Me doy cuenta que ahora me expreso mejor y tengo técnicas. Cuando me pregunto en qué o cómo puedo ayudarlo, me obliga pensar en que es lo que precisa para que pueda superar las dificultades y que se sienta mejor consigo mismo y no desde que no sabe, no sirve para el estudio, o desde el fracaso.

(Mira mis notas) Aprendí a sacar apuntes. Yo antes no sabía sacar apuntes y ahora sí. Aprendí a escuchar y sacar las ideas principales.

El material que en la formación me dieron yo lo uso para trabajar en equipo en el liceo. Lo consulto. Me conozco más.

¿Cómo es eso?

Logro una planificación en el estudio que depende de mí rendimiento. Yo me conozco de lo que soy capaz. No tengo bajas, tengo buenos orales y escritos.

Las TEPs también es una forma de “seguir adelante”. Para mí el estudio es importante y me genera muchas satisfacciones. Cada vez que iba al Espacio de Orientación y Consulta en el liceo para ayudar, pensaba: Yo no puedo bajar los brazos con mis estudios, tengo que seguir adelante. Si yo iba a impulsar no me podía bajonear por algunos problemas o dificultades que me pasaban con mi estudio o en el liceo. Vamos Lucía!!!

Ahora que me lo pongo a pensar también me hizo cambiar mi relación con mi familia, ya que ellos no conocen estas cosas o el estudio a nivel de la Universidad. Es una forma que el esfuerzo que ellos han hecho o que están haciendo por mí, tiene frutos. Yo también ayudo a mis hermanos con sus estudios. Ellos están contentos con mis logros.

Cuando fue lo de Compromiso Educativo fue importante. Yo estaba con otros jóvenes que estaban más avanzados y me hicieron sentir una más por más que no esté aún en facultad. Me encontré con diferentes personas, con diferentes realidades, de lugares distintos de nuestro país pero que nos unía el querer ayudar y que es importante el estudio en nuestras vidas. Algunos de ellos estudian lo que a mí me gustaría estudiar y me contaron sus experiencias, el cómo estudiar, como manejarme en facultad en los primeros años. Los vi como tutores míos (se ríe). Experiencias que me dieron ganas de seguir adelante y entusiasmarme más. Me fortaleció muchísimo. Porque también es un trabajo personal. Yo trato de pensar un poco más, preocuparme y no echarle la culpa al otro sino generar el encuentro o el entendimiento.

CONSIDERACIONES: a través de diferentes experiencias vinculadas al desarrollo de tutorías entre pares, Lucía identifica el desarrollo de habilidades y recursos personales. Expresa satisfacción personal en realizar este tipo de experiencia donde tiene un rol protagónico que la posiciona en un lugar donde los Otros (compañeros, familiares y otros) la valoran. La experiencia de poder brindarse y replicar lo que a ella le han brindado como oportunidad para su crecimiento personal ha permitido buscar solidariamente, canales para ayudar a otros. La participación permite en Lucía la búsqueda no sólo de situaciones que le generen placer sino el bien colectivo.

Identifica al estudio como un área importante que le permite desarrollar otras áreas de su vida y en tal sentido tiene un lugar clave en su proyecto personal. En sus acciones en el marco de las TEPs busca que los otros también puedan identificarlo de la misma manera.

Es interesante ver como en el vínculo de las TEPs, Lucía ha podido mejorar sus técnicas de estudio, su razonamiento, pensamiento. Describe su proceso cognitivo y empático para lograr que el Otro pueda lograr niveles de comprensión y conocimiento. Su representación del tutorado es de alguien que con ayuda puede llegar al aprendizaje. Ella se identifica con el lugar de mediadora para el conocimiento, ya sea en lo académico como en lo singular.

Asimismo, la experiencia le ha permitido reafirmar sus elecciones vocacionales, el relacionamiento con el saber, así como su proyecto futuro.

Entrevista a Adriana Stanfield
Directora del Proyecto Salir Adelante de la B'nai B'rith Uruguay.

¿Por qué integrar a la propuesta de las Tutorías Entre Pares al Proyecto?

Desde el comienzo del Proyecto “Salir Adelante”, su base ha sido “un dar y un recibir”. Es la base de la construcción de ciudadanía. Es un nuevo término que incorporamos de la experiencia que tenemos como Proyecto en contacto con otros actores sociales. Queremos que los chicos no solo terminen 6to año, sino que ir construyendo en la práctica, acciones de ciudadanía. En el 1er año del Proyecto, fueron experiencias adentro del centro educativo y ahí nos encontramos con ustedes. De esta experiencia nos dimos cuenta la importancia de que si no tenían alguien que los acompañara no había receptividad por parte del liceo. Es poder brindarles opciones, intervenir en donde se sienten más cómodos. Esta experiencia vinculada a los centros educativos, la UdelaR como promotores de salud de la IM, las realizan según sus intereses. Y que puedan participar donde se sientan que pueden desarrollarse. Pueden optar. La propuesta de las TEPs surgió porque había “una coincidencia”, “una sintonía”, una misma filosofía. Nos pareció importante el acompañamiento. Se necesitó una cadena para el apoyo. La educación es de alguna forma una cadena de referentes para poder crecer. Todo empezó porque fui invitada a realizar el Curso de Tutorías en la UdelaR. Me hizo revivir cosas. Valorar cosas desde adentro. Yo tuve como experiencia cuando era adolescente, el ser líder de agrupaciones juveniles no formales y participación en Magisterio. Es parte de mi ser. Ver diferentes puntos de vistas, conversar, hablar lo que vas sintiendo... Es un plus para la vida. Podes ser Doctor, Ingeniero, lo que sea, pero valorar el trabajo en equipo se aprende desde otro lugar. Vi muchos de estos elementos en la propuesta de las TEPs. Se va más allá, en enfrentarse a situaciones con otros y cada uno se va a generar aprendizajes de diferentes lados. Y son de estos lados que se crece más. Una institución formal sin este encuentro personal no tiene ese crecimiento educativo. Estas instancias me hacían acordar a esas instancias de formación como persona. Más allá del ser maestra.

Nos llamó la atención la escasa referencia a grupos que tienen los chicos. Te encontrás con muy poca pertenencia hoy en día. Y son necesarios tanto positivamente como negativamente. Y esos espacios positivos faltan. Yo creo que esto, de la grupalidad, en Salir Adelante surge porque es una necesidad y rápidamente se configura. Y el sentirse protagonista, te hace sentir bien, que podés aportar, que movilizás a otros. Cuando lo comenzás a experimentar te satisface. Sentirse protagonistas. Lo importante es que están guiados. Para mí, es fundamental. Empezar a participar con otros y disfrutarlo. Está bárbaro la autogestión pero sin guía

En el caso de los Referentes Pares ... Para mí, de las grandes cosas que habría que intervenir en secundaria es promover relaciones más personales en los actores del liceo. Yo creo que no es hacer una gran reforma sino tomarse el tiempo para conversar para que el chico sienta que hay alguien que le importa y está ahí. Y yo creo que es la base de eso de la referencia. Son procesos que hay que darle tiempo y en estos 2 años se ha dado la falta de éste pero si esto sirve para que el año que viene se afiance, bueno, hay que pasarlo. Tanto la experiencia que se dio en el Espacio de Referencia en el IBO como en el Dámaso cuando empezó estaba más aceitado que lo que fue la experiencia el año pasado en el 54. Los recibieron, se involucraron a una propuesta. ¿Y por qué esto de Salir Adelante? Sin duda es vivencia y construcción de ciudadanía en el más amplio sentido. Es un espacio particular para ellos, el Espacio de Referencia porque están muy cerca de los chicos de su misma edad. Y eso tiene sus pros y sus contras. Yo entiendo que tiene de las 2. Lo que le está faltando a estos chiquilines es darle una orientación, “dale vamos juntos”, “por acá no es el camino”, una llamada de tel o de cel si les hace falta y que a ellos hace poquito les pasó. Es un proceso que tiene efectos hasta terapéuticos si lo pensás. Creo que mucho pasa porque esté cerca alguien que le importe la educación, que ve un camino por ese lado. No es que sea gente “elegida” sino es sostener lo que estos jóvenes van logrando. Lo más difícil es sostener la educación. En 6to se da mucho más el desencanto y se empieza a transitar la separación con el liceo para poder comenzar a dar lugar a algo nuevo como los estudios terciarios. Es importante que alguien con más experiencia te diga “a mí me pasó lo mismo”. Una conversación que yo tuve en los 1eros años de Magisterio cuando sentía “qué hago Yo acá” y tuve una conversación con una Directora que me dijo “respirá hondo y vas para adelante” y ves que un tropezón no es caída. Y eso falta en secundaria. Falta integrar ese lado y estas instancias que muestran ese lado “humano”, que humaniza la situación y que todos pasamos por cosas. Yo creo de eso de las cadenas. Necesitan desafíos a esta edad. Hay una necesidad de pertenecer, de que crean en ellos, el no sentirse invisibles.

CONSIDERACIONES: en primer lugar surge que para la toma de decisiones, la autonomía, es necesaria la formación para dicho ejercicio. En tal sentido, la creación de espacios que habiliten esto es más que importante. El desarrollo de las tutorías en un marco de educación formal surgen como una alternativa más para la construcción de ciudadanía.

Se prioriza que el joven pueda tener opciones donde desarrollar sus intereses. Por ello, la importancia de generar espacios de referencia, ya que se identifica que es escasa o nula los grupos de referentes en estos jóvenes. De esta manera en el desarrollo de lo colectivo, se ubica al chico como alguien que puede ser responsable, decisorio de la toma de acciones y que puede contribuir a otros con estas.

Se señala que para estos logros y desafíos es relevante que los jóvenes sean apoyados por adultos significativos, así como por otros jóvenes con mayor experiencia para desplegar sus habilidades, destrezas y capacidades, lo que también nos permite pensar que en el vínculo con los otros se potencia este crecimiento, la individuación y se va dando la autonomía progresiva.

“El sentirse parte” a través del ejercicio de la participación es lo que va permitiendo sostener espacios como los de referentes o ejercer el rol del tutor. Asimismo es lo que también permite tolerar los momentos de confusión, de frustración y de dudas que conlleva todo crecimiento y procesos de cambios. En tal sentido, el tutor oficia como aquel que permite – a través de la empatía y su experiencia personal – ayudar a amortiguar la angustia y ansiedades que surgen en esos momentos difíciles que emergen en los momentos de transición como puede ser el pasaje de Secundaria a la Universidad o realizar estudios terciarios.



Glosario



A

Análisis del discurso en el aula

Modalidad de investigación educativa que contribuye a la comprensión de las características particulares de la comunicación y los intercambios discursivos en el aula, así como de las estrategias discursivas desarrolladas por los participantes, con la finalidad de construir el conocimiento de manera colectiva. Posibilita comprender cómo docentes y pares acompañan y orientan a los estudiantes en sus procesos de construcción de significados y atribución de sentido, en las actividades desarrolladas en el contexto del aula.

Andamiaje

Concepto propuesto inicialmente en el marco del estudio de la resolución conjunta de problemas, en la interacción didáctica adulto-niño. Es una metáfora que puede extenderse para caracterizar un tipo complejo de actuación, ayuda y apoyo de los agentes educativos o de los docentes hacia los estudiantes en la actividad conjunta. Supone un otro que medie entre el sujeto y la tarea o problema. Este tipo de actuación se caracteriza por permitir al aprendiz insertar su propia actividad, desde el inicio mismo, en el marco del conjunto global de la tarea a realizar asumiendo progresivamente responsabilidades (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001,p 453).

Aprendizaje cooperativo

Forma de interacción entre pares, en la que un grupo de estudiantes realiza una tarea definida con anterioridad, con una estructura predeterminada, donde las aportaciones individuales de los estudiantes se orientan a un objetivo común. La actividad puede llevarse a cabo con niveles variables de discusión, planificación conjunta, distribución de responsabilidad, y división de tareas, donde la suma de las partes potenciará la producción final. En este proceso, el aprendizaje ocurre de manera individual.

Aprendizaje colaborativo

Modalidad de interacción entre pares que supone un intento continuado de construir -y de mantener- un concepto compartido en torno a un problema, donde cada miembro contribuye a la solución conjunta del mismo. La colabora-

ción entre iguales se da cuando dos o más estudiantes, con un nivel similar de experticia, llevan a cabo y resuelven una tarea, con un ritmo de trabajo constante e ininterrumpido, y consenso en la distribución de las aportaciones (Colomina y Onrubia, 2001, p 418). La colaboración depende del establecimiento de un lenguaje común respecto a la tarea, y de una meta común al conjunto de participantes, proceso que supone una actividad coordinada y sincrónica. Durante el mismo, el aprendizaje ocurre socialmente como la construcción colaborativa del conocimiento, donde los individuos negocian y comparten significados relevantes en torno a una tarea.

Ayuda educativa

Orientación y guía necesaria que el docente desarrolla con los estudiantes en el proceso de construcción de significados en el aprendizaje en el aula. Se concreta en apoyos diversos que actúan en niveles y formas distintas (Coll, 2010, p 25). El ajuste de la ayuda educativa remite a la asistencia que reciben los alumnos en la realización de las actividades y tareas, lo cual implica llevar a cabo un seguimiento de sus actuaciones, desarrollar un trabajo conjunto, y actuar de manera contingente a lo que hacen o dicen. Las ayudas educativas son variadas en cantidad y calidad, los niveles de ayuda que se ofrece a los alumnos van evolucionando y combinándose en función de sus actuaciones. Además plantean retos que son abordables por los alumnos a partir de lo que ya han aprendido y son capaces de hacer, al tiempo que les ofrecen elementos concretos para afrontar y superar nuevos retos (Coll, 2010, p25).

Ayuda indirecta o distal

Formas de ayuda educativa que tienen su origen en la selección y organización que hace el profesor de los escenarios y actividades de enseñanza y aprendizaje (Coll, 2010: 25).

Ayuda directa o proximal

Formas de ayuda educativa que tienen su origen en el intercambio presencial, inmediato y recíproco entre profesor y alumno (Coll, 2010, p 25).

Asistencia en zonas de desarrollo próximo (ZDP)

Los trabajos referidos a esta tradición de investigación han contribuido con dos grupos de herramientas conceptuales. Por un lado, con nociones vinculadas

a determinadas características de los procesos de las ayudas que brindan los adultos o sujetos expertos a los aprendices cuando los acompañan y asisten en la ZDP, relacionada a nociones como andamiaje y participación guiada. Por otro lado, a conceptos asociados con mecanismos semióticos que participan e inciden en el logro de grados de intersubjetividad entre los integrantes que interactúan en la ZDP.

Atribución de sentido al aprendizaje

El trabajo conjunto para el desarrollo de las situaciones educativas implica una serie de procesos motivacionales, afectivos y relacionales que influyen positivamente en el aprendizaje y el desarrollo de diversas capacidades. La interacción entre pares puede fomentar no sólo procesos de construcción de significado, sino también de atribución positiva de sentido al aprendizaje escolar (Colomina y Onrubia, 2001, p 426).

C

Campo

Bourdieu (1997) desarrolla la noción de campo como un espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas. Se define como un conjunto de prácticas específicas en el que actúan teorías, modos de comprender y hacer. Un campo se constituye como un sector determinado de la actividad social e implica determinadas estructuras simbólicas, en el cual los participantes desarrollan actividades en las que ponen en juego los recursos de los que disponen en relación a esta actividad, buscando obtener los beneficios que sólo este campo específico puede proveer.

Co-construcción de ideas y control mutuo

En el trabajo colaborativo los estudiantes desarrollan una capacidad para brindarse ayuda mutua y elaborar conocimiento compartido a la vez que trabajan en grupo. Esta construcción se caracteriza por requerir de procesos de plani-

ficación y asignación de tareas, a la vez que demanda un importante esfuerzo para alcanzar un cierto grado de intersubjetividad, comprender y adoptar el marco de una solución auténticamente compartida. (Colomina y Onrubia, 2001, p 425)

Comunidades de aprendizaje

El aprendizaje supone tanto un proceso como un lugar. Apoyar el aprendizaje no sólo supone apoyar el proceso de adquirir conocimiento, sino también ofrecer un lugar donde se puedan plasmar nuevas maneras de conocer para los sujetos implicados. La práctica transformadora de una comunidad de aprendizaje ofrece un contexto ideal para desarrollar nuevas comprensiones, pues la comunidad sustenta el cambio como parte de una identidad de participación. Si el aprendizaje supone la capacidad de negociar nuevos significados, entonces también supone nuevas relaciones de identificación y de negociabilidad, nuevas formas de afiliación y de propiedad de significado y, por lo tanto, posiciones cambiantes dentro de las comunidades y sus niveles de producción simbólica.

Comunidades de práctica

Remite a un entorno de relaciones interpersonales en el cual se logra el alcance de conocimientos, habilidades y competencias mediante el uso de herramientas en contextos reales de la vida cotidiana. Dichas adquisiciones se aprenden y practican en diferentes actividades que tienen sentido y significado para el colectivo (Lave, 1991). En las comunidades de práctica, la definición de competencia y la producción de experiencia mantienen una estrecha interacción. Como este proceso es bidireccional, las comunidades de práctica no sólo son un contexto para el aprendizaje de los principiantes, sino también, y por las mismas razones, un contexto para transformar nuevas visiones en conocimiento.

Conflicto sociocognitivo

Diversos autores (Doyle, Mugny y Perret – Clermont; en Colomina y Onrubia, 2001, p 419) han demostrado que en las dinámicas de colaboración entre estudiantes el planteamiento de visiones divergentes, relativas a la tarea o situación de objeto de interacción, puede favorecer la aparición de conflictos que estimulen la revisión y reestructuración de los puntos de vista propios, y con ello al aprendizaje y al avance intelectual. El conflicto se define como sociocognitivo ya que es, primeramente, un conflicto entre concepciones divergentes de una misma tarea –por eso cognitivo-, y dichas concepciones, a su vez, provienen

de los aportes de los distintos miembros de la interacción —por eso social-. (Colomina y Onrubia, 2001, p 421).

Construcción de la demanda

Forma parte de todo proceso de intervención o de trabajo con otros, supone la participación de todos los actores implicados en la formulación de una problemática o del/los aspecto/s a abordar de la realidad. Se parte de un pedido explícito para trabajar en torno a la construcción colectiva de aquello que se considera y constituye como demanda.

Construcción progresiva de significados compartidos

Diversas formas en que profesor y alumnos presentan, representan, elaboran y reelaboran las representaciones que tienen sobre los contenidos y tareas escolares en el transcurso de la interactividad, haciendo visible la incidencia de dicha elaboración en la modificación de las representaciones que los alumnos tienen de sus contenidos y tareas. (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p 450).

D

Dinámica de grupo

Representa las interacciones de los integrantes de un grupo, así como expresa y refleja el momento del proceso grupal. Depende tanto de las características de quienes lo integran y el coordinador, de las interacciones entre los mismos, el interjuego de roles que supone el proceso de conformación grupal, así como el posicionamiento en torno a una tarea que los nuclea y organiza. El análisis de la dinámica de grupo busca explicar los cambios internos que se producen como resultado de las fuerzas y condiciones que influyen en los grupos como un todo y de cómo reaccionan los integrantes en el encuentro.

Discurso educacional

Remite a los intercambios comunicativos que se dan mediante las conversaciones que llevan adelante los participantes en el contexto de aula, que se diferencia de los intercambios comunicacionales desarrollados en otros contextos

institucionales. El estudio del discurso educacional refiere a la necesidad de situar el análisis de la actividad conjunta entre pares, en el contexto de la interactividad discursiva y no discursiva de la sala de clases. En este sentido, el papel que juega el lenguaje es fundamental en la construcción de conocimiento compartido y en el ejercicio de la influencia educativa.

F

Formas de organización de la actividad conjunta

Formas concretas en que los participantes articulan y organizan de forma regular y reconocible sus actuaciones en torno a una tarea o contenido de aprendizaje. Cada forma de organización de la actividad conjunta responde a una determinada estructura de participación (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p 446).

Formulación del punto de vista propio

Remite a la toma de conciencia del propio conocimiento, en situaciones en que el estudiante asume un rol de dirección y ayuda hacia otros compañeros (rol de tutor). En este sentido, el tener que ofrecer explicaciones elaboradas favorece el rendimiento positivo individual durante y a posteriori del trabajo conjunto, ya que involucra una mayor implicación en el contenido. La responsabilidad y las expectativas que conlleva el hecho de guiar a otro compañero da la posibilidad de aclarar, profundizar y reorganizar los propios conocimientos, visualizando y resolviendo posibles lagunas o incomprensiones, lo cual da cuenta de su efectividad.

G

Grupo

Pichón Rivière (1985) lo define como un conjunto restringido de personas ligadas por constantes espacio temporales, el cual, articulado en su mutua representación interna, se propone en forma implícita y explícita una tarea que

conforma su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles. Como tal, es una estructura que emerge de la interacción de los individuos y que induce cambios en éstos. El proceso de conformación grupal supone tres momentos o etapas: pretarea, realización o tarea, y conclusión y nuevos proyectos.



Identificación

Es definida por Laplanche y Pontalis (1971) como un proceso psicológico mediante el cual un sujeto asimila un aspecto, una propiedad, un atributo de otro y se transforma, total o parcialmente, sobre el modelo de éste. Es un proceso inconsciente de captura de cierta estructura, a ésta le siguen una serie de identificaciones en las que el sujeto siempre irá en pos. Esto de alguna manera hace posible una estructuración del yo, lo que significa que es un proceso básico en la constitución del sujeto como tal.

Interacción

Fenómeno interpsicológico que da cuenta de intercambios comunicativos que tienen lugar en la actividad presencial entre estudiantes y docentes. En el contexto del aula se centra en comportamientos discretos y su efecto sobre los resultados de aprendizaje, contenidos en un marco mucho más amplio de actividad conjunta (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p 444).

Interactividad

Articulación de las actuaciones del docente y estudiantes en torno a un determinado contenido o tarea específica de aprendizaje. El paso del análisis de la interacción a la interactividad da cuenta de un análisis de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje centrado en los procesos interpsicológicos que subyacen a la actividad conjunta. Dichas actuaciones se interrelacionan en torno a las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje como unidad mínima significativa (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001, p 444).

Interactividad entre pares

Este concepto emerge en el marco de la actividad conjunta, en el proceso de construcción de los aprendizajes que se da entre alumnos y docentes. En este contexto, la interacción entre pares surge como un elemento potencialmente favorecedor de los procesos de construcción de conocimiento, que implica analizar la dinámica de las actividades en las que se producen estos aprendizajes, para comprender cómo se concretan, y mejorar la práctica posterior. Los intercambios lingüísticos entre estudiantes son una fuente poderosa de mecanismos de influencia educativa para la construcción de conocimiento en el aula.

L

Lenguaje

Principal instrumento psicológico y cultural con el que cuentan docentes y estudiantes para construir el contexto de enseñanza - aprendizaje, y las tareas que en él se llevan a cabo, así como los significados y sentidos que atribuyen a los contenidos de la formación. El lenguaje permite dar cuenta de los procesos de articulación del conocimiento, convirtiéndose en la clave para explicar, comprender y mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Halliday (1979), el aprendizaje del lenguaje es fundamental y representa las bases del aprendizaje mismo, ya que al tratarse de un proceso de construcción de significados, implica el uso de este instrumento semiótico. Desde los enfoques cognitivos y cognitivo-constructivistas se otorga un rol relevante a los intercambios comunicativos y a los aspectos conversacionales en el aula, fundamentalmente debido a su potencialidad como activador de “procesos psicológicos encubiertos responsables del aprendizaje escolar” (Coll, 2001, p 388).

M

Mecanismos de influencia educativa

Surgen del análisis de la interactividad y operan sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, constituyendo mecanismos interpsicológicos que remiten a procesos más que a conductas de docentes y alumnos. Coll (1994, 1996) los define como aquellos procedimientos mediante los cuales los docentes consiguen promover y facilitar en los estudiantes el proceso de construcción de significados y la atribución de sentido en el transcurso de las actividades de enseñanza y aprendizaje en el aula. Cuando estos mecanismos son eficaces, la ayuda del docente es ajustada en forma constante para sintonizarse con el proceso de construcción de significados que lleva adelante el educando. Desde una perspectiva sociocultural, se asume que la reconstrucción conceptual de la experiencia por parte del educando es el resultado de un proceso de internalización: las funciones en el desarrollo del sujeto aparecen primero en un nivel social -interpsicológico- y luego se interiorizan en un nivel individual –intrapsicológico.

Mecanismos semióticos

Posibilitan la organización, representación, relación y comunicación de significados, permitiendo a docentes y estudiantes (en la actividad conjunta) avanzar en la construcción de significados cada vez más compartidos, amplios y ajustados a los significados culturalmente aceptados (Coll, 2010, p21).

Mutualidad

Remite al grado de conexión, profundidad y bidireccionalidad de los intercambios comunicativos entre los participantes. Las tutorías entre iguales y el aprendizaje cooperativo se caracterizan por niveles variables de mutualidad y las relaciones colaborativas implican altos niveles de mutualidad.

N

Negociación continuada de significados

Núcleo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Búsqueda de formas diversas de representación de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje que se acerquen progresivamente a los significados que el docente pretende enseñar sin poner en riesgo la comunicación, de manera que no se produzcan rupturas o incomprensiones que bloqueen el proceso e impidan su continuidad.

O

Orientación

Según el MSP (2009) la orientación es un vínculo conversacional en el que una persona recibe apoyo para poder encontrar alternativas y tomar decisiones, de manera consciente, voluntaria y comprometida. Para orientar es necesario establecer vínculos positivos, es decir que permitan procesos de reflexión y análisis, que posibiliten tanto el crecimiento personal de los involucrados así como el desarrollo de diversos procesos identificatorios en juego. Para establecer vínculos con estas características se hacen necesarias determinadas condiciones de confianza, empatía, respeto y escucha. En el contexto de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la actividad del orientador consistirá en facilitar y promover las situaciones de aprendizaje. Así mismo deberá habilitar espacios que posibiliten al orientado un mayor conocimiento sobre sí y del medio en el que está inserto, promoviendo la escucha y la reflexión, ayudándolo a descubrir sus posibilidades y asumir sus dificultades, vinculándose con los recursos y los deseos personales.

P

Participación

El comportamiento participativo ha sido considerado como clave para la autogestión en la solución de problemas y satisfacción de necesidades (Arango y Varela, 1988). En el contexto de la comunidad, la participación supone diversos aspectos (Montero, 1996). Constituye la actuación conjunta de un grupo que comparte los mismos objetivos e intereses. Es un proceso que reúne al mismo tiempo aprendizaje y enseñanza, pues todos los participantes tienen algo que aportar y algo que recibir en tal sentido. Es a la vez una acción concientizadora y socializante (Salas, 1984), pues produce una movilización de la conciencia respecto de las circunstancias de vida, de sus causas y de sus efectos, a la vez que transmite patrones de comportamiento y nuevas formas de aprehender esas circunstancias. Esa actuación va acompañada de colaboración. Co-labor, es decir, trabajo compartido en diferentes grados de intensidad e implicación. Implica organización, dirección, ejecución y toma de decisiones compartidas o aceptadas por las personas que forman el grupo involucrado en la acción participativa. Se generan formas de comunicación horizontal entre participantes, que estimulan el intercambio de conocimientos e información.

Participación guiada

Se utiliza este concepto para definir el desarrollo cognitivo como un proceso que se da a través del involucramiento en tareas cotidianas, en las rutinas diarias y de los productos culturales con los que los sujetos se vinculan. La participación en dichas rutinas se hace posible a través de la orientación de personas más experimentadas en los contextos específicos de actividad.

Proyección

Sigmund Freud (Freud, 1986) atribuye un papel esencial a la proyección, asociada a la introyección, en la génesis de la oposición sujeto (yo)-objeto (mundo exterior). El sujeto incorpora a su yo los objetos que se le presentan en tanto que son fuente de placer, los introyecta (según expresión de Ferenczi) y, por otra parte, expulsa de él lo que en su propio interior es motivo de displacer (mecanismo de la proyección). Didier Anzieu (Anzieu, 1962) tomando el con-

cepto desarrollado por Freud, plantea que la proyección es el simple desconocimiento -y no ya la expulsión- por el sujeto, de deseos y emociones que no acepta como propios, de los que es parcialmente inconsciente y a los que considera como pertenecientes a la realidad externa.

R

Regulación mutua a través del lenguaje

Una de las principales características de las instancias de trabajo en equipo entre estudiantes es que posibilita formas muy divergentes de uso del lenguaje, que permiten regular los intercambios comunicativos y mediar sus procesos de construcción compartida del conocimiento. Asimismo, dicha construcción conjunta plantea excelentes condiciones para que los estudiantes puedan hacer un uso autorregulativo y metacognitivo del habla, para incidir en sus propios procesos y acciones. Las situaciones de interacción entre iguales constituyen un espacio ideal para que los estudiantes utilicen plenamente las potencialidades del lenguaje como instrumento de aprendizaje. (Colombina y Onrubia, 2001, p 422).

Rúbrica

Consiste en una herramienta de evaluación formativa y sumativa. Es un instrumento de medición en el cual se establecen criterios y estándares por niveles, mediante la disposición de escalas, que permiten determinar la calidad de la ejecución de los estudiantes en unas tareas específicas. (Vera Vélez, 2008). Facilita la Calificación del desempeño del estudiante en las áreas del currículo (asignaturas o temas) que son complejas, imprecisas y subjetivas, esto se realiza a través de un conjunto de criterios graduados que permiten valorar el aprendizaje, los conocimientos y/o competencias logradas por el estudiante. En el nuevo paradigma de la educación, las rúbricas o matrices de valoración se utilizan para darle un valor más auténtico o real a las calificaciones tradicionales expresadas en números o letras y que nos sirve para averiguar cómo está aprendiendo el estudiante. El propósito es mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes, ya que permite evaluar el proceso y el producto. Los estudiantes tienen una guía de forma explícita para realizar sus tareas de acuerdo a las expectativas de sus docentes. Facilita a que los estudiantes desarrollen mejor los conceptos y destrezas que requieren las tareas asignadas.

S

Situación colaborativa

Se distinguen principalmente por la comunión de objetivos entre los participantes, existe una estrecha relación entre las metas que cada miembro se plantea. Así, los objetivos de cada uno pueden ser alcanzados solo si el resto del grupo también logra los propios, siendo los resultados igualmente beneficiosos para los otros compañeros con quienes se comparte la tarea. Las situaciones colaborativas podrían propiciar la relación e interacción entre los estudiantes en los procesos de enseñanza - aprendizaje.

T

Taller

Constituye un dispositivo de trabajo grupal en el que se privilegia la vivencia, la experiencia y la producción. Se parte del conocimiento previo, de las dudas y expectativas propias de cada integrante, y el saber circula entre los mismos sin estar limitado por jerarquías. Lo central es la experiencia reflexiva, el intercambio de ideas, la aproximación a la realidad y la producción de un nuevo acercamiento o relacionamiento consigo mismo y el contexto, lo que trae implícito cambios. Es un dispositivo de intervención especialmente apto para el abordaje de múltiples temáticas, en escenarios diversos y con poblaciones variadas. Es apropiado para desarrollarse en un aula, un salón, o en espacios no estructurados. Conduce a un trabajo en el que se prioriza la búsqueda y construcción del vínculo, el saber de cada uno y lo cotidiano como punto de partida del saber científico, procurando el desarrollo del potencial creativo del hombre. Puede definirse como una modalidad de enseñanza aprendizaje, como tiempo y espacio para la vivencia, la reflexión y la conceptualización, como síntesis del pensar, el sentir y el hacer. Como “el lugar” para la participación, el aprendizaje, el autoaprendizaje y la autonomía a través del interjuego de los participantes.

Traspaso progresivo de control y responsabilidad en el aprendizaje del profesor a los alumnos

Proceso por el cual los apoyos y ayudas del aprendizaje del estudiante van evolucionando y modificándose en la línea de promover una actuación cada vez más autónoma y autorregulada de éste en la realización de las tareas así como en la utilización de los contenidos objeto de enseñanza y aprendizaje (Colomina, Onrubia y Rochera, 2001). Este proceso complejo responde a las particularidades de cada situación; no se produce como un proceso suave y constante de disminución progresiva del control ejercido por el docente y correlativamente aumento del control asumido por el alumno, sino más bien como un proceso discontinuo con avances y retrocesos constantes entre las formas y grados de control relativo asumidos por los distintos participantes, y con variaciones potencialmente importantes en relación con los aspectos concretos de la actividad conjunta sobre los que se produce efectivamente el traspaso.

V

Vínculo

Pichón Rivière (Pichón Rivière, 1985), define al vínculo como la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con el otro o los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento. La relación de objeto es la estructura interna del vínculo, por lo tanto un vínculo es un tipo particular de relación de objeto; la relación de objeto está constituida por una estructura que funciona de una determinada manera. Es una estructura dinámica en continuo movimiento, el vínculo como una relación particular con un objeto, de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con el mismo, la que forma una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto. Por lo dicho existirían dos campos psicológicos en el vínculo: campo interno (psiquiatría – psicoanálisis), campo externo (psicosocial). El vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una persona, a través de la relación con esa persona se repite una historia de vínculos determinados, en un tiempo y en espacios determinados.

Z

Zona de desarrollo próximo (ZDP)

Según Vygotsky (Vygotsky, 1995) la zona de desarrollo próximo se refiere al espacio, brecha o diferencia entre las habilidades que ya posee el educando y lo que puede llegar a aprender a través de la guía o apoyo que le puede proporcionar un educador o un par con mayor nivel de experticia. El concepto de la ZDP se basa en la relación entre habilidades actuales del educando y su potencial. Un primer nivel, el desempeño actual del mismo, consiste en trabajar y resolver tareas o problemas sin la ayuda de otro, con el nombre de nivel de Desarrollo Real. Sería este nivel basal lo que comúnmente es evaluado en los espacios formativos. El nivel de desarrollo potencial es el nivel de competencia que un educando puede alcanzar cuando es guiado y apoyado por otra persona. La diferencia o brecha entre esos dos niveles, es lo que se denomina zona de desarrollo próximo.

BIBLIOGRAFIA

Anzieu, D. (1962): "El concepto de proyección en psicología". En: Los métodos proyectivos. Editorial Kapelusz. Buenos Aires. Argentina.

Arango, C.; Varela, M. (1988): Una mano lava la otra y las dos lavan la cara: Un análisis psicológico del comportamiento participativo en una comunidad del Litoral Pacífico. Boletín de Avespo II. Bogotá. Colombia

Bourdieu, P (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Editorial Siglo Veintiuno. Ciudad de México. México.

Coll, C (2010). Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en Educación Secundaria. Editorial Graó. Barcelona. España.

_____ (1996): Constructivismo y educación escolar: ni hablamos siempre de lo mismo ni lo hacemos desde la misma perspectiva. Anuario de Psicología N^o69, Facultad de Psicología. Universidad de Barcelona. Barcelona. España

_____ (1994): El análisis de la práctica educativa: reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. Presentación al Seminario Internacional sobre tecnología educativa en el contexto latinoamericano. Ciudad de México. México.

Coll, C; Palacios J.; Marchesi, A. (2001) (Comps.): Desarrollo Psicológico y Educación 2. Psicología de la Educación Escolar. Editorial Alianza. Madrid. España.

Freud, S. (1896): "Nuevas observaciones sobre las psiconeurosis de defensa". Obras Completas, Tomo 3. Primeras Publicaciones Psicoanalíticas. Editorial Amorrortu. Buenos Aires. Argentina.

Halliday, M.A.K. (1979): El lenguaje como semiótica social. Editorial Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México. México.

Laplanche, J; Pontalis, J.B. (1971): Diccionario de Psicoanálisis. Editorial Labor. Barcelona. España.

Lave, J (1991): "Situando el aprendizaje en las comunidades de práctica" En L. Resnick, J. Levine; S. Teasley. Perspectivas del aprendizaje compartido y socializado. Editorial APA. Washington, DC. Estados Unidos

Ministerio de Salud Pública (2009): Guías para el abordaje de la salud integral de los adolescentes en el primer nivel de atención. Tomo 1. Ministerio de Salud Pública. Montevideo. Uruguay.

Montero, M.; Jaua, E.; Hernández, E.; Wyssenbach, J.P.; y otros (1996): Ámbitos, retos y perspectivas. Editorial CESAP. Caracas. Venezuela.

Pichón Riviére, E (1985): Teoría del Vínculo. Editorial. Nueva Visión Buenos Aires. Argentina.

Salas, M. (1984): Organización y participación comunitaria en un programa de vivienda pupilar. La experiencia de serranía. Boletín de AVESPO. Volumen 7. Bogotá. Colombia

Vera Vélez, L (2008): La Rúbrica y la Lista de Cotejo, Departamento de educación y Ciencias Sociales., Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto de Ponce.

Vygotsky, L (1995): Pensamiento y Lenguaje. Nueva Edición a cargo de Alex Kozulin. Paidós. Barcelona. España.

Wenger, E. (2001): Comunidades de Práctica: aprendizaje, significado e identidad. Editorial Paidós Ibérica. Barcelona. España.

