



Carina Santiviago (comp.)

Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior

LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE RESPALDO AL APRENDIZAJE







Carina Santiviago (comp.)

Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior

LA EXPERIENCIA DEL PROGRAMA DE RESPALDO AL APRENDIZAJE



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY





Santiviago, Carina (comp.)

Las tutorías entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior: la experiencia del programa de respaldo al aprendizaje. -- Montevideo : Comisión Sectorial de Enseñanza, 2018.

225 p. -- (Temas de Enseñanza: n° 5 / Comisión Sectorial de Enseñanza)

ISBN impreso: 978-9974-0-1617-0

ISBN digital: 978-9974-0-1613-2

1. Tutoría
2. Educación Universitaria
3. Estudiantes Superiores

CDD: 378.17

Rector de la Universidad de la República

Dr. Roberto Markarian

Pro Rector

Mag. Fernando Peláez

Comisión Sectorial de Enseñanza

ÁREA DE TECNOLOGÍAS Y CIENCIAS
DE LA NATURALEZA Y EL HÁBITAT

Titular

Alejandro Amaya

Alternos

Pablo Kelbauskas

Virginia Villalba

ÁREA SOCIAL Y ARTÍSTICA

Titular

Virginia Orlando

Alternos

Marcela Vigna

ÁREA SALUD

María Josefina Verde

Alternos

Julio Siciliano

ORDEN DOCENTE

Titular

José Passarini

Alternos

Marcelo Boado

ORDEN EGRESADOS

Titular

Ricardo Cháves

Alternos

Fabrizio Mendez

Federico Barreto

ORDEN ESTUDIANTIL

TITULAR

Nicolás Sollazo

Unidad Académica

Mercedes Collazo

Beatriz Diconca

Nancy Peré

Carolina Cabrera

Virginia Fachinetti

Sylvia De Bellis

Vanesa Sanguinetti

Elena Parentini

Gabriela Pérez Caviglia

Leroy Deniz

EQUIPO EDITOR

Coordinación

Beatriz Diconca

Corrección de estilo

María Lila Ltaif

Diseño Gráfico

Gabriela Pérez Caviglia

Diagramación

Levy Apolinar



Tabla de contenidos

PRÓLOGO	11
PREFACIO	15
SECCIÓN I. MARCO CONCEPTUAL	23
1. Las estructuras de apoyo en la educación superior	23
1.1. Categorías referenciales de la concepción de apoyo del Programa de Respaldo al Aprendizaje. <i>Carina Santiviago</i>	23
1.2. Características y ejes que deberían considerar los programas de apoyo para responder o desarrollar una estrategia integral. <i>Carina Santiviago</i>	31
1.3. Conceptualización y caracterización de apoyos a las trayectorias educativas de los estudiantes en el marco de la democratización de la enseñanza. <i>Carina Santiviago y Sofía Ramos</i>	36
1.4. Las tutorías entre pares en la transformación de la enseñanza universitaria: de estructuras de apoyo a modelos pedagógicos alternativos. <i>M.ª Mercedes Couchet</i>	48
2. Las tutorías entre pares: estrategia privilegiada de apoyo estudiantil en la educación superior	63
2.1. Descifrar las tutorías entre pares. Concepto, aportes y desafíos. <i>Alicia Álvarez de León</i>	63
2.2. Tutorías entre pares y aprendizaje. <i>Carina Santiviago</i>	78
2.3. Tutorías entre pares y proyecto de vida. <i>Vanessa Lujambio</i>	85



2.4.	Las tutorías entre pares y las trayectorias educativas. <i>Fabiana De León, Virginia Rubio y Carina Santiviago</i>	87
SECCIÓN II. UN MODELO DE FORMACIÓN DE TUTORÍAS ENTRE PARES EN LA UDELAR		
3.	Breve historización de las tutorías entre pares en la Udelar y presentación de experiencias	103
3.1.	Surgimiento de las tutorías entre pares y su proceso de creditización. <i>Lucía Cabrera, M.ª Mercedes Couchet y Fabiana De León</i>	103
3.2.	Tipos de tutorías entre pares desarrolladas actualmente en la Udelar por el Programa de Respaldo al Aprendizaje. <i>Fabiana De León</i>	109
3.3.	Hacia más propuestas de inclusión educativa: nuevas modalidades de tutorías entre pares. <i>Gabriela Bello, Alicia Álvarez y Alejandro Bouzó</i>	113
3.4.	Tipos de tutorías entre pares en la Udelar a través de los proyectos estudiantiles de TEP. <i>Lucía Cabrera y Alejandro Bouzó</i>	124
3.5.	Los encuentros de tutores: algunas experiencias desde la perspectiva estudiantil. <i>M.ª Mercedes Couchet y Fabiana De León</i>	133
4.	Guía para el desarrollo de tutorías entre pares <i>Sofía Ramos y Fabiana De León</i>	157
4.1.	Las tutorías entre pares.	157
4.2.	Fases para el desarrollo de propuestas de tutorías.	159
SECCIÓN III		
5.	Las tutorías en la universidad: aportes para pensar su especificidad	171
5.1.	Educación superior: expansión y desigualdad. <i>Ana María Ezcurra</i>	171
5.2.	Modelos y sistemas de tutoría para el desarrollo académico y profesional del alumnado universitario. <i>Pedro Ricardo Álvarez Pérez</i>	182
5.3.	La tutoría académica en la enseñanza universitaria: el caso de la Udelar. <i>Ana María Fernández Caraballo</i>	201





Índice de autores

Carina Santiviago Ansuberro

carina.santiviago@cse.udelar.edu.uy

Profesora agregada, coordinadora del Progresá (Udelar). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar). Magíster en Psicología y Educación, Facultad de Psicología (Udelar). Doctoranda en Ciencias de la Educación, Universidad de La Habana (UH).

Alejandro Bouzó Martínez

alejandro.bouzó@cse.udelar.edu.uy

Profesor adjunto del Progresá (Udelar). Licenciado en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar). Posgrado en Regulación y Control de Drogas, Facultad de Ciencias Sociales (Udelar). Maestrando en Derechos de la Infancia y Políticas Públicas, en fase de tesis, organizado por facultades de Ciencias Sociales, Derecho, Psicología y Medicina (Udelar).

Docentes asistentes por orden alfabético

Alicia Álvarez de León

alicia.alvarez@cse.udelar.edu.uy

Profesora asistente del Progresá (Udelar). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar). Magíster en Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona (UB), España. Doctoranda en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar).



Gabriela Bello Perdomo

gabriela.bello@cse.udelar.edu.uy

Profesora asistente del Progresá (Udelar). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar). Maestranda en Psicología Clínica, Facultad de Psicología (Udelar). Estudiante de la Diplomatura Abordaje Clínico y Social de la Discapacidad, Universidad Católica de Santa Fe (UCSF), Argentina. Curso de Posgrado y Actualización en Orientación Educativa y Vocacional, Instituto Universitario del Gran Rosario (IUGR).

Lucía Cabrera Canabal

lucia.cabrera@cse.udelar.edu.uy

Profesora asistente del Progresá (Udelar). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar). Maestranda en Psicología y Educación, Facultad de Psicología (Udelar).

María Mercedes Couchet Scópise

mercedes.couchet@cse.udelar.edu.uy

Profesora asistente del Progresá (Udelar). Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar). Maestranda en Ciencias Humanas opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar).

Fabiana De León Nicaretta

fabiana.deleon@cse.udelar.edu.uy

Profesora asistente del Progresá (Udelar). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar). Posgrado en Orientación Educativa, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL). Magíster en Psicología y Educación, Facultad de Psicología (Udelar).

Vanessa Lujambio Camacho

vanessa.lujambio@cse.udelar.edu.uy

Profesora asistente del Progresá (Udelar). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar). Posgrado de Perfeccionamiento Profesional en Orientación Educativa, Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga (UCUDAL).





Sofía Ramos Duarte

sofia.ramos@cse.udelar.edu.uy

Profesora asistente del Progreso (Udelar). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar). Posgrado en Orientación Educativa, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL). Magíster en Psicología y Educación, Facultad de Psicología (Udelar).

Virginia Rubio Montaña

virginia.rubio@cse.udelar.edu.uy

Profesora asistente del Progreso (Udelar). Licenciada en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar). Magíster en Psicología de la Educación, Universidad de Barcelona (UB), España. Doctoranda en Psicología, Facultad de Psicología (Udelar).

Autores invitados

Ana María Ezcurra

anaezcurra@gmail.com

Investigadora-docente titular de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Argentina. Licenciada en Psicología, Universidad del Salvador, Buenos Aires. Doctora en Ciencias Políticas y Sociales, Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Pedro Ricardo Álvarez Pérez

palvarez@ull.edu.es

Profesor titular de Universidad de La Laguna (ULL). Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de La Laguna (ULL). Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación, Universidad de La Laguna (ULL), España.





Ana María Fernández Caraballo

amfernandezc@adinet.com.uy

Profesora titular del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar). Licenciada en Psicología y magíster en Psicología y Educación, Facultad de Psicología (Udelar). Licenciada en Lingüística, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar). Doctora en Filosofía, Universidad Complutense de Madrid (UCM), España.

Estudiantes

Colaboraron en esta publicación estudiantes de Tutorías entre Pares autores de los proyectos que figuran en el apartado 3.4 «Tipos de tutorías entre pares en la Udelar a través de los proyectos estudiantiles de TEP» (Sección II), a saber: Pierina Cabrera, María José González, Stefanie Larrañaga, Mariela García, Melissa Guerrero, Florencia Juárez, Nataly Silva Paula Casas, Iván Cornu, Natalia Espel, Isaac Martínez, Karen Moreno, Iván Lima, Belén Sardeña, Noelia Cichero, Daniel Martínez, Mayda Noble, Gonzalo Origoni, Silva Villalba, Joaquín Ginés, Mauro Bonanata, Carolina Espiga, Tattiana Rodríguez, Pamela Román, Matías Gu, Victoria López, Lucía Risso, Aída Vigna, Estefani Troisi, Mariana Martins, Claudia Pérez Romano, Jessica Alcoba, Verónica Araújo, Tatiana Cardozo, Florencia Lemos, Sandra Otero, Delmira Kholmarián, Gabriela Sánchez y Ana Paliwoda.

En el apartado 3.5 se incluye una selección de trabajos presentados en el IX Encuentro de Tutorías entre Pares (14 de noviembre de 2017) por los siguientes estudiantes tutores (por orden de aparición en el libro): Sebastián Tabárez, Bianca Peluffo, Iván Labourdette, Yanina Rodríguez, Christian Macías, Luiza Roman Clavijo, Soledad Espíndola Merrye Luzardo y Wilma Domínguez, Alejo Acuña, Julieta Pomi, Mattias Lorigados, Ana Laura Plá, Franco Vignolo, Daniela Ovalle, Carlos Díaz Couto, Ana De los Santos y María Victoria Lagaxio.





Prólogo

David Duran Gisbert

Profesor de Psicología de la Educación
Coordinador del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA (CATALUNYA)

En plena transformación hacia la sociedad del conocimiento, el sistema educativo, en todos sus niveles, se ve retado a convertirse en un espacio capaz de promover procesos de enseñanza y aprendizaje acordes con las nuevas necesidades. En el contexto universitario, el aprendizaje centrado en el estudiante, eje de todas las reformas internacionales, plantea que el papel de la universidad no es tanto instruir como generar espacios ricos que promuevan el aprendizaje de los estudiantes, mediante la participación activa y el trabajo autónomo, para conocerse como aprendices y aprender a gestionar su propio aprendizaje a lo largo de la vida. La universidad entendida como una formación inicial para una práctica profesional de por vida desapareció hace tiempo.

En dicho reto de transformación universitaria aparece la necesidad de cambiar el papel del profesorado (pasando de instructor a diseñador de espacios y proyectos de aprendizaje) y de promover la acción tutorial (extendiendo la función educativa más allá del aula o de la disciplina). En este contexto, tanto en la actuación docente en la disciplina como en la orientación universitaria, toma un papel muy relevante el aprendizaje entre pares (o entre iguales, como acostumbramos a decir en el lado este del charco).



La tutoría entre iguales —forma de aprendizaje entre estudiantes— en la que uno de ellos ofrece ayuda pedagógica a otro u otros es el tema central de este libro que tengo el placer de prologar. Sin duda se trata de una propuesta didáctica activa y hasta cierto punto —luego me referiré a ello— innovadora. Cuenta con amplias evidencias de investigación sobre su efectividad para promover el aprendizaje tanto del alumno tutor como del tutorado.

El aprendizaje del tutorado resulta suficientemente obvio a la luz de las teorías socioculturales del aprendizaje. El tutorado aprende gracias a la ayuda personalizada o ajustada —andamiada, en términos vigotskyanos— que le ofrece el compañero tutor. Sin embargo, el aprendizaje del tutor requiere una explicación distinta, pero fácil de comprender para los docentes. Se basa en la posibilidad de aprender enseñando —*aprenderseñar* le hemos llamado nosotros—. Disponemos de evidencias científicas que sostienen que preparar un material para enseñarlo, presentarlo ante una audiencia —que puede ser el tutorado—, transformar dicha información para ajustarse a sus intereses y necesidades y someterse y formular preguntas profundas de comprensión puede ser una excelente manera de aprender sobre lo que se enseña. Y eso es lo que hace el tutor en las sesiones de tutoría entre iguales.

La tutoría entre iguales, también en el contexto universitario, cuenta ya con una prolongada tradición. En la década de los 70 del siglo pasado se implementaron sistemáticamente prácticas en universidades estadounidenses que luego recibieron interés de investigación. En el planteamiento original, que algunos autores llamamos arcaico, la concepción era que solo el tutorado aprendía, gracias a la ayuda que le prestaba el compañero tutor, por lo que había que compensar la aportación del tutor de formas alternativas. La definición actual concibe la tutoría entre iguales como un espacio en el que estudiantes en ambos roles aprenden. Si solo aprendieran los tutorados, estaríamos ante una metodología pobre. Justamente esta concepción actual hace que la tutoría entre iguales sea una práctica innovadora, a pesar de evolucionar de experiencias que podemos considerar ya tradicionales dentro de la comunidad educativa internacional.

El libro que el lector tiene entre sus manos sostiene esta concepción y sitúa a la tutoría entre iguales como práctica innovadora entre las es-





estructuras de apoyo de la comunidad universitaria. La obra se estructura básicamente en dos apartados que constantemente dialogan entre sí: una parte conceptual y una parte práctica o aplicada. Justamente la conversación que se establece entre ambas partes hace al libro, a mi modo de ver, muy interesante. Ciertamente la rica propuesta práctica que se detalla en el segundo apartado está basada en la revisión del conocimiento conceptual sobre la temática, pero sin duda parte de ese marco conceptual ha sido reconstruido y apropiado gracias a los conocimientos que la práctica aporta. Ambos componentes, imprescindibles para lanzar propuestas reflexionadas, informadas, basadas en evidencias, pero sobre todo contrastadas en la práctica, son necesarios para avanzar en las transformaciones educativas.

La primera parte conceptual define y caracteriza las estructuras de apoyo universitarias y el concepto de tutoría entre iguales como estrategia privilegiada para desarrollar dicho apoyo, tanto por su paridad (con todas las ventajas que las relaciones entre iguales conllevan) como por el carácter asimétrico en la relación sociocognitiva entre tutor y tutorado (que permite aprender gracias a la diferencia en la experiencia universitaria).

La parte práctica presenta la riquísima experiencia sobre tutoría entre iguales que los equipos que han trabajado con los autores, de forma tan intensa como interesante, han acumulado en la última década. Programas y prácticas que, partiendo de entender las trayectorias educativas desde una perspectiva amplia que incluye los proyectos de vida y el capital cultural, plantean formas de apoyo para todos, situadas no como algo adicional o periférico, sino justamente dentro del currículo, lo que conlleva que todos los participantes —tutores y tutorados— aprendan y vean reconocido su aprendizaje.

Las ricas y variadas propuestas prácticas que se presentan a lo largo de esa parte del libro ofrecerán, sin duda, al lector ideas útiles para pensar en nuevas propuestas de tutoría entre iguales en su propia universidad o para mejorar o complementar las que ya se lleven a cabo. Pero sobre todo nos hacen reconocer el papel avanzado que en la temática tiene el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) de la Universidad de la República.







Prefacio

Fernando Peláez Bruno

Pro Rector de Enseñanza

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, Agosto de 2018

El derecho a la educación terciaria y el problema de la mercantilización

En el mes de junio de este año 2018 se realizó la III Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), en esta ocasión en la ciudad de Córdoba, ubicación elegida para conmemorar el centenario de la proclama del movimiento de reforma universitaria de la Universidad Nacional de Córdoba de 1918. Cerca de 8.000 personas provenientes de instituciones públicas y privadas de todos los países de América Latina y el Caribe asistieron a las conferencias, mesas y paneles en los que se discutieron aspectos vinculados con los diversos ejes temáticos establecidos. La delegación de la Universidad de la República (Udelar), constituida por 90 estudiantes y 30 docentes y autoridades, tuvo una activa participación e influyó en algunos aspectos de la declaración final. Me voy a referir a uno solo de ellos.

Al igual que en las anteriores CRES (La Habana 1996 y Cartagena de Indias 2008), la declaración final de la CRES 2018 refrendó, con más firmeza que nunca, el postulado de la educación superior como un bien público y social, y como un derecho humano universal que debe ser garantizado por los Estados. Estos principios se fundan en la convicción



profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento son aspectos estratégicos y esenciales para garantizar los derechos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos y la construcción de una ciudadanía plena. Asimismo, diversas investigaciones realizadas en las últimas décadas han demostrado que la universalización del acceso a la educación terciaria (y, por supuesto, a la educación a lo largo de toda la vida) tiene una incidencia sustantiva en el desarrollo integral de las personas, los países y las regiones, así como en el mejoramiento de la calidad de vida en general.

Lamentablemente, hay otra razón menos auspiciosa que lleva a insistir una y otra vez en la conceptualización esbozada en el párrafo anterior. Me refiero al alarmante avance del proceso de mercantilización de la educación superior, que viene ampliando la exclusión social, fomentando la desigualdad y consolidando el subdesarrollo. En un contexto de neoliberalismo global dentro del régimen capitalista actual, gran parte del mundo de la educación superior se ha convertido en un ámbito propicio para la provisión de servicios basados en el concepto de la educación como un producto comercializable que se vende y se compra en mercados domésticos e internacionales. Las instituciones que brindan este tipo de servicios, en particular educación transfronteriza, se han multiplicado considerablemente y se han apoderado de un mercado ávido de credencialismo a cualquier costo. La posición implícita de relacionamiento con el sector productivo que se desprende de este modelo es la de formar recursos humanos de acuerdo a los requerimientos empresariales, generar investigaciones que aporten a la competitividad y la ganancia privada, mientras que el beneficio social se daría solamente por derrame.

El fenómeno se demuestra de manera clara a través de lo que se ha dado en denominar *educación superior con fines de lucro*. Este polo privado mercantil está constituido por instituciones privadas con fines de lucro que cotizan en las bolsas de valores y que tienen como objetivo fundamental optimizar las ganancias de sus inversiones. Esta caracterización es más preocupante aún, pues en estas instituciones las agendas educativas y de investigación están condicionadas por el rendimiento financiero de los activos, que, a su vez, está vigilado por los titulares de las carteras de acciones. Si bien esta realidad parece





estar lejos de instaurarse en Uruguay (las propias leyes nacionales la prohíben), no es posible dejar de prestarle suma atención, muy en particular por la explosión que ha tenido en el cercano Brasil.

Por otra parte, también en el marco de la educación superior sin fines de lucro se vienen comercializando productos como forma de obtener nuevos recursos económicos. En efecto, varias universidades tradicionales han entrado en el mercado internacional mediante la exportación de educación trasfronteriza, muchas veces a distancia. Esta industria (ya multinacional y multimillonaria) proporciona servicios de bajos costos a un enorme número de estudiantes dispersos por el mundo (a quienes han pasado a denominar *clientes*), sin requerir de instalaciones ni equipamiento para la enseñanza o la investigación. También está lejos de promover la articulación de las funciones universitarias, incluida la extensión. Estas industrias destinan una enorme cantidad de recursos al marketing de sus servicios y emplean métodos dudosos para reclutar estudiantes. Incluso instituciones de reconocida calidad interna, cuando exportan sus productos en esta lógica de funcionamiento, lo hacen con una ausencia total de control de calidad y de inversión.

Esta coyuntura es extremadamente preocupante. Muchos Estados están disminuyendo la inversión pública en educación (en particular en educación pública, valga la redundancia) y sosteniendo que el valor económico es el criterio último de la validación institucional y social de las actividades de enseñanza e investigación. Si esta tendencia se consolidara, el conocimiento pasaría a modelarse exclusivamente por la lógica del valor económico, y las instituciones educativas tenderían a tomar el formato de empresas con fines de lucro.

La posición de la Universidad de la República

Sustentada en los principios de autonomía, cogobierno, gratuidad y libre acceso, la Udelar ha estado históricamente comprometida con la concepción de la educación como un derecho humano universal. De esta manera ha mantenido como una de sus metas principales la multiplicación del acceso efectivo a la enseñanza avanzada, intentando favorecer la apropiación, generación y aplicación de conocimiento, propendiendo a asegurar la igualdad de oportunidades sin distinción





o discriminación alguna. En la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), las facultades, servicios y centros del interior del país, se vienen desarrollando desde hace más de diez años diversos programas y líneas de acción tendientes a ampliar y respaldar el ingreso, la permanencia y el egreso, a mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a implementar nuevos planes de estudios, a consagrar la equidad social y geográfica, y profundizar las políticas de inclusión.

En ese sentido, muchos son los logros y avances que se han concretado. En efecto, la Udelar pasó de ofrecer 66 carreras de grado y 133 carreras de posgrado en 2004 a ofrecer 96 y 302, respectivamente, en 2017, además de 45 carreras técnicas y tecnológicas y unos 1.000 cursos de educación permanente. La oferta académica en el interior del país se duplicó en los últimos diez años, pasando de 41 a 83 carreras. En este momento, casi el 11 % de los estudiantes activos de la institución estudian en el interior, mientras que en 1999 lo hacían solamente un 3 %. La cantidad de ingresos de estudiantes en todo el país ha mantenido un crecimiento sostenido y significativo. En 2017 ingresaron 17.627 estudiantes, que dieron lugar a 25.546 matriculaciones (muchos estudiantes se inscriben en más de una carrera), lo que significa casi un 10 % más que en 2015 y casi 32 % más que en 2010. En las recientes elecciones universitarias, el padrón oficial de la Corte Electoral estableció que había 107.925 estudiantes activos habilitados para votar, cifra que no incluyó a la generación de ingreso 2018 ni a los estudiantes que no han tenido actividad en los últimos dos años. La ampliación de la oferta educativa en todo el país respalda la tendencia al crecimiento de egresos de grado y posgrado. En los últimos años, el número de egresos ha crecido significativamente, alcanzando en el año 2016 la cifra de 6.839 egresados, que corresponde al 65 % de la graduación terciaria en Uruguay (incluyendo maestros, profesores, etc.). En términos absolutos, los egresos se duplicaron con respecto al año 2000, lo que refleja una mayor eficiencia terminal.

Más allá de los notorios avances concretados, el proceso de democratización (aún claramente insuficiente) requiere de una atención permanente, contemplando de manera integral varios elementos, entre ellos: el creciente estado de masividad (recursos humanos y materiales insuficientes para atender el deseable aumento de la matricula-





ción), las características y diversidad de la nueva población estudiantil, la necesidad de un adecuado equilibrio entre el fortalecimiento de la formación básica y las políticas de diversificación y flexibilización curricular, las dificultades propias del tránsito entre los ciclos de enseñanza media superior y la universitaria, la articulación institucional dentro del Sistema Nacional de Educación Pública.

En su Plan Estratégico 2015-2019, la Udelar ratificó nuevamente su compromiso de continuar contribuyendo a la democratización del acceso a la enseñanza superior, insistiendo en que el aumento efectivo del ingreso, la disminución de la deserción y el rezago, así como los conceptos de equidad e inclusión, están indisolublemente asociados con la calidad de la formación superior y propenden a multiplicar y fortalecer la formación de egresados dotados de los conocimientos y las destrezas necesarios para cumplir adecuadamente con los cometidos académicos y profesionales propios de cada carrera, además de generar las capacidades que permitan a las personas gestionar sus propios aprendizajes a lo largo de la vida. Y, por supuesto, para poder responder, con compromiso ético y social, a las necesidades de la sociedad en la que estamos insertos.

En particular se propició el proyecto transversal «Acceso democrático a la enseñanza superior de calidad», que además de contener varias líneas vinculadas con los aspectos mencionados, incluía propuestas para la reducción de cupos en cursos y carreras, la implementación de nuevos turnos de clases y un proyecto de fortalecimiento significativo del sistema de becas de Bienestar Universitario, complementario del Fondo de Solidaridad. Los principales beneficiarios de estas políticas serían los estudiantes que trabajan y fundamentalmente los de menores recursos o quienes se encuentran en situación de algún tipo de vulnerabilidad. Estos planes quedaron truncados debido a que la Ley de Presupuesto Nacional no asignó recursos en ese sentido.

La línea de tutorías entre pares de Progresas

La situación presupuestal de la Udelar y particularmente de la cse, que no ha tenido crecimiento alguno desde 2014, obligó a definir algunas prioridades en las actividades y acciones a desarrollar. Entre ellas, y junto con el equipo del Programa de Respaldo al Aprendizaje





(Progresá), acordamos fortalecer la línea de formación de tutores pares que dicho programa viene llevando adelante desde hace algunos años. Hemos considerado de relevancia intentar profundizar y apoyar esta forma de aprendizaje entre estudiantes a partir de una serie de razones que no voy a repetir aquí, pues se encuentran claramente explicitadas en el prólogo de David Duran Gisbert, así como en el propio contenido de este libro.

Además de la continuidad del trabajo conjunto con los servicios (y otras acciones de apoyo y orientación), ideamos una modalidad que consta de dos cursos semestrales complementarios que se ofrecen a todos los estudiantes de la Udelar. El TEP 1 de formación teórica, realizado a nivel central, y el TEP 2 de trabajo de campo, fundamentalmente práctico, en el que los estudiantes que aprobaron el primero realizan actividades de tutorías en diversos espacios. A los efectos de contemplar los apoyos tanto en la etapa de preingreso como en el ingreso y la permanencia, ambos cursos se repiten en los dos semestres de cada año. El TEP 1 del segundo semestre da lugar a las prácticas del TEP 2 del primer semestre del año siguiente, trabajando esencialmente con la generación de ingreso a la Udelar en coordinación con las facultades y servicios. Por su parte, la formación del TEP 1 del primer semestre permite llevar adelante los apoyos a nivel de preingreso coordinando con educación media superior. Hemos realizado esfuerzos importantes, tanto en los aspectos de difusión de esta propuesta como en facilitar la validación automática de créditos por las carreras de la Udelar.

Los resultados de la experiencia han sido más que alentadores, con un constante crecimiento del número de estudiantes interesados, que ha llegado a unos 500 por semestre, lo que muestra una vez más el profundo sentido de solidaridad de los jóvenes universitarios. Más allá de la reconocida experticia del equipo de Progresá en estos temas, quiero agradecer y destacar su compromiso institucional y el enorme trabajo que ha realizado, atendiendo a varios grupos en diferentes horarios a los efectos de satisfacer la demanda. También han innovado en algunas líneas específicas de formación, como los casos de estudiantes en situación de discapacidad o los que se encuentran privados de libertad, y estamos trabajando en la implementación de un nuevo proyecto vinculado con las tutorías de apoyo académico.





El cúmulo de actividades se ve complementado ahora con la edición de este libro, sin duda extremadamente necesario. Si bien esta obra está organizada en tres grandes secciones (parte conceptual, parte práctica y contribuciones de autores invitados), corresponde destacar la amplitud de perspectivas incorporadas, que abarcan una amplia gama de ejes, que a su vez dialogan entre sí. Los elementos teóricos y metodológicos, las categorías referenciales y la conceptualización y caracterización de estructuras de apoyo, la conexión de las tutorías entre pares con los proyectos de vida, las trayectorias educativas y los procesos de aprendizaje, un repaso histórico y la presentación de diversas prácticas y experiencias, entre otras dimensiones que aquí se desarrollan. A su vez, los artículos son abordados con profundidad y rigor por los docentes de Progresá y los destacados autores invitados, redondeando de esa manera un magnífico material y un significativo aporte de carácter global sobre la temática.

Todo esto tiene mucho que ver con la real democratización de la educación, que, como mencionaba al comienzo, continúa siendo uno de los más grandes desafíos de la época que nos toca vivir.









Sección I. Marco conceptual

1. Las estructuras de apoyo en la educación superior

1.1. Categorías referenciales de la concepción de apoyo del Programa de Respaldo al Aprendizaje

Carina Santiviago



En este artículo presentamos algunos elementos que dan soporte teórico y metodológico a las políticas de orientación educativa que desarrolla el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), Universidad de la República (Udelar). El Programa tiene en la actualidad diez años de funcionamiento y procura «contribuir a la generalización de la enseñanza avanzada, apoyando a todos los estudiantes que se encuentran en la etapa de transición, entre la salida de la educación media superior y los primeros tiempos universitarios, así como a lo largo de toda su trayectoria estudiantil» (CSE, 2018).

La forma organizativa que adquiere el objetivo planteado de apoyar las trayectorias educativas de los estudiantes se vincula, en primer lugar, con el marco teórico asumido, y en segundo lugar —no por eso de menor importancia—, con el contexto institucional en el que se desarrolla.

El relevamiento de los programas de universidades públicas de América Latina (Santiviago, Cabrera, Lujambio, Couchet, 2017) indica que la gran mayoría de los programas con objetivos similares se inscriben dentro de estructuras relacionadas con los rectorados o con



servicios de bienestar estudiantil, y en algunos casos no involucran a toda la universidad, depende de la facultad de la que se trate. En el caso particular del Progresá, la radicación en el marco de la CSE constituye un primer logro en tanto está inscrito en el organismo que rige las políticas educativas de la Udelar. Si bien es un paso importante de avance, no resulta garantía de respaldo institucional, ya que esto no solo depende del lugar en que se inserte el programa.

El Progresá constituye un programa en tanto esta condición expresa un orden concatenado tanto conceptual como instrumental de categorías y dispositivos de intervención, a la vez que posibilita una estructuración funcional, constituida de forma coherente y organizada. Incluye la planificación, implementación, desarrollo, evaluación y perfeccionamiento de las acciones institucionales orientadas al apoyo de las trayectorias educativas de los estudiantes que favorezcan su permanencia en la Udelar, teniendo en cuenta las características del contexto y de la institución. A la vez que, y muy en particular para el contexto de la Udelar, posibilita el nivel de institucionalidad necesario para permitir el involucramiento de estudiantes y docentes en su implementación y se integra adecuadamente en las políticas universitarias, lo cual fortalece la legitimación de sus propuestas de intervención.

Como hemos comentado en otro trabajo (Santiviago, 2017), la concepción de apoyo del Progresá se sustenta en un conjunto de categorías referenciales: permanencia-desvinculación, trayectorias educativas, capital cultural y el apoyo inherente a la función de enseñanza. Asimismo, la participación estudiantil, la interinstitucionalidad, la construcción de la demanda, la responsabilidad institucional y la flexibilidad se erigen como conceptos claves para el buen desarrollo de las estrategias y políticas de apoyo y orientación estudiantil. Categorías y conceptos que se encuentran en estrecha vinculación y que según dónde se posicione una política en torno a ellos tendrá diferentes impactos.





Permanencia-desvinculación

La concepción de la permanencia y su contracara, la desvinculación, es una de las categorías referenciales en tanto es uno de los fenómenos en los que se pretende incidir. Asimismo, es importante explicitarlo ya que se lo denomina de múltiples formas.

En este sentido, optamos por hablar de *desvinculación* en oposición a *deserción*. Este último término implícitamente coloca la responsabilidad del acto en una cuestión personal, mientras que cuando hablamos de desvinculación hacemos referencia al componente vincular (Diconca, 2011). Entendemos que no es solo la persona que toma la decisión, sino que entran en juego aspectos contextuales acordes a la posición explicitada de asumir la responsabilidad institucional en este fenómeno.

Por permanencia entendemos la capacidad de la institución para promover y concretar las trayectorias educativas completas de todos los estudiantes que lo deseen y estén habilitados. Esto significa que se apunta a la continuidad contemplando la diversidad de maneras y tiempos de transitar la universidad, pero con el objetivo final de egresar de ella. La permanencia está ligada a diversos factores como las características de la institución, las particularidades del estudiante en cuanto a su situación sociodemográfica, la situación económica de la familia y las expectativas sobre las probabilidades de éxito o no en los estudios de nivel superior, así como la formación, entre otros aspectos a destacar.

Respecto a las características de la institución que se desarrollan en el apartado anterior, mencionamos aquí que en las últimas décadas la Udelar ha venido implementando una serie de medidas que apuntan a la promoción del ingreso, así como al fortalecimiento de la permanencia y el egreso de los estudiantes. Entre ellas se destacan la curriculización de la extensión, el fortalecimiento de la investigación en el grado, la descentralización, la nueva Ordenanza de Estudios de Grado, así como la diversificación de las modalidades de enseñanza y la creación del Progresá. Si bien estos constituyen esfuerzos importantes, aún son insuficientes cuando el objetivo es la democratización de la educación superior.





Trayectoria educativa

El primer aspecto relevante por destacar tiene que ver con la concepción de trayectoria educativa, que entendida en los términos en que se presenta en el apartado correspondiente implica pensar los recorridos subjetivos de los estudiantes en interacción con otros a partir de un marco institucional que le da sentido. Esta perspectiva de la trayectoria educativa discute con la concepción que centra su mirada en relación con determinados niveles que se espera sean alcanzados, establecidos por el sistema educativo, lo cual tiene un impacto conceptual y metodológico tanto en la concepción como en las propuestas de apoyo y de orientación estudiantil que se formulen.

De tal forma, el concepto de trayectorias educativas implica, en primer lugar, considerar el apoyo como parte de las funciones de enseñanza vinculadas a las trayectorias reales (Terigi, 2009), y en segundo lugar, al contemplar las trayectorias como recorridos heterogéneos, tiene como una de sus consecuencias pensar los apoyos de forma completamente personalizada, de manera que el andamiaje brindado se ajuste a las dificultades que el estudiante se plantee sortear para el logro de una trayectoria completa.

Capital cultural

Incluir como variable sustantiva para permanecer o desvincularse de la institución de educación superior el capital cultural que posee el estudiante responde al convencimiento de que no solo las determinantes económicas o académicas tienen impacto en este fenómeno, sino que los recursos personales y familiares de los estudiantes, así como las redes vinculares, deben ser especialmente atendidos.

Como plantea Bourdieu (1987) en su conceptualización de capital cultural, este se construye y se incorpora en el correr de los años de forma casi inconsciente. Esta manera de incorporación y posteriormente de hacer uso del capital cultural se relaciona también con el planteo de Coll (2010) sobre los diferentes tipos de aprendizaje, el voluntario y el incidental. Profundizando en este paralelismo, vemos que la adquisición del capital cultural requerido o esperado por la institución de educación superior (Ezcurra, 2011) ocurre también a la manera de





los aprendizajes incidentales, en el vivir mismo, sin necesariamente la voluntad y el propósito de adquirirlo.

Los denominados recursos o apoyos universitarios informales (Santiviago, 2017), que incluyen primordialmente la figura de los pares, trabajan justamente en esta zona que comprende, aunque no solo, el intercambio de capitales culturales entre estudiantes que los poseen en forma diferente.

Al igual que en otros aspectos, la inclusión del capital cultural como dimensión relevante en el apoyo a las trayectorias educativas de los estudiantes tiene su reflejo en las intervenciones del programa, que en este caso se desarrolla fundamentalmente por medio de la tutoría entre pares (TEP).

El apoyo a los estudiantes, inherente a la función de enseñanza

En el estudio mencionado sobre el relevamiento y sistematización de los programas de apoyo en las universidades latinoamericanas (Santiviago, Cabrera, Lujambio y Couchet, 2017), constatamos que son pocos los programas que incluyen sus acciones entre las propuestas de aula para los estudiantes, lo cual puede ser interpretado como reflejo del lugar periférico (Santiviago, Couchet, De León, Rubio, 2016) que le brinda la institución al apoyo estudiantil.

Por otra parte, al no estar incluido en la función de enseñanza, sus acciones corren riesgo de quedar vinculadas solo a aspectos específicos del apoyo estudiantil que requieren por ejemplo horarios extra para los estudiantes. Esto responde conceptualmente a pensar los apoyos destinados a un estudiante «ideal», que se dedique en exclusividad al estudio, consciente de sus dificultades y poseedor del capital cultural que le permite hacer uso de ellos.

Asimismo, se observa que en estos casos el apoyo está dirigido a estudiantes que tienen algún tipo de desventaja y no al colectivo, lo cual posiciona el apoyo en el modelo de responsabilidad individual, colocando en el estudiante la responsabilidad de la trayectoria.

Por lo tanto, entendemos que el apoyo debe ser una función inherente de la enseñanza, principalmente cuando el objetivo es la demo-





cratización real y no solo declarativa de la universidad, contemplando la masificación que conlleva y la heterogeneidad de estudiantes implicados.

La participación estudiantil

Definimos la participación en el ámbito educativo como el involucramiento del estudiante en su propio proceso de formación, entendido como el proceso que abarca las esferas académicas, vinculares y sociales en el marco de la institución en la que se inserta. La participación es posible en tanto los estudiantes no sean considerados beneficiarios de las políticas y/o programas, sino protagonistas activos de estos.

En este sentido, la participación es uno de los conceptos centrales para el programa, refrendado por diversas investigaciones, entre ellas las de Tinto (2017), uno de los teóricos más influyentes respecto a la permanencia y la desvinculación universitarias. Este autor afirma que la condición *tal vez más importante* para la permanencia de los estudiantes en la universidad es la participación, y considera que cuanto más social y académicamente involucrado se encuentre el estudiante, mayores probabilidades de éxito tendrá. Así, la enseñanza activa constituye el soporte de las estrategias de apoyo del programa, desplegándose de múltiples maneras complementarias, todas ellas caracterizadas por el protagonismo individual y colectivo de los estudiantes.

Participar partiendo de esta concepción compromete una dimensión personal y subjetiva, pero también institucional, en tanto existan canales que no solo posibiliten la participación, sino que la promuevan. Es justamente en esas dos dimensiones que deben centrarse las estructuras de apoyo, fortaleciéndolas y vinculándolas entre sí. Y es ahí donde radica el principal desafío: cómo fomentar en términos prácticos la participación estudiantil, ya que en universidades con grandes contingentes de estudiantes las actividades extracurriculares, que son aquellas propuestas mayoritariamente por los programas de apoyo, usualmente tienen poco éxito, ya que es difícil que los estudiantes permanezcan en la institución fuera del horario curricular obligatorio. Como expresa Tinto (2017), «un programa académico tiene más probabilidades de alcanzar esa posición (ser parte normal de la institución y no periférica) cuando pasa a ser obligatorio como parte de la experiencia del estudiante» (p. 143).





Esta situación incluye a la Udelar, no solo por el número de estudiantes con que cuenta, sino también por el perfil de estos, estudiantes con diversas obligaciones, principalmente laborales, lo cual compromete el tiempo dedicado a estar en la institución. Esto no significa que no se fomenten y que no se constituyan actividades extracurriculares como un aporte para algunos segmentos de estudiantes, sino que para que estas tengan impacto en la mayoría del colectivo es necesario complementarlas con actividades enmarcadas en la enseñanza en el aula. La participación, particularmente la estudiantil, es, a la vez que pilar del apoyo, un aspecto que transversaliza a ese apoyo.

Un programa de apoyo a las trayectorias educativas de los estudiantes que contribuya a su permanencia y egreso de la universidad debe precisamente habilitarlos a ser protagonistas de su proceso formativo. Partimos de un acuerdo con la concepción socioconstructivista del aprendizaje, que se fundamenta en los postulados de Vigotsky (1978), mirada con la cual posteriormente han trabajado múltiples autores. Entre los investigadores actuales, se toma como referencia a César Coll, de la Universidad de Barcelona, con quien se comparte la importancia decisiva que atribuye a lo que el aprendiz aporta al proceso de construcción de conocimiento (Coll, 2010). Desde esta mirada los estudiantes ya no participan como beneficiarios de las políticas y programas educativos, sino como actores relevantes de estos. Pero no basta con declarar que es importante la participación, sino que para que esta sea realmente efectiva, es necesario crear los canales que la habiliten.

Proponemos una concepción de apoyo sustentada en las categorías referenciales descritas anteriormente, permanencia-desvinculación, trayectoria educativa, entre las cuales ocupan un lugar relevante los conceptos de capital cultural y apoyo como parte de la función de enseñanza.

En esta mirada, el apoyo a las trayectorias educativas de los estudiantes como aporte a su permanencia y egreso debe ser abordado como un concepto complejo, soportado en los conceptos expuestos anteriormente. Tomamos en esta línea la noción de campo de Bourdieu (1997), como un espacio de cruce de diferentes saberes, prácticas y disciplinas que tienen en común una misma problemática, un espacio donde todos pueden y deben aportar para construir una mirada integral sobre el tema (Santiviago, De León, Couchet y Rubio, 2017).





Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1987). Los tres estadios del capital cultural. Trad. M. Landesmann. *Revista Sociológica*, n.º 2, vol. 5, 11-17. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Trad. Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama.
- COLL, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. COLL (coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (31-61). Barcelona: Graó.
- CSE (2018). *Programa de Respaldo al Aprendizaje, Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República*. Recuperado el 15 de julio de 2018 de <<http://www.cse.udelar.edu.uy/equipo-Progesa/>>.
- DICONCA, B. (COORD.) (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Montevideo: Trandinco.
- EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- SANTIVIAGO, C. (2017). *Percepciones y valoraciones de los estudiantes del interior del país becarios del Fondo de Solidaridad sobre los apoyos de la Universidad de la República como aporte a la continuidad en la misma*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. Recuperado el 14 de mayo de 2018 de <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/9221>>.
- SANTIVIAGO, C.; CABRERA, L.; LUJAMBIO, V. y COUCHET, M. M. (2017). *Relevamiento de programas de apoyo a la permanencia de los estudiantes en la educación superior en universidades públicas de América Latina*. Inédito.
- SANTIVIAGO, C.; COUCHET, M. M.; DE LEÓN, F. y RUBIO, V. (2017). La permanencia de los estudiantes, un desafío para la universidad. *Revista InterCambios*, vol. 4, n.º 2, diciembre. Recuperado el 18 de julio de 2018 de <<http://ojs.intercambios.cse.edu.uy/index.php/ic/article/view/114/241>>.
- TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- TINTO (2017). *Completando la universidad. Repensando la acción institucional*. Trad. S. Mas-trangelo. Buenos Aires: Fundación Universidad de Palermo. ISBN: 978-950-9887-24-4.
- VIGOTSKY, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.





1.2. Características y ejes que deberían considerar los programas de apoyo para responder o desarrollar una estrategia integral

Carina Santiviago

En este apartado se presentan diferentes ejes que consideramos significativos cuando se tiene por objetivo el apoyo a las trayectorias educativas de los estudiantes.

Responsabilidad institucional

En el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) optamos por el modelo de responsabilidad institucional que considera que las dificultades para permanecer en la universidad y egresar de ella se relacionan con las dificultades de la institución en el marco del crecimiento de la matrícula estudiantil con la consecuente diversidad de estudiantes, lo cual condiciona las características que asuman las estructuras de apoyo.

La historia de la educación superior está llena de ejemplos de esfuerzos de corta duración: la institución inicia un programa que se desvanece, pero como el problema persiste o se incrementa vuelve a intentarlo, lo que genera arranque y freno, y esto repercute en el ambiente institucional provocando reacciones adversas a este tipo de iniciativas y que muchos miembros de la institución sean reacios a involucrarse en ellas. Tal como expresa Tinto (2017), «una universidad debe invertir en programas en formas que les permitan desarrollarse en el tiempo. No solo debe apoyarse el comienzo de nuevos programas sino también ofrecer premios e incentivos para que los programas continúen en el tiempo. Hay demasiados programas que empiezan, pero no duran» (p. 129).

Flexibilidad

Tinto (2017) habla de *instituciones efectivas*, que son aquellas que mejoran en este caso la tasa de retención de los estudiantes, y expresa que





lo consiguen no solo por las acciones emprendidas, sino también por la forma en que estas se organizan.

Un programa que logre su objetivo de apoyar las trayectorias educativas de los estudiantes requiere que su propiedad sea compartida por muchos, no solo por los que lo iniciaron. Es necesario que «otros» tengan parte, lo cual involucra un determinado concepto de participación, explicitado en párrafos anteriores. Invariablemente compartir la propiedad significa estar dispuesto a ser desalojado de las certezas y compartir las incertidumbres en cuanto al carácter del programa, o aceptar que se ajuste y diferencie en las formas que los distintos interesados consideren más apropiadas para sus necesidades específicas. Negarse a esto no solo reduciría las posibilidades de ampliarse, sino que amenazaría su existencia misma.

Al caracterizar las instituciones efectivas, Tinto (2017) menciona entre sus atributos el ser intencionadas, estructuradas y proactivas, ya que a partir de la recolección y el uso de datos sobre éxito estudiantil elaboran planes de acción, monitorean sus progresos y realizan ajustes. No esperan a que los estudiantes acudan a solicitar sus servicios, sino que arman acciones y lo hacen como parte obligatoria de la experiencia estudiantil, lo que denominamos la *construcción de la demanda* (Mosca, 2003).

Trabajar en un plano de igualdad con los estudiantes exige un alto grado de flexibilidad para desarrollar el trabajo, ya que esto implica una fuerte vinculación con los vaivenes propios del movimiento estudiantil y de todo el demos universitario.

Por otra parte, la flexibilidad tiene que estar acompañada de una estructura que la permita. Se propone una estructura central y representantes en los servicios articulados desde la perspectiva de trabajo en red, la cual se va a desarrollar en párrafos posteriores.

Cabe destacar que, más allá de la estructura de la que se trate, lo central son la participación y las redes para, mediante la alianza con los estudiantes y docentes de las facultades, tener como resultado la construcción de múltiples equipos móviles que trabajen en su lugar de pertenencia con orientaciones generales construidas conjuntamente, pero también con un alto grado de autonomía.





Asimismo, implica que se forman equipos de trabajo para determinadas actividades que posteriormente se transforman para otras, incluyendo a otros integrantes del demos universitario.

Esto se traduce en una *perspectiva de redes* (Dabas, 1998) que posibilita la accesibilidad a un conjunto elevado de actores a la vez que promueve la autogestión en el desarrollo de propuestas que son simultáneamente canales y formas de organización. Las múltiples líneas de intervención propuestas por el Programa se fundamentan en esta perspectiva, en tanto los actores se involucran y apropian de sus procesos impulsando las acciones que consideran pertinentes. Esto a su vez deriva en la creación de múltiples equipos móviles con objetivos focalizados que se construyen y deconstruyen según los equipos. El Programa crea o potencia estos equipos, estos focos de la red, y en otros casos los impulsa, para pasar, de acuerdo con cada realidad particular, de *figura a fondo*.

Finalmente, es importante mencionar que, si bien no son parte de la estructura académica de base, estos equipos constituyen una fortaleza del Programa, ya que en sí mismos son una forma de dinamizar la vida universitaria mediante la participación estudiantil. Promueven también los vínculos interservicios que significan un aporte a la construcción de la identidad de estudiante universitario, trascendiendo la facultad a la que se pertenezca. Crean y potencian las diferentes líneas estratégicas, no son estables como el equipo *central* del Programa, pero en el transcurso de cada año hay más de un equipo *móvil* funcionando en alguna actividad. Los equipos móviles y su funcionamiento son posibles si y solo si existe un equipo con un óptimo funcionamiento que los sostenga y canalice. Se los incluye porque funcionan como satélites de la estructura, pero en términos conceptuales son expresión del trabajo en red y el fomento a la participación, pilares del trabajo del Programa.

Interinstitucionalidad

Se destaca la importancia de articular el programa con propuestas que involucren la interinstitucionalidad para que estas experiencias no sean aisladas. Es necesario trabajar en forma coordinada con todos los estamentos del sistema educativo, no solo para la articulación en-





tre ellos, que resulta relevante respecto a la permanencia y el egreso, sino para llevar adelante un enfoque preventivo tendiendo puentes entre los subsistemas de educación. Un apoyo que vaya acompañando y trabajando desde los comienzos de la vida estudiantil de forma de potenciar cada tramo del proceso e ir construyendo un proyecto que incluya a la educación como uno de sus ejes centrales.

Asimismo, existen diversos aspectos que hacen a la vida de los estudiantes que exceden ampliamente las posibilidades de un único programa y deben ser enfocados en forma integral, relacionados con la comunidad. Necesariamente deben ser abordados por otras instituciones u organismos con los cuales se realice una coordinación, derivación y seguimiento adecuados. A modo de ejemplo podemos mencionar problemáticas vinculadas a la salud o aquellas referidas a lo económico.

Se plantea que la interinstitucionalidad no sea genérica, sino que existan mecanismos institucionales precisos, adecuados y oportunos que no solo contribuyan a restituir derechos en otras áreas, sino que hagan posible el ejercicio del derecho a la educación.

La construcción de la demanda

La construcción de la demanda es una noción que se soporta en una posición teórica y técnica, pero también ideológica y política. Para situar al colectivo universitario como actores y no solo como beneficiarios, es necesario un movimiento en dos direcciones: por una parte, instalar la pregunta por su propia trayectoria educativa y las posibles necesidades de apoyo para que lograr completarla, y por otra, construir los dispositivos que permitan dar cobertura cualitativa y cuantitativamente a todos los estudiantes de forma personalizada y ajustada a dichos requerimientos.

La construcción de la demanda se basa en lo que se denomina *ventanillas móviles* (Mosca, 2003), concepto opuesto al dispositivo de *ventanilla fija*, lugar institucional al que se concurre para recibir o tramitar ofertas varias. La ventanilla móvil implica un *ir hacia* los sujetos. El espíritu es el inverso a esperar que se acerquen con sus demandas, es ir hacia donde los estudiantes se encuentren y desde ahí promover





situaciones que llamen su atención, a partir de las cuales generar espacios de diálogo e intercambio. Llevar la oferta para precipitar la construcción de la demanda. Para ello, los mejores promotores son los propios estudiantes convocando y trabajando con otros estudiantes. Su condición de estudiantes y su experiencia personal reciente y actual de atravesar situaciones similares a las que pueda tener el colectivo estudiantil hacen que logren empatía, comunicación, identificación y motivación en las propuestas que promuevan. Este constituye uno de los objetivos de los cursos de formación de tutores.

Esta lógica de funcionamiento se propone también para los docentes. La masificación de las aulas universitarias es un problema que no solo afecta a los estudiantes, sino también a los docentes, que frecuentemente no cuentan con las herramientas necesarias para desempeñar su tarea en este contexto. Por este motivo, la promoción y el desarrollo de estrategias de aprendizaje colaborativo, articuladas entre docentes del Programa, docentes de la propia disciplina y los estudiantes del curso en cuestión, generan alianza y el trabajo conjunto necesario en pos de implementar nuevas modalidades de enseñanza ajustadas al nuevo escenario estudiantil.

Referencias bibliográficas

- DABAS, E. (1998). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires: Paidós.
- MOSCA, A. (2003). Demanda e intervención: relaciones posibles. En *VI Jornadas de Psicología Universitaria: La Psicología en la realidad actual* (546-548). Montevideo: Psicolibros.
- SHAPIRO, N. S. y Levine, J. J. (1999). *Creating learning communities: a practical guide to winning support, organizing for change, and implementing programs*. San Francisco: Jossey-Bass.
- TINTO (2017). *Completando la universidad. Repensando la acción institucional*. Trad. S. Mastangelo. Buenos Aires: Fundación Universidad de Palermo. ISBN: 978-950-9887-24-4.





1.3. Conceptualización y caracterización de apoyos a las trayectorias educativas de los estudiantes en el marco de la democratización de la enseñanza

Carina Santiviago y Sofía Ramos

La Universidad de la República (Udelar), que se erige como la mayor institución pública de formación terciaria en el Uruguay, cuenta con una matrícula de 125.407 estudiantes activos¹ al año 2016 (DGP, 2017), de los cuales 25.546 se inscribieron en el año 2017. El ingreso efectivo a ese año asciende a 69 %, porcentaje que corresponde a la porción de estudiantes que se matriculan para ingresar y que han realizado actividades académicas vinculadas a su carrera (Udelar, 2018). La Udelar viene desarrollando un proceso de democratización del acceso que ha tenido como uno de sus principales impactos el incremento de la matrícula estudiantil, que en las últimas cinco décadas se ha cuadruplicado: «durante el período 1960-2012 se puede observar un crecimiento sostenido del número de estudiantes de grado de la Udelar por servicio» (DGP, 2013: 2), pasando de 15.320 en 1960 a 85.905 en 2012.

En esta línea, lo mismo sucede con el número de becas otorgadas por el Fondo de Solidaridad, que ascendieron de 4.099 en 2006 (DGP, 2007) y a 8.232 en todo el país en 2017 (FDS, 2018). Respecto a las becas otorgadas por el Servicio Central de Bienestar Universitario, mientras que en el año 2006 se otorgaron 4.257 (DGP, 2007), en el año 2016 fueron 3.981. Esto indica que en este servicio no hubo grandes variantes, lo que en cierto modo podría explicarse por la ausencia de un aumento presupuestal significativo en los últimos años para la educación en el país en general y en la Udelar en particular, motivo por el que diversos colectivos provenientes de todo el sistema educativo se movilizan y reivindican permanentemente en la actualidad.

1 Estudiantes activos (personas): refiere a la cantidad de estudiantes activos, contados una sola vez en la Udelar, independientemente de la cantidad de carreras en las que estén activos, de acuerdo a la Resolución n.º 15 del CDC de fecha 23/10/12 (DGP, 2017).





Este incremento en la matrícula de la Udelar se nutre fundamentalmente de estudiantes provenientes de sectores en desventaja o que se encuentran en una situación en la que el sostén de su proyecto de formación terciaria involucra otros niveles de complejidad. En este sentido, según datos aportados por el último censo de la Udelar (DGP, 2013), aproximadamente el 54 % de los estudiantes de grado son primera generación de universitarios en su familia, un 35,6 % provienen del interior del país y el 60,1 % trabajan; de estos, el 60 % lo hace por 30 horas semanales o más. Estos datos presentan diferencias al observar a los estudiantes ingresantes: el 54,1 % de la generación 2016 cursaron sus estudios de enseñanza media superior en el interior del país y un 37,2 % trabajan (DGP, 2017).

Simultáneamente, observamos que la tasa de egresos de la Udelar ha aumentado significativamente, pasó de 510 graduados en 1960 a 6.308 en el año 2015 (DGP, 2017). De Armas y Landoni (2017) sitúan la tasa de egreso del año 2015 en 33,5 %, y afirman que si bien se encuentra en aumento, continúa siendo baja.

Para una institución con estas características se vuelven fundamentales la creación, el desarrollo y el fortalecimiento de un conjunto de estrategias de apoyo y orientación a los estudiantes, teniendo en cuenta que el período de interfase y la transición a la universidad constituyen momentos claves en lo que respecta al logro de la permanencia y el egreso.

En el presente capítulo abordamos la conceptualización del apoyo a los estudiantes como una de las condiciones necesarias para el desarrollo de procesos de aprendizaje en el contexto de la expansión y democratización de la educación superior. Asimismo, a la hora de definir los apoyos debemos tener en cuenta la tensión existente entre lo focalizado y lo universal, en el entendido de que estos deben apuntar focalmente a las temáticas y áreas específicas en que los estudiantes se desempeñan y requieren un acompañamiento, buscando una personalización de los apoyos, a la vez que abarcando a la totalidad de los estudiantes.

El término *apoyo* es de origen latino y surge con la denominación *appodium*, con el mismo significado y del verbo *apoyar*, del latín *podiare* y del italiano *appoggiare* (Definiciona.com, 2014). Se define como ‘cosa





que sirve para sostener, apoyar' (RAE, 2018), y se encuentra vinculado con aquello que sostiene, ayuda y da confianza.

Entendemos que este concepto de apoyo está necesariamente vinculado a las trayectorias heterogéneas, visualiza al estudiante real que transcurre por una trayectoria educativa *no encauzada* (Terigi, 2009) y debe tener en cuenta la importancia de acompasar los tiempos del apoyo institucional con los del proyecto de vida.

Adoptamos aquí una clasificación de los apoyos que explicita la diferencia entre apoyos de vida universitaria formal relacionados con las estructuras que tienen carácter de herramienta y los relacionados con la esfera social y los vínculos denominados de vida universitaria no formal, que son los más valorados por los estudiantes (Santiviago, 2017).

Dentro de los *apoyos de vida universitaria formales* se ubican las transferencias de bienes y servicios, los apoyos académicos, los dispositivos de orientación vocacional ocupacional, la organización y presencia de la Udelar en ferias educativas, las visitas guiadas previas al ingreso, las bienvenidas y los ciclos introductorios, los tutores estudiantiles, los centros de estudiantes, las bedelías, el Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA), las Unidades de Apoyo a la Enseñanza y el Programa de Respaldo al Aprendizaje.

Dentro de los *apoyos de vida universitaria informales* se incluyen los vínculos entre pares, el vínculo estudiante-docente y las redes sociales. Estos apoyos, que se erigen como el apoyo central para continuar la trayectoria en la Udelar, se caracterizan por no surgir en forma espontánea en el relato estudiantil, por no ser creados por la institución especialmente y por ser muy valorados en clave de permanencia. En esta línea, seguimos a Tinto (1989), quien afirma que existe un número importante de investigaciones que evidencian que este es uno de los principales motivos de desvinculación, los vínculos y la vida social en la universidad, y que si las instituciones generan dispositivos que promuevan la integración social, haciendo énfasis en la extraáulica, se podrían tener resultados más eficaces en la permanencia.

Carli (2012) plantea que la relación de pares es central en tanto «configura modos de ser y estar en la universidad» (p. 167). Vinculado al modo de ser y estar, tomamos a Bourdieu (1987) y el concepto





de *capital cultural*, en el que se identifican diferencias entre quienes llegan a la universidad según la familia de procedencia. Aquellos que pertenecen a sectores medio y medio alto de la sociedad traen *habitus* (Bourdieu, 1997) que les permiten manejarse con mayor familiaridad en las instituciones educativas, lo cual constituye una de las bases para el logro de trayectorias completas. El espacio universitario configura un lugar de aprendizaje compartido entre los jóvenes que lo transitan con diferentes capitales culturales, lo cual posibilita el intercambio de maneras de ser y estar en la institución que pueden favorecer la adquisición de determinados *habitus* necesarios para desempeñarse en ella.

Carli (2012) diferencia dentro de la vida estudiantil los vínculos que refieren a la amistad y a la sociabilidad, la primera como aquella que nos lleva al terreno de lo afectivo, mientras que la segunda remite a la «red de relaciones e intercambios» (p. 170). Es decir que una primera diferencia entre vínculos estudiantiles refiere a los lazos de amistad y los lazos de sociabilidad. Los primeros involucran más fuertemente la dimensión afectiva, mientras que los segundos apuntan hacia la trama y las redes, lo cual no significa desconocer que algunos vínculos se pueden transformar con el correr del tiempo.

En lo que respecta a la caracterización de los apoyos institucionales para la permanencia en la universidad, entendemos fundamental presentar la diferenciación entre herramienta y apoyo (Santiviago, 2017). Podemos observar que los estudiantes perciben en forma espontánea los apoyos que la institución crea con tales fines, pero los valoran como herramientas, algo que está ahí y puede o no ser utilizado. Son focalizados y solo los valoran si los utilizan.

En este sentido, no basta con la existencia de una herramienta que brinda la institución, sino que para que esta adquiera valor de apoyo para el estudiante, este debe percibirla y usarla como tal. En un enfoque de responsabilidad institucional de cara a la permanencia y el egreso estudiantil en la educación superior, concebimos que una de las funciones centrales de la universidad es el diseño y la instrumentación de apoyos que apunten en este sentido. Por un lado, resulta fundamental la existencia del apoyo y la creación de un conjunto de mecanismos institucionales para que el estudiante los utilice. Por otro lado, al momento de definir y crear los apoyos debemos tener en cuenta que





la percepción y valoración positiva que los estudiantes tengan de esos recursos se erige como una de las condiciones para que se constituyan en un aporte a la permanencia y el egreso.

A partir del impulso de propuestas de enseñanza activa como las tutorías entre pares y el fomento de la participación estudiantil, reafirmamos la importancia que esto reviste en la construcción del sentido de pertenencia y el proceso de afiliación intelectual e institucional (Coulon, 1995) en la educación superior.

Vinculamos esto con el término *andamiaje*, tomado por Vigotsky (1933), entendido como el proceso desarrollado durante la interacción en el que un aprendiente es guiado en su aprendizaje. El autor toma el concepto de la comparación entre la construcción de conocimientos en la mente de las personas y la construcción de los edificios; es un concepto utilizado por diversas disciplinas. Involucra un conjunto de ayudas, orientaciones e información que alguien recibe en el transcurso de su desarrollo intelectual que habilitan la posibilidad de acceder a nuevos aprendizajes y contribuyen a su crecimiento, a punto de partida de recibir estimulación de otros que ya cuentan con más conocimientos o experiencia.

La población estudiantil de la Udelar en la actualidad constituye un universo amplio y diverso, que involucra a nivel institucional la promoción e implementación de estrategias diversas para jóvenes diversos, ya que entendemos que no se puede pensar ni diseñar políticas con categorías que los incluyan de manera homogénea, sino que, por el contrario, los apoyos que ofrecemos deben estar caracterizados por la amplitud y la diversidad.

Con esta perspectiva, producimos una ruptura con la tradición de apoyos focalizados vinculados a problemáticas específicas, para tomar al colectivo todo como pasible y con necesidades de ser apoyado de la forma más personalizada y ajustada posible. La población objetivo pasa de ser aquella con dificultades —entendida históricamente como la que debía recibir un apoyo—, o aquella segmentada por pertenecer a una generación (por ejemplo, ingreso), a abarcar al colectivo de estudiantes universitarios y lo que en su oportunidad se denominó *potenciales ingresantes*.





Entendemos fundamental tomar los planteos de Ezcurra (2011) en lo que respecta a las innovaciones necesarias en clave de permanencia que deben ser institucionales, y que denomina *curriculares* en oposición a las *periféricas*. Estas últimas están dirigidas fundamentalmente a estudiantes con dificultades específicas, mientras que las segundas involucran como determinante principal a la enseñanza y en este sentido al colectivo de estudiantes. Asimismo, la autora destaca la necesidad de articular estas iniciativas como esfuerzos interinstitucionales de manera que no queden aisladas y las califica como de tercera generación. Entiende que hacia allí deberían tender todas las instituciones para tener mayor impacto en la permanencia estudiantil.

De esta manera, la concepción del apoyo que aquí proponemos trasciende ampliamente lo académico, si bien lo incluye, y apuesta a estrategias integrales que abarquen también los aspectos psicosociales involucrados en las diferentes subjetividades y cómo estas se articulan con el contexto. Apoyo, entonces, que integra diferentes esferas que es necesario articular con la trayectoria educativa para que esta pueda desarrollarse exitosamente.

Dubrovsky *et al.* (2003) plantean que «los enfoques socioculturales actuales de raíz vigotskyana consideran a la enseñanza como el componente internamente necesario en el proceso de desarrollo y a la ayuda como una de las modalidades de interacción que lo posibilita» (p. 305). El apoyo se vuelve entonces una condición necesaria para que se desarrollen los procesos de aprendizaje en un contexto de enseñanza que se caracteriza por la masificación y la heterogeneidad de sus estudiantes.

En el presente artículo nos alineamos con la definición de apoyo que diferencia entre aquellos vinculados a las estructuras que tienen carácter de herramienta y aquellos relacionados con la esfera social y los vínculos (Santiviago, 2017). Los primeros están constituidos por objetos materiales, dispositivos, herramientas o situaciones que en la percepción estudiantil han servido o consideran que pueden servir para pensar, cambiar o solucionar alguna dificultad en relación con la universidad. Se caracterizan por ser externos a la persona del estudiante, encontrarse a disposición para ser usados y ser los que se perciben e identifican con mayor espontaneidad. Asimismo, caracte-





rísticas como la focalización, la claridad de lo que se desea transmitir y la existencia de lugares y horarios fijos para recibir a los estudiantes aportan en forma positiva a su percepción. Por su parte, los apoyos que tienen su acento en los vínculos, si bien son percibidos con menos espontaneidad por los estudiantes, son los más valorados como aportes a la permanencia.

Otro aspecto que destacamos teniendo en cuenta la realidad institucional es que el apoyo debe estar en consonancia con la trayectoria educativa *no encauzada* (Terigi, 2009), que es la del estudiante real, y no con la trayectoria teórica que responde al estudiante deseado; aquí lo clave refiere a la construcción de la demanda. Los apoyos pueden existir, pero es necesario que se encuentren con el estudiante, por eso es tan importante el apoyo como los mecanismos que se instrumenten para que los estudiantes los utilicen. Es un movimiento en dos sentidos, promover que el estudiante se acerque y desde la institución acercarle los apoyos en forma activa.

Asimismo, los apoyos son un aporte para el estudiante cuando los puede relacionar consigo mismo; por eso la personalización de los apoyos es otro requisito para su valoración. Por lo tanto, dadas la actual coyuntura y las características de la población en la Udelar respecto la heterogeneidad estudiantil, los apoyos deberían contemplar esa realidad dejando visible la tensión existente entre lo focalizado y lo universal.

Proponemos entonces apoyos que apunten focalmente a las diferentes temáticas pero que abarquen a la totalidad de los estudiantes. Generalizar y naturalizar los apoyos en el entendido de que son parte de una de las funciones centrales de la universidad y la enseñanza, no ya como agregados periféricos para los estudiantes que «no pueden», sino destinados al colectivo estudiantil. Es fundamental que pensemos, diseñemos e instrumentemos un conjunto de apoyos desde la institución, como una de las responsabilidades inherentes a su función, como parte de su responsabilidad institucional.

En este sentido, es preciso instrumentar un conjunto de apoyos para abordar aspectos como la adaptación a una dinámica diferente de la habitual, la masividad, los horarios, los requisitos, las modalidades y los formatos de enseñanza, y finalmente aquellos que involucran





la dimensión sociocultural y su incidencia y vinculación con lo educativo en general y lo universitario en particular.

Por otra parte, entendemos importante señalar que esta concepción de apoyo está indisolublemente ligada a la de participación, generan un binomio en el que uno contribuye a la conformación del otro. Tanto las estrategias como la metodología implementadas deben apuntar a fomentar cada vez mayores niveles de pertenencia, apropiación y participación del colectivo por muy diferentes canales que tienen en común la solidaridad y el sentido de significación que se les da a las acciones.

El ingreso y la permanencia de los estudiantes en una institución constituyen un desafío y un proceso necesario en la construcción identitaria, de conocimiento y reconocimiento de los sujetos involucrados. Como plantea Frigerio (2004), «las instituciones lo que reparten, distribuyen, es reconocimiento. [...] Es algo que uno necesita porque uno necesita pertenecer, necesita filiarse [...]. Uno pertenece a una institución por necesidad, uno no es sin institución» (p. 10).

Como hemos expresado anteriormente, la actual coyuntura de la educación superior, con una matrícula en creciente expansión y heterogénea en su composición, vuelve fundamentales el apoyo y la orientación desde momentos previos al ingreso de los estudiantes a la universidad y en su transcurso por ella. Asimismo, como expresa Camilloni (2008), «cada vez más se entiende el primer año como un año de apoyo al estudiante, de orientación para el aprendizaje y de confirmación para la carrera» (Camilloni, 2008, en Diconca, 2011: 69).

En este sentido, los cambios que se suceden a partir del ingreso son múltiples, y uno de ellos es el pasaje de una cultura institucional que al estudiante le resultaba conocida a otra con características muy diferentes. Una vez que el estudiante ingresa a la universidad, el desafío es el logro del sostén y la continuidad del proyecto de formación con que llega a la institución, sostener ese deseo, ese anhelo que de algún modo precipitó su elección.

Durante la transición a la universidad, tanto el apoyo familiar como el apoyo del entorno inmediato del estudiante son percibidos por este como factores que reducen algunas ansiedades propias del ingreso y la transición a la universidad (Ramos, 2017). Aparece por un lado el apo-





yo de tipo económico que contribuye al sostén de muchos estudiantes en su proyecto de formación terciaria, y por otro el apoyo psicoafectivo de acompañamiento en su proceso de inserción, adaptación y permanencia en este proyecto formativo y transcurso por la institución.

Entendemos el sostén y el apoyo como uno de los principales aportes al vínculo entre pares durante los primeros tiempos del tránsito del estudiante por la institución. En este sentido, son lo vincular y la grupalidad lo que habilita un sostén (Ramos, 2017). Así, la relación con pares estudiantiles es definida como un apoyo de vida universitaria informal, en el que podemos ver «el lugar relevante que tienen los pares en sus trayectorias, sosteniendo, acompañando, guiando y orientando a la vez» (Santiviago, 2017: 115). Tal como plantea Pichon-Rivière (1985), el vínculo nutre a los sujetos que interactúan; las experiencias y el intercambio con otros resultan en vivencias de satisfacción y/o de frustración para los involucrados.

Esto lo relacionamos con los desarrollos de Najmanovich (1995) en torno a las redes; para esta autora en los intercambios con otros nos creamos el mundo, se produce un enriquecimiento mutuo permanente y ocurren múltiples entrecruzamientos y recorridos entre quienes integran la red. En este sentido, como expresa Quiroga (2008), «grupo y sujeto cumplen uno respecto al otro, con modalidades particulares, una recíproca función instituyente e integradora, en la que el sostén y modelamiento son una de sus formas» (p. 3). Esta autora afirma que los grupos de pertenencia en los que el sujeto transita en su vida cotidiana operan como sostén del psiquismo, ya que constituyen sistemas con sus normas de funcionamiento, regulaciones internas y formas de vinculación entre sus miembros.

Por último, queremos señalar que, al momento de ingreso a la universidad, existe un cúmulo de información —principalmente sobre la institución y la carrera a la que se ingresa— que se vuelve fundamental para la pronta inserción de los estudiantes y la captura de las principales características y lógicas del funcionamiento institucional. No obstante, los estudiantes perciben que el caudal de información resulta en cierto modo inabarcable y difícil de comprender para quienes están ingresando a una institución con características que difieren en diversos aspectos de las conocidas en espacios de formación anteriores.





Esto se ve acentuado en los estudiantes primera generación de universitarios en su familia (Ramos, 2017).

Si bien los estudiantes consideran fundamental el conocimiento de esta información para su manejo e inserción en la universidad, principalmente durante los primeros tiempos, perciben que en ocasiones esta es abordada en forma superficial y muy breve al inicio de la cursada, momento en el que se les dificulta comprender e incorporar su relevancia y utilidad.

Esto lo vinculamos con el conocimiento y uso que los estudiantes hacen de los apoyos o recursos de los que la Udelar dispone y que ofrece para aportar a sus trayectorias educativas. En este sentido, se puede observar que «los estudiantes mencionan apoyos que no valoran como tales, porque, aunque puedan tener carácter de herramienta no saben para qué es, para qué puede servir, ni lo relacionan con ninguna problemática en particular y por tanto no lo usaron, y no piensan en la posibilidad de hacerlo» (Santiviago, 2017: 120).

A este respecto, Rodríguez Nebot (1998), tomando los planteos de Enzensberger (1988) sobre los medios de comunicación y el manejo de la información, plantea que el exceso de información equivale al registro *cero*. Esto supone para el sujeto una saturación cognitiva del canal como efecto de la multiplicación infinita de la comunicación. De este modo, no hay forma de asirla, de tomarla y apropiarse de ella, por lo que el exceso de información deriva en la nada, en cero. En el ámbito universitario, esto se ve reflejado en la existencia de un cúmulo de información transmitida al estudiante durante sus primeros días en la institución que suele no llegar al destinatario en un formato y en un momento en los que la pueda incorporar y comprender cabalmente.

Considerando estos elementos, entendemos que resulta clave la inclusión de esta información y su consideración en el diseño, implementación y evaluación de las políticas de apoyo y orientación estudiantil, que necesariamente deben ser ajustadas a las características de la población universitaria en el Uruguay, teniendo en cuenta los procesos de inserción e integración social y académica necesarios para su permanencia en la institución.





Referencias bibliográficas

- BOURDIEU, P. (1987). Los tres estadios del capital cultural. Trad. M. Landesmann. *Revista Sociológica*, n.º 2, vol. 5. 11-17. México DF: Universidad Autónoma Metropolitana.
- (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Trad. Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama.
- CAMILLONI, A. (2010). La enseñanza para la formación de profesionales. Dilemas y certidumbres. Panel *Dilemas y transiciones de la educación superior*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Udelar.
- CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- COULON, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós.
- DE ARMAS Y LANDONI (2017). Mejora eficacia de Udelar y se acerca a la realidad de privadas. En *El País*, 19 de junio de 2017. Recuperado el 11 de junio de 2018 de <https://www.elpais.com.uy/informacion/mejora-eficacia-udelar-acerca-realidad-privadas.html>.
- DEFINICIONA.COM (2014). *Definición y etimología de apoyo*. Bogotá: E-Cultura Group. Recuperado el 10 de junio de 2018 de <https://definiciona.com/apoyo/>.
- DGP (2007). *Estadísticas básicas 2006 de la Universidad de la República*. Dirección General de Planeamiento. Montevideo: Universidad de la República.
- (2013). Datos básicos del VII Censo Web de Estudiantes Universitarios de Grado. Dirección General de Planeamiento. Montevideo: Universidad de la República.
- (2017). *Síntesis estadística de la Universidad de la República*. Dirección General de Planeamiento. Montevideo: Universidad de la República.
- DIGONCA, B. (COORD.) (2011). *Desvinculación estudiantil al inicio de una carrera universitaria*. Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. Montevideo: Tránsito.
- DUBROVSKY, S.; IGLESIAS, A.; FARIAS, P.; MARTIN, M. E. y SAUCEDO, E. (2003). La interacción docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar. Proyectos de investigación. *Anuario n.º 6*. Facultad de Ciencias Humanas-UNLPam, 305-308.
- ENZENSBERGER, H. M. (1988). *Mediocridad y delirio*. Barcelona: Anagrama.
- EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Los Polvorines: Universidad Nacional General Sarmiento.
- FDS (2018). *Informe de becas 2017. Fondo de Solidaridad*. Recuperado el 11 de junio de 2018 de <http://www.fondodesolidaridad.edu.uy/category/resultados/>.
- FRIGERIO, G. (2004). Institución, conceptos y perspectivas. *Seminario de formación: Curso de formación gremial*. Santa Fe: Asociación Trabajadores del Estado.
- GOFFMAN, E. (1961). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.





- NAJMANOVICH, D. (1995). El lenguaje de los vínculos. En E. DABAS y D. NAJMANOVICH (comps.). *Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia el fortalecimiento de la sociedad civil*. Buenos Aires: Paidós.
- PICHON-RIVIÈRE, E. (1985). *Teoría del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- QUIROGA, A. M. (2008). El grupo sostén y determinante del psiquismo. *Psicoanálisis e Intersubjetividad. Familia, pareja, grupos e instituciones*, vol. 3, ISSN 1850-4116. Buenos Aires: Ezequiel A. Jaroslavsky.
- RAE (2018). Diccionario de la lengua española. <www.rae.org>.
- RAMOS, S. (2017). *Los vínculos entre pares y su aporte a la inserción y la permanencia en la Universidad de la República en estudiantes primera generación de universitarios en su familia*. Tesis de maestría. Facultad de Psicología. Universidad de la República (Uruguay). Recuperado el 22 de junio de 2018 de <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/17293>>.
- RODRÍGUEZ NEBOT, J. (1998). *En la frontera*. Montevideo: Multiplicidades.
- SANTIAGO, C. (2017). *Percepciones y valoraciones de los estudiantes del interior del país becarios del Fondo de Solidaridad sobre los apoyos de la Universidad de la República como aporte a la continuidad en la misma*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. Recuperado el 14 de mayo de 2018 de <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/92212>>.
- TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- TINTO, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de Educación Superior*, n.º 71. México: UNAM.
- UDELAR (2018). *Rendición de Cuentas 2017. Informe cualitativo de la gestión*. Universidad de la República. Recuperado el 24 de julio de 2018 de <<http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/27/2018/06/Informe-cualitativo-de-la-gesti%C3%B3n-Udelar-2017-31.05.2018.pdf>>.
- VIGOTSKY, L. (1933). El problema de la consciencia. En L. VIGOTSKY, A. ÁLVAREZ y P. DEL RÍO (eds.). *Obras escogidas*, vol. 1. *Problemas teóricos y metodológicos de la psicología* (119-132). Madrid: Visor.





1.4. Las tutorías entre pares en la transformación de la enseñanza universitaria: de estructuras de apoyo a modelos pedagógicos alternativos

M.^a Mercedes Couchet

Como ya se ha señalado en este libro, en el contexto de masificación de la matrícula universitaria en el mundo y de altos índices de desvinculación, sobre todo en el primer año, las estructuras de apoyo surgen como una de las acciones para fortalecer las trayectorias estudiantiles. Estas acciones pueden ser pensadas como estructuras periféricas a la enseñanza o integradas a esta. En este capítulo nos interesa analizar en qué medida una de estas posibles acciones —las tutorías entre pares (TEP)— ofrece oportunidades de articular modelos alternativos de pensar la enseñanza en la universidad, focalizando en el caso de la Udelar. Se revisan los discursos que han dado forma a la institución universitaria desde sus orígenes, el lugar que en ellos ha ocupado la enseñanza y en qué medida el contexto actual configura una crisis que exige alternativas a dichas configuraciones históricas. Finalmente, se propone un marco de análisis de las prácticas de apoyo que permita identificar sus elementos constitutivos como prácticas de enseñanza y reflexionar a propósito de en qué lógicas discursivas se inscriben o qué nuevas lógicas contribuyen a articular.

1. Los desafíos de la universalización

A partir de la segunda mitad del siglo xx las universidades han aumentado considerablemente su matrícula al recibir sectores sociales que antes no accedían, lo cual se ha constituido en una tendencia global. Esto ha sido señalado como un avance hacia la meta de la democratización de la educación superior (ES) y como un indicador de inclusión social (Ezcurra, 2011).

Sin embargo, una parte importante de estos nuevos estudiantes encuentran grandes dificultades no solo para efectivizar el egreso, sino para sobrevivir en la institución universitaria más allá del primer año. La inclusión que mencionáramos más arriba termina siendo una





«puerta giratoria» (Tinto, en Ezcurra, 2011) o una «inclusión excluyente», que afecta mayoritariamente a los sectores en desventaja (Ezcurra, 2011). La permanencia de los estudiantes se convierte entonces en uno de los principales desafíos, particularmente para las universidades latinoamericanas, en las que a los problemas de rezago y desvinculación se suma el desafío de lograr mayores niveles de desarrollo social y económico, y mayores niveles de inclusión social, para lo cual la educación superior es considerada un factor fundamental. Cómo y hasta qué punto es necesario transformar la universidad para responder a esta problemática son puntos actuales de debate.

En Uruguay, esta situación y la consecuente preocupación por impulsar una transformación profunda de la universidad, que permita enfrentar los desafíos planteados por el incremento de la matrícula, tienen larga data. Ya en el diagnóstico que se presenta en el Plan Maggiolo (Maggiolo, 1967) se señalan el aumento de la población universitaria a partir de la década del 60 y el problema de eficiencia del sistema universitario en cuanto a los egresos. Estas tendencias se profundizan dramáticamente a comienzos del presente siglo, no solo por un mayor ritmo de crecimiento de la matrícula, sino, como señaláramos, por el cambio drástico en el perfil de estos nuevos estudiantes. A esta situación (aumento de la matrícula y cambio en el perfil de los estudiantes) se añade el concepto reciente de *ingreso efectivo*, que muestra cuántos de los estudiantes inscritos por primera vez en un servicio cumplen efectivamente alguna actividad académica en el primer año.² En 2016, el ingreso efectivo fue de 68,5 % (DGPlan, 2017), lo que implica que casi un tercio de los ingresantes se desvinculan en el correr del primer año. Si comparamos con el 30 % promedio a nivel mundial de estudiantes que ingresan a la universidad y no se gradúan (OCDE, 2010, citado por Ezcurra, 2011), en Uruguay esa cifra se estaría alcanzando en el primer año.

2 «Se entiende por Ingreso Efectivo al porcentaje de estudiantes que inscritos por primera vez a un Servicio de la Udelar en el año t, registran al menos alguna actividad académica de rendición de examen (sin importar su aprobación/reprobación), desde su ingreso hasta el 31 de marzo del año t + 1 (quedan incluidos en esta definición aquellos estudiantes que aprueban alguna unidad curricular sin necesidad de rendir exámenes). La realización de Cursos Introdutorios con una duración menor a tres meses, no se considera como una actividad académica suficiente, por sí sola, para efectivizar el ingreso» (DGPlan, 2017: nota al pie 1).





Por otro lado, en los países en desarrollo la educación superior está llamada a asumir un rol determinante para lograr no solo un crecimiento económico, sino mayores niveles de igualdad social. Como señaláramos en un trabajo anterior, esta situación representa un desafío adicional para las universidades latinoamericanas. En este sentido, Arocena y Sutz (2001, en Santiviago y Couchet, 2016) exponen que las universidades públicas en América Latina deben concebirse como la palanca fundamental con que cuentan nuestros países para acceder a la llamada sociedad del conocimiento y alcanzar un desarrollo integral. En esa dimensión, la universidad latinoamericana asoma como la única institución capaz de producir, articular y coordinar las distintas iniciativas para enfrentar tamaño desafío y buscar reducir las desigualdades sociales, las cuales tienden a reproducirse en el ámbito educativo.

Ante esta situación, se hace necesario transformar no solo aspectos estructurales (ya explorados en el Plan Maggiolo, por ejemplo), sino también las prácticas de enseñanza en la universidad. Esta preocupación, de orden didáctico, es relativamente nueva en la Udelar. Aparece con fuerza en el movimiento de la Segunda Reforma a partir del 2006, el cual realizó un esfuerzo importante por renovar la enseñanza (Udelar, 2010), que se plasmó en la aprobación —por primera vez en la Udelar— de la Ordenanza para los Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria en 2011. Durante este período se impulsan una serie de cambios curriculares, entre otros la curricularización de la extensión, el impulso a espacios de formación integral (EFI, que plantean una redimensión del ternario universitario y de la noción de enseñanza a partir de la integralidad de las funciones), la diversificación de las modalidades de enseñanza (con la incorporación del Espacio Virtual de Aprendizaje, EVA, por ejemplo) y la flexibilización de las trayectorias, junto a la necesidad de crear *estructuras de apoyo* a la enseñanza (Udelar, 2011: 9).

Esto último —*estructuras de apoyo*— es una novedad en las políticas universitarias a nivel global, enfrentadas a la exigencia de brindar una formación de calidad a cada vez más y más diversos estudiantes. Esta necesidad de estructuras de apoyo parece haberse instalado en las instituciones educativas de masas en todos los niveles en la medida





en que cada vez enfrentan más dificultades para cumplir con este fin, incluso en aquellos sistemas como el primario, concebidos desde su origen como instituciones de masas (a diferencia de la secundaria y la universidad, que nacieron como instituciones de elite). Sin embargo, las características que asuman estas estructuras de apoyo van a depender en gran medida de las explicaciones que se den, implícita o explícitamente, a las dificultades de gran parte de la nueva población estudiantil para lograr trayectorias continuas y completas.

2. Cómo entender las dificultades de los estudiantes

En trabajos anteriores (Couchet y Santiviago, 2015; Santiviago y Couchet, 2016; Santiviago, De León, Couchet y Rubio, 2017; Santiviago, Couchet, Sosa y Passarini, 2017), proponíamos pensar estas explicaciones articulando los aportes de tres pedagogas argentinas que han problematizado las dificultades que enfrenta la educación básica obligatoria para responder a los desafíos de la universalización.

Terigi (2009), al analizar el fracaso escolar masivo actual en el nivel básico, identifica tres modelos de explicación a lo que denomina *trayectorias no encauzadas*, que consideramos también pertinentes para analizar la situación de la ES: un modelo explicativo que denomina *individual*, un modelo que denominaremos *social* y uno que pone en el centro de la problemática la *responsabilidad institucional*.

En el *modelo individual* las causas del fracaso se asignan al estudiante, ya sea por carencias académicas o por patologías. Este modelo prevaleció durante la primera mitad del siglo pasado en la enseñanza básica y correspondía a los enfoques psicologistas en educación.

Con el avance de las teorías desarrollistas en la segunda mitad del siglo xx, empieza a identificarse la desigualdad social como factor explicativo de las diferencias en los niveles de logro educativo. La condición de origen estaría determinando los resultados de aprendizaje. En el *modelo social* entonces la desigualdad en los logros educativos estaría reflejando las desigualdades existentes en la sociedad.

Por otro lado, y ante la persistencia del fenómeno del fracaso, se empieza a dirigir la mirada al interior de la institución educativa. El *modelo de responsabilidad institucional* asume que estas dificultades po-





nen en evidencia problemas del propio sistema educativo en su conjunto para responder a la diversidad de estudiantes que un sistema masivo supone, en un contexto en el que los discursos homogeneizadores empiezan a ser puestos en cuestión.

Ezcurra (2011), al analizar esta problemática específica de la ES, identifica dos tipos de acciones que las universidades han venido implementando para responder a ella: *innovaciones periféricas*, por un lado, e *innovaciones curriculares*, por otro. Las primeras, según la autora, centran las causas de los fracasos en las *carencias* del estudiante (corresponden al *modelo individual* o *social* que nos planteaba Terigi). En general estas acciones están focalizadas en aquellos estudiantes identificados como vulnerables por su situación individual o contexto de origen, y se piensan como acciones marginales a la tarea de aula, buscando compensar aquello de lo cual el sujeto *carece*.

Por otro lado, la autora identifica las *innovaciones curriculares*, las cuales asumen a las instituciones no solo como otro factor causal, sino como un *condicionante primario* (Ezcurra, 2011), correspondiendo a lo que Terigi refería como *modelo de responsabilidad institucional*. Esta segunda posición implica revisar el modelo de enseñanza, los factores institucionales y los aspectos didácticos. Asimismo, se destaca la importancia de articular estas iniciativas como esfuerzos interinstitucionales de manera que no sean experiencias aisladas. Este último enfoque es calificado por la autora como de *tercera generación*, y señalado como aquel hacia el cual deberían tender las instituciones para lograr un impacto mayor en la retención de los estudiantes.

A partir de la noción de crisis puede pensarse a la institución como condicionante primario: hay algo en la propuesta institucional que no está logrando el impacto esperado, lo que genera una situación de crisis. La crisis en la educación ha sido objeto de profundos debates en las últimas décadas, aunque algunos autores sostienen que la crisis es parte constitutiva de la educación (Romano, 2010). Estos debates se han dado generalmente con relación a la educación básica obligatoria y han girado fundamentalmente en torno a la naturaleza de esa crisis. A partir de esa definición se articulan diferentes propuestas de reformas.





Puiggrós (1995) analiza las conceptualizaciones en torno a esta situación de *crisis de la educación* en los sistemas de educación básica latinoamericanos e identifica dos maneras de entenderla. Por un lado, pensar las dificultades como consecuencia de una serie de disfunciones del sistema, en cuyo caso estaríamos ante una crisis *funcional*. En este caso, la trayectoria teórica —i.e. la forma en que está organizado el currículo— no estaría siendo puesta en cuestión, por lo que se hace necesario identificar aquellos elementos institucionales que generan la disfunción. Por otro lado, esas dificultades serían síntomas no solo de disfunciones, sino —y sobre todo— del «agotamiento de los paradigmas educativos modernos», situación agravada por las medidas de ajuste tomadas a partir de una lógica funcionalista que desconoce este agotamiento del modelo. Se configuraría en este caso una crisis de tipo *orgánico*. Desde esta perspectiva la trayectoria teórica ya no es válida, en la medida en que ciertos consensos sociales sobre los fines de la formación se han resquebrajado y han puesto en cuestión el modelo educativo hegemónico, aunque no se ha logrado aún articular un modelo alternativo.

3. ¿Crisis de la universidad? Modelos de universidad en tensión

Como mencionáramos, no es nuevo el discurso sobre la crisis de la educación al intentar explicar las dificultades del sistema educativo en sus niveles primario y secundario. Pero en el nivel universitario esto es más reciente, se vincula fundamentalmente —como ya hemos señalado— a las dificultades que aparecen con el proceso de masificación. Behares (2011), por ejemplo, menciona que este proceso puso de manifiesto el conflicto entre dos modelos de universidad: uno vinculado a la producción de conocimiento y otro vinculado a la formación profesional. Si bien el autor habla de *crisis* (p. 18), no sería en el mismo sentido que plantea Puiggrós, en cuanto agotamiento del modelo existente. Sin embargo, encontramos en el trabajo de García Molina (2013) un enfoque similar al de Puiggrós que señalábamos antes:





el «poder espiritual» de la universidad no ha cesado de relacionarse con, y depender de, poderes terrenales, demasiado terrenales. Bajo este prisma, y de maneras diversas, la esencia de la universidad ha estado, está y estará en crisis. Y como sabemos que hay crisis (que parten de lo que hay para producir un cambio dentro de una lógica dada, una reforma) y crisis (que precisan y provocan una ruptura con lo anterior, una revolución paradigmática, un nuevo lenguaje y una nueva materialidad), la pregunta que cabría hacerse es: ¿en qué clase de crisis se halla inmersa la universidad de nuestro tiempo? (García Molina, 2013: 2)

Nos preguntamos entonces en qué medida los modelos tradicionales de formación universitaria siguen siendo válidos. Para obtener una respuesta es necesario examinar esos modelos y las características de las prácticas de enseñanza en cada uno de ellos. Si esta validez se pone en duda, se hace necesario determinar cuál sería un modelo alternativo y qué características tendría la enseñanza consecuente con ese nuevo modelo. Esto nos permitiría tener un marco de análisis de las prácticas que posibilitaría determinar en qué medida colaboran a la articulación de un discurso alternativo.

Tomamos la noción de alternativa que propone Puiggrós (1990): «huellas de discursos desarrollados en complejas situaciones sociales [...] síntomas que denuncian procesos» (p. 23). Vale aclarar que, si bien la categoría de alternativas pedagógicas fue acuñada en el marco del proyecto APPEAL,³ que tenía como objeto de estudio acciones educativas desarrolladas en los niveles elementales y no universitarios, consideramos que es productiva también para analizar estos últimos, en la medida en que también la universidad empieza a enfrentar la demanda de universalización y de cumplir un rol central en los procesos de desarrollo nacional. Sin embargo, es necesario indudablemente situar esta categoría en el contexto universitario.

Volviendo a los discursos que han dado forma a la universidad, Behares (2011) analiza las configuraciones discursivas en torno a esta institución desde su origen. Este concepto de configuración discursiva

3 Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina. Programa de investigación iniciado en 1981 en la UNAM, que se extendió luego a Argentina.





siva permite pensar la historicidad desde una perspectiva que —sin prescindir de ello— trasciende lo cronológico para situarse en lo discursivo, entendido como «conjunto de sentidos estructurados [...] que constituyen el valor que se le puede dar a aquello llamado con [un cierto] término» (Behares, 2011: 11). El autor identifica cuatro grandes tradiciones con relación a la *universidad*: el discurso monástico, vinculado al nacimiento de las universidades como reducto del saber verdadero; el discurso de la ciencia moderna, a partir del siglo xvii, vinculando la universidad como el lugar de producción del conocimiento, tanto aquel de carácter fundamental como el más aplicado; el discurso vinculado a la formación profesional, que aparece con fuerza con el ascenso del positivismo hacia finales del siglo xix, y el discurso vinculado al ternario universitario, de más reciente aparición a partir de la segunda mitad del siglo xx. Según el autor, en las universidades actuales conviven estas cuatro discursividades, con distintos énfasis según la tradición y el momento institucional, y en particular tensión a partir del fenómeno de masificación que mencionáramos.

García Molina (2013), por otro lado, plantea la existencia de una tensión entre dos discursos que en cierta manera son constitutivos de la universidad. En un breve recorrido histórico, el autor plantea que

la comunidad o institución universitaria se ha venido sosteniendo sobre ideas y compromisos de servicio público y/o de continuidad entre el sistema de formación y el sistema de producción/reproducción social. Allí donde la universidad medieval ayudó decididamente al progreso cultural y socioeconómico de las ciudades y la humanidad, la universidad moderna (en sus versiones humboldtianas, napoleónicas, soviética, etc.) puso la formación de investigadores y profesionales altamente cualificados al servicio de los intereses ideológicos y fácticos del Estado. [...] La universidad camina siempre en compañía; y algunas compañías, como sabemos, resultan peligrosas. (p. 3)

El autor llama la atención sobre los efectos de la irrupción de la lógica neoliberal en la manera de pensar la universidad, convirtiendo la tensión antes mencionada en irreconciliable. Esto trae como consecuencia la imposibilidad de continuidad «en el funcionamiento uni-





versitario, el cambio de un modelo que reconoce los derechos y bienes comunes por otro de sujetos emprendedores, compitiendo en una sociedad de beneficios privados» (García Molina, 2013: 4), modelo que produce a su vez «nuevos tipos de profesor [...] nuevos tipos de prácticas docentes» (p. 7). El autor plantea esta tensión oponiendo los términos *profesionalización* (*formación profesionalizadora*) y *empleabilidad* (*formación profesional*). El primero es capaz de acoger las dos tradiciones antes mencionadas, vinculadas a la formación de carácter general y la formación que responde a las necesidades sociales. El segundo sustituye en términos discursivos lo *social* por el *mercado*, lo que hace desaparecer la idea de *lo común* que compartían las formaciones anteriores.

No parece factible la desaparición del mercado en el corto plazo. Entonces, ¿cómo caminar en compañías peligrosas sin vender el alma al diablo? Intentaremos delinear lo que podría ser un modelo alternativo a la lógica neoliberal, y que a su vez, sin desconocerlas, trascienda las tradiciones que han dado forma a la universidad actual.

4. ¿Un modelo emergente de universidad?

En su presentación titulada «Universidad abierta, universidad común», Tatián (2014) enumera ciertos adjetivos que a su entender deberían caracterizar al modelo de universidad que propone como instrumento de cambio más que de reproducción del orden existente. Esta potencialidad de la universidad para transformar la realidad está presente en las tradiciones a las que hicieramos referencia, vinculadas a una característica que es constitutiva de la propuesta de universidad que menciona Tatián: *autonomía*. A estas dos agrega los adjetivos *nacional* y *universal*. *Nacional*, por ser parte de un proyecto de país, y a su vez *universal*, por proponer un internacionalismo expresamente opuesto al que impone el mercantilismo.

A su vez, esta universidad debe ser *popular*. Esto se vincula a la idea de la universidad como derecho o bien público (UNESCO, 2008), no solo en cuanto a garantizar el acceso, sino también en cuanto a promover que sectores históricamente excluidos la incorporen como parte de su proyecto de vida.

Junto con esto, la necesidad de *politizar la universidad*, reivindicando la integralidad del ternario universitario, que contrarresta la hi-





respecialización promovida por la lógica neoliberal. En este sentido, también una universidad abierta, heterogénea, común.

Lo común no equivale al sentido común ni a la opinión pública, ni es un concepto cuantitativamente determinado. Diríamos más bien que se desarrolla paradójicamente como generación de muchas lenguas menores, de diferencias entre múltiples maneras de hablar y de pensar. [...] Precisamente esa diferencia es lo que constituye lo común: no algo dado sino un anhelo y el objeto de una interrogación. Lo que está ya dado es la opinión pública, y la tarea por delante es crear condiciones de irrupción de lo común, a distancia de la opinión pública —que es la opinión dominante, lo que Marx llamaba ideología—. (Tatián, 2014: 61)

Quizá en esta concepción de lo común esté lo más profundamente alternativo de esta idea de universidad, lo que abre la posibilidad de cambio más allá de la tradición. Lo que disputa el sentido que *lo común* tiene en las tradiciones discursivas de la universidad. Y también el desafío mayor para la enseñanza, junto con la idea de la universidad crítica pero a la vez *conservacionista* que reivindica el autor.

Considero fundamental esa función conservacionista de la universidad que, precisamente, establece una dimensión crítica alrededor de un diálogo con muertos: la universidad —la cultura— es también un diálogo con muertos. Si no existiera esa espectralidad quedaríamos fijados al puro presente y no tendríamos cómo sustraernos a una pura ecuación costo-beneficio que engrilla el pensamiento y vuelve pobre al conocimiento. (Tatián, 2014: 58)

Estas últimas dos citas ponen sobre el tapete dos rasgos propios de la forma en que circula el saber en la universidad: la acumulación y la producción, especificidad que exige una particular relación con el saber, que se vuelve especialmente difícil de establecer en el ingreso a la universidad en el contexto actual.





5. La enseñanza en la universidad. ¿Qué pueden alterar las tutorías entre pares?

Como ya fue mencionado, la reflexión sobre la enseñanza en la universidad es relativamente reciente, y generalmente se ha hecho apelando a tradiciones discursivas de la enseñanza básica asociadas a la didáctica y la pedagogía. Proponemos pensar la enseñanza en la universidad asumiendo que esta es de una naturaleza diferente de la que puede tener en otros niveles educativos. Esta naturaleza tiene que ver, como señala Behares (2011), con la dinámica particular que asume en la universidad la relación entre «*saber*—caracterizado como la representación o conjunto de representaciones estructuradas en torno a una incógnita explicitada— y *conocimiento* compuesto de representaciones estructuradas carentes de incógnita explicitada» (Behares, 2011: 79), por el hecho de conjugarse en el docente universitario las instancias de producción de conocimiento y de transmisión de ese conocimiento.

¿Cómo se resignifica esta dinámica a partir de las tutorías entre pares en el marco de la problemática que enfrenta la universidad, descrita en párrafos anteriores, de masificación y nuevas demandas al rol del conocimiento en la sociedad actual? ¿A partir qué modelo explicativo se interpreta esta problemática y a qué modelo de universidad contribuyen?

Para abordar esta pregunta es necesario analizar, tanto en las propuestas como en las experiencias de tutorías entre pares, aquellos componentes que las constituyen en cuanto prácticas educativas. Tomaremos los componentes propuestos por García Molina (2003) como constitutivos de un modelo de educación: marco institucional en el que se desarrolla la práctica, constitución de los sujetos de la educación, contenidos, metodologías. Si bien idealmente un modelo educativo supone que estos componentes

se hallan entrelazados en [una] red significativa, [...] si alguno de los elementos cambia sus características, los demás también pueden verse afectados total o parcialmente. [...] Las significaciones y dispositivos otorgan identidad a la institución, un punto del que partir, pero no necesariamente en el que quedarse. (García Molina, 2003: 110)





El análisis puede abordarse a su vez desde los cuatro niveles o dimensiones sugeridas por Behares (2011), lo cual posibilita complejizar los componentes mencionados: el *nivel político*, el cual incluye todo lo que tiene que ver con el proyecto institucional y su articulación con el marco institucional más amplio, el valor asignado a las prácticas, los aspectos de gestión y de gobierno de la institución; el *nivel epistémico*, que incluye no solo los saberes en juego, sino también la concepción misma de saber; el *nivel de sujeto*, referido a cómo se constituye con relación al saber, a la situación de enseñanza, así como a la dimensión vincular; el *nivel didáctico*, que involucra lo metodológico pero también la teoría de la enseñanza en lo específico del saber a enseñar.

Algunas de las preguntas que surgen entonces para el análisis son: ¿qué lugar ocupan los involucrados —estudiantes tutores, estudiantes tutorados, docentes— en la dinámica de enseñanza? ¿Qué perfil de estudiantes se involucran en las TEP? ¿Qué saberes se ponen en juego? ¿Qué *relaciones de saber* y qué *relación con el saber* (Charlot, 2007) favorecen? ¿Cómo se incorporan las TEP a las propuestas institucionales de enseñanza?, entre otras posibles.

No parecería suficiente para constituirse en una práctica alternativa —aunque sí es necesario, está claro— *apoyar* a los *nuevos* en su incorporación a *lo común* entendido como una dinámica institucional ya establecida de antemano, como una relación con un saber que viene de lejos, en línea con la función *conservacionista* y *democratizadora* de la universidad; es necesario que los *nuevos* —y los *viejos*— se incorporen a la construcción de un *común heterogéneo, abierto*. Claro que nuestra universidad tiene una larga tradición de participación estudiantil en el gobierno de la institución, esto es, en la dimensión política. Esto seguramente es una ventaja. Es en la dimensión epistémica donde parecerían estar las mayores dificultades para la efectiva integración de las nuevas generaciones; dificultades que, si nos paramos en el modelo de responsabilidad institucional y las asumimos como síntomas de una crisis orgánica, exigen transformaciones profundas, que involucran las prácticas de enseñanza en todos sus componentes. Esto implica que las TEP comprometan no solo a los estudiantes, sino necesariamente a los docentes y las propuestas de enseñanza, tanto en lo metodológico como en los contenidos. Como se señalara anteriormente en este





mismo libro, la participación estudiantil es clave en una concepción de las TEP como apoyos que crean instancias de irrupción de lo común, a la vez que transforman lo común.

Referencias bibliográficas

- BEHARES, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Udelar.
- CHARLOT, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- COUCHET, M. y SANTIVIAGO, C. (2015). El desafío de la universalización de la educación superior como inclusión incluyente. II *Seminario Internacional de Intercambio de Experiencias e Investigaciones sobre Egreso Universitario - I Seminario Internacional sobre Trayectorias en la Educación Superior*. 18 y 19 de noviembre de 2015, Facultad de Veterinaria (Udelar), Montevideo, Uruguay.
- DGPLAN (2017). *Ingreso efectivo 2016*. Recuperado el 10 de julio de 2018 de <http://gestion.udelar.edu.uy/planeamiento/wp-content/uploads/sites/27/2018/04/Ingreso-efectivo-2016.pdf>.
- EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Argentina: IECUNGS.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). Un modelo teórico de educación social: la ética del don. En *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- (2013). Profesar la profesión. Entre el filósofo y el agente doble. *Athenea Digital* 13 (1). Recuperado el 9 de agosto de 2017 de <http://atheneadigital.net/article/view/v13-n1-garcia>.
- MAGGIOLO, O. J. (1967). *Plan de Reestructuración de la Universidad del Rector Maggiolo de 1967*. Distribuido n.º 396/67. Montevideo: Archivo General de la Universidad de la República. Recuperado el 9 de agosto de 2017 de <http://historiasuniversitarias.edu.uy/wp-content/uploads/2017/03/Plan-de-Reestructuracion-de-la-Universidad-del-Rector-Maggiolo-de-1967.pdf>.
- PUIGGRÓS, A. (1990). Alternativas pedagógicas e historia de la educación. En *Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino*, 11-52. Buenos Aires: Galerna.
- (1995). Reflexiones sobre la crisis de la educación. En *Volver a educar. El desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX*, 37-62. Buenos Aires: Ariel.
- ROMANO, A. (2010). *De la reforma al proceso. Una historia de la Enseñanza Secundaria (1955-1977)*. Montevideo: Trilce.
- SANTIVIAGO, C. y COUCHET, M. (2016). El aporte del Progres a al desafío de la educación superior en Uruguay como inclusión incluyente. *Universidad 2016, 10.º Congreso Internacional en Educación Superior*, La Habana, 2016.





- SANTIVIAGO, C.; COUCHET, M.; SOSA, M. y PASSARINI, J. (2017). El aporte del Progreso al desafío de la inclusión efectiva en la educación superior en Uruguay. *Revista Cubana de Educación Superior*, agosto 2017, vol. 36, n.º 2, 41-50. ISSN 0257-4314. Recuperado el 10 de julio de 2017 de <http://scieloprueba.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142017000200004&lng=es&nrm=iso>.
- SANTIVIAGO, C.; DE LEÓN, F.; COUCHET, M. y RUBIO, V. (2017). La permanencia de los estudiantes en la universidad, un desafío para la universidad. *Revista InterCambios*, vol. 4, n.º 2.
- TATIÁN, D. (2014). Universidad abierta, universidad común. En E. M. MIRANDA (coord.) (2015). *Democratización de la educación superior. Una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la universidad en la región*, 51-62. Córdoba: Ministerio de Educación-UNC-Mercosur Educativo.
- TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Argentina: Ministerio de Educación.
- UDELAR (2010). Camino a la renovación de la enseñanza. *Cuadernos de Rectorado Hacia la Reforma Universitaria*, n.º 11. Montevideo: Udelar. Recuperado el 10 de julio de 2018 de <[file:///C:/Users/USER/Desktop/hacia_la_reforma_universitaria_n %C2 %BA 11.pdf](file:///C:/Users/USER/Desktop/hacia_la_reforma_universitaria_n%C2%BA11.pdf)>.
- (2011). *Ordenanza para los estudios de grado y otros programas de formación terciaria*. Montevideo: Udelar.
- UNESCO (2008). *Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. CRES, Cartagena.







2. Las tutorías entre pares: estrategia privilegiada de apoyo estudiantil en la educación superior

2.1. Descifrar las tutorías entre pares. Concepto, aportes y desafíos

Alicia Álvarez de León

Para poder ahondar en los elementos conceptuales y definatorios de las tutorías entre pares (TEP) es necesario antes establecer algunos elementos del aprendizaje cooperativo o colaborativo, el que Chois, Casas-Bustillo, López-Higuera, Prado-Mosquera y Cajas-Paz (2017) comprenden

como un proceso caracterizado por la participación activa, responsable, intencional y articulada de cada uno de los miembros de un grupo, quienes pretenden contribuir al desarrollo de habilidades de los demás y de sí mismos (Domingo, 2008; Johnson, Johnson y Holubec, 1999); además de perseguir una meta común o el desarrollo de un producto final. (Panitz, 1999: 167)

Los autores reconocen que las TEP implican una participación activa de los actores involucrados, aunque estos no persigan los mismos objetivos. Esto establece, justamente, una relación asimétrica entre ellos, especialmente centrada en la direccionalidad del tutor de apoyar el aprendizaje del tutorado (Chois *et al.*, 2017).

Por su parte, Duran y Vidal (2004, en Duran, Flores y Valdebenito, 2015) también definen la tutoría entre iguales, noción que utilizan para referirse a lo que aquí llamamos tutorías entre pares, como un tipo de aprendizaje entre pares centrado en la agrupación de los estudiantes con una relación asimétrica. Se diferencia de la noción anterior en que entiende que estos sí tienen un objetivo en común que conocen y com-





parten, y que van a lograr alcanzar mediante una estructura de interacción propuesta y planificada por el profesor coordinador.

Compartimos tanto la postura de Choís *et al.* (2017) como la de Duran y Vidal (2004), ya que entendemos que los últimos se refieren al gran objetivo de las TEP, que es la dinamización de los procesos de aprendizaje, tanto para el tutorado como para el tutor. Sin embargo, también es cierto, como afirman los primeros, que ese gran objetivo toma una forma y una orientación diferentes para cada uno de los involucrados, estableciendo una diferencia entre los objetivos que definen la participación de unos y de otros, lo cual no desconoce la potencialidad de aprendizaje de ambos (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010, en Choís *et al.*, 2017), ya que, según Topping (1996, en Choís *et al.*, 2017), «... la tutoría entre pares implica que personas de grupos sociales similares, sin ser profesores profesionales, se ayuden entre sí a aprender, y aprendan ellas mismas enseñando» (p. 167).

En este sentido, en la tutoría entre pares los estudiantes, por los roles que ocupan, no se encuentran en igualdad de condiciones, sino en una relación asimétrica (Alzate-Medina y Peña-Borrero, 2010; Colvin y Ashman, 2010, en Choís *et al.*, 2017). Menéndez (2010) dirá que los estudiantes, según sean tutorado o tutor, se encuentran en los extremos del proceso que los convoca y, asimismo, se diferencian en cuanto a la distribución de tareas, responsabilidades y actividades.

La paridad refiere a la condición compartida de estudiantes, lo que puede permitir un relacionamiento en un entorno de confianza y tranquilidad, acercándolos en comparación con la relación docente-estudiante (Choís *et al.*, 2017).

Siguiendo el sentido de construir una conceptualización en torno a las tutorías entre pares, para la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES, 2000, en Choís *et al.*, 2017) el tutor es un guía que acompaña el proceso de formación del tutorado orientándolo y asesorándolo de manera consciente e integral. Por su parte, Duque-Ossa, Gómez-Martínez y Gaviria-Cano (2009, en Choís *et al.*, 2017) consideran que los tutores deben tener la capacidad de desplegar estrategias que posibiliten la integración de conocimientos en tanto se promueve la autonomía de los estudiantes.





Otro aspecto relevante de las TEP es que se conforman como una estrategia que permite ajustar sus características según los criterios que se prioricen, como el contexto, el lugar, el tiempo, los contenidos curriculares, los objetivos, el formato de contacto, las particularidades de los participantes (si son tutores o tutorados), la edad, el ciclo en el que se encuentran y las características del rol.

Esto quiere decir que, al contrario de lo que usualmente se asume de las TEP, el factor etario es solo uno de los criterios de organización, no el único. La diferencia en cuanto a experiencia y destrezas entre tutores y tutorados, independientemente de si esto es generado por la edad, la formación previa u otras características personales, es el factor esencial para asegurar la distancia óptima (Baudrit, 2000, en Duran, Flores y Valdebenito, 2015).

En este sentido, Melero y Fernández (1995, en Duran y Flores, 2015) explican que la proximidad en los contextos de referencia de tutores y tutorados genera tal clima de confianza que posibilita que los últimos planteen dudas sin temor a equivocarse, generándose menos ansiedad y estrés que cuando deben hacerlo en el marco de la relación con los docentes.

Moust y Schmidt (1994, en Choís *et al.*, 2017) explican algunas características que diferencian los vínculos que las TEP posibilitan de la relación del estudiante con el docente. Por un lado, no existe para el estudiante la presión de ser calificado ni de que su trabajo vaya a ser revisado por algún docente con consecuencias en su trayectoria académica. Además destacan la cercanía etaria y el hecho de compartir la calidad de estudiantes universitarios, razón por la que se asume que podrán compartir experiencias académicas similares en el corto y mediano plazo. Los autores hablan, por tanto, de una relación más horizontal y simétrica, pero no completamente, ya que no se desconocen los diferentes niveles de afiliación universitaria de los estudiantes.

Sumado a esto, Menéndez (2010) afirma que en cualquier actividad compartida por estudiantes se genera una dinámica entre las vertientes académica y extraacadémica, lo que permite el ingreso de aspectos no académicos aunque la actividad tenga fines académicos; esto contribuye a la construcción identitaria de los estudiantes como tales, a la construcción de su identidad como tal y en lo personal, así como a





la construcción de todo el demos universitario. El autor resumirá que las TEP son el espacio en el que se concretiza el aprendizaje del oficio de ser estudiantes universitarios, proceso al que Santiviago, Mosca y cols. (2010) se referirán como construcción de la identidad del «estudiante universitario» a partir de estudiantes que ya la han adquirido o construido.

Por tanto, desde nuestro lugar definiremos las TEP como una estrategia colaborativa de aprendizaje activo, adaptativo y participativo, encuadrada por la institución y los docentes, pero gestionada por los estudiantes mediante acuerdos. Esta estrategia se encuentra definida por la relación que se establece allí entre los estudiantes, la cual ostenta dos condiciones, que pueden verse como contradictorias pero que consideramos complementarias: la paridad y la asimetría. Paridad en cuanto a su condición de estudiantes (del mismo o distinto nivel educativo) y en cuanto comparten el mismo objetivo general que es la dinamización de los procesos de aprendizaje, que genera un clima de confianza y comodidad para el desarrollo de los procesos de aprendizaje mutuos. Y asimetría en cuanto a la experiencia y trayectoria dentro de la comunidad de práctica conformada por la universidad y en cuanto a los objetivos específicos: para los tutorados el objetivo específico será el aprendizaje y la adaptación activa a la universidad, mientras que para los tutores será apoyar el aprendizaje y la adaptación activa de los tutorados a la universidad —lo cual implicará la planificación y el desarrollo de actividades en este sentido, que conllevan responsabilidades específicas—, simultáneamente con el fortalecimiento de su propio aprendizaje, en términos de reafirmar conocimientos disciplinares así como de desarrollar nuevas competencias cognitivas, metacognitivas, psicológicas y socioemocionales. Por tanto, los estudiantes participantes, conscientes o no de ello, estarán participando de un proceso de aprendizaje recíproco que siempre tenderá a promover mayores niveles de autonomía en la universidad.





La dinamización de los procesos de enseñanza y aprendizaje

Según Roscoe y Chi (2007, en Duran y Flores, 2015), el aprendizaje de los tutores se debe a dos razones: por un lado, el acto de explicar le exige al tutor reconstruir reflexivamente el conocimiento, ya que no se trata de transmitirlo sino de construirlo conjuntamente, explicándolo según los esquemas mentales propios; por otro lado, el nivel de reflexión sobre los conocimientos debe ser suficientemente profundo como para poder plantear interrogantes que promuevan la construcción del conocimiento del tutorado.

Janney y Snell (2006, en Duran, Flores y Valdebenito, 2015) distinguen seis factores presentes en el aprendizaje entre pares que resultan relevantes para enmarcar conceptualmente a las TEP:

... oportunidad (ofrecer a todos los estudiantes el establecimiento de interacciones sociales entre ellos); clima positivo (el reconocimiento de todas las diferencias contribuirá a derribar las barreras existentes o que se pudiesen generar); motivación para la interacción (el profesorado deberá promover la participación de todo el alumnado en experiencias planeadas estratégicamente para reforzar sus interacciones, estableciendo relaciones y lazos); logro académico (brindar apoyos necesarios y ajustes curriculares para la mejora y alcance del éxito académico); competencia social y habilidades de interacción (actividades con formatos estructurados y sistemáticos, poniendo en práctica el aprendizaje entre iguales); y, mantenimiento y generalización de las relaciones (facilitar y apoyar a los alumnos en este proceso, coordinando con agentes de otros contextos si es necesario para alcanzar el objetivo). (p. 30)

En el apartado «Tutorías entre pares y aprendizaje», se exponen detalladamente el concepto de aprendizaje en el que se posicionan las TEP y su concepción como espacios de aprendizaje a partir de las teorizaciones de Vigotsky.





Garantías para su desarrollo estratégico

Un aspecto fundamental, según Duran, Flores y Valdebenito (2015), para el éxito de los programas de TEP es la estructuración que el docente coordinador realice de la interacción entre los estudiantes, con la finalidad de establecer claramente las responsabilidades de cada rol, lo cual requiere una formación inicial fuertemente guiada.

Esta formación debe estar dirigida a los tutores, pero también, según Sharan (2010, en Duran, 2015), a los docentes, quienes deben profundizar en las bases conceptuales del aprendizaje cooperativo y de las TEP; conocer los diferentes métodos y técnicas; mediar y estructurar las interacciones entre los estudiantes, y desarrollar un nuevo rol no transmisivo sino transformativo. Esto implica un cambio en la concepción de los procesos de enseñanza y aprendizaje tradicionales para pasar a concebir un modelo en el que la capacidad de enseñar no es monopolio de los docentes únicamente, y en el que se pondera la potencia de aprender enseñando.

Por otra parte, se deberían garantizar ciertas aptitudes en los estudiantes tutorados, que también consideramos que las TEP colaboran a construir, por ser un espacio que por sus características permite a los estudiantes apropiarse de él, así como de su proceso de aprendizaje. Hablamos de aspectos como la iniciativa y la participación activa en su proceso de aprendizaje, la responsabilidad y compromiso, la creatividad e ingenio, la proactividad para alcanzar sus metas de aprendizaje escuchando atentamente e integrando lo trabajado en la tutoría (Adams, 1993, en Chois *et al.*, 2017), la iniciativa y habilidad para lograr sus metas tomando en cuenta los consejos dados por el tutor.

Duran, Flores y Valdebenito (2015) aportan evidencias de la potencialidad de las tutorías entre iguales haciendo un acopio de una serie de investigaciones sobre estudios anteriores (metaanálisis) que contribuyen a demostrar el fortalecimiento, mediante esta estrategia, de distintos aspectos relacionados con el currículo, el desarrollo de roles, aspectos sociales y emocionales. En este trabajo de compilación los autores señalan claves para la efectividad de las tutorías, las que serían «... formación inicial de tutores, distancia e interacción estructurada y duración de los proyectos» (Cohen, Kulik y Kulik, 1982, en Duran, Flores y Valdebenito, 2015: 27). Estas claves permiten garantizar la ca-





lidad de las tutorías evitando riesgos como la no detección de errores en los conocimientos construidos por el tutor, el posible refuerzo de información equivocada que construya el conocimiento de una manera errónea, la entrega de respuestas preconcebidas en vez de la construcción conjunta de estas (Duran, Flores y Valdebenito, 2015).

Por su parte, los tutorados valoran que los tutores reúnan competencias relacionadas con habilidades sociales y empatía en su calidad de pares, y seguridad en su rol y de haber construido los conocimientos necesarios para desplegar (Álvarez y González, 2005, en Chois *et al.*, 2017).

Menéndez (2010) identifica cuatro aspectos necesarios para desarrollar las TEP:

1. un objetivo académico de la propuesta, en sentido amplio;
2. mayor experiencia de los tutores en comparación con los tutorados;
3. además, esa experiencia debe ser considerada como un aporte para todos;
4. todos los estudiantes deben reconocerse en su condición de tales.

Según el autor, esas son las condiciones para que el tutor logre apreciar su experiencia como un aporte valioso y la ofrezca para ayudar responsablemente a otros, y para que el tutorado valore los beneficios de participar de las tutorías. Una precaución necesaria es garantizar que la gestión de los espacios de tutoría se concrete mediante acuerdos entre los estudiantes, de manera de respetar el espacio como propio de los participantes (Menéndez, 2010).

Aportes para sus participantes

Diversos autores identifican distintos tipos de beneficios que ofrecen las TEP, tanto para tutores como para tutorados.

En el plano nacional, Collazo, Hernández y Seoane (2014) destacan que la paridad entre los estudiantes participantes de las TEP ofrece algunas ventajas como la creación de un clima positivo, así como de contextos de comunicación y aprendizaje favorables, lo que estimula la autoestima y el desarrollo de ciertas competencias, como el trabajo colaborativo, el liderazgo y la capacidad instructiva.





Arbizu, Lobato y del Castillo (2005), por su parte, identifican: a) beneficios para los estudiantes tutorados del primer ciclo (en caso de que estos sean la población objetivo), como la ayuda personalizada que redundará en la integración a la vida universitaria, la orientación en los procesos de aprendizaje en la universidad —favoreciendo la adaptación a los modelos de estudio universitarios— y la atención a los aspectos personales de la formación; b) beneficios para los tutores; por un lado, el desarrollo de competencias necesarias a nivel profesional —competencias cognitivas y sociales, aprendizaje de la dinamización de grupos reducidos, desarrollo de la capacidad de asesoramiento a otro—, y por otro lado, un complemento en su currículo académico; c) beneficios para la institución: el desarrollo de una cultura institucional creada por medio de una estructura de apoyo sistemático (lo que para los autores resulta más efectivo que el desarrollo de estrategias aisladas), la posibilidad de una tutorización continua, adaptada y personalizada a los estudiantes de primer año, sin que esto redunde en un desgaste de recursos humanos y económicos para la institución, promoviendo la innovación en cuanto a las estrategias que dan respuesta a los estudiantes, y por último, el desarrollo profesional docente en la temática.

En este sentido, en una revisión bibliográfica y relevamiento de varios estudios, Chois *et al.* (2017) identifican múltiples beneficios de las TEP. Siguiendo a Topping (1996, en Chois *et al.*, 2017) se centran en el aspecto político que implica la posibilidad de distribuir la gestión del aprendizaje de los estudiantes democráticamente y lo beneficioso del empoderamiento que este movimiento puede implicar para estos.

Asimismo, relevan que, según diferentes autores, las TEP

Contribuye al aprendizaje profundo, la cooperación y los logros personales de los participantes (Loke & Chow, 2007). Específicamente, los tutores pueden recibir beneficios como el incremento de sus niveles de productividad (Lucas, 2000), satisfacción personal, aumento de la autoestima (Lucas, 2000; Moliner-Miravet, Sales-Ciges & Moliner-García, 2014), y la transformación e incremento de los conocimientos y habilidades que tienen lugar gracias al trabajo que implica el proceso de enseñanza (Lyons, Scroggins & Rule, 1990; Sharif, Zakaria,





Wan Mansor, Nordin, Ng & Mustafa, 2012; Topping, 1996). Se destaca, por ejemplo, que actividades que realiza el tutor, como la explicación y la interrogación, potencian el crecimiento de su rol (Galbraith & Winterbottom, 2011; Roscoe & Chi 2008). (en Choisis *et al.*, 2017: 167-168)

También se evidencian logros cognitivos y socioemocionales (Alzate y Peña, 2010; Cardozo, 2011; Lucas, 2000; Moliner, Sales y Moliner, 2014; Serna y Cruces y Rojas, 2010, en Choisis *et al.*, 2017) tanto en tutores como en tutorados, se encuentran resultados en cuanto al mejoramiento de aspectos conductuales de los estudiantes, en función del cambio en el autoconcepto como tales a partir de la focalización en el éxito académico, por ejemplo (Sharpley y Sharpley, 1981; Topping, 2005; Ginsburg-Block, Rohrbeck y Fantuzzo, 2006; Dufrene, Reisner, Olmi, Zoder-Martell, McNutt y Horn, 2010; Good y Brophy, 1997; Greenwood, Carta y Kamps, 1990; Greenwood, Terry, Utley, Montagna y Walker, 1993; en Duran, Flores y Valdebenito, 2015).

Otro aspecto a destacar es la posibilidad que ofrecen las tutorías de brindar atención individualizada y ajustada a las necesidades educativas particulares. Además, el marco lingüístico, experiencial y cultural compartido entre los estudiantes resulta facilitador a la hora de ofrecer las ayudas ajustadas; asimismo se ven incrementados el tiempo dedicado a cada estudiante, la capacidad de respuestas inmediatas, la corrección de errores y la implicancia en las tareas (Sharpley y Sharpley, 1981; Topping, 2005; Ginsburg-Block, Rohrbeck y Fantuzzo, 2006; Dufrene, Reisner, Olmi, Zoder-Martell, McNutt y Horn, 2010; Good y Brophy, 1997; Greenwood, Carta y Kamps, 1990; Greenwood, Terry, Utley, Montagna y Walker, 1993; en Duran, Flores y Valdebenito, 2015).

En una amplia revisión de diversos estudios en la temática, Menéndez (2010) identifica múltiples aportes de las TEP a las trayectorias educativas de los estudiantes en diversas áreas:

- Beneficios cognitivos y metacognitivos. Destaca que las TEP han demostrado favorecer la comprensión y aprehensión de los contenidos de las asignaturas a las que refieren, fruto de la atención personalizada. Además de permitir que tanto tutores como





tutorados sean conscientes de las fallas, faltas y errores en su proceso de aprendizaje y tengan más herramientas para corregirlos.

- Conocimiento declarativo y procedimental, potenciando las habilidades y aptitudes relacionadas con los contenidos de la asignatura en cuestión.
- Posibilidad de atender las incertidumbres, de despejar errores y falsedades, así como de reforzar los contenidos, de discutirlos para lograr un entendimiento más genuino y conectado con el bagaje de conocimientos previos, entre otros.
- Fortalecimiento de aspectos transversales de la formación. Por otro lado, además de reafirmar los conocimientos disciplinares, se obtienen aprendizajes respecto de la necesaria organización y planificación para lograr la autonomía universitaria, facilitando el conocimiento y la familiarización con las herramientas de trabajo con la información, y la adecuación al trabajo en equipo.
- Especial aporte para los estudiantes de reciente ingreso a la universidad. Especialmente en lo referente a la adaptación a los modos de producción de conocimiento en la universidad, distinto del abordaje que se acostumbra en los otros niveles educativos, instalando una nueva naturaleza epistemológica del conocimiento que se distancia de la visión estática y lineal. Esto también refiere a la integración de los estudiantes a la comunidad de práctica/aprendizaje conformada por el demos universitario. Green (2008, en Menéndez, 2010) destaca que los estudiantes de ingreso ante el fracaso en adaptarse a la vida universitaria se sumen en un estado de anomia que las tutorías logran revertir. Estas instalan al tutor como quien puede acompañar al tutorado en

la identificación de los discursos dominantes y de las prescripciones culturales del nuevo entorno; lo asiste en la apropiación del nuevo perfil de estudiante que dimana de la interacción con y la reacción ante aquellas específicas formas culturales; y lo orienta a participar plenamente en la comunidad universitaria por medio de su integración previa en comunidades pensadas a una escala más ajustada al estudiante novato. (Menéndez, 2010: 85)





- Aportes en el plano psicológico del aprendizaje. Aquí se ponen de relieve las dimensiones socioafectiva e intersubjetiva, afectando aspectos como la motivación, la autoestima, la empatía —que refiere a la identificación del tutor con el tutorado, pero también con la figura docente a partir de la experiencia de tutoría—, la responsabilidad, el compromiso y la confianza. Y permitiendo la integración del ser universitario, como un ser en construcción integral, como «... un sujeto responsable, en la que las dimensiones personal, académica, profesional y cívica son inseparables e interdependientes» (Menéndez, 2010: 80).
- Logros en la comunicación oral. Permitiendo identificar características y recursos de la comunicación universitaria de modo de poder utilizar el discurso académico de manera consciente, tanto en lo referente a lo verbal como a lo no verbal.

Así, el autor concluye que

el estudiante tutor sería el mejor maestro de ceremonias para introducir al estudiante recién ingresado en una comunidad desconocida para él. Provisto también de una clara conciencia de su responsabilidad colectiva, el estudiante tutor podría convertirse en un modelo a seguir; una referencia cercana, útil para el estudiante tutelado a fin de hacer suyos los valores del nuevo entorno, generar sus propias expectativas y autorregular en consonancia su comportamiento. La tutoría entre iguales sería entonces una pieza clave —que no la única— en la construcción del sentido de las actividades de aprendizaje y, a la par, un acicate para la inducción o el fortalecimiento de la motivación más favorecedora del proceso educativo. (Menéndez, 2010: 80-81)

Respecto a los tutorados, como anticipáramos al inicio, es más sencillo para ellos plantear dudas e inquietudes a los tutores, fruto del clima de confianza que logran desarrollar con sus pares, sin la presión de la relación docente-estudiante (Moliner-Miravet, Sales-Ciges y Moliner-García, 2014, en Chois *et al.*, 2017). Así mejora su experiencia académica por el logro de nuevos conocimientos (Lucas, 2000, en Chois *et al.*, 2017) mediante el involucramiento activo y participativo en su proceso de aprendizaje. Esto también redundará en una mayor concien-





cia metacognitiva, al mejorar la aplicación de los conocimientos y las habilidades desarrolladas en nuevas situaciones, lo que redundaría en el mejoramiento de la autoestima y el incremento de la empatía y la afiliación universitaria en lo social (Santiviago y Mosca, 2010; Topping, 1996, en Choís *et al.*, 2017).

Si nos centramos particularmente en los tutores, Moruno, Sánchez y Zariquiey (2011, en Duran, Flores y Valdebenito, 2015) encuentran que estos mejoran sus habilidades sociales, como el liderazgo y la empatía. También se favorecen la persistencia ante los obstáculos y la definición de límites; la integración social, especialmente en contextos de diversidad, lo que facilita la construcción de aprendizajes conjuntos, y la motivación. Todo esto se logra gracias a que las tutorías, en tanto estrategia de aprendizaje que exige la utilización de ayudas andamiadas, presentan un reto para los tutores en la búsqueda de los recursos personales e institucionales necesarios para llevar adelante el rol de manera satisfactoria, lo que redundaría en una mayor confianza en sí mismos (Santiviago, Bouzó y De León, 2015) y en sus conocimientos y capacidades para desempeñarse como tales (Nisbet, Haw y Fletcher, 2014, en Choís *et al.*, 2017).

Menéndez (2010) destaca la posibilidad que ofrecen las TEP a los tutores de contactar con la utilidad de su trabajo, comprendan la naturaleza social del aprendizaje, desarrollen mayor motivación ante el conocimiento disciplinar, se integren más activamente a la vida institucional, desarrollen competencias de improvisación ante la resolución de problemas y contacten con la satisfacción de haber ayudado a un par y haber logrado trabajar en equipo con otros tutores y docentes, impulsando el desarrollo de una ética de servicio, fundamental para la formación de cualquier profesional universitario.

Y en tanto permiten acercarse a la teoría y la práctica del campo de la enseñanza y el aprendizaje, las TEP aportan a democratizar estos conocimientos entre estudiantes de disciplinas que no se especializan en las ciencias de la educación, lo que les permite la integración a este campo de conocimientos siendo aún estudiantes. El autor (Menéndez, 2010) propone que este acercamiento al campo de la educación también puede retribuir en el interés de los estudiantes por la carrera docente. De hecho, Menéndez (2010) plantea la interesante hipótesis





de pensar en los tutorados como potenciales tutores y en los tutores como potenciales docentes, de manera que el sistema se retroalimente y crezca de manera autónoma.

En el estudio realizado por Santiviago, Bouzó y De León (2015), los tutores identifican que, desde su perspectiva, los mayores aprendizajes realizados en las tutorías refieren al desarrollo de habilidades interpersonales, especialmente con otros estudiantes de diversas edades. Por ejemplo, el trabajo en equipo, la habilidad de planificar proyectos y propuestas de intervención, la disposición al trabajo cooperativo, el desarrollo de habilidades de escucha, flexibilidad y adaptación y comunicación, así como de técnicas de integración y caldeoamiento muy útiles a la hora de desarrollarse en la gestión de actividades en grupo. Los tutores también destacan aspectos como mejora en su seguridad personal y en sus capacidades y habilidades, mayor confianza al momento de argumentar y defender sus ideas, fortalecimiento de su competencia para asumir responsabilidades —como lo hacen en las TEP haciéndose responsables en parte del aprendizaje del otro (Menéndez, 2010)—, y mayor habilidad para desenvolverse institucionalmente.

En otro orden, también son interesantes los aportes al desarrollo laboral de los tutores que los autores han identificado, como el mejoramiento de sus *curriculum vitae* y la capacidad de afrontar exitosamente entrevistas de trabajo (Nisbet, Haw y Fletcher, 2014, en Chois *et al.*, 2017).

Los desafíos implicados

Coincidimos con Chois *et al.* (2017) en que si bien se identifican aportes de las TEP a los procesos de enseñanza y aprendizaje, también encontramos desafíos, como las dificultades que muchas veces presentan los tutores para disponer del tiempo suficiente para dedicarle a la tutoría (Ehrich, Hansford y Tennent, 2003, en Chois *et al.*, 2017), especialmente en contraste con el tiempo y la dedicación que destinan a otras obligaciones curriculares y académicas.

Por otro lado, en algunas oportunidades se presentan retos respecto a las relaciones interpersonales, a la vinculación con otro con el que muchas veces no se siente una compatibilidad por diferencias de





personalidad y/o de estilos de aprendizaje, lo cual puede resultar en situaciones de conflicto o discriminación (Jeffrey Lee Lucas, 2000, en Chois *et al.*, 2017).

Relacionando los retos en la órbita de las relaciones con los anteriores, encontramos algunas dificultades en la responsabilidad y el compromiso personal adquiridos por tutores y tutorados, en el encare pasivo de los procesos de aprendizaje por alguno de ellos, así como en la diferencia entre las expectativas de tutor y tutorado respecto a la tutoría y lo que efectivamente acontece en ella (Loke y Chow, 2007; Ehrich, Hansford y Tennent, 2003, en Chois *et al.*, 2017).

Caracterización de las tutorías entre pares. Diferentes tipos y modalidades

En cuanto a la tipología en que podemos diferenciar las distintas modalidades de TEP, Goodlad y Hist (1989, en Duran y Flores, 2015) plantean cuatro categorías: *surrogate teaching*, que refiere a estrategias en las que los estudiantes realizan funciones de docencia (como corrección y tutorización de trabajos, gestión grupal, entre otras); *proctoring*, que trata de las tutorías de apoyo, orientación o seguimiento, individualizadas; *tutoring*, que hace alusión a las TEP académicas, y *teacherless groups*, nominación utilizada para referirse a los grupos autónomos de estudio.

Según un relevamiento realizado por Duran y Flores (2015) en función de experiencias de *proctoring* y *tutoring* en múltiples universidades, existe gran incidencia de las prácticas de *proctoring* caracterizadas por centrarse en los procesos de orientación y apoyo a los estudiantes de ingreso. Según algunos autores (Oliver y Álvarez, 2000; Romo, 2010, en Duran y Flores, 2015), esta incidencia puede explicarse por la insuficiencia de recursos docentes frente a la numerosidad de ingresos a la universidad y por la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran los estudiantes durante la transición entre la enseñanza media superior y la enseñanza universitaria, lo que muchas veces redundando en un aumento de niveles de desempeño bajos, reprobación y, finalmente, desvinculación de la institución.





En este aspecto, Menéndez (2010) hace una apreciación muy interesante, cuestionando la tendencia a discriminar entre tutorías centradas en lo disciplinar y tutorías centradas en lo transversal. El autor plantea que las TEP proponen aprendizajes transversales en la formación de los estudiantes universitarios, pero que esta dicotomía es peligrosa pues puede instalarnos en otros pares, defendiendo uno u otro elemento, como la diferencia entre conocimiento declarativo y procedimental, entre teoría y práctica, o entre lo conceptual y los procedimientos e instrumentos para su consecución.

En el caso del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá), actualmente distinguimos a grandes rasgos entre *tutorías para preingresantes*, centradas en el apoyo al preingreso, y *tutorías para estudiantes universitarios*, las que se especializan en el apoyo al ingreso y la permanencia. Esta tipología de TEP será desarrollada en este mismo libro en los apartados 3.2. «Tipos de tutorías entre pares desarrolladas actualmente en la Udelar por el Programa de Respaldo al Aprendizaje» y 3.4. «Tipos de tutorías entre pares en la Udelar a través de los proyectos estudiantiles de TEP».

Referencias bibliográficas

- ARBIZU, F.; LOBATO, C. y DEL CASTILLO, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica*, 10 (1), 7-21.
- CHOIS, P.; CASAS, A.; LÓPEZ, A.; PRADO, D. y CAJAS, E. (2017). Percepciones sobre la tutoría entre pares en escritura académica. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 165-184. doi: 10.11114/1averiana.m9-19.ptpe.
- COLLAZO, M.; HERNÁNDEZ, O. y SEOANE, M. (2014). La tutoría entre pares: primera experiencia curricular opcional en la Facultad de Odontología, Udelar. *Odontostomatología*, 16 (23), 54-66. Recuperado el 28 de mayo de 2018 de <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93392014000100007&lng=es&lng=es>.
- DURAN, D. (2015). Presentación del monográfico Aprendizaje entre iguales para inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9 (2), 15-19.
- DURAN, D. y FLORES, M. (2015). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13 (1), 5-17.
- DURAN, D.; FLORES, M. y VALDEBENITO, V. (2015). Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9 (2), 23-40.





- MENÉNDEZ, J. (2010). El problema terminológico de la tutoría entre iguales y la afirmación de su especificidad didáctica. *OBSERVAR: Revista Electrónica de l'Observatori sobre la Didàctica de les Arts*, 4, 66-94. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- SANTIVIAGO, C.; BOUZÓ, A. y DE LEÓN, F. (2015). Tutorías entre iguales de interfase: una práctica innovadora. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9 (2), 59-71.
- SANTIVIAGO, C.; MOSCA, A. y cols. (2010). *Tutorías de estudiantes. Tutorías entre pares*. Progres, CSE. Montevideo: Zonalibro.

2.2. Tutorías entre pares y aprendizaje

Carina Santiviago

A partir de un concepto de ecología del aprendizaje, con Coll (2010) reconocemos que cada vez más se aprende en contextos de actividades y en interacción con la diversidad. En las últimas décadas, las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, producidas en el marco del desarrollo de la sociedad de la información y el conocimiento (Castells, 2000), han provocado cambios en la concepción del aprendizaje y expectativas con relación a sus potencialidades para la extensión y democratización de la educación. Sawyer (2008) plantea que este cambio hacia la sociedad del conocimiento cuestiona el modelo tradicional de educación orientado al resultado, que privilegia la transmisión y repetición de los conocimientos y no la construcción compartida de estos. A partir de una perspectiva socioconstructivista del aprendizaje, las tutorías se centran en la actividad conjunta de los estudiantes como motor de la construcción del aprendizaje, necesaria en la sociedad del conocimiento.

Con una visión constructivista, podemos distinguir dos tipos de aprendizaje: implícito o incidental, y voluntario o intencional. Este último se entiende como «un proceso de construcción de significados fruto de una intensa actividad mental constructiva del alumnado orientada al establecimiento de relaciones y conexiones entre, por un lado, los conocimientos y experiencias previas, y de otro, los contenidos del currículo» (Coll, 2010: 6). Pero en la medida en que el





aprendizaje requiere una disposición favorable, es indispensable que el aprendiz pueda atribuirle un sentido. Esto es lo que va a permitir la construcción de significado, ya que «no se puede construir significados sobre aquello a lo que no podemos dar sentido» (Coll, 2010: 6).

Plantea el autor que es necesario que los significados que se construyen en el aprendiz sean compatibles con los construidos culturalmente, lo que requiere de cierta orientación y guía externas (Coll, 2010). Enseñanza y aprendizaje se presentan entonces como elementos indisociables, la primera entendida como ayuda en el proceso de atribución de sentido y construcción de significados, no ya como mera transmisión.

Por su parte, los aprendizajes incidentales son aquellos que se incorporan, sin intención explícita, mientras se vive la vida misma. El aprendizaje incidental puede tener lugar en contextos socioinstitucionales muy diferentes o en el contexto de la familia o de actividades de ocio. Es difícil que sin ayuda exterior o en un profundo proceso de resignificación sean vividos y/o narrados como aprendizajes en el registro de los aprendizajes voluntarios. No obstante, constituyen una fuente inagotable de experiencias y aprendizajes.

La formación propuesta por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) para los tutores articula los tipos de aprendizaje planteados por Coll (2010). Los sustentos teóricos propios del aprendizaje intencional son aportados en el módulo 1 (TEP 1) con una metodología que busca deliberadamente esta articulación para que sea el tutor quien, a partir de su propia reflexión, compartida con sus pares y en covisión con los docentes del equipo, construya significados compatibles con los construidos culturalmente, lo cual, según Coll (2010), requiere de cierta orientación y guía externas para atribuir significado. Por su parte, en las prácticas desarrolladas en el módulo 2 (TEP 2) se ensambla el aprendizaje intencional con el incidental, desarrollado con otros, en los más diversos contextos. Escenarios que no solo exceden el aula, sino que simbólicamente no es habitual que estén comprendidos dentro de los espacios asignados a la enseñanza.

En este sentido, Carli (2012) aporta elementos importantes al tema, en el entendido de que es desde la perspectiva estudiantil que podremos acercarnos cada vez más a la construcción de trayectorias que





contemplan los modos en que estas se construyen y transitan, a partir de los rasgos y alcances de la experiencia universitaria y sus reflexiones sobre el tiempo transcurrido, otorgando un lugar relevante a la relación entre pares que es central en tanto «configura modos de ser y estar en la universidad» (Carli, 2012: 167).

Como hemos mencionado en otros trabajos (Santiviago, Bouzó y De León, 2015; Santiviago, De León y Mosca, 2016), consideramos que la formación así propuesta en tutorías es una forma de instituir los aprendizajes incidentales, pero fundamentalmente de integrarlos a la enseñanza, no desde un lugar paliativo sino desde su núcleo central. Las tutorías privilegian estos aprendizajes y los incorporan como parte del proceso de formación, pues, como hemos mencionado, constituyen una fuente inagotable de experiencias que adquieren sentidos en el marco de la tutoría.

Las tutorías entre pares como espacios de aprendizaje

Uno de los antecedentes relevantes de las tutorías son las teorizaciones de Vigotsky, que plantea que los procesos psicológicos superiores tienen su raíz en procesos sociales, que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos que se desarrolla de manera personal pero en interacción con otros, colocando la dimensión social como aspecto central.

Vigotsky (1995) afirma que las funciones superiores se originan en el desarrollo cultural, en la interacción social; toda función psicológica fue primero una relación entre personas y el desarrollo consiste en la interiorización de las relaciones sociales. Es un proceso en el que se da una transformación de lo externo en lo interno (extrapsicológico-intrapsicológico). La interiorización, como hemos mencionado, es posible mediante la utilización de herramientas (instrumentos y signos) que se construyen en el contexto social y funcionan como mediadores. Para Vigotsky la transformación de lo social en individual no es una mera transferencia, sino que es una transformación dialéctica que lleva a que se convierta en algo cualitativamente diferente. Este aspecto resulta clave para pensar las tutorías, pues no basta con juntar un grupo de estudiantes para promover una actividad de aprendizaje, sino





que deben tenerse en cuentas algunos aspectos que promuevan situaciones de aprendizaje.

Para continuar se torna pertinente introducir uno de los conceptos claves en la obra vigotskyana, la zona de desarrollo próximo (ZDP), que Vigotsky (1978) define como

la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados. (p. 86)

Esto requiere de la comprensión del interlocutor más avanzado de las necesidades del sujeto menos habilidoso o novato, porque si la información es demasiado avanzada para su nivel puede no aprovecharla. El desarrollo se construye así a partir de la interiorización que el novato hace de los procesos cognitivos compartidos con el experto.

Desde la perspectiva vigotskyana podemos pensar cómo los vínculos entre iguales trabajan en esa ZDP, en que el estudiante que ya tiene experiencia colabora con el que no la tiene en la trasmisión de esa experiencia o en la búsqueda compartida de soluciones. Los dispositivos y experiencias de tutorías entre pares (TEP) se basan en lo expuesto y proponen un dispositivo que incluye estudiantes apoyando a estudiantes de dos maneras posibles: estudiantes avanzados apoyando a estudiantes noveles o a estudiantes de igual nivel educativo pero con diferentes aptitudes y habilidades. Se definen como «la vinculación entre personas que pertenecen a situaciones sociales similares, que no son profesionales de la educación y que se ayudan a aprender a la vez que aprenden» (Topping, 1996, citado en Duran, Flores, Mosca y Santiviago, 2014: 32).

Las tutorías entre iguales establecen un vínculo, caracterizado por la cercanía y la condición de ser estudiantes, en el que se desarrollan similares estrategias de comunicación que habilitan un intercambio fluido, que enriquecen y potencian la relación (Santiviago y Mosca, 2010). Para la propuesta educativa, trabajar en estos términos implica tomar la he-





terogeneidad y las diferencias entre estudiantes no como un elemento distorsionante, sino como un elemento fundamental para promover los procesos de aprendizaje (Duran y Monereo, 2012). Esto implica una ruptura de ciertos modelos de enseñanza tradicionales que priorizan el desarrollo de interacciones competitivas e individualistas.

Algunos autores (Moll, citado en Baquero, 1998; Zukerman, 2007) plantean que los sesgos y las interpretaciones generales que ha tenido el concepto de ZDP lo ubican en un lugar trivial en el que pareciera que entra cualquier práctica instruccional. Esta reflexión resulta clave para pensar las tutorías entre pares, pues adentrándonos en este concepto reconocemos que la mayoría de las veces puede entenderse que cualquier experiencia instruccional, de interacción social, constituiría una ZDP.

Los riesgos de esta interpretación estrecha de la ZDP estriban en no ponderar una diferencia central entre la promoción de formas de desarrollo subjetivo y la mera adquisición de habilidades o técnicas y en considerar el funcionamiento intersubjetivo solo como un medio para la promoción de logros individuales sin un estatus propio en tanto forma del funcionamiento psicológico (Baquero, 1998: 2).

Se presentan a continuación tres de los aspectos centrales que entendemos que la ZDP promueve y que resultan pertinentes para pensar las características con que las tutorías entre pares deberían contar para constituirse en ZDP.

1. Como hemos mencionado, son un tipo de relación social de asimetría y colaboración entre sujetos con diferentes niveles de conocimiento.

Esta organización social regula los procesos de construcción de conocimiento, pues, como hemos mencionado, no toda asimetría promueve por sí sola el desarrollo. Las asimetrías pueden indicar lo que para los participantes son diferencias de conocimiento, de estatus o de recursos (Dubrovsky, Iglesias, Farías, Martín y Saucedo, 2003: 2).

Si pensamos en las tutorías entre pares, si bien la asimetría está dada por la diferencia de quien ha alcanzado determinados niveles de experticia en un tema, sea disciplinar o de funcionamiento universitario, que lo llevan a niveles de autonomía mayores, es importante entender que estas, para constituirse como ZDP, deben establecerse como





un sistema socialmente definido de interacciones, lo que implicaría el establecimiento y la sujeción de las reglas de trabajo que definen el marco en el que ocurren. Asimismo, los estudios de Tudge nos llevan a establecer la importancia de la seguridad del tutor en el marco de la interacción; consideramos que los procesos de formación y de trabajo con los tutores realizados antes del proceso de tutoría aportan a este aspecto, pues el tutor puede poner en juego los instrumentos y herramientas, así como las pautas del sistema de interacciones, las cuales son establecidas en conjunto con el docente.

2. Otra de las particularidades es que posibilitan un cambio en las formas de regulación de la actividad intelectual.

Este aspecto implica la reorganización del funcionamiento psicológico controlando en forma consciente y voluntaria sus procesos. Si pensamos esta característica en el marco de las tutorías, podemos decir que el trabajo conjunto en un marco de claridad de roles y tareas es necesario para posibilitarle al estudiante aprender las pautas y normas de funcionamiento de la universidad. Pues no olvidemos que se espera que sea un estudiante autónomo y con ciertas capacidades, que, como se ha mencionado, podrán adquirirse en la interacción, pues las acciones individuales son individualizadas y no excluyen a la interacción sino que son producto de ellas.

3. Promueven la aparición de nuevas motivaciones.

En el marco de las tutorías consideramos que este aspecto es clave, porque, como Baquero (1998) citando a Vigotsky dice: «el sujeto escolarizado deberá apropiarse [...] de un sistema de motivaciones novedoso que caracteriza las actividades escolares» (p. 7). Pues la apropiación de estos nuevos instrumentos o formas de pensamiento supone la participación en la motivación que regula su uso.

Este punto es fundamental, porque permitiría la aparición de motivaciones en el estudiante que en muchos casos pueden ser relevantes para su permanencia en la institución. Pues, como se presenta en numerosas investigaciones, la falta de propósito educativo o de motivaciones repercute en la persistencia y continuidad de los estudios.





Referencias bibliográficas

- BAQUERO, R. (1998). *Zona de desarrollo próximo: del juego al trabajo escolar*. Artículo inédito.
- CARLI, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CASTELLS, M. (2000). *La sociedad en red*. Madrid: Alianza.
- COLL, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayudas educativas. En C. COLL (coord.). *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (31-61). Barcelona: Graó.
- DUBROVSKY, S.; IGLESIAS, A.; FARIÁS, P.; MARTIN, M. E. y SAUCEDO, E. (2003). La interacción docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar. *Anuario* n.º 6, Facultad de Ciencias Humanas (305-308). La Pampa: Universidad Nacional de La Pampa.
- DURAN, D. y MONEREO, C. (2012). *Entramado. Métodos de aprendizaje cooperativo y colaborativo*. Barcelona: Horsori.
- DURAN, D.; FLORES, M.; MOSCA, A. y SANTIVIAGO, C. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *Revista InterCambios*, vol. 2, n.º 1. Montevideo: CSE, Udelar.
- SANTIVIAGO, C. y MOSCA, A. (2010). *Tutoría de estudiantes. Tutorías entre pares*. 2.ª ed. Montevideo: Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá). Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- SANTIVIAGO, C.; BOUZÓ, A. y DE LEÓN, F. (2015). Tutorías entre iguales de interfase: una práctica innovadora. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 9 (2), 59-71. Disponible en <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num2/art3.pdf>>.
- SANTIVIAGO, C.; DE LEÓN, F. y MOSCA, A. (2016) Las tutorías entre pares como zona de desarrollo próximo. *Libro de Resúmenes III Seminario Internacional de Intercambio de Experiencias e Investigaciones sobre Egreso Universitario - II Seminario Internacional sobre Trayectorias en la Educación Superior*, Udelar, 174-176 Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Facultad de Agronomía.
- SAWYER, R. (2008). Optimising learning: implications of Learning Sciences research. En *OECD/CERI International Conference Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy*. París: OECD Publications. Recuperado el 15 de julio de 2018 de <<http://www.oecd.org/dataoecd/39/52/40554221.pdf>>.
- TOPPING, K. J. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education* (SEDA Paper 95). Birmingham: SEDA
- VIGOTSKY, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
- (1995). *Obras escogidas*, vol. III. Madrid: Aprendizaje-Visor.
- ZUKERMAN, G. (2007). Child-Adult Interaction That Creates a Zone of Proximal Development. *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 45, n.º 3, 43-69. ISSN 1061-0405/2007.





2.3. Tutorías entre pares y proyecto de vida

Vanessa Lujambio

Como hemos mencionado, en nuestra universidad las tutorías entre pares (TEP) han venido tomando diversos impulsos y formas, constituyéndose en prácticas de aprendizaje que inciden e intervienen de forma solvente en los proyectos formativos y vitales de los estudiantes involucrados. Las TEP discuten de forma permanente los modelos educativos imperantes y lo hacen ubicando al estudiante en el punto álgido de los procesos formativos, contribuyendo a la revisión y reelaboración constante de la trayectoria y diseño de sus proyectos formativos y vitales. Esto implica una nueva forma de leer y desarrollar la educación. D'Angelo (2000) entiende que la educación es formadora de sentido; si bien el autor hace hincapié en lo personal, destaca cómo la formación coherente de la identidad personal contribuye al desarrollo propio y de otras personas. Se trata de formar sujetos que incorporen la toma de decisiones de forma responsable, anticipándose y median-do las acciones a desarrollar.

El ejercicio de la tutoría instala en los modelos educativos una forma diferente por la que los estudiantes transitan y se proyectan en él y más allá. Las TEP introducen en la proyección otras opciones y diseños que quizás no se contemplaban al momento de optar por la formación universitaria, que habitualmente aparece enfocada en el desarrollo estrictamente disciplinar. Las TEP habilitan a construir nuevos caminos, con otros colores y paisajes diferentes de los imaginados, para lo cual se vuelve necesario ubicarse a sí mismo y a sus pares como eje de ese camino en construcción. Tomar hechos vitales y académicos como hitos de los aprendizajes, todos con un lugar definido, pero no antagónicos, incidiendo permanentemente unos en los otros, genera una nueva nomenclatura en la construcción de proyectos.

Un proyecto de vida eficiente no es concebible sin un desarrollo suficiente del pensamiento crítico (autocrítico)-reflexivo que se conecte con las líneas fundamentales de la inspiración de la persona y de su acción, pensar-sentir-actuar son dimensiones





de coherencia valorativo-práctica que forman las bases de los proyectos de vida eficientes. (D'Angelo, 2000: 272)

El aprendizaje por medio de las tutorías entre pares, independientemente del escenario en el que se desarrollen, las características que presenten, el momento académico en el que se propongan, encierra un legado común que, siguiendo los planteos de D'Angelo (2000), se podría decir que promueve la libertad de imaginación y la construcción solidaria del conocimiento. Podrían definirse las tutorías entonces como propuestas educativas reflexivo-creativas que aportan a la formación de un nuevo tipo de personas en las que imperan la solidaridad, la creatividad y la reflexión. Partiendo de estos conceptos, se podría plantear que los proyectos vitales amplían sus zonas de acción, su calidad y eficiencia, para priorizar aspectos emocionales, vitales y formativos en las tomas de decisiones.

Para D'Angelo (2003), el proyecto de vida se define como la interacción entre las estructuras psicológicas y sociales que brindan la apertura de las personas hacia el futuro en todas sus direcciones, ya sea en aquellas esenciales como en las que requieran decisiones vitales. En este sentido el proyecto de vida de las personas está ligado tanto en su origen y contenido como en su dirección a su situación social.

Los proyectos de vida se diseñan y ejecutan en el marco de funcionamientos éticos, normativos y sociales que irán determinando sus transformaciones y concreciones. Las TEP en esta línea aportan a la construcción identitaria y de sentido, y por ende de proyección de los estudiantes, en que el aprendizaje colectivo y en colaboración con otros los posiciona y proyecta hacia nuevos escenarios tras haber adquirido nuevas herramientas. El trabajo y el conocimiento compartido promueven la convivencia de personas de diferentes procedencias, variados intereses y formas de habitar y vivir la institución en la que se forman, y esto habilita a negociar, discutir, resignificar, aprender, entre otros aspectos.





Referencias bibliográficas

- CHARLOT, B. (2008). La relación de los alumnos con el saber y con la escuela. Conferencia dictada en el *IV Congreso de Educación*, Instituto Crandon, Montevideo, junio de 2008.
- COLL, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayudas educativas. En C. COLL (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (31-61). Barcelona: Graó.
- D'ANGELO HERNÁNDEZ, O. (2000). Proyecto de vida como categoría básica de la interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología*, n.º 3, vol. 17, 270-275.
- (2003). Proyecto de vida y desarrollo integral humano. *Revista Internacional Crece-mos*, año 6, n.ºs 1 y 2. Puerto Rico, 1-31.

2.4. Las tutorías entre pares y las trayectorias educativas

Fabiana De León, Virginia Rubio y Carina Santiviago

En este capítulo nos proponemos abordar el concepto de trayectorias educativas en el cual nos posicionamos en el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá). Tomamos como punto de partida diversos referentes teóricos en torno a la temática, así como también los sentidos que los estudiantes atribuyen a su experiencia a lo largo del proceso de formación, los cuales fueron recabados en entrevistas aplicadas a los estudiantes tutores. Finalmente, y tomando ambos insumos, planteamos nuestra propia conceptualización de las trayectorias educativas.

Aportes para una conceptualización de trayectorias educativas

Los sujetos transitamos y construimos proyectos en espacios de encuentro de pluralidades, con otros que, como tales, nos posibilitan diseñar nuestros trayectos. Hablar de trayectorias educativas implica pensar los recorridos subjetivos de los estudiantes en el marco de una





estructura social que como tal da forma y construye. Es decir, pensar los recorridos ya no de una forma aislada sino desde un estar con otros, y en ese estar con otros hay un nosotros responsable de ese recorrido.

Si bien parece haber acuerdo en esta perspectiva de la trayectoria educativa, todavía siguen primando estudios que se centran en determinados niveles a ser alcanzados, dejando fuera todo componente subjetivo y de sentido que pueda estar en juego en un marco institucional. Consideramos que esta acepción del término, fuertemente vinculada a la noción de trayecto de las ciencias físicas, entendido como el recorrido de un objeto para ir de un punto a otro, centra la mirada en el logro académico de los sujetos, pues si el sistema educativo define ciertos niveles a alcanzar en determinado tiempo, es el individuo el que no logra hacerlo, se lo responsabiliza así del «éxito» o «fracaso» de sus trayectos.

Respecto al concepto de trayectorias educativas, Flavia Terigi (2009) diferencia dos tipos: las *trayectorias teóricas* y las *trayectorias reales*. Considera que las trayectorias teóricas son aquellas que el sistema educativo define desde su organización y determinaciones. Estas expresan recorridos de los sujetos que siguen un trayecto lineal y establecido en los tiempos previstos por períodos estándar. Mientras que en las trayectorias reales se rompe con la linealidad de las trayectorias teóricas y se permite evidenciar modos heterogéneos y variables de tránsitos. Respecto a estas últimas, la autora encuentra que conviven dos clases: las *trayectorias encauzadas* y las *trayectorias no encauzadas*. Las primeras refieren a itinerarios frecuentes que se aproximan a las teóricas, y las segundas remiten a itinerarios que no siguen ese cauce. Es de destacar que, si bien entendemos que no es donde se posiciona esta autora, la nominación que ella hace de las trayectorias resulta casi contradictoria con el concepto que sustenta. Es decir, si bien por un lado afirma la cualidad de las trayectorias de subjetivas y por lo tanto heterogéneas respecto a sus formas así como a sus tiempos, que no tienen por qué ser los que el sistema impone, las nombra como no encauzadas, poniendo el énfasis, o más bien quizás tomando como referencia, el propio sistema al cual cuestiona.

En este sentido, adherimos a un concepto de trayectorias que implica posiciones subjetivas, al decir de Bourdieu (1977), en un espacio





en movimiento, sometido a transformaciones constantes. Este planteo rompe con la idea de una serie de sucesos esperables que se deben transitar, y lleva al reconocimiento de los diferentes capitales disponibles en un contexto, del entramado del sujeto en lo social. Particularmente consideramos que el *capital cultural* está en estrecha relación con la trayectoria educativa, en tanto responde al convencimiento de que no solo las determinantes económicas o académicas tienen impacto en este fenómeno, sino que los recursos personales y familiares de los estudiantes, así como las redes vinculares, ocupan un lugar relevante en la construcción de estas.

Bourdieu (2000) plantea en su conceptualización de capital cultural que este se construye y se incorpora en el correr de los años de forma casi inconsciente. Afirma que el capital cultural comprende todos los aspectos que hacen al conocimiento, por lo tanto, se incluye definitivamente lo educativo. También expresa que está en estrecha vinculación con la familia, ya que los sujetos incorporan el capital cultural desde edades tempranas, como ya mencionamos, y esta incorporación se realiza en forma inconsciente. Posteriormente tendrá efectos y se incrementará a lo largo de las trayectorias educativas, particularmente en la elección de las instituciones educativas por las que transiten los sujetos e incluso en las carreras por las cuales opten, en la elección vocacional, etcétera.

Por otra parte, esta manera de incorporación y posteriormente de hacer uso del capital cultural se relaciona también con el planteo de Coll (2010) sobre los diferentes tipos de aprendizaje, los *aprendizajes voluntarios o intencionales* y los *aprendizajes incidentales*. Los primeros consisten en la adquisición de sistemas complejos que no pueden adquirirse fácilmente por observación, imitación o experiencia directa, lo que lleva a crear contextos institucionales específicos para promoverlos y facilitarlos mediante actuaciones a cargo de agentes educativos. Este tipo de aprendizaje exige una disposición favorable y la voluntad del estudiante de adquirirlo, lo contrario a lo que ocurre con los aprendizajes incidentales. Estos últimos se caracterizan por ser involuntarios, darse en cualquier momento y cualquier lugar, no requerir un esfuerzo consciente, ni una acción educativa intencional, ni una acción educativa sistemática y estructurada, motivo por el cual





no se los vincula a las instituciones educativas formales. No obstante, Coll (2010) plantea que en las instituciones educativas se despliegan ambos aprendizajes y sería un error considerar que los aprendizajes incidentales tienen menos importancia que los intencionales. Los primeros forman parte del currículo oculto, de todo lo que se aprende en la institución por estar y transitar por ella. El ser, estar, transitar y hacer «uso» de la institución y sus recursos está en directa relación con el capital cultural que posee el estudiante que va a ser con lo que cuenta tanto como punto de partida como como habilitador de las nuevas adquisiciones. Consideramos que ambos tipos de aprendizaje alimentan las trayectorias y viceversa.

En este sentido, vemos que el capital cultural requerido o esperado por las instituciones de educación superior (Ezcurra, 2011) se adquiere a la manera de los aprendizajes incidentales, en el vivir mismo, sin necesariamente la voluntad y el propósito de adquirirlo. Los denominados recursos universitarios informales (Santiviago, 2017) que incluyen primordialmente la figura de los pares trabajan justamente en esta zona que comprende, aunque no solo, el intercambio de capitales culturales entre estudiantes que los poseen en forma diferente.

Por otro lado, otro de los conceptos claves para la definición del término trayectoria educativa es el propuesto por Elder y Giele (2009), que a partir de un concepto amplio de trayectoria proponen el enfoque de curso de vida para investigar cómo los eventos históricos, los cambios económicos, sociales y culturales configuran las historias de vida de los sujetos. Este enfoque se centra en tres conceptos básicos como son *trayectoria*, *transición* y *turning point*. Para el autor, el primero refiere al camino a lo largo de toda la vida, en el que si bien no existe una secuencia determinada *a priori*, sí existen mayores o menores probabilidades en el desarrollo de las trayectorias. Reconocen que las trayectorias abarcan diversidad de ámbitos interdependientes y que para su análisis debe considerarse no solo el entrelazamiento de estos para el individuo, sino también para otros sujetos. El segundo concepto básico, el de transición, refiere puntualmente a cambios de estado, de situaciones o de posiciones, los cuales, al igual que las trayectorias, si bien no se encuentran predeterminados, tienen mayores o menores probabilidades de ocurrir; un ejemplo de esto puede ser la salida





y entrada de los niveles educativos. Estas transiciones implican la asunción de determinados roles que llevan a asumir ciertos derechos y obligaciones. Uno de los aspectos claves para el trabajo a partir de las trayectorias es que las transiciones cobran sentido en el marco de las trayectorias (Elder, Kirkpatrick y Crosnoe, 2006). Por último, el concepto *turning point* refiere a momentos que ocasionan cambios importantes en el curso de vida de los sujetos. En este punto Montgomery *et al.* (2008: 271) afirman que «... no pueden ser determinados prospectivamente; solo se puede hacer retrospectivamente y en relación con las vidas individuales».

Consideramos interesante esta dimensión temporal y dinámica del curso de vida presentada por Elder y Giele (2009) y pensamos que se puede relacionar con los planteamientos en torno a las trayectorias educativas realizados por Nicastró y Greco (2009). Las autoras afirman que este concepto se sostiene en tres ideas fundamentales: *tiempo*, *narración* y *pensamiento*. En este sentido afirman que el concepto de trayectoria no puede ser analizado si no es desde la propia producción de sentido que el sujeto construye en su tránsito, que siempre es con otros.

En primer lugar, pensar las trayectorias en términos de temporalidad permite generar un entendimiento situacional del tema, lo cual posibilita hacer un recorte en el espacio y tiempo actual, y a la vez historizar el proceso recorrido para comprender el presente, es decir, ese estar aquí y ahora en el cual se está focalizando. Por otro lado, la idea de trayectoria asociada a la narración implica preocuparse por saber quién es el estudiante en su singularidad y qué significa para él su recorrido. Esta idea se aleja de la cuestión de saber cómo son las trayectorias de los estudiantes en general, rescata la individualidad de cada cual. Por último, la idea de trayectoria y pensamiento sostiene que esta relación «supone acciones enmarcadas y dirigidas por un pensamiento que se va desplegando en el mismo momento que la acción, que no es completamente previo a ella, que la orienta y la potencia en la medida que ella modifica el pensamiento mismo» (Nicastró y Greco, 2009: 35). Esta posibilidad de un pensamiento de alteración, de desarticlar un orden, no solo aporta nuevas ideas, sino que también posibilita ver, escuchar y percibir de otra forma. Así, la noción de pensamiento





trasciende la de ejercicio de abstracción intelectual, el pensamiento es práctica y acción que se da en espacios colectivos e individuales. Y es lo que posibilita sostenerse en otros, en el pasado y en lo que da lugar a lo nuevo, su modalidad es el movimiento dinámico y la inquietud. Estos dos últimos posicionamientos incluyen una mirada amplia del concepto de trayectoria y es desde allí que buscamos aportar a la construcción de una noción de trayectoria educativa que trascienda lo que acontece dentro del sistema educativo y que contemple la interconexión de historias, cursos o trayectos de las personas.

Las trayectorias desde la percepción de los estudiantes tutores

Hasta aquí, hemos presentado algunos de los soportes conceptuales que sustentan y aportan a la concepción de trayectoria educativa en la que nos posicionamos en el Progresá. En este apartado consideramos pertinente introducir la percepción de los estudiantes, pues, como hemos mencionado, acercarnos a una comprensión del término implica considerar las dimensiones subjetivas, históricas y contextuales en las que se construyen las trayectorias de nuestros estudiantes. En este sentido, en este apartado pretendemos aportar al avance del concepto de trayectoria incorporando la percepción de los estudiantes tutores con relación a sus trayectos en general y considerando su pasaje por el curso de Tutorías Entre Pares (TEP) que imparte el Progresá. Pretendemos alcanzar una definición del concepto de trayectorias contextualizada, y por esto consideramos pertinente introducir los sentidos que los estudiantes atribuyen a sus trayectorias educativas en el marco de sus proyectos de vida mediante narrativas realizadas al finalizar el curso TEP.

A continuación, realizamos una presentación y análisis de las trayectorias desde la percepción de los estudiantes. Las hemos organizado, con fines didácticos, para su escritura y posterior lectura, en torno a dos determinados momentos de transición, que si nos posicionamos en las trayectorias teóricas pueden anticiparse: el *preingreso* a la universidad, en que se incluyen aspectos de la elección de la carrera, factores que influyen en esta y expectativas respecto a los estudios uni-





versitarios, y el *ingreso* a la universidad, en que se abordan aspectos de la adaptación a la vida universitaria, la motivación con la carrera y la construcción de un proyecto profesional. Pretendemos comprender la particularidad que estos momentos representan para los sujetos, dotando a la trayectoria de la dimensión subjetiva propia de las trayectorias reales que muchas veces es negada o invisibilizada por el sistema educativo. Como cierre presentamos el balance y los aprendizajes que los estudiantes tutores atribuyen a sus experiencias de tutorías, evidenciando el aporte que estas tienen para sus trayectorias.

Antes del ingreso a la universidad

Partimos del supuesto de que al hablar de sujetos que se encuentran en una etapa anterior al ingreso a la universidad nos referimos generalmente a estudiantes que se encuentran en un momento de cuestionamientos sobre sus proyectos y trayectorias, que se encuentran en un momento de tránsito, no solo hacia un nivel superior de educación, sino también y principalmente hacia un lugar distinto en su estructura social, donde se les comienza a exigir, de forma implícita o explícita, la asunción de nuevos roles y posiciones.

A partir del análisis de los relatos de los estudiantes tutores, un aspecto importante que destacar en esta etapa previa a la elección de una carrera universitaria es la presencia de intereses por grandes áreas de formación. Podemos decir que la visualización de los intereses no siempre se encuentra definida con el nombre de una carrera específica. Aparecen intereses generales, expectativas que se caracterizan por precipitar la conjunción de un sinnúmero de variables que tornan complejo el momento de elección, se conjugan aquí la responsabilidad y la autonomía en la definición de un proyecto, la renuncia a otras opciones y el compromiso que este momento conlleva para el estudiante, entre otros.

A modo de ejemplo, presentamos algunos comentarios de los estudiantes:

en los últimos años del liceo, se hizo cada vez más evidente que mi interés radica en el campo de las ciencias de la salud, pero hay tantas opciones para elegir.





sentía cierto gusto por las ciencias, predominando dentro de ellas la biología, tanto animal como humana.

me costó algún tiempo poder decidirme por hacer Psicología.

pensaba que lo que me gustaba era la biología, había miles de opciones de estudiar cosas relacionadas sobre la biología, y si lo que me gustaba era ayudar había otras miles de maneras de ayudar a las personas.

Los relatos muestran que esta etapa de intereses generales comienza a perfilarse con un nombre específico, que para algunos será *psicología*, *medicina*, *ingeniería* o *contador*. Así, estos jóvenes llegan a una etapa en que la posibilidad de agrupar los intereses bajo el nombre de una carrera específica posibilita la puesta en marcha de recursos y actitudes para la definición de un proyecto, entendida la carrera como «objeto transicional» (Bollas, 1997), momento en que el apoyo se torna clave para que la experiencia cobre sentido, pueda ser pensada y resignificada.

En este sentido, podemos ver cómo cada uno va construyendo un camino, una trayectoria pautada y matizada por características propias, en un contexto que determina, condiciona y da forma. Aparecen la familia, los amigos, los docentes, las instituciones como aquellos referentes y espacios que contienen y dan marco para el diseño o delimitación de una trayectoria en la educación superior.

... a este algo le comencé a encontrar sentido cuando en 6.º del liceo unos compañeros realizaron un trabajo sobre los Médicos Sin Frontera y ahí yo pensé «eso es lo que quiero, quiero ser un médico sin frontera».

siempre los temas en torno a la psicología me llamaron la atención, y al tener varios allegados y mi madre psicóloga, eso me facilitó bastante el camino.

Otro aspecto relevante que hay que tener en cuenta en este momento de preingreso es la condición de tener que migrar para continuar los estudios, característica que presentan las trayectorias de un gran número de estudiantes universitarios. La cotidianeidad de ser y vivir





en el interior del país y considerar trasladarse a la capital está presente desde edades tempranas. Si bien puede evidenciarse que esta condición no es un obstáculo, es vivenciada por los estudiantes como un aspecto importante, dado que no solo tienen que adaptarse a la vida universitaria, sino también y en simultáneo a la vida en otra ciudad. En este punto, visualizamos diferencias entre aquellos estudiantes que cuentan con familiares que han transitado por esta experiencia y quienes no, vemos cómo el capital cultural aporta a dar mayor seguridad a los estudiantes en esta etapa.

... al ser del interior sabía que la única opción que yo tenía era estudiar medicina acá en Montevideo, y yo sabía que iba a venir, ¿cómo y a dónde? no sabía, factores como la duración de la carrera, o la cantidad que había que estudiar, para mí nunca fueron limitantes.

desde muy temprano, si bien no tenía clara la carrera, sabía que tenía que venir a estudiar en Montevideo, esa realidad para los que somos del interior siempre está ahí, por eso creo que es importante hacer más previas en liceos del interior, si vos contás con amigos o familiares que ya están en la capital es más fácil, si no creo que es más difícil y eso hay que tenerlo en cuenta.

En cuanto a los factores de elección de carrera, en la mayoría de los estudiantes entrevistados notamos la elección de una carrera fuertemente vinculada a la adquisición de un prestigio social o de cierto capital simbólico, «ser estudiante universitario». En algunos casos, esto se relaciona con una suerte de herencia familiar, el ser hijo de profesionales universitarios y el capital cultural familiar.

... siempre el tema de esta facultad estuvo presente, mi madre me contaba sus experiencias como estudiante y también acerca de la carrera, por lo que terminé entendiendo que definitivamente era la licenciatura que quería seguir.

... claramente influenciado por mi familia. Me aferré a lo que tenía más cerca.





A su vez, las expectativas centradas en el éxito económico o el reconocimiento social de la profesión y el disfrute impactan e inciden en las opciones que se despliegan para algunos.

en parte fue mi gusto por la matemática y además esa sensación de que los ingenieros ganan mucho dinero.

consideré para elegirla que fuera algo que disfrutara de hacer, que tuviera en un futuro la posibilidad de trabajar y vivir de mi profesión.

Para otros la vocación y el deseo son aspectos centrales en la motivación y elección.

para mí nunca fueron limitantes, el prestigio social, el sueldo, ni los consideré, nombro esto porque me han hecho encuestas múltiple opción y muchas de estas son las posibles a la pregunta «¿Por qué decidiste estudiar esta carrera?». Es como que mi motivo no lo tiene presente, lo que suelo contestar a esa pregunta es: «vocación».

Podemos decir que a lo largo del trabajo con los tutores estudiantiles sobre sus propias trayectorias cobra relevancia y se torna recurrente, en esta etapa de preingreso, la sensación de cambio, de quiebre en la cotidianeidad. Esta desconfigura los escenarios cotidianos y promueve necesariamente la puesta en marcha de diferentes recursos para la apropiación del proyecto, en algunos casos reforzando el camino emprendido, en otros precipitando un cambio, como se menciona a continuación en la etapa de ingreso a la universidad.

El ingreso a la universidad

En cuanto a la etapa de ingreso a la universidad, la mayoría de los estudiantes tutores entrevistados describen el inicio de la carrera como un momento de mucha incertidumbre e inconformidad. Principalmente vinculado por un lado al desconocimiento y por otro a una incongruencia entre lo imaginado y lo encontrado.





... me costó mucho tiempo lograr adaptarme a la lógica de Udelar. Tenía que acostumbrarme a un ambiente distinto, espacios, dinámicas, horarios, carga horaria, responsabilidades, tiempos, compañeros, profesores, materias, exigencias muy distintas a lo que había vivido hasta entonces. Todo era nuevo y muy de repente. Consideré más de una vez abandonar, hasta que entendí que tenía que superar todos esos obstáculos si quería hacer lo que me gustaba.

mi ingreso a la universidad vino dado por un motor de motivaciones y expectativas y a lo largo de los primeros años fui viendo cómo por diversas razones fueron desapareciendo una a una.

fui comprendiendo cómo el choque expectativa-realidad me iba afectando.

También aparecen los sentimientos de soledad, mayoritariamente en estudiantes del interior, quienes plantean que además de los obstáculos mencionados está presente la adaptación no solo a la vida universitaria sino también a la ciudad.

viniendo del interior tuve un par de problemas de adaptación. Por suerte nunca fui de extrañar demasiado, pero me costaba ubicarme en un lugar tan distinto o diferente al que conocía. Era un estudiante bastante solitario e incluso tenía miedo a preguntar.

Más allá de estas diferencias en el inicio de la carrera universitaria, parece haber acuerdo entre los estudiantes en que todos vivencian una transformación, vinculada no solo a la forma de estudiar, sino fundamentalmente al desarrollo de un pensamiento crítico.

uno siente que comienza a vincularse desde otro lugar, más comprometido, [...] uno transita sin pensar demasiado, vas siguiendo los pasos y tratando de tener créditos y aprobar, hasta que llega un momento en que te das cuenta que tiene que ser distinto, en donde te empiezas a cuestionar otras cosas, a preocuparte y ser más crítico con tu formación y el profesional que querés ser.





Las historias marcan rezagos, frustraciones y el sentirse por momentos fuera de la carrera en la que todos van, un abanico de emociones que va desde angustia y temores que paralizan hasta alegría por la construcción de una identidad y mayor seguridad. Es probable que estos momentos identificados en su trayectoria sean momentos en los que toman conciencia de sus elecciones y de sus proyectos, lo que empodera y posibilita desarrollar mayor autonomía.

La experiencia de las tutorías y las perspectivas

El curso de TEP es valorado por los estudiantes tutores como un espacio en el cual repensar y proyectar su trayectoria y formación profesional, un espacio de encuentro, que trabaja a partir de la experiencia vivida. La narración y la articulación teórica del curso posibilitan la mirada crítica a sus propias trayectorias, el encuentro con cada una de las etapas o mojones que han transitado que hacen a una identidad y a una mayor seguridad de sí mismos. En el encuentro con otros se reafirman la diversidad y heterogeneidad de trayectos, se reafirman las elecciones, las motivaciones y los compromisos asumidos con su propio proyecto, pero también con la universidad toda.

antes de ser tutor, era un estudiante como en «piloto automático», con la cabeza pensando constantemente en los créditos y la meta de egresar. Ahora, como tutor, me he replanteado mi experiencia en varias oportunidades, desde un trabajo que entregué en TEP I comencé a mirar para atrás y a apreciar todo lo que he aprendido y cómo mi experiencia puede ser significativa para el otro.

... antes tenía una visión un tanto más alejada de la universidad, me costaba ver que si bien había varias fallas como institución, también había espacios muy enriquecedores, que ahora a través de esta experiencia pude conocer y que seguramente podré transmitirles a más estudiantes.

Asimismo, podemos decir que el futuro aparece cargado de herramientas que motivan y habilitan la construcción de nuevos proyectos.





particularmente para mí fue importante porque fue un lugar de donde saqué motivación para continuar hacia uno de mis ideales más grandes.

me siento con más ganas de vincularme en otros proyectos, siento que tengo más confianza en mí y que mi experiencia puede ayudar a otros.

Hasta aquí los relatos de los estudiantes permiten acercarnos a aquellos aspectos que ellos atraviesan y que muchas veces no son considerados parte de su formación, sino que quedan invisibilizados por la institución educativa. Frente a esto cabría preguntarse qué tan viable puede ser cualquier práctica o política de apoyo estudiantil que no le devuelva a la trayectoria educativa el reconocimiento de su propia particularidad. Consideramos que desarrollar acciones de apoyo u orientación estudiantil implica reconocer la diferencia de trayectos, de historias y de subjetividades en juego, implica que las instituciones educativas reconozcan su responsabilidad institucional en el desarrollo de trayectorias continuas.

Nuestra conceptualización de trayectorias educativas

Partiendo de los aportes teóricos y de las vivencias de los estudiantes mencionados en los apartados anteriores, sumados a nuestra experiencia acumulada a lo largo de los años en el Progreso en torno a la temática, planteamos nuestra conceptualización de las trayectorias educativas desde una perspectiva de intersubjetividad, es decir que las trayectorias se construyen con otros, en el recorrido se está con otros y en ese estar con otros hay un nosotros políticamente responsable de ese recorrido, hay una responsabilidad institucional respecto de las trayectorias.

Pensar y analizar las trayectorias educativas nos lleva a reconocer la dimensión de temporalidad presente en estas, dado que los sujetos transitamos por encuentros de trayectorias que articulan pasado, presente y futuro.

Este concepto de trayectoria educativa en el que nos posicionamos implica reconocer que estas deben ser pensadas y analizadas en el marco de una institución de enseñanza que, como tal, debería posi-





bilitar los diferentes itinerarios de los estudiantes. Esta idea de trayectoria educativa reconoce el protagonismo de los estudiantes en un entramado de trayectorias que se desarrollan en el espacio educativo.

Nos posicionamos en la convicción de que abordar las trayectorias lleva necesariamente a ubicarlas en el marco del proyecto de vida de los sujetos, pues entendemos que ninguna práctica de apoyo estudiantil debe dejar de reconocer la diferencia de trayectorias y buscar comprenderlas en su singularidad. Los recorridos intersubjetivos e institucionales adquieren sentido en relación con el proyecto de vida de quien los diseña, que es quien les otorga un sinnúmero de significados en función de una historia y una proyección de futuro compartida y entramada. Referir a proyecto de vida, concepto desarrollado por Santiviago, Mosca, De León y Rubio (2015), implica pensar la vida en términos de un futuro dentro de un proceso de construcción de identidad. La idea de proyecto, de tiempo futuro, precipita el tiempo presente y pasado, orientando las acciones, dando dinamismo y fluidez a las trayectorias.

Así, proponemos pensar las trayectorias educativas como parte de algo más amplio como es el proyecto de vida de cada sujeto, por tanto difícil de generalizar, pues los sujetos las construyen en el marco de procesos estructurales, sociales y culturales que les otorgan diferencias y características singulares. La perspectiva de pensar las trayectorias educativas en el marco de los proyectos de vida permite enfatizar en la idea del entramado de las trayectorias, pues reconoce que estas no se agotan en el marco de un sistema educativo formal, sino que este es uno de los espacios donde se despliegan.

Este posicionamiento quiebra con la idea de trayectoria vinculada a un principio y a un fin, pues establece una mirada de la trayectoria en el marco de una historia, y las trayectorias en el marco de una historia personal siempre cuentan con sentidos que requieren de construcción, sentidos propios y necesarios para cada sujeto, que dependen de la posibilidad del encuentro con otros.

En el marco del trabajo con las trayectorias, si nos posicionamos en las tutorías entre pares, podemos pensar en estas como una de las estrategias para promover la inclusión educativa de los estudiantes, tanto tutores como tutorados, siempre y cuando se encuentren integradas





en un marco institucional que avale y dé forma a los procesos desencadenados en la situación de aprendizaje. Es importante destacar que, si bien las trayectorias son únicas, irrepetibles y heterogéneas, no podemos desconocer que el sistema educativo precipita momentos que por sus propias características se convierten en puntos de inflexión en los sujetos y que requieren acciones o soportes de las políticas educativas para facilitar el dinamismo y las trayectorias continuas. Como se evidencia en las entrevistas realizadas a los estudiantes tutores, estos puntos a atender son el preingreso y el ingreso a la universidad.

A modo de síntesis, concebimos las trayectorias educativas ubicadas en el marco de los proyectos de vida; esto incluye el capital cultural como una sus dimensiones relevantes y en estrecha vinculación con la perspectiva de responsabilidad institucional asumida por el Programa.

La concepción de trayectorias reales entendidas como recorridos personales y diversos de los propuestos por el sistema educativo es un factor relevante a la hora de adoptar líneas programáticas que aporten a su fortalecimiento. El capital cultural como un diferenciador importante en las posibilidades de los estudiantes de lograr trayectorias completas, como dimensión relevante en el apoyo a estas, tiene su reflejo en las estrategias de apoyo, que en este caso se desarrollan fundamentalmente a través de la tutoría entre pares, en el marco de la responsabilidad institucional que genera las condiciones para que todo aquel que esté habilitado y lo desee pueda ingresar, permanecer y egresar de la universidad.






Referencias bibliográficas

- BOLLAS, C. (1997). *La sombra del objeto: psicoanálisis de lo sabido no pensado*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BOURDIEU, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Trad. Thomas Kauf. Barcelona: Anagrama.
- (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- COLL, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayudas educativas. En C. COLL (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (31-61). Barcelona: Graó.
- ELDER, G. y GIELE, J. (eds.) (2009). *The Craft of Life Course Research*. Nueva York: The Guilford Press.
- ELDER, G.; KIRKPATRICK, M. y CROSNOE, R. (2006). The emergence and development of life course theory. En J. MORTIMER y M. SHANAHAN (eds.). *Handbook of the Life Course*. Nueva York: Springer.
- EZCURRA, A. M. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Argentina: IECUNGS.
- MONTGOMERY, M.; KURTINES, W.; FERRER-WREDER, L.; BERMAN, S.; CASS LORENTE, C.; BRIONES, E.; SILVERMAN, W.; RITCHIE, R. y EICHAS, K. (2008). A Developmental Intervention Science (dis) Outreach Research Approach to Promoting Youth Development: Theoretical, Methodological, and Meta-Theoretical Challenges. *Journal of Adolescent Research*, Thousand Oaks.
- MOSCA, A. y SANTIVIAGO, C. (2013). Interfase educación media-educación superior. ¿Encuentro o choque? Estrategias institucionales para mejorar los encuentros. V *Encuentro Nacional y II Encuentro Latinoamericano sobre Ingreso a la Universidad Pública: Políticas y estrategias para la inclusión. Nuevas complejidades, nuevas respuestas*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.
- NICASTRO, S. y GRECO, M. (2009). *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- SANTIVIAGO, C. (2017). *Percepciones y valoraciones de los estudiantes del interior del país becarios del Fondo de Solidaridad sobre los apoyos de la Universidad de la República como aporte a la continuidad en la misma*. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología. Recuperado de <<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/123456789/9221>>.
- SANTIVIAGO, C.; MOSCA, A.; DE LEÓN, F. y RUBIO, V. (2015). La democratización de la orientación vocacional ocupacional. *Revista interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa Convocación*, n.º 26, 2015, 29-38. Recuperado el 10 de julio de 2018 de <<http://revistaconvocacion.com.uy/democratizacion-de-la-orientacion-vocacional-ocupacional/>>.
- TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.





Sección II. Un modelo de formación de tutorías entre pares en la Udelar

3. Breve historización de las tutorías entre pares en la Udelar y presentación de experiencias

3.1. Surgimiento de las tutorías entre pares y su proceso de creditización

Lucía Cabrera, M.^a Mercedes Couchet y Fabiana De León

Las tutorías entre pares (TEP) tienen una historia de larga trayectoria. Sus orígenes pueden rastrearse a fines del siglo XVII, con el comienzo de los sistemas nacionales de educación, como una estrategia de enseñanza que permitiera enfrentar las dificultades que planteaba la instrucción de masas.⁴ En la Universidad de la República (Udelar) nacen recientemente, también ante la masificación de la matrícula, como una estrategia de orientación y acompañamiento al ingreso, momento identificado como crítico en el proceso de afiliación institucional. Entre las primeras experiencias se pueden mencionar las tutorías de inicio de la Facultad de Química, desde el año 1983. A partir de 2007, en el marco del movimiento de renovación de la enseñanza iniciado por la Udelar, conocido como Segunda Reforma, se crea el Plan de Acogida y Seguimiento a la Generación de Ingreso, y se promueven las TEP

4 Uno de los más conocidos es el sistema lancasteriano, en el cual estudiantes avanzados tenían a su cargo la enseñanza básica de grupos de 100 estudiantes bajo la supervisión de un maestro. Cada maestro trabajaba con unos diez monitores y de esa manera podía supervisar clases de hasta 1.000 estudiantes (MUHVE, 2018).



como uno de los pilares de la enseñanza activa que desarrolla, entre otras estrategias, el apoyo a la generación de ingreso, definida como una de las líneas prioritarias de dicho movimiento. La Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), ante el impulso que toman las TEP, propone un marco de referencia para la formación de tutores pares que apunte a fomentar un aprendizaje que trascienda la especificidad disciplinar, habilitando el tránsito transversal de los involucrados; la tutoría se lleva a cabo como una experiencia complementaria de varios servicios universitarios (Contera, Pereira, Sánchez y Calegari, 2008). Las TEP se expanden a otros servicios, entre ellos la Facultad de Ciencias (Programa Monitores), la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, la Facultad de Ingeniería, la Facultad de Odontología y la Facultad de Medicina (Contera, Pereira, Sánchez y Calegari, 2008; Progresá, 2011).

En el año 2013, el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) brinda un nuevo impulso y avance, tanto cualitativo como cuantitativo, al alcanzar la creditización de la propuesta de TEP, en el convencimiento de que las prácticas de tutorías entre pares promueven procesos de aprendizaje significativos tanto para tutores como para tutorados (Melero y Fernández, 1995; Cortese, 2005; Duran y Vidal, 2014).

Este proceso de curricularización de las TEP como propuesta formativa para los estudiantes tutores tiene un primer antecedente en la Facultad de Odontología (Seoane *et al.*, 2012), pero es en el año 2011 que se impulsa a nivel central con la aprobación de la CSE del documento disparador para los servicios con los lineamientos generales para la curricularización de tutorías entre pares. Desde ese momento comienzan a establecerse diferentes modalidades de creditización en los servicios, como se ejemplifica a continuación.

En Facultad de Ciencias Sociales, en el año 2012, la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE), con apoyo del Progresá, presenta ante el Consejo de Facultad la reformulación del programa Estudiante guía (E-g). Si bien el programa E-g funciona durante un período extendido, las evaluaciones detectan que el principal problema para su continuidad es la falta de estímulo que reciben o deberían recibir los estudiantes para desempeñarse como estudiantes guías. La reformulación incluye el reconocimiento de 8 créditos para los estu-





diantes tutores que culminen el 100 % de las actividades previstas. Durante el 2013, el programa de Tutorías Entre Pares de FCS, aprobado por el Consejo, se extiende hacia una propuesta de creditización de tutorías en el marco del Programa Compromiso Educativo (PCE). Se constituye una materia optativa para el ciclo inicial y otorga 12 créditos. La propuesta es anual y tiene una carga total de 180 horas. El requisito para inscribirse al curso es haber obtenido 64 créditos.

En Facultad de Psicología, en el marco de la curricularización de la experiencia desarrollada desde el año 2009, se implementa, a partir del año 2012, en conjunto con el Progresá y la Unidad de Apoyo a la Enseñanza, una pasantía curricular correspondiente al cuarto y quinto ciclos de la Licenciatura en Psicología según el Plan de Estudios del año 1988, denominada Tutorías entre pares: entre herencias, experiencias y disposiciones. Esta involucra el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes en diversos momentos de su tránsito por la Facultad de Psicología —ingreso y permanencia, cambio de plan de estudios, revinculación de estudiantes de planes de estudios anteriores con el servicio universitario y el grupo de pares, abordaje de la temática estrategias de aprendizaje, inserción y adaptación a Montevideo para estudiantes del interior del país, estudiantes de educación media superior, entre otros—.

El interior acompaña este proceso y en el Centro Universitario de Paysandú, desde el año 2011, se desarrolla a partir de la UAE, con el apoyo del Progresá, el programa Tutorías de Acompañamiento Entre Pares. Se presenta una propuesta de formación y apoyo en el seguimiento de tutores, así como de supervisión del diseño y la implementación de estrategias de convocatoria a tutorados. Tanto los tutores como los tutorados provienen de las carreras que se imparten en el CUP. Se desarrollan estrategias de acompañamiento en el ingreso a la vida universitaria, así como con estudiantes de educación media superior. En el marco del proceso de creditización de las carreras que allí se imparten, se logra el reconocimiento por el ISEF y Psicología de la participación de estudiantes que desarrollan la actividad tutorial con una participación anual.

Otro de los servicios que avanzaron tempranamente en la creditización es la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU). En





el año 2012, a raíz del trabajo conjunto desarrollado por el equipo de decanato, docentes y el Progesa, el Consejo de la FADU aprueba la implementación y creditización de un programa piloto de Tutorías Entre Pares de vida universitaria, que logra una cobertura total de la generación de ingreso de las carreras de Arquitectura y Licenciatura en Diseño de Comunicación Visual. Cabe destacar que si bien se contaba con voluntad política para el proceso de creditización de las TEP, por las características y el formato del plan de estudios vigente en ese período no logra establecerse. Recién a partir de la implementación del Plan de Estudios 2015 se aprueba el otorgamiento de créditos a los tutores como materia electiva.

Por otra parte, en el año 2013, se desarrolla en la FADU un proyecto de tutorías académicas entre pares en el marco de la Cátedra de Acondicionamiento e Instalaciones Sanitarias (AIES), perteneciente al Instituto de la Construcción. El proyecto apuntó a realizar un acompañamiento entre pares fuera y dentro del aula, y fue una propuesta creditizada para los tutores.

A nivel central, en el año 2013 el Progesa llevó adelante los Espacios de Formación Integral (EFI) por el Programa Compromiso Educativo, propuesta que constituyó una materia optativa o electiva para diferentes servicios, como Medicina, Psicología, ISEF, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Sociales, Humanidades, Ciencias Económicas, Veterinaria, Ingeniería y Ciencias. La propuesta también fue reconocida en los CENURES: Litoral Norte, sedes Paysandú y Salto; Este, sedes Maldonado y Rocha, y Noreste, sedes Rivera y Tacuarembó. En este año se evidencia un notorio incremento de las TEP, que no solo enfatiza el reconocimiento de estas como estrategia de apoyo estudiantil, sino que reconoce el aporte al proceso de formación que las experiencias de TEP implican para los tutores.

Las TEP reciben un nuevo impulso con el actual Pro Rectorado de Enseñanza, que continúa reafirmando su valor como estrategia de apoyo, acompañamiento y orientación en distintos momentos y aspectos de la trayectoria educativa, y promoviendo la creditización de las actividades de tutoría como forma de reconocimiento de su valor formativo para los estudiantes tutores, así como la diversificación de los tipos de TEP.





En el año 2016, y ante el interés del Pro Rectorado en continuar fortaleciendo las tutorías entre pares, se aprueba una propuesta de creditización que pretende impulsar un plan central de formación a tutores. Este programa de formación en TEP⁵ en el nivel central es coordinado y dictado por el Progesa, e incluye dos cursos semestrales, cada uno con cuatro (4) créditos. El primero (TEP 1) involucra una formación teórica y el segundo (TEP 2) fundamentalmente práctica, con actividades de tutorías en la etapa de preingreso, coordinadas centralmente, y de apoyo al ingreso y la permanencia, coordinadas con los servicios.

La acreditación como curso electivo cuenta actualmente con la aprobación de los consejos de las facultades de Medicina; Psicología; Odontología; Arquitectura, Diseño y Urbanismo; Veterinaria; Química; Ingeniería; Música; Ciencias Económicas y Administración; Información y Comunicación; Humanidades; Ciencias de la Educación; Ciencias Sociales; Derecho e Instituto Superior de Educación Física.

Por su parte, algunos servicios universitarios, además de creditizar por el curso central, cuentan con cursos de TEP que incluyen la formación de los tutores y la coordinación de las actividades de tutoría. Estos cursos están a cargo de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza o equivalentes, en coordinación con el Progesa. Entre estos servicios se encuentran la Facultad de Ciencias, la Facultad de Medicina, la Facultad de Veterinaria, la Facultad de Ciencias Económicas y Administración y el CENUR Litoral Norte, sede Paysandú.

Las experiencias de tutorías entre pares en la Udelar, si bien llevan varios años de implementación, en el transcurso de la última década, producto de las experiencias, comienzan a diversificarse. En la actualidad, se asiste a la convivencia de diferentes propuestas heterogéneas de tutorías, caracterizadas por distintas formas de denominarse y variadas poblaciones destinatarias y espacios donde se desarrollan.

Los diferentes tipos de TEP desarrolladas por el Progesa desde su inicio evidencian el dinamismo y la diversidad que estas han ido tomando en su historia, siempre pensadas y diseñadas como estrategias privilegiadas de apoyo estudiantil en la educación superior. Pues más

5 El Programa del Curso Tutorías Entre Pares 1 y 2 (en todas sus variantes) se encuentra disponible en la web institucional: <<http://www.cse.udelar.edu.uy/progesa/>>.





allá del tipo de tutorías de que se trate, todas parten del reconocimiento de la diversidad de estudiantes y de la existencia de trayectos heterogéneos como condición necesaria para el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- CONTERA, C.; PEREIRA y SÁNCHEZ y CALEGARI (2008). *Tutorías de estudiantes por estudiantes. Tutorías entre pares (TEP). Marco de referencia*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza.
- CORTESE, C. (2005). Learning through Teaching. *Management Learning*, 36, 87-115.
- DURAN, D. y VIDAL, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica. Un método cooperativo para la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graó.
- MELERO, M. y FERNÁNDEZ, P. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- MUHVE (2018). *La enseñanza mutua (finales del siglo XVIII-primer mitad del siglo XIX)*. Museo Virtual de Historia de la Educación. Universidad de Murcia. Recuperado el 24 de julio de 2018 de <http://www.um.es/muvhe/imagenes_categorias/2951_phpXY-HZwB.html>.
- PROGRESA (2011). *Informe de lo actuado año 2011*. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza, Udelar.
- SEOANE, M.; HERNÁNDEZ, O.; NOVELLI, D.; FERNÁNDEZ, M.; PICCARDO, V. y COLLAZO, M. (2012). Tutoría entre pares: primera experiencia de curso curricular opcional de la Udelar. Presentado en la *Segunda Conferencia Latinoamericana sobre el Abandono en la Educación Superior (II CLABES)*. Pontificia Universidade Católica Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 8 y 9 de noviembre de 2012.





3.2. Tipos de tutorías entre pares desarrolladas actualmente en la Udelar por el Programa de Respaldo al Aprendizaje

Fabiana De León

Hasta aquí, se han presentado algunas de las conceptualizaciones que sostienen y dan forma a las diferentes prácticas de tutorías entre pares (TEP) que desde el 2009 el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) viene desarrollando en clave de aportar a la permanencia y potenciar las trayectorias educativas continuas. En la actualidad, desde el Programa podemos identificar diferentes tipos de tutorías, las cuales pueden clasificarse tanto por la población destinataria como por la temática que abordan. En los primeros textos de TEP del Progresá (Mosca y Santiviago, 2010), estas se agrupaban en tutorías de preingreso y tutorías de ingreso, fundamentalmente centradas en una clasificación que atendía a la población destinataria de las TEP o a la dimensión temporal en la que se desarrollaban. La experiencia acumulada lleva, en el 2012, a dar cuenta de la diversidad de TEP, y en producciones posteriores (Mosca y Santiviago, 2012) se incluyen caracterizaciones que atienden no solo a la población destinataria, sino fundamentalmente a la temática que se proponen y sus objetivos. Se incluían aquí tutorías de apoyo a materia previa, tutorías de egreso, tutorías de revinculación, tutorías de apoyo a estudiantes del interior en hogares y comedores estudiantiles, tutorías académicas en cursos específicos, entre otras.

Actualmente, asistimos a una diversidad de propuestas de TEP que no hacen más que destacar la diversidad de trayectorias presentes en nuestra universidad. Esta heterogeneidad de propuestas enfatiza el valor de las TEP tanto para los tutores como para los tutorados, pues por intermedio de una estrategia de apoyo macro se desarrollan y diseñan propuestas específicas. Los últimos años evidencian cómo el curso central de Progresá permite establecer especificidades que, en el interjuego del espacio de intervención, habilitan la puesta en marcha de diferentes modalidades de TEP, como las TEP con personas privadas de libertad y las TEP para estudiantes en situación de discapacidad.





En este apartado se presenta una actualizada caracterización de las TEP que da cuenta de las diversas modalidades que estas pueden tomar. Se expone a continuación un cuadro de doble entrada que las define y agrupa para una mejor comprensión en TEP para *preingresantes* y TEP para *estudiantes universitarios*; si se tienen en cuenta la población destinataria y TEP temáticas en función del lugar donde se desarrollan y los objetivos establecidos, se encuentran tutorías en centros educativos de enseñanza media, tutorías para estudiantes inscritos de forma condicional, tutorías de Universidad Abierta y visitas, tutorías en Expo Educa y ferias educativas, tutorías de apoyo al ingreso, tutorías en materias específicas, tutorías para personas privadas de libertad, tutorías para personas que se consideran en situación de discapacidad, tutorías para estudiantes del interior y extranjeros, tutorías para estudiantes beneficiarios de becas y tutorías de revinculación.

Como se evidencia, la diversidad y tipos de tutorías presentadas no solo dan cuenta de la heterogeneidad de TEP, como se ha mencionado, sino que fundamentalmente reconocen la diversidad de trayectorias y la necesidad del diseño e implementación de propuestas diferenciadas para cada una de las necesidades de los estudiantes.

Porque no han sido descritas en otros artículos y por la novedad que incluyen en cuanto a su incorporación en el presente año a las líneas del Progresá, a continuación se presentan el marco conceptual y las principales características de las TEP para personas privadas de libertad y las TEP para estudiantes en situación de discapacidad, por entender que son un avance más hacia la democratización del acceso a la enseñanza superior en el marco de las políticas de inclusión educativa impulsadas por el Progresá.





TEP SEGÚN POBLACIÓN DESTINATARIA	TEMÁTICA DE TEP	OBJETIVO
Tutorías para preingresantes	Tutorías entre pares en centros educativos de enseñanza media	Promover la continuidad educativa y brindar información sobre oferta educativa universitaria y sus recursos a partir del concepto de fuentes vivas. Reducir la distancia entre lo imaginado y lo real con relación a la oferta formativa de la Udelar.
	Tutorías entre pares para estudiantes inscritos condicionalmente en la Udelar	Aportar a fortalecer el vínculo con la institución, asesorando y acompañando a los estudiantes en la organización y el estudio de la materia previa.
	Tutorías entre pares en los servicios universitarios: Universidad Abierta y visitas de estudiantes de enseñanza media a la Udelar	Promover un primer acercamiento a la universidad. Brindar información sobre las diferentes carreras y recursos de la Udelar a partir del concepto de <i>fuentes vivas</i> .
	Tutorías entre pares en Expo Educa y otras ferias de oferta educativa	Promover la continuidad educativa. Brindar información sobre las diferentes carreras y recursos de la Udelar partiendo del concepto de <i>fuentes vivas</i> . Reducir la distancia entre lo imaginado y lo real con relación a la oferta formativa de la Udelar.





Tutorías para estudiantes universitarios	Tutorías de apoyo al ingreso o de vida universitaria	Favorecer la permanencia en la institución, aportando al proceso de socialización y adaptación universitaria.
	Tutorías académicas en materias específicas	Promover propuestas de aprendizaje colaborativo-cooperativo en el aula.
	Tutorías entre pares para personas privadas de libertad	Promover el vínculo con la Udelar y la continuidad educativa de estudiantes que se encuentran privados de libertad.
	Tutorías entre pares para el trabajo con personas en situación de discapacidad	Promover la inserción de estudiantes que se consideren en situación de discapacidad.
	Tutorías entre pares para estudiantes del interior del país	Favorecer el proceso de adaptación a la institución y a Montevideo.
	Tutorías entre pares para estudiantes extranjeros	Acompañar el proceso de incorporación a la Udelar y favorecer la adaptación al país.
	Tutorías entre pares para beneficiarios de becas	Promover la continuidad educativa de los estudiantes beneficiarios de becas, acompañando la trayectoria educativa.
	Tutorías entre pares de rezago o revinculación	Revincular a estudiantes rezagados aportando información sobre nuevos planes y recursos de la Udelar.

Referencias bibliográficas

- MOSCA, A. y SANTIVIAGO, C. (2010). *Tutorías de estudiantes. Tutorías entre pares*. 2.ª ed. Montevideo: Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá). Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- (2012). *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo: Zonilibro.





3.3. Hacia más propuestas de inclusión educativa: nuevas modalidades de tutorías entre pares

Gabriela Bello, Alicia Álvarez y Alejandro Bouzó

El concepto de inclusión educativa ha adquirido mayor relevancia en los debates tanto educativos como sociales de las últimas décadas. Su objetivo es llegar a todos los estudiantes, mediante el fortalecimiento del sistema educativo, superando así los obstáculos que limitan la presencia del alumnado y su participación.

Este concepto se engloba en el derecho a la educación. Con relación a esto, la UNESCO (2017) establece que todos los y las estudiantes cuentan, y cuentan por igual. Sin embargo, «intentar poner en práctica este mensaje es complejo. Es probable que la implementación de este exija cambios en la teoría y la práctica en todos los niveles del sistema educativo, desde los docentes en el aula y otras personas que trabajan en experiencias educativas directamente, hasta los responsables de la política nacional».

En consonancia con lo anterior, la Ley Orgánica de la Udelar (1958), en su artículo 2 y con respecto a los fines, expresa: «Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias [...] defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno» (Udelar, 1958).

El desafío que tenemos como universidad consiste en incluir a todos los y las estudiantes y garantizar oportunidades iguales y personalizadas, transformando las propuestas homogéneas en propuestas pedagógicas que atiendan a la diversidad. Esto indica que los estudiantes poseen necesidades educativas propias y específicas para el acceso al currículo: necesidades multifactoriales.

La UNESCO (2017) plantea que «esto incluye tomar medidas para prevenir y abordar todas las formas de exclusión y marginación, disparidad, vulnerabilidad y desigualdad en el acceso, participación y finalización de la educación, así como en los procesos y los resultados de aprendizaje».





Es decir, aprender a convivir aprendiendo a respetar y valorar otras formas de ser, en que los fundamentos deberán ser la inclusión y la equidad en la política educativa para lograr así una educación de calidad.

La política educativa puede influir y apoyar el pensamiento y las prácticas inclusivas, estableciendo la igualdad en el disfrute del derecho a la educación de todas las personas, y definiendo las formas de enseñanza, apoyo y liderazgo que constituyen la base de una educación de calidad para todos y todas. (UNESCO, 2017)

El formular políticas de inclusión implica para la institución reconocer que las dificultades a las cuales se enfrentan los estudiantes son inherentes al sistema educativo, sistema que contempla un único modelo de estudiante en clave homogeneizadora. Los procesos de homogeneización constituyen un mecanismo de selección y expulsión que afecta principalmente a los más vulnerables, en lo que a derechos refiere. Se hace necesario centrarse en los procesos socioeconómicos y culturales, descentrando así la problemática de las personas.

Nuestro deber como institución formativa es reflexionar acerca de los marcos pedagógicos sobre los que se estructuró y se estructura el sistema educativo, que aún siguen operando sin reconocer la pluralidad en la que hoy se encuentra inmerso.

Al respecto, introducimos los planteos de Barros (2015) en cuanto a los sistemas homogeneizadores, que «priorizan la fragmentación, niegan la diversidad y atentan contra el derecho a la educación de niños y jóvenes [...] la descontextualización de los saberes que la escuela enseña, así como la presencialidad que niegan las nuevas formas de transitar por el sistema educativo de estudiantes que construyen trayectorias no encauzadas que nos obliga como profesionales a repensar nuestras propias matrices en enseñanza y de aprendizaje» (pp. 3-4).

La inclusión supone la transformación de las prácticas educativas a partir del compromiso de los estudiantes con los procesos de aprendizaje en sus espacios de autonomía y libertad, contemplando sus singularidades para que puedan desarrollarse socialmente y alcanzar metas académicas y funcionales.





Tomamos el concepto de cronologías de aprendizaje de Terigi (2010), en contraposición a aprendizajes monocrónicos, los cuales refieren a un mismo ritmo para todos, secuencias únicas de aprendizajes.

Terigi (2010) nos dice que hablar de aprendizajes equivalentes no quiere decir que los recorridos tengan que ser exactamente los mismos para todos.

Este aspecto se puede vincular con la conceptualización de trayectorias que vimos en capítulos anteriores; trayectoria teórica y trayectoria real. Al decir de Barros (2015), «cuando comenzamos a darles existencia visible a las trayectorias no encauzadas, o sea a aquellas que rompen con la linealidad de las trayectorias teóricas, cobran vida las trayectorias reales, o sea, aquellas que en la vida cotidiana de la escuela plantean nuevos desafíos» (p. 2).

Pensar y trabajar desde las policromías implica garantizar el respeto a la pluralidad y a la calidad educativa. Para ello es necesario visualizar a los estudiantes en contextos específicos, ya que las peculiaridades pueden tornarse dificultades si no se las contempla y se generan acciones específicas al respecto.

Enrique (2010) plantea que «las formas de poder conformar trayectorias aún reproducen la situación de clase, género, familia y educación, dando un espectro que va desde los jóvenes que pueden elegir trayectorias individuales acordes con sus propios intereses, hasta los jóvenes que se encuentran restringidos a tomar decisiones adaptativas o sobreadaptativas como modo de hacerles frente a los procesos de incerteza, vulneración y exclusión social a la que se ven enfrentados» (p. 4).

Es necesario que las instituciones educativas y las políticas de inclusión generen lugares no solo en el plano físico y simbólico, sino también en el plano discursivo con los dualismos existentes en torno a la temática. Teniendo en cuenta que los discursos producen subjetividad y construyen a los sujetos a partir de normas y valores que rigen su cotidianidad. Kaplan (2005) plantea que «los estudiantes son sujetos sociales atravesados por las condiciones a las que están expuestos y por las luchas cotidianas que libran para transformarlas» (p. 34).





Si partimos de la premisa de que el tránsito por la educación es una apuesta al futuro, esto lleva a cuestionarnos qué proyectos pueden construir quienes tropiezan a cada momento con obstáculos. Como se cita en Enrique (2010), Kaplan plantea que «las formas en que afrontan y construyen itinerarios en este contexto se encuentran signadas por situaciones de incertidumbre, mutabilidad, imprevisibilidad y laxitud» (p. 34).

Por esta razón, López y Zafra plantean, como se cita en Álvarez (2012:15): «las medidas no deben ser solo de tipo académico curricular, sino que también se deben implementar programas especializados que potencien el desarrollo de estos alumnos/as en el plano social, personal académico y profesional».

En el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) se desarrolla una línea de tutorías de inclusión educativa para favorecer la calidad y la integración de los estudiantes en situación de discapacidad y de estudiantes privados de libertad a partir de un enfoque contextual e inclusivo que tiende a eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación.

Las potencialidades de la tutoría universitaria han sido largamente reconocidas por el modelo europeo de educaciones, en el que el estudiante aparece como verdadero protagonista, pero que necesita ayuda para aproximarse al saber, para gestionar su proceso de aprendizaje, y para alcanzar el dominio de las competencias del ejercicio profesional [...] la tutoría, por tanto, comporta una relación de ayuda, en un clima propicio, centrada no solo en la resolución de problemas puntuales y concretos, sino extensible a la dinámica que conforma el proceso madurativo del estudiantado en todas sus dimensiones. (Álvarez, 2012: 59)





Tutorías entre pares para personas en situación de discapacidad

Es en el marco de la formación en Tutorías Entre Pares (TEP) que se lleva adelante una propuesta de trabajo sobre inclusión educativa en conjunto con otros actores institucionales, de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS), quienes tienen un acumulado de trabajo en la temática. Específicamente el Espacio de Inclusión Educativa de la Unidad de Asesoramiento y Evaluación (UAE) y el Grupo de Estudios sobre Discapacidad (GEDIS).

El objetivo de esta propuesta consiste en generar un espacio de reflexión y formación teórico-práctica que proporcione herramientas para el desarrollo de propuestas de tutorías en el marco del proyecto educativo personal de los estudiantes en situación de discapacidad y de las instituciones de procedencia de los participantes.

Entendiendo a la discapacidad como un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencia y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. [...] Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (CDPD, 2006: 1 y 4)

El Plan Nacional de Acceso a la Justicia y Protección Jurídica de las Personas en Situación de Discapacidad tiene como cometido que se reconozca a la persona con discapacidad como sujeto de derechos, además de que estos sean protegidos y respetados.

Para esto es imprescindible el aporte de la Convención, ya que para los casos en que sea necesario se deben establecer sistemas de apoyos y ajustes razonables, pero nunca hacer distinciones que puedan interferir en la condición de ser sujetos de derecho en igualdad de condiciones. «Se trata de hacer efectivos esos derechos consagrados en los instrumentos legislativos y que cada actor asuma los compromisos





correspondientes desde una mirada integral incluyendo la intersectorialidad orientado a la acción y cambios concretos» (MIDES, 2015: 21).

Esta propuesta de tutorías que comenzó a implementarse en el presente año ya desde la formación teórica con estudiantes y prácticas en el segundo semestre del corriente año lectivo establece dos modalidades de abordaje. La primera modalidad es una tutoría de apoyo al ingreso en los servicios universitarios de estudiantes en situación de discapacidad, y la siguiente modalidad de interfase en centros educativos de EMS y las asociaciones de la sociedad civil que incluyan estudiantes en situación de discapacidad para trabajar la continuidad educativa y el conocimiento de la oferta educativa.

«En lo que respecta a esta población el ámbito educacional se puede ver que a partir de los 15 años la participación en la enseñanza cae siguiendo la tendencia general» (Núñez, 2013: 15). La baja asistencia a centros educativos opera en detrimento de las posibilidades de desarrollo personal de estas personas con limitaciones severas y refuerza la necesidad de cuidados del ámbito de la educación formal.

Cabe mencionar que las limitaciones van a depender de las condiciones físicas, socioculturales y económicas de cada persona en lo que refiere a la adecuación y aceptación de diversos ámbitos a las necesidades de las personas con discapacidad.

Se puede conjeturar que la falta de adecuación del sistema lleva a la poca presencia de personas con limitaciones en centros educativos, lo cual repercute en sus oportunidades educativas y laborales futuras. Con sistemas de apoyo, ajustes razonables, diseño y accesibilidad universal estas personas podrían mejorar sus posibilidades de inserción en diversos ámbitos.

Según el VII Censo de estudiantes de grado de la Universidad de la República (DGP, 2013), en el 2012 el 1,3 % del estudiantado tiene algún tipo de discapacidad. Se hace dificultoso que las personas con discapacidad accedan a estudios terciarios, al no contar la Udelar con políticas de apoyo para este tipo de estudiantes. Son varios los servicios universitarios que no cuentan con recursos adecuados para recibir a estos estudiantes; se hace mención a estructuras físicas o arquitectónicas, regularización normativa y a aspectos organizativos y curriculares.





Un sujeto padece más su discapacidad si no se dan en él las posibilidades de insertarse a los procesos sociales. (Rocha, 2013: 65)

Si no hay políticas de contención para estos estudiantes que apunten sus trayectorias educativas, si no hay capacitación y/o sensibilización para el cuerpo docente, de funcionarios y estudiantil, se corre el riesgo de limitar su autonomía al no contemplar sus necesidades.

La tutoría, por tanto, comporta una relación de ayuda, en un clima propicio, centrada no solo en la resolución de problemas puntuales y concretos, sino extensible a la dinámica que conforma el proceso madurativo del estudiantado en todas sus dimensiones al decir de Álvarez y Jiménez, como se cita en Álvarez. (2012: 60)

Compartimos los planteos de Álvarez (2012: 80) de que «promover la inclusión social ha de consistir en dar la oportunidad para que las personas con discapacidad se realicen por sí mismas y puedan participar en las dinámicas que mueven la sociedad. La inclusión es algo más que un término; es una filosofía de vida para derribar las barreras de la diferenciación sistemática a la que se han tenido que enfrentar las personas con discapacidad».

Es, justamente, esta diferenciación sistemática una característica que comparten personas en situación de discapacidad y personas en situación de privación de libertad, y del esfuerzo de incluirlas nace la propuesta de abordaje de sus situaciones mediante una estrategia de tutorías entre pares.

Tutorías entre pares con estudiantes privados de libertad

En 2016 en la Udelar comenzamos a recorrer el camino institucional necesario para facilitar el ingreso a las carreras y la permanencia de estudiantes que se encuentran en situación de privación de libertad.

Esta iniciativa institucional se enmarca en una perspectiva de derechos en la que se entiende, por un lado, que todas las personas tienen derecho a la educación a lo largo de toda la vida, incluyendo la educación terciaria. Y por otro, que las personas privadas de libertad (PPL)





solo pierden el derecho a la libertad ambulatoria, por lo que la ausencia de estrategias que permitieran que la universidad tuviera presencia en este ámbito se interponía —y aún se interpone en algunos casos— en la consecución de un derecho humano como es la educación.

En este sentido, la Ley de Educación 18.437 establece en su artículo 1:

(De la educación como derecho humano fundamental).- Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa. (Parlamento, 2009)

Y más adelante, en su artículo 8, reafirma:

(De la diversidad e inclusión educativa).- El Estado asegurará los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social.

Para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación, las propuestas educativas respetarán las capacidades diferentes y las características individuales de los educandos, de forma de alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. (Parlamento, 2009)

Este artículo, claramente, orienta el trabajo de inclusión educativa que el Progreso promueve y gestiona, y específicamente para los estudiantes en situación de privación de libertad implicó que el 7/6/2016 el Consejo Directivo Central (CDC) de la Udelar resolviera:

Cometer a los Pro Rectores de Enseñanza, Mag. Fernando Peláez y de Extensión y Relaciones con el Medio, Dr. Hugo Rodríguez, que conjuntamente con los Consejeros Br. Valeria Sánchez y Santiago Pérez, elaboren una propuesta para ser oportunamente considerada por este Consejo respecto al documento recibido (Distribuido n.º 426.16) y ampliado en Sala





por el Orden Estudiantil para la democratización del acceso a la Universidad de las personas privadas de libertad. (CDC, Udelar, 2016)

El documento citado, propuesto por la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), que se titula *Propuesta para la democratización del acceso a la Universidad por las personas privadas de libertad*, plantea «... como objetivo ampliar y democratizar el acceso a la Universidad, fomentar el interés de las personas privadas de libertad por los estudios universitarios y brindar un apoyo al proceso de reinserción social de dichas personas» (CDC, Udelar, 2016).

Para lograr este objetivo, propone varios puntos, entre los cuales encontramos el siguiente: «En los momentos en los cuales no haya período de inscripciones, deberá realizar un seguimiento de la vida académica de los estudiantes inscriptos, y brindarles apoyo, ayudándolos a superar las dificultades con las que se encuentren durante el proceso» (CDC, Udelar, 2016).

A partir de la resolución adoptada por el CDC en función de este documento, se conforma un grupo de trabajo —integrado por los prorectores de Enseñanza y de Extensión y Actividades en el Medio y el orden estudiantil— que plantea varias consideraciones, entre ellas: «Resulta indispensable contar con un sistema de apoyo al estudio de las PPL en áreas específicas, por ejemplo a través del acompañamiento tutelado» (CDC, Udelar, 2016).

Es en este sentido, y entre otras muchas acciones de inclusión educativa ejecutadas y planificadas, que quienes integramos el grupo de trabajo en la temática —conformado por resolución del CDC por el área de Derechos Humanos (DDHH) del Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio (SCEAM) y la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), quienes disponen de una docente y de dos docentes del Progresá, respectivamente— diseñamos e implementamos el Curso de Tutorías Entre Pares (TEP) con Personas Privadas de Libertad (PPL).

Esta propuesta formativa toma como base la propuesta central del Progresá e involucra un diferencial vinculado a la especificidad de la población objetivo y las características del tipo de tutoría. Se centra en





dos grandes núcleos temáticos, por un lado el aprendizaje colaborativo y por otro la educación en contextos de encierro.

De esta manera, en la guía didáctica del curso se entrecruzan contenidos referentes a las implicancias del ingreso a la Udelar y el ser estudiante universitario, a las trayectorias personales de aprendizaje; se discute la universidad como concepto, explorando sus funciones y principios, su estructura y organismos; nos centramos en las tutorías entre pares y el aprendizaje colaborativo en términos generales, pero específicamente en la aplicación de esta estrategia en el contexto de encierro en el INR; tomamos también nociones referidas a la educación en cárceles, la perspectiva de derechos humanos y las implicancias éticas en torno al trabajo con PPL; también abordamos los aspectos legales relacionados con el trabajo con personas en contextos de encierro a nivel institucional, nacional, regional y mundial.

Este curso se extiende y divide en dos semestres, en el primero (TEP 1) se trabajan estas nociones de manera teórica, con el objetivo de formar sólidamente a los estudiantes que realizarán su práctica en el semestre siguiente (TEP 2) concurriendo a realizar tutorías académicas con estudiantes privados de libertad (EPL) en las unidades del área metropolitana del INR.

En 2018 comenzamos una experiencia bisagra de TEP con EPL, en la que estudiantes que ya habían cursado TEP 1 sin especificidad por la temática participaron en un curso de verano de introducción al tema, de manera de tener una preparación mínima para el trabajo en contextos de encierro.

Esta propuesta formativa tuvo el cometido de generar un plus que habilite las tutorías como herramienta regia para el trabajo en contextos de encierro. Los módulos que se diseñaron y los contenidos abordados para esta formación intensiva fueron incluidos en el nuevo curso específico que se inició en el mes de marzo.

Paralelamente, durante el primer semestre del 2018 se desarrolla por primera vez el curso específico de TEP con PPL, de manera de contar con tutores preparados y formados para el segundo semestre del año. Este curso funciona semestralmente, por lo que en paralelo se estará formando un grupo de tutores en el nivel teórico y se supervisará un grupo de tutores que van a las unidades, por lo que hay tutores asistiendo a las unidades durante todo el año.





Asimismo, este curso implica el acompañamiento de los estudiantes no solo mediante la supervisión y el contenido formativo, sino también de manera presencial en las unidades y articulando constantemente con los gestores y la dirección educativa de cada centro penitenciario y en términos generales con Educación y Cultura del INR.

En la Udelar se coordina con los servicios universitarios —a través de las Unidades de Apoyo a la Enseñanza (UAE), Unidades de Apoyo a la Extensión (UAEX), decanatos, bedelías, entre otros—, también con el Servicio Central de Bienestar Universitario (SCBU, por la gestión de becas a través del Departamento de Programas y Proyectos Sociales) y con el Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje (PROEVA), y con ANTEL (ente autónomo encargado de las telecomunicaciones), para lograr las condiciones mínimas de acceso al estudio que brindan las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC). Por último, también se gestiona el acceso a materiales de estudio. Todas acciones y coordinaciones que permiten trabajar en las posibilidades de inclusión educativa de las PPL en la Udelar, contemplando las características diversas de reclusión y de aprendizaje, tendiendo a la atención de esta diversidad de manera de garantizar sus derechos, que no se encuentran limitados de derecho, sino muchas veces de hecho por la situación en la que se hallan.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, P. (2012). *Tutoría universitaria inclusiva. Guía de buenas prácticas para la orientación de estudiantes con necesidades educativas específicas*. Madrid: Narcea.
- BARROS, A. (2015). Trayectorias educativas: Nuevas perspectivas. *Revista Vinculando*. Recuperado de <<https://vinculando.org/educacion/trayectorias-educativas-nuevas-perspectivas.htm>>.
- CDC, UDELAR (2016). Resolución n.º 37 Consejo Directivo Central de la Universidad de la República con fecha 6 de diciembre de 2016. Exp. 011000-001443-16.
- CDPD (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado de <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>>.
- DGP (2013). Datos básicos del VII Censo Web de Estudiantes Universitarios de Grado 2012. Dirección General de Planeamiento. Montevideo: Universidad de la República.





- ENRIQUE, S. (2010). Los jóvenes y la construcción de itinerarios vocacionales en un mundo sin amarras. En *Las elecciones vocacionales de los jóvenes escolarizados. Proyectos, expectativas y obstáculos*. Buenos Aires: Noveduc.
- MIDES (2015). Plan Nacional de Acceso a la Justicia y protección Jurídica de las Personas en Situación de Discapacidad. Programa Nacional de Discapacidad, Ministerio de Desarrollo Social. Montevideo: MIDES.
- NÚÑEZ, S. (2013). *Cuidados en personas con limitaciones. Análisis descriptivo de los datos del censo 2011*. Montevideo: MIDES.
- PARLAMENTO (2009). Ley Nacional de Educación n.º 18.437. Montevideo: Poder Legislativo del Uruguay.
- ROCHA, M. (2013). *Discapacidad, orientación vocacional y proyectos de vida. El desarrollo de la autonomía*. Buenos Aires: Laborde.
- TERIGI, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia dictada en Jornada de apertura ciclo 2010. Santa Rosa-La Pampa: Ministerio de Cultura y Educación.
- UDELAR (1958). Ley Orgánica de la Universidad de la República. Ley n.º 12.549. Recuperado el 16 de julio de 2018 de <www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/844/siteId/1>.
- UNESCO (2017). *La educación transforma vidas. Educación 2030*. Recuperado el 16 de julio de 2018 de <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002472/247234s.pdf>>.

3.4. Tipos de tutorías entre pares en la Udelar a través de los proyectos estudiantiles de TEP

Lucía Cabrera y Alejandro Bouzó

Se presentan en este apartado algunas de las experiencias y los proyectos estudiantiles que ilustran los tipos de tutorías entre pares (TEP) descritos anteriormente.

Antecedentes. Las tutorías entre pares como proyectos estudiantiles

Entre los años 2008 y 2013, el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) contó con una línea de trabajo que involucra la realización de un llamado anual a la presentación y ejecución de «Proyectos estu-





diantiles para dinamizar la vida universitaria», impulsado junto con la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay. Las propuestas eran elaboradas entre pares, estudiantes avanzados y de ingreso, con el objetivo de involucrar a la mayor cantidad de estudiantes de las generaciones ingresantes, fomentando mayores niveles de participación, organización e inserción en la vida universitaria. Los proyectos tenían como finalidad promover una primera experiencia de participación activa e involucramiento de los estudiantes con la institución, lo que se veía reflejado en la medida de organizar, planificar y actuar colectivamente en torno a una temática y con un fin común.

En este contexto, Progresía se encargaba del impulso, desarrollo, seguimiento y selección de los proyectos, que podían estar dirigidos al desarrollo de diversos tipos de actividades comprendidas en las siguientes líneas: participación y cogobierno, cultura, deporte, recreación, actividades académicas, promoción de salud, comunicación. Las actividades más solicitadas consistían en encuentros intergeneracionales de estudiantes, trabajo con las potenciales generaciones ingresantes a la Udelar en su articulación con centros educativos de enseñanza media superior en Montevideo y el interior del país, así como actividades académicas, dirigidas en su mayoría a las generaciones ingresantes a la Udelar, como propuestas de tutorías entre pares, especialmente propuestas interservicios, algunas de ellas provenientes de hogares estudiantiles o de los centros universitarios del interior del país.

El diseño y la implementación de estos proyectos estudiantiles traían aparejadas diversas dimensiones: por un lado, partían de una demanda o necesidad identificada por los estudiantes a la cual buscaban dar solución, y por otro lado, el armado y la aprobación de las propuestas permitían legitimar, en algunos casos, diversas prácticas o actividades que antes se desarrollaban en un nivel de espontaneidad que en cierta forma las dejaba libradas al respaldo institucional y a la voluntad de sostener y desarrollar de los propios estudiantes.

Cuando esta línea dejó de llevarse a cabo por razones presupuestales, se entendió pertinente, en el marco de los cursos de formación de tutores, continuar con el desarrollo de proyectos que permitieran a los estudiantes involucrarse activamente tanto en su proceso de





aprendizaje como solidariamente en el de sus pares. En este sentido se buscó pensar en proyectos que pudieran ser ejecutados y tuvieran como destinatarios a otros estudiantes universitarios. En estos términos surge la posibilidad de que la instancia de evaluación final del curso de Tutorías Entre Pares 1 fuera la ejecución de un anteproyecto de intervención en alguna de las opciones de actividades de tutoría en las que pueden llevar adelante la práctica quienes quedan habilitados para cursar Tutorías Entre Pares 2.

No todos los anteproyectos presentados por los estudiantes se ponen en práctica. Pero muchos de ellos se llevan a cabo con el incentivo, la supervisión y el posterior seguimiento de la práctica de los docentes responsables del curso.

Proyectos estudiantiles presentados como trabajo final del curso TEP 1

En este punto presentamos diversas experiencias prácticas de los estudiantes en algunas de las líneas de tutorías en las que trabaja el Programa.

a. Tutorías entre pares para preingresantes

- Tutorías en centros educativos de enseñanza media del interior del país

En este ítem se presentan aquellos proyectos que dan cuenta de las vivencias, experiencias y situaciones implicadas en el pasaje del nivel secundario a la universidad de estudiantes del interior. Se presentan tres proyectos que buscan atenuar la desafiliación institucional de los estudiantes del interior, atendiendo a las características particulares de esta población que para acceder a la educación superior debe emigrar a Montevideo, dada la centralización de la oferta educativa en este nivel. Los objetivos de los proyectos apuntaron principalmente a promover la autonomía, democratizar la información y fomentar la continuidad educativa. Se trata de experiencias diseñadas e implementadas por estudiantes exalumnos de los centros educativos seleccionados que se valen de su vínculo personal con autoridades de la institución para la implementación de la práctica.





- La experiencia en el liceo de Palmitas, Soriano.⁶ El proyecto destinó sus acciones a atenuar la escasa información educativa en el liceo, con el fin de promover la reflexión de los estudiantes en torno a la continuidad de sus trayectorias, ubicando el estudio como prioridad y situando a la Udelar como uno de los trayectos posibles. Para ello se implementaron instancias de taller en las que se reflexiona acerca de las implicancias del pasaje a la universidad, haciendo hincapié en la construcción personal de la trayectoria y en los recursos de apoyo que la institución brinda a los estudiantes, y en particular a los estudiantes del interior.
- La experiencia en el liceo n.º 1 de Durazno.⁷ El proyecto apuntó a brindar herramientas para favorecer el proceso de transición y continuidad educativa hacia la Udelar. Para ello se implementaron talleres con el objetivo de abordar elementos formales del ingreso a la universidad y promover la reflexión en torno a las implicancias de la vida del estudiante universitario.
- La experiencia en el liceo de Playa Pascual, San José.⁸ Con el objetivo de impulsar y apoyar la transición de los liceales hacia la enseñanza terciaria, se realizaron encuentros con referentes del centro educativo y con estudiantes del último año de EMS. Mediante la metodología del taller se trabajaron las expectativas de los estudiantes frente al ingreso a la universidad y se brindó información educativa y sobre becas. El trabajo práctico implicó la coordinación de los objetivos del proyecto con las disposiciones de la institución que recibió a los tutores.

6 Proyecto diseñado en 2017 por las Br. Pierina Cabrera, María José González y Stefanie Larrañaga.

7 Proyecto diseñado en por las Br. Eugenia Fagunde, Mariela García, Melissa Guerrero, Florencia Juárez y Nataly Silva.

8 Proyecto diseñado en por los Br. Paula Casas, Iván Cornu, Natali Espel, Isaac Martínez, Karen Moreno, Iván Lima y Belén Sardeña.





- Tutorías en un centro educativo de enseñanza media nocturno de Montevideo⁹

El proyecto apuntó a intervenir en el liceo n.º 6, Francisco Bauzá, trabajando con estudiantes de diferentes edades pertenecientes al turno nocturno. Con el fin de democratizar el acceso a la información educativa y fomentar la continuidad de los estudiantes hacia la educación superior, se implementan instancias de taller a fin de dar herramientas para plantearse posibilidades académicas a futuro, para comenzar a construir la identidad del estudiante universitario. En el entendido de que la afiliación es un proceso que comienza a construirse antes de que el estudiante ingresa efectivamente, con la formulación de un proyecto educativo que opte por continuar estudios terciarios, la decisión vocacional y la evaluación de posibles centros donde cursar la formación. El éxito del proceso de interfase consiste en lograr efectivamente el ingreso a una nueva cultura, la universitaria, más condicionada por los tiempos subjetivos del estudiante que por los cronológicos que pauta el calendario académico. La conformación del equipo de tutores con estudiantes de diversos servicios (Psicología, Derecho, Humanidades y Medicina) enriqueció el trabajo al incorporar experiencias de las trayectorias educativas propias, hacer el contacto entre los estudiantes y tutores cercanos y favorecer una comunicación fluida.

b. Tutorías entre pares para universitarios

- Tutorías de apoyo al ingreso en la Facultad de Información y Comunicación (FIC)¹⁰

Este proyecto busca potenciar los procesos de inserción universitaria a partir de los espacios curriculares existentes en institutos de la FIC. Se toman en cuenta algunas características propias de la institución. En 2013, la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines pasa a denominarse Instituto de Información, la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación pasa a ser Instituto de Comunicación, y a partir de ambos se conforma la FIC.

9 Proyecto diseñado por los Br. Noelia Cichero, Daniel Martínez, Mayda Noble, Gonzalo Origoni y Silvia Villalba.

10 Proyecto diseñado en 2017 por los Br. Joaquín Ginés y Mauro Bonanata (FIC).





En 2017 la FIC se traslada a su nueva sede edilicia, donde se reúne toda su oferta educativa. Además se considera el hecho de que la FIC admite el ingreso de estudiantes en ambos semestres del año, pero no dispone de iguales recursos y apoyos de inserción institucional en el semestre par y en el impar. Las actividades propuestas apuntan a la construcción del oficio de estudiante (Casco, 2011) sobre la base de su autonomía, y al logro de la afiliación institucional e intelectual, así como a la integración de los diferentes actores, institutos y carreras reunidos en este servicio. La acción de la tutoría se sostiene en el vínculo con docentes de unidades curriculares de las carreras de la FIC y apunta principalmente a dar la bienvenida a los estudiantes de la generación de ingreso, ofrecer charlas introductorias a estudiantes de ingreso, generar intercambios entre estudiantes de las diferentes carreras, conformar grupos de estudio, generar espacios de diálogo con los docentes, para lo cual cuenta con espacios dentro de la FIC y con recursos digitales y de redes sociales para la convocatoria.

- Tutorías académicas en Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA)¹¹

El proyecto se diseña e implementa aportando elementos teórico-prácticos para favorecer la permanencia de los estudiantes de este servicio, intentando atenuar los índices de no aprobación y colaborando con aquellos estudiantes becarios a quienes se les exige determinado rendimiento académico para el mantenimiento de la beca. La pertinencia del proyecto parte del aumento de la matrícula estudiantil, con el concomitante aumento de la desvinculación, particularmente en el primer semestre, y a su vez, con la aparición masiva de academias y profesores particulares con altos costos y desvirtuación del vínculo de los estudiantes con el servicio. Las tutorías académicas se implementan según el precepto de «aprender enseñando» (Duran *et al.*, 2011), sobre la base de que dar cuenta de un conocimiento implica consolidarlo. Para los tutorados, estas instancias implican la adquisición de las herramientas necesarias para lograr una trayectoria fluida en la vida universitaria.

¹¹ Proyecto diseñado por Carolina Espiga, Tattiana Rodríguez, Pamela Román (FCEA).





- Tutorías académicas entre pares en Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU)¹²

El Matetutor es un proyecto que involucra el desarrollo de tutorías académicas entre pares en el aula, orientadas al apoyo de los aprendizajes en los cursos de Matemática de la FADU. Se proponen como objetivos: a) lograr que el tutor acompañe al estudiante en el proceso de adaptación y transición entre la educación secundaria y la universitaria, teniendo en cuenta los aspectos académicos y la metodología de la facultad; b) propiciar la generación de vínculos entre alumnos y con el tutor que posibiliten la formación de grupos de trabajo en un ambiente agradable para lograr el entendimiento de la materia; c) a partir de la cercanía de edades y de realidades o experiencias entre el tutor y el alumno, motivar la consulta, facilitando el contacto con el equipo docente; d) profundizar las prácticas educativas, personalizando el proceso de aprendizaje y enseñanza, atendiendo las particularidades y realidades de cada estudiante.

- Tutorías académicas y de contribución a la permanencia en la Escuela de Parteras¹³

El proyecto incorpora aportes teóricos de la formación de TEP del Progresia para integrarlos a prácticas que ya se venían realizando en el servicio. Apunta al fortalecimiento del vínculo académico entre estudiantes, al desarrollo social, vincular y afectivo de estudiantes, tutorados y tutores, generando sentimientos de pertenencia y promoviendo la acción colectiva. Se sostiene en la idea de que el estudiante tutor puede lograr un aprendizaje adicional ayudando a otros a aprender, que contribuye a reforzar sus vínculos con la institución y a canalizar aspectos vocacionales hacia la docencia. Para los tutorados se concretiza en el apoyo en el curso Clínica Obstétrica I y II, en el intento de evitar que el aumento real y constante de la matrícula de estudiantes condicione la calidad de la enseñanza.

12 Proyecto diseñado en 2017 por los Br. Matías Gu, Victoria López, Lucía Risso. Curso TEP MAT 1, 1.ª edición.

13 Proyecto diseñado en 2016 por las Br. Aída Vigna, Estefani Troisi, Mariana Martins y Claudia Pérez Romano (Centro de Estudiantes de la Escuela de Parteras).





- Tutorías con estudiantes de movilidad académica¹⁴

El proyecto pretende interactuar con estudiantes que participen en el programa MARCA provenientes de diversos países del Mercosur, y que se encuentren cumpliendo una estancia de movilidad académica en Montevideo con la intención de brindar las mejores herramientas para enriquecer el intercambio cultural. Se proponen diferentes actividades, como visitas guiadas por servicios universitarios y por el espacio urbano, así como informarles acerca de algunos recursos para facilitar su estancia en la ciudad, identificando herramientas de transporte y actividades culturales gratuitas o de costo accesible. La mayoría de las actividades son extracurriculares y apuntan a generar procesos de integración cultural entre los estudiantes de intercambio y Montevideo, a través de la guía y el apoyo de los tutores. La propuesta implica la coordinación con diversos actores institucionales, mediante los cuales se hace posible y se facilitan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el marco de la movilidad.

- Tutorías académicas y de contribución al derecho a la educación de las personas privadas de libertad¹⁵

El proyecto incorpora aportes teóricos de la formación de TEP del Progresá, así como aspectos teóricos de la legislación nacional e internacional para integrarlos a prácticas de tutorías académicas para estudiantes privados de libertad, específicamente para los estudiantes de la Unidad Penitenciaria n.º 6 Punta de Rieles. Apunta al fortalecimiento del vínculo académico entre estudiantes pares, a fortalecer el derecho a la educación superior en el sistema penitenciario, permitiendo a los estudiantes privados de libertad avanzar en sus estudios, generando vínculos con los estudiantes, tutorados y tutores, propiciando sentimientos de pertenencia a la universidad y promoviendo una modalidad construida sobre dos principios metodológicos: la educación como un derecho humano y la equidad como principio de igualdad de oportunidades, fortaleciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje,

14 Proyecto diseñado en 2017 por las Br. Jessica Alcoba, Verónica Araújo, Tatiana Cardozo, Florencia Lemos y Sandra Otero.

15 Proyecto diseñado en 2018 por las Br. Jessica Alcoba, Delmira Kholmanián, Gabriela Sánchez y Ana Paliwoda.





las trayectorias educativas y las funciones universitarias: la enseñanza, la investigación y la extensión. Se sostiene en la idea de que el estudiante tutor puede lograr un aprendizaje bidireccional ayudando a otros a aprender, a la vez que contribuye a reforzar sus vínculos con la institución y a canalizar aspectos vocacionales hacia la docencia y su propia construcción disciplinar.

Referencias bibliográficas

- ALCOBA, J.; ARAÚJO, V.; CARDOZO, T.; LEMOS, F. y OTERO, S. (2017). *Tutorías entre pares. Proyecto en movimiento*. Progres, CSE. Inédito.
- ALCOBA, J.; KHOLMARIÁN, D.; SÁNCHEZ, G. y PALIWODA, A. (2018). *Tutorías entre pares. Trabajo grupal final*. Progres, CSE. Inédito.
- BONANATA, M. y GINÉS, J. (2017). *Anteproyecto para tutorías entre pares en Facultad de Información y Comunicación (FIC)*. Progres, CSE. Inédito.
- CABRERA, P.; GONZÁLEZ, M. y LARRAÑAGA, S. (2017). *Proyecto de interfase para trabajar con estudiantes del Liceo de Palmitas, Soriano*. Progres, CSE. Inédito.
- CASAS, P.; CORNU, I.; ESPEL, N.; MARTÍNEZ, I.; MORENO, K.; LIMA, I. y SARDEÑA, B. (2017). *Práctica de tutorías entre pares de interfase en el Liceo de Playa Pascual, San José*. Progres, CSE. Inédito.
- CASCO, M. (2011). *Afiliación intelectual y prácticas comunicativas de los ingresantes a la universidad*. Co-herencia, [S.l.], v. 6, n. 11, 233-260, mar. 2011. ISSN 2539-1208. Recuperado el 24 de junio de 2018 de <<http://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/co-herencia/article/view/100>>.
- CICHERO, N.; MARTÍNEZ, D.; NOBLE, M.; ORIGONI, G. y VILLALBA, S. (2017). Trabajo final de Tutorías entre pares. Progres, CSE. Inédito.
- DURAN, D. (2011). Aprender enseñando: un paradigma emergente. *Revista Formación y Empleo*. Barcelona.
- DURAN, D.; FLORES, M. y VALDEBENITO, V. (2015). Tutoría entre iguales. Concepto y práctica como metodología para la educación inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9 (2), 23-40.
- ESPIGA, C.; RODRÍGUEZ, T. y ROMÁN, P. (2016). Anteproyecto de Tutorías Académicas Entre Pares (TAEP) en Facultad de Ciencias Económicas y de Administración (FCEA). Progres, CSE. Inédito.
- GARCÍA, M.; GUERRERO, M.; JUÁREZ, F. y SILVA, N. (2017). *Proyecto de intervención de tutorías entre pares dirigido a estudiantes de educación media superior que ingresan a educación terciaria*. Progres, CSE. Inédito.
- GU, M.; LÓPEZ, V. y RISSO, L. (2017). Tutorías académicas entre pares en Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo (FADU). Progres, CSE. Inédito.
- VIGNA, A.; TROISI, E.; MARTINS, M. y PÉREZ ROMANO, C. (2016). *Tutorías entre pares. Aprendizaje alternativo pensado por y para estudiantes*. Centro de Estudiantes de la Escuela de Parteras. Progres, CSE. Inédito.





3.5. Los encuentros de tutores: algunas experiencias desde la perspectiva estudiantil

M.^a Mercedes Couchet y Fabiana De León

Desde el inicio del trabajo en la línea de tutorías entre pares (TEP), el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresía) organiza los Encuentros de Tutores como instancias de intercambio de experiencias y reflexión que tienen como protagonistas a los propios estudiantes tutores, incluyendo en varios casos a otros actores institucionales como docentes y UAE que participan no como supervisores, sino como parte del equipo tutorial.

El primer encuentro tuvo lugar en el año 2009, y desde entonces se ha venido implementando ininterrumpidamente; el del año 2018 fue el X Encuentro de Tutores. Este evento ha venido ampliando la cantidad de estudiantes participantes e incorporando invitados extranjeros que aportan insumos teóricos para la reflexión y proyección de la experiencia de TEP.

La posibilidad de presentar el proyecto de TEP propio a la comunidad de pares y docentes pone al estudiante tutor en un lugar de construcción de saber a partir de la experiencia transitada, lo que permite darle otro sentido y contribuir ya no solo al estudiante tutorado al que acompañó, sino a la construcción colectiva de un proyecto institucional como universidad, que pone al estudiante como actor central desde la especificidad de su mirada.

A continuación, presentamos algunos de los trabajos elaborados por diferentes equipos de tutores que ilustran la variedad de experiencias llevadas adelante, así como la valoración que los estudiantes hacen de los aportes tanto para tutores como para tutorados, así como a nivel institucional.





1. Tutorías para estudiantes universitarios

•Tutorías de apoyo al ingreso o de vida universitaria

Tutoría de Acompañamiento entre Pares en la sede
Paysandú del Centro Universitario Regional Litoral Norte
(CENUR), Udelar

Díaz Couto, Carlos; De los Santos, Ana; Lagaxio y María Victoria
Correos de referencia: carlosdiazx94@gmail.com, any9614@gmail.com, vlagaxio@cup.
edu.uy
Sede Paysandú, CENUR Litoral Norte, Universidad de la República

El objetivo del presente trabajo es poner de manifiesto la importancia del desarrollo de las tutorías de acompañamiento entre pares en la sede Paysandú del CENUR Litoral Norte como un mecanismo que puede contribuir a la formación humana y social de los estudiantes universitarios que ingresan a la universidad, como así también de los potenciales estudiantes que pasarán por el mismo proceso. Pone en común los desafíos a los que se enfrentan los estudiantes para adaptarse a los cambios que exige el ingreso a la una nueva institución, y en especial, el ingreso a un servicio universitario multiservicio, como lo son los Centros Universitarios Regionales.

Desde el año 2011 el Programa de Tutorías de Acompañamiento entre Pares está presente en la sede Paysandú del CENUR Litoral Norte, generando instancias de integración generacional e interservicios, dadas las características particulares de ser estudiantes universitarios en un centro multiservicio. El programa de Tutorías de Acompañamiento entre Pares en la sede responde también al lineamiento político impulsado centralmente por la Universidad de la República que promueve desde el año 2007 políticas activas de apoyo estudiantil a través del Progresá. Esta iniciativa logra un impacto institucional que contribuye a la construcción de una política educativa inclusiva, que ha sido desarrollada en varios servicios, facultades y centros universitarios.

La experiencia, en el caso en Paysandú, se lleva a cabo con un grupo





de estudiantes avanzados de diferentes carreras universitarias que se encuentran presentes en la sede y se desempeñan como tutores, y un grupo de tutorados que son los estudiantes a ser acompañados por los tutores. El programa está a cargo de docentes de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) de Paysandú, la Unidad de Comunicación y Difusión Institucional (UCDI) de la sede y el Progresá, los cuales vienen trabajando en la formación integral de los tutores desde el año 2011.

Esta propuesta tiene los objetivos de brindar apoyo social y afectivo a los estudiantes que ingresan a la universidad para contribuir a su formación y crecimiento personal, estimular la creación de lazos con la comunidad y promover la participación estudiantil en los distintos ámbitos de la vida universitaria, además de colaborar con estudiantes liceales de bachillerato, informando sobre la oferta educativa presente en la región y compartiendo con ellos las experiencias del ser universitario.

Antes del comienzo de las actividades curriculares que desarrolla el programa, se realiza una convocatoria para ser parte del grupo de tutorías abierta a todos los estudiantes de la sede universitaria que tengan el primer año de su carrera aprobado. Al ser un programa que tiene cupo de participantes, una vez cerradas las inscripciones se lleva a cabo una selección que prioriza a los servicios universitarios que otorgan créditos, el grado de avance del estudiante, la motivación al momento de inscribirse y que el grupo con el cual se trabajará sea lo más multiservicio posible. Luego el programa comienza su proceso y se divide en dos semestres.

Durante el primer semestre el programa desarrolla talleres de formación de tutores a cargo de docentes de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza (UAE) y la Unidad de Comunicación y Difusión Institucional (UCDI), con la contribución de docentes del Progresá. Los talleres de formación son en promedio nueve instancias, que abarcan: funciones y objetivos del rol del tutor, acercamiento a las funciones universitarias, reconocimiento del contexto institucional en el que se desarrolla el programa y elaboración de estrategias para interactuar con los estudiantes que van a recibir la tutoría.

Durante el segundo semestre, en coordinación con docentes de la UCDI y UAE, se desarrollan diversas actividades, entre ellas la Gira de Difusión de la Oferta Educativa del CENUR Litoral Norte por diferen-





tes localidades del país y actividades que se desarrollan con la comunidad local.

En esa instancia los tutores participan activamente aplicando lo aprendido durante el año y compartiendo desde lo vivencial sus experiencias con estudiantes liceales que serán potenciales ingresantes a la universidad, promoviendo así la democratización de la información sobre el «ser universitario» y compartiendo información que será de relevancia a la hora de la toma de decisiones de los potenciales estudiantes universitarios.

Los estudiantes que participan del Programa tienen la particularidad de pertenecer a diversos servicios universitarios que se desarrollan en un mismo lugar, los cuales poseen características específicas según su perfil formativo y colaboran en la formación de los que comparten esa misma aula al compartir sus experiencias con los pares con los cuales interactúan.

En base a las experiencias planteadas, la participación en el Programa revela un acercamiento de los tutores a la institución a la que pertenecen y a otros estudiantes que ingresan al mismo centro, lo que contribuye de manera positiva a su crecimiento, formación y desarrollo personal y profesional. Por lo que podemos decir que las instancias tanto formativas como de participación activa en otros contextos no solo colaboran al desarrollo del estudiante como persona y ser activo dentro de la institución, sino que aportan a su formación afectiva y quizás vocacional.

El acompañamiento del cual hablamos no tiene características académicas, el acercamiento es afectivo y social, entre pares, y repercute de manera significativa en la institución, ya que el lazo que se promueve entre los que comparten espacios no estructurados en determinados casos repercute especialmente en el tránsito del estudiante durante el primer año de ingreso y en el conocimiento del contexto educativo y sus particularidades, contribuyendo a una formación extracurricular que promueve el vínculo del ser universitario.

Durante la participación en el programa creemos que el acercamiento que se obtiene al interactuar con otros protagonistas universitarios, estudiantes de diferentes disciplinas, y el conocer sus capacidades con y hacia otros pares repercuten en la autonomía, la creatividad,





el modo de desempeñarse en equipos multidisciplinares y el crecimiento personal.

Esto nos lleva proyectar el programa para próximas ediciones con la visión de seguir colaborando con la creación de una identidad institucional y contribuir a la formación de los estudiantes de diversas generaciones y servicios, con un perfil regional propio del servicio al que pertenecen.

Palabras claves: tutoría entre pares, CENUR Litoral Norte, inter-servicios.

Referencias bibliográficas

- Mosca, A. y Santiviago, C. (2012). Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República. Montevideo: Taller Gráfico.
- (2010). Tutorías de estudiantes. Tutorías entre pares. Montevideo: Zonalibro.

Una práctica diferente

Daniela Ovalle. danielaovalle@vera.com.uy
Facultad de Ciencias Económicas y Administración (FCEA), Universidad de la República

Antecedentes

¿Qué es Tutorías Entre Pares y cómo surge?

El programa Tutorías Pares en FCEA nace hace mucho tiempo y ha ido evolucionado para realizar una tarea cada vez más importante de sostén a los estudiantes de las nuevas generaciones. En un principio los tutores solo se dedicaban a dictar Curso Introductorio, para más adelante, desde 2009, pasar a tener una situación más activa dentro de la institución, siendo un sostén durante todo el año para las nuevas generaciones.





Esta concepción del apoyo, que va más allá del abordaje de situaciones de vulnerabilidad, busca estrategias de sostén mediante vínculos solidarios e intergeneracionales con la acción protagónica de los estudiantes que buscan para las nuevas generaciones formas de participación, promoviendo la apropiación y la autonomía. Para ello se debe realizar un acercamiento al estudiante, y no trabajan solo a demanda, sino adecuándose a las situaciones individuales.

Objetivos

FCEA es un servicio universitario que tiene dentro de su estructura institucional Tutorías Entre Pares. Este programa contribuye a la inserción de la nueva generación en la nueva etapa educativa así como al acompañamiento de estos jóvenes durante su primer año. Todo ello con el fin de contribuir a la adaptación e inclusión, cosa que muchas veces se hace dificultosa sin un sostén. Para ello estudiantes avanzados van a ayudar a los nuevos estudiantes.

¿A qué se debe esto? Ello se debe a «La figura del tutor par, que articular y facilitar la integración e inclusión al Centro Educativo acompañando su primer año...» (Mosca y Santiviago, 2012).

Esta institución por medio de los tutores y las tutorías se encarga de trabajar de forma activa en el preingreso, el ingreso y la permanencia; es por ello que para desarrollar la práctica se debió buscar una estrategia conjunta de trabajo con la UAE (Unidad de Asistencia Académica). La UAE es la encargada de coordinar visitas guiadas, curso introductorio, jornada de integración, Tutorías Entre Pares (seguimiento de generación de ingreso anual) y curso de formación de tutores, como también la participación de actividades a nivel central como Tocó Venir y Expo Educa. Frente a esta situación se plantearon tres aspectos a trabajar: responder dudas vía mail, grupo tutoría WhatsApp participando de la tutoría anual y entrevistas de orientación. Todo ello se realizó como parte de la práctica. La finalidad de esta coordinación era sumar más recursos a los que ya posee la institución. El rol de tutor y la práctica se realizaron en forma conjunta debido a una doble inserción, para lo cual se necesitó una dedicación muy importante porque ambos son soportes fundamentales para las nuevas generaciones.





Descripción de la experiencia

- Casilla de correo para evacuar dudas. Aquí se vieron varios tipos de consultas de generación de ingreso (2017) y de generaciones anteriores que retomaban el primer semestre. Eran preguntas simples; para aquellas preguntas más complejas se fijaba una entrevista de orientación. Hay que destacar que una joven que concurrió a una entrevista estaba retomando la facultad luego de 11 años y debido al cambio de plan no tenía claro lo que debía cursar. También cabe destacar el caso de un estudiante que vive en Dolores, departamento de Soriano, que fue más complejo porque todo el trabajo se realizó vía mail y WhatsApp, empleando como estrategia capturas de pantalla de los mails para que lograra inscribirse a las materias en EVA, y por WhatsApp se realizó el borrado de una materia también mediante el envío de fotos. En este caso también se dificultó conseguir los materiales, ya que la oficina de apuntes no realiza envíos al interior. Debido a ello se optó por conseguir los materiales y enviarlos por correo, que era la única alternativa viable para que accediera a ellos. Se debe acotar que esto fue todo un éxito ya que terminado el semestre logró aprobar la materia.
- Entrevistas de orientación. Se utilizaron como forma de aclarar situaciones puntuales que no era fácil explicar vía mail. En estas se trabajaron mucho el manejo de EVA, las grillas de materias para entender las previaturas y cómo encontrar información en la página de facultad. Las personas que concurrieron a las entrevistas fueron incluidas en grupos de WhatsApp para que se sintieran más contenidas y estuvieran en contacto directo con los tutores.
- Grupo de WhatsApp. Este se armó el sábado previo al comienzo de clase con los participantes del curso introductorio, que quedaron muy contentos porque ya no se iban a sentir tan solos en esta nueva etapa. Con el paso de los días, ese grupo se fue integrando cada día más, con muy pocas consultas a los tutores, pero con una interacción continua entre ellos, debido a que se organizan para estudiar, se pasan apuntes, se guardan lugares en los salones, etcétera.





Evaluación

Esta práctica fue una experiencia única porque permitió trabajar con jóvenes que se enfrentan a una nueva situación y que deben aprender a manejar la ansiedad que ello implica.

El haber empleado para trabajar un espacio no estructurado y un rol de tutor con un trato de igual a igual, en un salón donde no había ninguna estructura formal, permitió mantener un diálogo más cercano, de par a par. Allí se sentaban de forma de sentirse cómodos, sin que hubiera una jerarquía, parte fundamental de la práctica.

Por otra parte, todas las propuestas de reunión que implicaran día y hora se gestionaban mediante el grupo y por mayoría. Era importante tenerlos en cuenta porque ellos estaban involucrados en las actividades. Esto es lo que se vio desde el principio en el grupo de tutorías, por ello se lo denominó Tutorías entre todos. Fue una muy buena idea armar el grupo en el momento previo al comienzo de clases y luego del curso introductorio, porque eso fomentó la unión entre ellos.

Los estudiantes se han apropiado de esta forma no estructurada porque les permite tener interacción con los tutores y otros compañeros, y muchas veces son ellos quienes comienzan con la propuesta. Esta puede ser desde una duda puntual hasta coordinar para encontrar un lugar donde reunirse para evacuar sus dudas.

Proyección de la tutoría

La tutoría debería ser implementada en todos los organismos de educación, ya que permite, como menciona Soler Mantilla (2008), «... que las personas comprendan sus responsabilidades dentro de determinados contextos de vida, mediante los cuales pretenden realizarse, integrándose eficientemente en las instituciones y superando las dificultades que se presenten dentro de ellas, para que mantengan su equilibrio, consoliden su unidad y alcancen sus logros personales».

Si en nuestro país se implementaran masivamente los programas de tutoría en todos los ámbitos de estudio, se tendría un referente a quien acudir ante un problema relacionado con la vida educativa. Ello evitaría gran parte de las desvinculaciones que se dan a nivel educativo, porque en muchos casos el simple hecho de tener una persona con





la cual contar es fundamental. Por ello sería muy importante que esto pudiera implantarse cuanto antes a todo nivel.

Referencias bibliográficas

Reseña histórica de Comisión Sectorial de Enseñanza y Progreso. <<http://www.cse.udelar.edu.uy/breve-historia/>>. (mayo de 2017).

Mosca, A. y Santiviago C. (2012). Fundamentos conceptuales de tutorías entre pares.

Soler Mantilla, M. A. (2008). Avances y proyecciones en el proceso tutorial.

La bienvenida como acompañamiento semestral

Autores: Mattias Lorigados, Ana Laura Plá, Franco Vignolo

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE, Udelar)

Tutorías entre pares de vida universitaria al ingreso

Resumen

En el siguiente informe presentamos las experiencias en Tutorías de Pares en FHCE en los años 2016 y 2017. Luego reflexionamos sobre los cambios, aprendizajes y autocríticas en el espacio y cómo este se relaciona con los estudiantes.

De ello proponemos y compartimos nuevas modalidades y metodologías para la participación y vínculo activo entre los nuevos estudiantes y las TEP, haciendo énfasis en la bienvenida como presentación y acompañamiento en el primer semestre.

De lo propuesto esperamos ciertas modificaciones y mejoras para el espacio y nuevas visiones de los estudiantes hacia las TEP.

Palabras claves: tutorías entre pares, introducción a la universidad, vida universitaria, enseñanza.





Antecedentes y contexto institucional

La Facultad de Humanidades y Ciencias (FHC) fue creada por la Ley 10.658 (1945) y tenía a su cargo la enseñanza en el nivel superior de estudios desinteresados e impartidos de forma nítidamente diferente de aquellos dictados por las escuelas y facultades profesionales (FHCE, 2016). Setenta años después, la hoy llamada Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación se encuentra con una realidad educativa completamente diferente.

Desde la experiencia del espacio Tutorías entre Pares (TEP) podemos encontrar que cada vez son más los estudiantes que ingresan a nuestra casa de estudios recién salidos de enseñanza media. Este fenómeno que parecería normal choca con la idea generalizada que se tiene del estudiante de FHCE, aquel que simplemente llega a la facultad para elevarse intelectualmente (como lo plantea la Ley 10.658). Este desfase genera una complejidad mayor en lo referido al acompañamiento que las TEP aspiran a tener.

Sumado a esto, la cantidad de licenciaturas y tecnicaturas que alberga nuestra facultad (y el, al parecer, poco interés del cuerpo estudiantil en formar parte de las TEP) dificulta para el espacio una adecuada articulación entre las bienvenidas y los acompañamientos pares que sean de utilidad para las generaciones de ingreso.

Descripción y evaluación de la experiencia

Este trabajo recopila las experiencias de dos grupos de TEP (2016 y 2017), con el espíritu de reflexionar sobre las actividades de bienvenida y convocatorias que el espacio plantea para acercarse de forma real y cualitativa a las generaciones de ingreso.

Podemos decir que las mejoras de 2016 a 2017 fueron sustanciales. Sin embargo, es necesario afirmar que en nuestra casa de estudios las TEP no son compatibles con las demandas de las nuevas generaciones de ingreso; las diferentes demandas, los tiempos y las organizaciones que cada licenciatura presenta y articula hacen difícil que el espacio pueda llegar a toda la generación de ingreso, y se pueda generar un real acompañamiento.





En el año 2016, la bienvenida a la generación de ingreso se dio en el marco de la unidad curricular (creditizada) Introducción a la Vida Académica (IVA). Allí se realizaron diversas actividades interactivas que buscaban generar unidad de grupo entre los estudiantes recién ingresados, así como obligar a interactuar con compañeros de la propia carrera y de otras. Como objetivo general se planteaba la posibilidad de acercar a los estudiantes a sus compañeros con el objetivo de propiciar la creación de redes de apoyo emocional. Dicha bienvenida tuvo como cometido la creación de correos electrónicos y grupos de Facebook para cada licenciatura y tecnicatura. Luego, por fuera del IVA, se invitó a dicha generación a participar de una mateada denominada Zarpada, en la plaza Seregni. Allí nos dedicamos a compartir nuestras procedencias, expectativas en torno a lo académico y a la vida universitaria en general, y por supuesto: mates.

En el año 2017, se planeó una bienvenida en el marco del IVA que invitara a «desestructurar» los roles adjudicados al «estudiante de Humanidades». Se planteó una improvisada clase de stretching, que invitaba de forma jocosa a todos los estudiantes a quejarse de sus dolores de espalda, nuca, muñecas, rodillas, etcétera. El resultado fue positivo, rompimos con la monotonía de las dos horas anteriores, y contamos muy rápidamente nuestro lugar allí. Continuo a eso hicimos algunas actividades que implicaron necesariamente el relacionamiento entre los estudiantes, preguntarse los nombres y al menos las carreras. Esta actividad tenía como objetivo fomentar e incentivar a los estudiantes a vincularse con sus pares para evacuar sus dudas sobre los distintos aspectos de la vida académica, pero además tener actividades que los acercaran y les permitieran intercambiar experiencias.

Ambos grupos de tutores continuaron sus actividades de forma normal luego de esta bienvenida (Expo Educa, atención a estudiantes en el espacio). Y ambas, podemos afirmar, fallaron. Ninguno tuvo consultas en el espacio, y apenas si alguna que otra duda por mail. Nos dimos cuenta entonces de que no logramos convocatoria al espacio, y por ende no pudimos desarrollar ningún vínculo.

Entendemos que esto puede tener origen en la forma en la cual el espacio se presenta (bienvenida), en lo concreto: tiene que ver con la relación que el espacio mantiene con la UAE, y particularmente con el IVA.





Si aspiramos a mantener las tutorías entre pares como: Las tutorías de estudiantes por parte de otros estudiantes [como] [...] 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 comunidad y la culminación de sus estudios. (Calegari, 2012: 7)

Entonces es necesario que estas se presenten, vean y entiendan separadas del orden docente.

Haciendo una rápida reflexión de inmersión en campo, entendemos que una de las razones por las cuales el espacio no fue utilizado por los estudiantes en las dos generaciones que aspiramos a comparar fue la relación directa que se hizo del espacio de Tutorías Entre Pares con el orden docente. Esto se desprende de nuestras propias experiencias en campo y de las devoluciones que los estudiantes que se acercaron a las TEP nos hicieron. Allí, la figura del tutor era equiparada —de una u otra forma— a la del docente y a la UAE en general. Haciendo consultas de índole administrativa respecto a las evaluaciones docentes, respecto del IVA y las clases que allí se desarrollaron y las constantes consultas: «¿Ustedes son docentes?». Para que las tutorías entre pares tengan éxito, es necesario generar un diálogo basado en la confianza y el entendimiento entre estudiantes pares. Esto no niega, ni aspira a negar, el vínculo institucional que las TEP tienen con la UAE, Progresia y Decanato (así como también, en otros términos, con el CEHCE).

Proyecciones

Basados en los objetivos planteados anteriormente (que son de las TEP en general) y sus consecuentes experiencias y reflexiones, proyectamos la necesidad de realizar actividades que conformen un acompañamiento y un vínculo personalizado hacia las nuevas generaciones de estudiantes con otro encuadre. Es menester hacer una clara separación entre los docentes de la UAE y los tutores. Es necesario, por tanto, repensar la participación de las TEP en la IVA, haciendo una marcada participación con un espacio necesariamente de pares, donde las diversas dudas e interrogantes puedan ser abordados desde, por y para estudiantes.





Dichas actividades deberán conformar dos áreas: la bienvenida en el inicio de los cursos y la bienvenida a lo largo del primer semestre.

Bienvenida al inicio de los cursos. Este encuentro aspira a recibir a la generación de ingreso a la FHCE, acercarla a las dinámicas universitarias en general, a las estrategias de supervivencia que como estudiantes hemos adquirido e invitarla a reflexionar sobre su lugar en la sociedad, por fuera de cualquier unidad curricular prevista (siguiendo el espíritu de la Zarpada).

Bienvenida a lo largo del primer semestre. Este espacio aspira a hacer un seguimiento par de la generación entrante, buscando propiciar un espacio de intercambio de experiencias y de refuerzo de redes de apoyo estudiantiles, donde los tutores simplemente acompañen el proceso, guiando y brindando herramientas en caso de ser necesarias. Estas redes de apoyo son entendidas primero en términos emocionales y segundo en términos académicos. Entendemos que los primeros son de especial relevancia, por ello dentro de esta bienvenida en términos procesuales diversas actividades son pensadas: salidas al teatro, actividades deportivas, académicas y artísticas diversas (participación o armado), constantes mateadas, salidas no institucionalizadas (bares, boliches bailables, etc.).

Referencias bibliográficas

- Calegari, L. (2012). Prólogo II. En Mosca, A. y Santiviago, C. (2012). Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República. Progres. Montevideo: Udelar.
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación [FHCE] (2016). Historia institucional. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en [consultado el 30 de octubre de 2017].





Tutorías Entre Pares en Facultad de Ciencias: experiencia 2017

Alejo Acuña. alejoacu@gmail.com
Julieta Pomi. julietapomi@hotmail.com
Facultad de Ciencias, Universidad de la República

El pasaje de secundaria a la universidad implica una gran cantidad de cambios en la vida de un individuo, su forma de pensar y de actuar. Miriam Casco (2007) recuerda la visión de Alain Coulon, según la cual el ingreso a la universidad es un «tránsito de una cultura a otra», para lo cual el ingresante debe aprender su oficio de estudiante. Dicho aprendizaje tiene que ver con un aspecto intelectual (adecuación a nuevas normas de trabajo intelectual) y otro institucional (adecuación al modo de funcionamiento de la universidad). La dificultad de la universidad, agrega la autora, puede deberse, en parte, a la distancia entre los hábitos de los ingresantes y la exigencia de la cultura receptora. Consecuentemente, muchos estudiantes se desmotivan y finalizan desvinculándose.

Es en este marco que creemos que el programa Tutorías Entre Pares (TEP) en Facultad de Ciencias (FC) juega un rol esencial, ayudando principalmente en el aprendizaje institucional del ingresante, facilitando la adaptación a la cultura universitaria.

Este Programa se implementa en FC en el año 2012, inicialmente dirigido a los estudiantes que tuvieran un examen pendiente de la educación media superior. Dada la diversidad de carreras que se dictan en FC y la cantidad de estudiantes participantes, a veces eran limitados el encuentro, el intercambio y la formación de grupos de estudio. En las ediciones recientes se optó por reformular algunas estrategias en este sentido. Estas incluyeron ampliar la propuesta a todos los estudiantes de ingreso, fomentar la vinculación entre tutorados de igual licenciatura, facilitar espacios de consulta con docentes de las materias de primer año y extender la duración del Programa.

Con este trabajo nos proponemos analizar los resultados de la experiencia de TEP 2017 en FC, teniendo en cuenta los cambios con respecto a ediciones anteriores y buscando aspectos a mejorar para las próximas.





En 2017 se conformó un grupo de 11 tutores de todas las áreas de conocimiento de FC. Las actividades de tutoría se estructuraron en tres etapas: instancias de formación de los tutorados, cumplidas a comienzos de febrero; la convocatoria a todos los estudiantes de ingreso hacia finales de febrero, y por último, las actividades tutoriales en sí, llevadas a cabo desde marzo y durante todo el semestre.

Las actividades de tutoría comenzaron con encuentros grupales que incluían tanto a tutores como a tutorados. El objetivo de esta parte inicial fue presentar el Programa, conocerse y formar grupos según el área de conocimiento. Se formaron entonces el grupo de BioCiencias (que incluía a los estudiantes de Biología y de Bioquímica), el grupo de GeoCiencias (estudiantes de Geología y de Geografía) y el grupo de Físico-Matemática (estudiantes de Física y de Matemática).

Ambos autores de este trabajo participamos del grupo de BioCiencias, al cual pertenecen la mayor parte de los estudiantes de ingreso a FC. La propuesta para este grupo se desarrolló en dos modalidades paralelas: presencial y virtual. Los encuentros presenciales se llevaron a cabo en la biblioteca de la facultad, en distintos horarios y días de la semana. La idea principal era fomentar la formación de grupos de estudios y el intercambio entre tutorados. La modalidad virtual, por otro lado, a través de un grupo de WhatsApp, servía para despejar inquietudes y dudas concretas de aspecto institucional, como inscripción a cursos, a exámenes, asistencias, manejo de horarios, etcétera. Cabe destacar que a esta modalidad siguieron incorporándose estudiantes a lo largo del semestre, generalmente por recomendación de otro tutorado.

Al finalizar el primer semestre se realizó una encuesta online o telefónica a 15 de 70 tutorados. Algunos destacaron como aspecto a mejorar la necesidad de más encuentros presenciales. Por otro lado, todos destacaron como positivos los aspectos vinculares (apoyo, disposición, acompañamiento) con los tutores, el intercambio de información útil de adaptación a la vida universitaria y el vínculo con nuevos compañeros a través del espacio generado. Es gracias a las características de este vínculo que TEP cree facilitar el aprendizaje, centrado en la interacción con otros (Mosca y Santiviago, 2012).





En el grupo de tutores consideramos que se lograron implementar con éxito la mayoría de las propuestas, destacándose la nueva modalidad virtual, que ha resultado de gran ayuda sobre todo en el aspecto institucional. Sin embargo, no se aprovechó el apoyo disciplinar ni se concretaron reuniones con docentes.

A futuro, creemos que sería interesante seguir utilizando modalidades virtuales, ya que se mostraron útiles y valiosas. De esta manera estaríamos adaptando tutorías a la cultura de los estudiantes, lo cual acompaña más de cerca el proceso de ingreso a la universidad. Por otro lado, se propone realizar un «manual del tutor», de manera que se vea facilitada su función y se tenga en cuenta la experiencia de tutores anteriores y las dificultades presentadas. Por último, sería relevante realizar visitas a laboratorios de facultad, teniendo en cuenta que el perfil del licenciado de FC es en mayor medida académico, y los estudiantes muchas veces desconocen las líneas de investigación en las que podrían trabajar y sus dinámicas de trabajo. Esto podría aumentar la motivación de los estudiantes que ingresan.

Queremos destacar que esta experiencia no solo fue valiosa para el tutorado, sino también para el tutor. El Programa nos puso en contacto nuevamente con los problemas que enfrentamos al ingreso. En nuestro caso (2014), tutorías no fue parte del ingreso, y eso nos permitió analizar nuestros obstáculos enfrentados y ver qué nos habría ayudado a sobrellevarlos. Esta mirada retrospectiva nos permitió tomar conciencia de los aspectos que provocan desmotivación en el ingreso a la universidad y que son potenciales causas de desvinculación, ayudándonos a crecer a partir de la sensibilización y la capacidad de ayudar a resolver los mismos problemas por los que pasamos y a facilitar el disfrute de esta difícil transición.

Palabras claves: tutorías entre pares, afiliación institucional, desvinculación.

Referencias bibliográficas

Casco, M. (agosto, 2007). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. En V Encuentro Nacional y II Latinoamericano La universidad como objeto de investigación. UNICEN. Tandil, Argentina.





Mosca, A., y Santiviago, C. (2012). Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares: la experiencia de la Universidad de la República. Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza.

2. Tutorías entre pares para estudiantes preingresantes

• **Tutorías entre pares en los servicios universitarios: Universidad Abierta y visitas de estudiantes de enseñanza media a la Udelar**

Desde el liceo hacia la facultad

Christian Macías, Luiza Roman Clavijo, Soledad Espíndola Merrye Luzardo y Wilma Domínguez

Correo de referencia: cotodeluruguay@gmail.com

Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República

Antecedentes

La Facultad de Información y Comunicación cuenta desde marzo del presente año con sede propia, una situación inédita para la institución, que permite generar una nueva visión a través de una estructura mucho más organizada y acorde a la necesidad del estudiante. Con una estructura edilicia específica para una facultad, podemos distinguir elementos como salones espaciosos y luminosos, cantina, biblioteca de última generación y espacios nuevos como estudios de radio, grabación, edición y televisión.

El accionar tutorial desempeñado (descrito más adelante) es un proceso de enseñanza y aprendizaje, constituido primero por un presentar la institución y permitir el reconocimiento de espacios para mejorar las habilidades de aprendizaje, y segundo, presentar la propuesta estudiantil (Plan de Estudios 2012) y la experiencia de estudiante universitario de la Universidad de la República.





La acción como tutores entre pares es una experiencia solidaria, impulsada en apoyar y acompañar al futuro estudiante universitario. Como afirma Cardozo-Ortiz (2011: 311), «Una tutoría universitaria, donde el tutor ejerce de aprendiz y mediador en escenarios que crean y recrean el conocimiento». Nuestro trabajo como tutores ha sido mediar entre el pasaje de la vida secundaria a la vida futura universitaria.

Contexto institucional

Durante el segundo semestre, en el período de agosto a octubre, se efectuaron diversas visitas institucionales a cargo de un equipo de 10 tutores pares, con la necesidad de fortalecer y estimular la formación integral del futuro estudiante.

La actividad se realizó con el apoyo y formación de la Unidad de Apoyo a la Enseñanza y en conjunto con el Progresá. La realización de visitas se gestó a través de un formulario online que generaba una agenda de visitas; ese fue el primer contacto entre los centros de estudio y la institución.

Como estudiantes en este rol, podemos generar y desarrollar habilidades que permiten un acercamiento diferente, en comparación con un docente o funcionario. Se crea un vínculo más informal y cómplice que transmite un tutor mediante su sincera experiencia y permite que el estudiante se vea reflejado en él, evacuando dudas e incertidumbres, cosas que desde la formalidad no sería posible hacer.

La labor ha conllevado tanto una aceptación de la institución (al punto de institucionalizarse en la creación de un Protocolo de Visitas) como la acogida de los demás estudiantes de la facultad, quienes se han mostrado conformes con el trabajo de los compañeros tutores.

Evaluación

La Tutoría Entre Pares permite, entre sus principales contribuciones, establecer una retroalimentación bidireccional (tutor-estudiante-do) basada en la comunicación, la actitud y la disponibilidad de cada uno de los tutores. A su vez, ha servido como una manera fértil para el intercambio y el diálogo con estudiantes de secundaria. Las visitas han proporcionado una participación activa y el involucramiento tanto de





estudiantes como de funcionarios, basado en la construcción de identidad de los futuros estudiantes universitarios, poniendo en práctica de esta manera algunos de los tantos e importantes roles como tutores como fuente de aprendizaje mutuo y «lo que se considera puede ser una de las claves de su efectividad». Señalado por David Duran et al. (2014: 33).

Se han generado mejores mecanismos para facilitar información sobre las diversas carreras y servicios de la Universidad de la República, fechas de inscripción, sistemas de becas, lo cual ha aportado una familiarización con la universidad y la facultad y la promoción de habilidades comunicativas, de pensamiento, de perspectiva, de empatía, capacidad de coordinación y trabajo en equipo, liderazgo, capacidad de búsqueda y sistematización de la información, entre otros.

La FIC ha podido ser vista con mayor perspectiva, generando interés en los estudiantes que no tenían un conocimiento claro de las tres licenciaturas que la facultad ofrece. Esta labor ha sido enriquecedora y positiva tanto para el tutor como para quien ha recibido la información (estudiante de liceo o de UTU), en tanto la institución es vista de forma positiva y afín por los visitantes.

Este no ha sido el único desafío que resolver. El mayor interrogante se presenta en el momento previo a atender diferentes, y a veces inesperados, tipos de público. Esto ha obligado al equipo de tutores a amoldarse al perfil, conocimiento y circunstancias particulares de cada grupo de visita. Estas variables son, por mencionar algunas: ciudad de origen, promedio de edad, cantidad de asistentes, conocimiento sobre la vida universitaria, nivel educativo, cantidad de interesados en las carreras de la FIC, comportamiento de los visitantes, acompañantes, tiempo disponible, etcétera. Así, no será lo mismo recibir a un pequeño grupo del interior del país a punto de egresar y acompañado por profesores que recibir a un joven acompañado por sus padres, o a una escuela técnica con estudiantes de contexto crítico sin interés expresado por la universidad. En todos los casos se ha obtenido una evaluación altamente positiva.

Debido a que en la práctica como tutores se hace el primer acercamiento de estos posibles futuros estudiantes al nivel terciario, como preámbulo el proceso al que deberán enfrentarse (el de la «afiliación





intelectual e institucional»), «El tránsito hacia el estatus de estudiante comporta, entonces, un proceso de aculturación que para el ingresante significa la ruptura con su pasado inmediato y el enfrentamiento con un futuro todavía opaco» (Casco, 2008: 3). Se pretende romper con la incertidumbre mostrando el edificio desde una mirada más cercana con un «igual», una mirada empática.

Proyecciones a futuro

Es viable pensar en grupos de tutores atendiendo a una demanda creciente de grupos de visita, dadas la mencionada experiencia positiva y una suerte de buena imagen de nuestra institución, difundida entre estudiantes y docentes que la han visitado durante este período. Para ello deberán tomarse medidas adicionales aparte del mencionado protocolo: mayor cantidad de recursos humanos para atender la demanda, abrir la experiencia de la coordinación y realización de visitas a voluntarios (estudiantes no tutores, participantes del Centro de Estudiantes, etc.) con coordinación y preparación previa. La tarea será organizada y con criterios unificados. Dadas las responsabilidades y los conocimientos necesarios para la tarea, también será importante sistematizar de manera adecuada la distribución de la agenda y los recursos humanos disponibles.

Referencias bibliográficas

- Cardozo-Ortiz, C. E. (2011). Tutoría entre pares como una estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, 14 (2).
- Casco, M. (2008). Prácticas comunicativas del ingresante y afiliación intelectual. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires - Facultad de Ciencias Humanas, V Encuentro Nacional y II Latinoamericano: La Universidad como objeto de investigación.
- Duran, D.; Flores, M.; Mosca, A. y Santiviago, C. (2014). Tutorías entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. En *InterCambios*, vol. 2, n.º 1, diciembre.





• Tutorías entre pares en centros educativos de enseñanza media, y en Expo Educa y otras ferias de oferta educativa

Desde una mirada atravesada por la experiencia

Sebastián Tabárez, Bianca Peluffo, Iván Labourdette, Yanina Rodríguez

Correo de referencia: stabarez@gmail.com

Introducción

Este trabajo consiste en articular algunas nociones teóricas discutidas en el transcurso del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá), en el curso de Tutorías Entre Pares, con la experiencia vivenciada como tutores en los talleres realizados en el liceo Francisco Bauzá n.º 6 en el turno nocturno con una población extraedad, en la Expo Educa en la ciudad de Salto y la participación en el stand de la Facultad de Psicología en la Expo Educa de Montevideo, en Uruguay.

Desarrollo

El programa de Tutorías Entre Pares se desarrolla en el marco de la Udelar apoyando a los estudiantes en una modalidad de aprendizaje cooperativo (Duran, 2014), apuntando a una formación bidireccional que se produce tanto en el tutor como en el que es tutorado.

Vincent Tinto (2008) observa que las brechas de graduación entre la diferente población estudiantil se dan en su mayoría en estudiantes de bajos recursos y de primera generación de educación superior, siendo la desvinculación educativa a nivel terciario un fenómeno de estudio por el impacto que genera en la sociedad.

Como estudiantes universitarios, debemos asumir la responsabilidad de ayudar a las generaciones venideras con el proceso brindando apoyo para el ingreso, como también fortalecer la permanencia dentro de la institución de los futuros y nuevos estudiantes. Es importante apoyar este punto sobre la democratización del conocimiento de que nos habla Arocena (2014), quien plantea la importancia de las inves-





tigaciones universitarias en pos de hacer llegar el conocimiento a la sociedad, buscando la igualdad entre todos los actores sociales.

La importancia del programa es debido a que el primer semestre de ingreso es crucial, porque se ha observado que el mayor número de desvinculación estudiantil se da en este tiempo de tránsito.

Como objetivo se busca minimizar las posibles dificultades que se encuentran al ingreso y prevalencia en la universidad, sea tanto por barreras socioculturales generadas por el entorno, como también por la situación socioeconómica del estudiante. Por lo tanto, es necesario trabajar en el período de interfase entre educación secundaria y educación terciaria, a través de dinámicas como encuentros entre pares de estudiantes yendo hacia los centros educativos secundarios, promoviendo información y talleres de tutores en las Expo Educa de todo el país.

Es importante preguntarnos cómo es posible cumplir los objetivos, como también cuál es la mejor forma de llevarlos a cabo. De allí que las experiencias se plantean entre estudiantes, a través de un diálogo horizontal, en el que se brinda información que muchas veces es invisible en los años anteriores a ser universitario, demostrando que estudiantes con las mismas problemáticas y/o condiciones han podido proseguir con el estudio universitario solo por el hecho de querer hacerlo, planteándose objetivos y buscando la ayuda necesaria.

En la actualidad estamos inmersos en una realidad en que el espacio virtual tiene más resonancia, en que los vínculos interpersonales están decayendo, de allí la importancia de ir hacia los futuros estudiantes, de posicionarse junto a ellos para poder escucharlos y generar una buena empatía.

Progresá nos hizo conocer que hay falta de información y necesidades de los estudiantes, por eso es necesario abordar y elaborar planes de acción yendo hacia el estudiante y no esperando a que se acerque buscando información que muchas veces ni sabe que existe.

Hablando desde las experiencias en la realización de talleres en el liceo Bauzá en el turno nocturno y en Expo Educa en Salto, experimentamos como tutores la importancia de realizarlos. Mediante una propuesta de caldeamiento orientada a generar empatía entre los estudiantes y tutores, propiciando la espontaneidad al momento de





plantear la temática a trabajar, con el uso de herramientas como papelografos y acrósticos y trabajando con el libro de las diferentes carreras, se logró una activa interacción con los estudiantes y surgieron nuevos interrogantes en el transcurso del encuentro.

A su vez se observó que el desconocimiento de información al ingreso de una carrera terciaria es algo que desmotiva y genera ansiedad.

En el caso del liceo Bauzá, el trabajar con una población estudiantil de extraedad que se encuentra inserta en el mundo laboral nos brindó la oportunidad de desmitificar la creencia de que la facultad es solo para los que no trabajan, explicando desde nuestra experiencia de estudiantes universitarios y trabajadores las distintas posibilidades de horarios que van a encontrar en las diferentes universidades que les posibilitan continuar estudiando.

En este encuentro se dieron a conocer los diferentes tipos de becas e información para que ellos mismos investigaran. El vínculo que se logró en estos talleres fue enriquecedor, no solo para los estudiantes liceales, sino para nosotros como tutores, que en este intercambio pudimos conocer otras realidades.

En el caso de las Expo Educa, si bien buscan generar un muestreo importante de las diferentes ofertas educativas, resaltamos la importancia de poder desarrollar talleres; desde nuestra experiencia vivenciamos que esta modalidad nos da la oportunidad de acercarnos de una mejor manera y generar un mayor vínculo con los estudiantes.

Por otro lado, consideramos que en la experiencia en el stand, si bien fue importante, el vínculo generado entre pares fue más acotado, lo que no permitió brindar toda la información que se encuentra disponible por lo breve del encuentro.

Conclusión

Como tutores, luego de cada instancia sentimos la recompensa que genera ser partícipes de los talleres y de Expo Educa, sobre todo al ver el interés por informarse de los estudiantes y sentir que dentro de lo posible despejamos sus dudas.





Muchos son los estudiantes que quedan en el camino por la incertidumbre que les genera la interfase entre educación secundaria y educación terciaria. Por eso sentimos que estas intervenciones son más que necesarias.

Por experiencia propia sabemos de la importancia que tiene acompañar al futuro estudiante universitario en este camino que no es fácil, pero para nada imposible.

Al haber vivenciado estas experiencias que expusimos, podemos decir que como tutores trabajamos para que el período de interfase entre secundaria y enseñanza terciaria no sea el detonante de la desvinculación estudiantil.

Resaltamos que para nosotros es importante la incorporación de talleres en todas las instancias, incluidas las Expo Educa, debido a que estos nos ayudan a cumplir nuestro objetivo como tutores, porque en ellos se genera un diálogo descontracturado y entre pares, y a través de la coconstrucción con el otro se pueden visualizar los diferentes caminos que posibilitan continuar estudiando, generando estudiantes autónomos constructores de su propio trayecto.

Referencias bibliográficas

- Arocena, R. (2014). La investigación universitaria en la democratización del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 9 (27), 85-102.
- Duran, D. et al. (2014). Tutoría entre iguales, del concepto a la práctica en las diferentes etapas educativas. *InterCambios*, 2 (1).
- Ezcurra, A. M. (2013). Igualdad en educación superior. Un desafío mundial. Mendoza. IEC-CONADU/UNGS.
- TINTO, V. (2008). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. Disponible en <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf>.





4. Guía para el desarrollo de tutorías entre pares

Sofía Ramos y Fabiana De León

En esta sección incluimos algunos aspectos prácticos para el desarrollo de las tutorías entre pares (TEP) como insumo para la orientación de las prácticas de los tutores.

4.1 Las tutorías entre pares

¿Qué son las tutorías entre pares?

Las TEP son impulsadas por el Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá) de la Universidad de la República con la finalidad de promover propuestas de apoyo y orientación entre pares en las diferentes etapas de su trayectoria educativa.

El programa busca potenciar el trabajo colaborativo entre pares para, desde allí, brindar fluidez y continuidad a las trayectorias. En este sentido, desarrolla estrategias y acciones tutoriales dirigidas a los diferentes momentos de tránsito de los estudiantes, focalizando en ciertos puntos de inflexión, en el entendido de que estos provocan rupturas en las continuidades de los sujetos que requieren de espacios institucionales de sostén. Los cambios y desafíos interpelan a los estudiantes, llevando a revisar no solo sus propios trayectos, sino la manera de estar en ellos y transitarlos.

¿Quiénes pueden ser tutores pares?

Cualquier estudiante universitario puede ser tutor, pues la propuesta formativa parte de considerar la importancia del vínculo entre pares como aporte al proceso de integración a la institución y al proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que el tutor ya transitó por él y lo abordará desde su experiencia, independientemente de su avance al momento de ejercer la tutoría. Los estudiantes tutores pares cumplen





con un proceso de formación teórica de un semestre que se centra en (aspectos que hacen a) las características de cada una de estas etapas y de los estudiantes, en la que se abordan también habilidades de comunicación para la orientación y el acompañamiento (curso TEP 1).

A continuación, los estudiantes que se forman para ser tutores desarrollan un semestre de actividades prácticas con estudiantes de interfase o universitarios, aportando a su proceso de aprendizaje e integración (curso TEP 2).

¿A quiénes van dirigidas las tutorías entre pares?

La población destinataria de las tutorías entre pares incluye desde futuros estudiantes universitarios, quienes se encuentran en la etapa de preingreso e interfase a la enseñanza superior (Mosca, Santiviago, 2012), hasta estudiantes inscritos en la Universidad de la República en diferentes momentos de su tránsito universitario. Entre estos últimos, se destacan estudiantes de ingreso a la universidad que se encuentran transitando sus primeros años universitarios, estudiantes avanzados con ciertas necesidades de apoyo académico en materias específicas y estudiantes en situación de rezago o revinculación a la institución luego de un período de desvinculación o de ausencia de cursada, entre otros.

Atendiendo a estos momentos de la trayectoria educativa, se identifica el desarrollo de las tutorías entre pares dirigidas a estudiantes preingresantes, así como a estudiantes universitarios. Producto del interjuego entre población destinataria, espacio donde se desarrolla y problemática que aborda la tutoría, se configuran diferentes tipos, como se ha mencionado en otros capítulos de este libro.

Siguiendo los criterios de la población a la que van dirigidas, las TEP pueden diferenciarse en:





Tabla 1. Tipos de tutorías entre pares.

Tutorías para preingresantes	Tutorías para estudiantes universitarios
Tutorías entre pares en centros educativos de enseñanza media	Tutorías de apoyo al ingreso o de vida universitaria
Tutorías entre pares para estudiantes inscritos condicionalmente a la Udelar	Tutorías académicas en materias específicas
Tutorías entre pares en los servicios universitarios: Universidad Abierta y visitas de estudiantes de enseñanza media a la Udelar	Tutorías para personas privadas de libertad
Tutorías entre pares en Expo Educa y otras ferias de oferta educativa	Tutorías para el trabajo con personas en situación de discapacidad
	Tutorías entre pares para estudiantes del interior del país y extranjeros
	Tutorías entre pares para beneficiarios de becas
	Tutorías de rezago o revinculación

4.2. Fases para el desarrollo de propuestas de tutorías

Para fines didácticos, la presente guía de orientación a tutores se centra en describir y desarrollar propuestas de actividades en tres tipos de las tutorías mencionadas, como las *TEP de preingreso o interfase*, las *TEP de ingreso o vida universitaria* y las *TEP académicas en materias específicas*.

Fase I. Iniciando las tutorías entre pares

Antes de comenzar a definir cada una de ellas, es importante destacar que, más allá del tipo de *TEP*, todas son atravesadas por una fase inicial, que es la referente a la conformación del grupo de tutores a





partir de la convocatoria a tutores y de que un conjunto de estudiantes manifiestan su intención de recibir esta formación y desarrollar la experiencia.

La primera fase apunta tanto a la consolidación del grupo de tutores como a la planificación del trabajo a ejecutar en el marco de las TEP, incluyendo el intercambio de saberes, herramientas y habilidades que permitirán desarrollar las actividades con los tutorados.

En los encuentros de formación se trabaja en la construcción del rol tutor, acuerdos de las dinámicas de las propias tutorías y otras estrategias de interés para el desarrollo de las actividades.

La planificación esclarece las propuestas, las «aterriza» en el papel, permite que todos los integrantes del grupo visualicen lo materializado y puedan construir y aportar a partir de ahí. Al mismo tiempo, el grado de planificación logrado también habla del grupo. Un grupo consolidado es un grupo que seguramente ha adquirido algunas herramientas de trabajo como propias: por ejemplo, planificar y materializar lo planificado así como ponerlo en conocimiento de otros compañeros que por alguna razón no estuvieron presentes en esa instancia muestra que ese grupo tiene en cuenta la dimensión «otros» en la práctica misma y su conformación.

Es fundamental que todos los tutores puedan participar de estas instancias debido a que a partir de ellas se buscará definir acciones y tomar decisiones que van a precisar la práctica. Contar con una buena cantidad de estudiantes en estas instancias es clave para que se aporten ideas nuevas y sea posible armar planes de trabajo más elaborados.

Fase II. El desarrollo de la tutoría entre pares

Las propuestas de TEP parten de un concepto de acompañar. Al decir de Ghouli (2007), «se define como el proceso que dinamiza tres lógicas: relacional, espacial y temporal» (p. 208). Es en este sentido que la tutoría pretende establecer un espacio y tiempo que genere las condiciones para el establecimiento de un vínculo, en este caso centrado en la condición de pares estudiantiles.

Más allá de este aspecto vincular del acompañamiento, presente en las diferentes propuestas, puede decirse que en esta fase comienzan





a establecerse algunas diferencias significativas entre los tipos de tutorías. Por este motivo, se exponen a continuación los diferentes caminos que pueden seguir las tutorías entre pares, según sean TEP de preingreso, TEP de ingreso y vida universitaria o TEP académicas.

Actividades de tutorías entre pares de preingreso e interfase

Este tipo de actividades en su mayoría promueven un trabajo con los estudiantes antes de su ingreso a la universidad. Por este motivo, involucran a otros niveles del sistema de educación.

Su objetivo es promover espacios de trabajo entre pares dirigidos a disminuir las brechas entre lo imaginado y lo realmente encontrado en la universidad. Se parte de que aquellos estudiantes que logran más claridad en sus proyectos educativos están más motivados y por ende desarrollan estrategias más eficaces para su permanencia.

Estas actividades no buscan únicamente transmitir la información de la oferta educativa, sino que pretenden promover vínculos, generar las condiciones para que esta circule, también conocer quiénes son los sujetos que buscan informarse, cuáles son sus deseos, sus expectativas y fantasías respecto a la universidad y, fundamentalmente, conocer el contexto en el que estos estudiantes están insertos. La riqueza de esta propuesta consiste en el intercambio de experiencias y conocimiento, lo que va más allá de la información específica sobre las opciones educativas con que cuenta la Udelar.

La propuesta que busca desarrollarse con los tutores tiene un componente fundamental y es el referente al acercamiento vivencial a la información. El foco aquí está puesto en el encuentro de trayectorias educativas entre pares. El concepto que subyace a este nivel de trabajo sobre la información es el de *fuentes vivas* (Canessa, 1990), que, como expresan Mosca y Santiviago (2010a),

toma de la historia el concepto de fuente, como ir al origen de algo que se quiere saber y lo cruza con el testimonio, las fuentes testimoniales en este caso orales. De esta forma quienes relatan la información no son guías o materiales, sino las personas mismas, que eligieron tal o cual carrera u oficio y van a dar cuenta de diferentes aspectos de ese proceso. (p. 25)





Entre las actividades más destacadas, pueden mencionarse:

***Tutorías en centros educativos de enseñanza media
«La previa-progres»***

Entre los principales pasos a dar para el desarrollo de propuestas de TEP en centros educativos, se destacan:

- *Elegir un centro educativo en el cual implementar la propuesta.* Para esto se debe tener en cuenta qué otras propuestas de tutorías entre pares se han desarrollado en ese centro, la cantidad y el tipo de bachilleratos existentes, la receptividad de los equipos de dirección, docentes y de adscripción al desarrollo de esta propuesta, entre otros. La mayoría de las veces, el hecho de que los tutores conozcan el centro debido a que cursaron sus estudios o desarrollaron actividades de extensión universitaria allí puede facilitar esta etapa.
- *Coordinar una primera entrevista con el equipo de dirección.* Si bien es importante para este encuentro contar con una primera planificación, de forma de exponer la propuesta, es clave que esta mantenga cierta flexibilidad para incorporar las necesidades y disponibilidades que el centro proponga. Se sugiere contar con una propuesta de actividades, población objetivo y cronograma de ejecución, a los efectos de presentarla en la entrevista y conocer su viabilidad o necesidad de incorporar modificaciones según sugerencia o solicitud del centro o por motivos de agenda (paros, asambleas técnico-docentes, otras).
- *Convocar a estudiantes de bachillerato.* Una vez establecidos los acuerdos y los marcos de trabajo, es importante comenzar un proceso de convocatoria a la actividad. Si bien la mayoría de las veces esta etapa queda a cargo del equipo de dirección, adscripción y docentes del centro, la experiencia nos demuestra que es clave para promover mayores niveles de participación de los estudiantes la presencia y difusión de esta por los tutores, lo que no iría en detrimento sino que complementaría la que el propio centro realice por su cuenta.
-





- *Conformar grupos de tutores de diferentes carreras.* Como la propuesta se centra en las fuentes vivas, es pertinente que los equipos incorporen la diversidad de las carreras de la Udelar, lo que podría armarse en base a los bachilleratos con los que se planifique realizar la actividad.
- *Organizar actividades de tutorías y talleres de tutores.* La modalidad y su frecuencia serán ajustadas tanto con el centro como con los docentes a cargo del espacio de covisión del curso TEP 2. Lo fundamental que hay que tener en cuenta es que en estos espacios, como se ha mencionado, se busca brindar información de la oferta educativa de la Udelar así como de los sistemas de becas y otros recursos para estudiantes que ingresan a ella.
- *Sistematizar y evaluar la práctica.* En el marco de la evaluación de las prácticas desarrolladas por el Programa de TEP, al finalizar la tutoría los estudiantes tutores deberán, en coordinación con sus docentes de TEP 2, realizar el proceso de evaluación y sistematización de los estudiantes que participaron como tutorados.

Taller fuentes vivas de la información en Montevideo y en el interior del país: Expo Educa

Los talleres en el marco de las ferias educativas son otra de las actividades que pueden desarrollarse. A diferencia de las propuestas en centros, estas son focales y la mayoría de las veces se realizan en un único encuentro o jornada.

Se trata de una propuesta de intercambio en la que tutores de diversas carreras de la Udelar cuentan su experiencia como universitarios y promueven la continuidad educativa a la vez que abordan información sobre la oferta existente en la institución y otros recursos que ofrece.

Las actividades incluyen planificación y convocatoria de un encuentro-taller con estudiantes de enseñanza media que provienen de diversos centros educativos y localidades para abordar la experiencia de ser estudiante universitario e información sobre la oferta educativa de la Udelar. Lo central en estos espacios es brindar información mediante metodologías activas, lúdicas (Mosca y Santiviago, 2010b).





Asimismo, se podrá diseñar una propuesta de stand de TEP o para mostrar las carreras de los servicios de los tutores que asisten a esa instancia. Al culminar la actividad, los estudiantes tutores, en coordinación con sus docentes de TEP 2, deben realizar el proceso de evaluación y sistematización de los estudiantes que participaron como tutorados.

Recorridas y visitas de estudiantes de enseñanza media a las facultades: Universidad Abierta

Estas actividades suelen realizarse en el segundo semestre del año. Al ser desarrolladas en los servicios universitarios involucran diferentes estructuras de estos servicios. Las actividades aquí comprenden: gestionar o estar pendientes de la agenda de visita de los centros educativos de enseñanza media y planificar y ejecutar actividades de recorrida y de presentación de las carreras que se ofrecen.

Como se especifica para otras actividades, al culminar la actividad, los estudiantes tutores deberán realizar, en coordinación con sus docentes de TEP 2, el proceso de evaluación y sistematización de los estudiantes que participaron como tutorados.

Actividades de TEP de apoyo al ingreso y de vida universitaria

Este tipo de actividades se centran en el trabajo con estudiantes que están ingresando a la universidad o transitando sus primeros tiempos universitarios, por lo que involucran el trabajo en instancias de inscripciones en bedelía, en cursos introductorios, entre otras.

El objetivo es facilitar el proceso de integración e involucramiento en la vida universitaria de los estudiantes ingresantes, abordando principalmente las diferentes poblaciones en posición de vulnerabilidad que pueden encontrarse en esta franja poblacional (estudiantes becarios, del interior del país, primera generación de universitarios en su familia, entre otros).

Algunas de las propuestas de tutorías que se vienen desarrollando son tutorías entre pares dirigidas a estudiantes beneficiarios de becas. Se incluye en este caso el trabajo en hogares estudiantiles o en coordinación con el Servicio Central de Bienestar Universitario de apoyo a estudiantes de ingreso en aspectos de la gestión y organización de agenda de estudio durante los primeros meses.





Entre los principales pasos para el desarrollo de propuestas de TEP de apoyo al ingreso, se destacan:

- *Definir momentos y escenarios donde se desarrollará la tutoría.* Al momento de planificar las actividades, se pueden visualizar y definir instancias como el momento de la inscripción a la carrera, la bienvenida o los cursos introductorios, así como otros momentos que se consideren claves durante el primer semestre del tránsito por los estudios terciarios.
- *Presentar el programa de TEP a los estudiantes de ingreso.* El inicio es una instancia clave, es necesario que todos los estudiantes de ingreso conozcan la propuesta. Para ello puede ser pertinente diseñar algunas actividades que les permitan presentarse como grupo de tutores a sus futuros tutorados y presentar el programa y sus particularidades. Algunos buenos momentos para esto pueden ser los períodos de inscripciones a la facultad, así como las actividades de bienvenida, que son las primeras instancias en que el estudiante se contacta con la institución y sus diferentes actores.
- *Inscribir a los tutorados y asignarles tutores de referencia.* Esta etapa es fundamental, ya que involucra las inscripciones de los estudiantes al programa Tutorías Entre Pares. En otras oportunidades ha resultado útil el diseño de pequeños formularios para que los estudiantes de ingreso completen; de esta forma se hace efectiva la inscripción al Programa de TEP, y eso les posibilita a los tutores hacer un seguimiento a estos estudiantes. En algunos programas de TEP se define asignar tutores a toda la generación referenciados a partir de los cursos introductorios o similar; en esos casos se sugiere apuntar durante ese período a la construcción de un vínculo de cercanía y referencia, a la vez que lograr un conocimiento de las características de los tutorados asignados para hacer un acompañamiento y seguimiento a esos estudiantes en el transcurso del semestre.
- *Definir el medio de comunicación con los tutorados.* Para que pueda desarrollarse la tutoría, lo principal es establecer un vínculo de confianza con los tutorados. Quizás sea necesario que al inicio





los tutores desarrollen un rol activo en este vínculo, llamando, enviando mensajes a los estudiantes asignados. Otro aspecto a tener en cuenta es que raras veces los estudiantes de ingreso utilizan el correo electrónico como medio de comunicación, manejan más frecuentemente diversas redes sociales, por lo que es clave que expliciten y acuerden el medio de comunicación que utilizarán.

- *Establecer reuniones presenciales entre tutores y tutorados.* Una vez iniciada la tutoría es pertinente que, más allá del tipo de TEP que establezcan los tutores con sus tutorados, dejen consignado un conjunto de reuniones presenciales, incluyendo una al inicio para conocerlos y otra al finalizar el semestre en la que se pueda realizar un cierre grupal con aquellos que continuaron el proceso. Muchas veces acordar un encuentro y que todos asistan no es tarea fácil, puesto que la presencia de un medio virtual de comunicación hace que los estudiantes resuelvan buena parte de sus inquietudes a través del celular o de redes sociales. De todas maneras, entendemos que los encuentros presenciales tienen una riqueza mayor que la de los virtuales y que facilitan el vínculo y la comunicación entre los tutores y los tutorados, además de permitir la realización de actividades que no son posibles a través de un medio virtual. En este contexto, creemos que para realizar un proceso de acompañamiento es fundamental conocer de la manera más clara posible las expectativas y características de los estudiantes de ingreso, por lo que recomendamos que los tutores promuevan estos encuentros. La idea de estos encuentros es potenciar un vínculo y conocer cuáles son las principales inquietudes de estos estudiantes.
- *Desarrollar un trabajo en red.* La tutoría no puede desarrollarse en solitario, es fundamental formar una red con otros actores que puedan ayudar al tutor en el desarrollo de la tutoría. Estos son la Unidad de Apoyo a la Enseñanza, los docentes referentes que la Unidad pondrá a tu disposición y el Programa de Respaldo al Aprendizaje, entre otros. Puede suceder que como tutores no sepan todas las respuestas a las preguntas o inquietudes de los tutorados, pero es pertinente que sepan con quién contactarse para derivar al estudiante o para recibir más información.





- *Definir y expresar en forma clara el objetivo de las reuniones presenciales.* Es clave entender que si convocamos a alguien tiene que estar claro el motivo de esta acción, pues eso garantizará su participación.
- *Efectuar un cierre y evaluación del programa TEP con los tutorados.* Como en todo cierre, es importante evaluar lo aprendido y transitado en el Programa. El propósito de las evaluaciones es tener una base de información que rescate las fortalezas y debilidades que tuvieron las tutorías de ese año, para poder mejorar la calidad de estas en ediciones posteriores.
- *Sistematizar y evaluar la práctica.* En el marco de la evaluación de las prácticas desarrolladas por el Programa de TEP, como se mencionó, al finalizar la tutoría los estudiantes tutores deberán realizar el proceso de evaluación y sistematización de los estudiantes que participaron como tutorados en coordinación con sus docentes de TEP 2.

Actividades de TEP académicas vinculadas a cursos o cátedras

Las TEP académicas tienen como objetivo principal contribuir y facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes que se encuentran cursando una unidad curricular específica en el marco de la cual se desarrolla la actividad tutorial. Asimismo, se espera que los tutores logren dinamizar el trabajo en grupos pequeños dentro del curso, apuntando a la incorporación del trabajo colaborativo como estrategia de estudio.

Tanto el curso TEP 1 como el curso TEP 2 deben contar con un equipo docente heterogéneo compuesto por docentes del Progresá y del curso en el que se desarrolla la propuesta de TEP, involucrando en ambos casos la especificidad del curso y disciplinar según la carrera y área de formación de que se trate.

Entre los principales pasos para el desarrollo de TEP académicas, se destacan:

- *Definir rol y modalidad de participación de los tutores en el aula.* Este paso es fundamental en lo que respecta a todo el proceso y desarrollo de la tutoría, y es llevado a cabo a partir de reuniones





entre los tutores y el equipo docente del curso. Allí se establecen los acuerdos de trabajo para el semestre, lo que en ocasiones se puede ir ajustando a partir de la propia dinámica del curso y de los estudiantes que lo realizan. En estas instancias se definen asimismo la forma de asignación de tutores a los estudiantes del curso y la dinámica de trabajo en lo que refiere a si habrá subgrupos fijos de referencia que se mantienen durante el semestre o si todos los tutores son referentes para todos los tutorados.

- *Presentar el programa de TEP académicas a los estudiantes inscritos al curso.* El inicio es una instancia clave, es necesario que todos los estudiantes del curso conozcan la propuesta y el rol de los tutores pares; debe quedar clara su diferencia con el rol docente. Se sugiere apuntar desde el inicio a la construcción de un vínculo de cercanía y referencia a partir de la condición de tutor par, a la vez que lograr un conocimiento de las características de los tutorados asignados y su relacionamiento con el aprendizaje de esta unidad curricular específica, apuntando a hacer un acompañamiento tutorial a esos estudiantes ajustado a su realidad y a las fortalezas y debilidades que van surgiendo en el transcurso del semestre.
- *Definir si se llevan a cabo otro tipo de actividades extraaula.* En ocasiones los tutores o los equipos docentes pueden proponer e incluir otro tipo de actividades como espacios de consulta, apoyo y orientación que funcionan fuera del horario del curso, dirigidas a estudiantes que requieren profundizar en algún tema específico del curso o fortalecer la formación previa con que cuentan de educación media en lo que respecta a las habilidades y a la exigencia que la universidad supone a partir de una especificidad académica y disciplinar.
- *Coordinar en forma permanente con el equipo docente del curso en que se desarrolla la tutoría.* Paralelamente al curso TEP 2 y a la participación en las instancias de covisión con el equipo, es fundamental la permanente coordinación de los tutores con el equipo docente del curso, tanto en lo que respecta al desarrollo de la acción tutorial y sus posibilidades de mejora como al intercambio sobre contenidos temáticos o formas de abordaje de estos





en el curso, a partir de las principales inquietudes que expresan los tutorados respecto a sus aprendizajes, dificultades, logros parciales, entre otros elementos, dentro del curso o unidad curricular de que se trate.

- *Realizar una breve evaluación del programa TEP académicas con los tutorados.* Al momento de realizar un cierre es importante evaluar lo aprendido y transitado en el programa, partiendo de las expectativas e ideas previas del estudiante al momento de comenzar la tutoría. El propósito de las evaluaciones es tener una base de información que rescate las fortalezas y debilidades que tuvieron las tutorías de ese año para poder mejorar su calidad en ediciones posteriores.
- *Sistematizar y evaluar la práctica.* Al igual que en todas las prácticas descritas anteriormente, estas deben ser sistematizadas y evaluadas en conjunto entre el equipo docente y de tutores, incorporando la evaluación de los estudiantes que participaron como tutorados.

Referencias bibliográficas

- CANESSA, G. (1990). Las fuentes vivas de la información vocacional. En J. ELIZALDE y RODRÍGUEZ, A. (comp.). *Orientación vocacional, espacio de reflexión, confrontación y creación*. Montevideo: Roca Viva.
- GHOUALI, H. (2007). El acompañamiento escolar y educativo en Francia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 12, n.º 32: 207-242.
- MOSCA, A. y SANTIVIAGO, C. (2010a). *Tutorías de estudiantes. Tutorías entre pares*. 2.ª ed. Montevideo: Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá). Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República.
- (2010b). *Conceptos y herramientas para aportar a la orientación vocacional ocupacional de los jóvenes*. MIDES-Progresá, Udelar.
- (2012). *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares. La experiencia de la Universidad de la República*. Montevideo: Zonalibro.







Sección III

5. Las tutorías en la universidad: aportes para pensar su especificidad

En el presente capítulo incluimos algunas conceptualizaciones referidas a los sistemas de tutorías en el ámbito universitario y su vínculo con el desarrollo académico y los aprendizajes desde una perspectiva docente.

5.1 Educación superior: expansión y desigualdad

Ana María Ezcurra

Presentación

Este trabajo aborda la problemática del vínculo entre *expansión del ciclo superior* y *desigualdad social a nivel mundial*. Al respecto, identifica y examina un grupo de *tendencias estructurales globales*: una noción que aquí refiere a procesos transfronterizos extendidos y de largo plazo. En términos de conocimiento, y en ese alcance, se trata de *hipótesis diagnósticas y teóricas*. Hipótesis que se fundan en evidencias empíricas: ciertas investigaciones internacionales comparadas, estudios de orden nacional, indagaciones institucionales, datos y análisis de organismos multilaterales.





1. Una masificación que incluye y desiguala. Inclusión estratificada

El punto de partida es una tesis muy reconocida: desde fines de la Segunda Guerra Mundial, el tramo superior transita una expansión notable de las instituciones y la matrícula. Por lo tanto, se dio una *masificación* fortísima. Así, según el Banco Mundial (2018), la tasa bruta de matrícula pasó del 10,0 % en 1970 al 36,0 % en 2015 (promedio planetario).¹⁶

Sin embargo, la masificación es un proceso global, sí, pero con una *desigualdad internacional sumamente alta* entre regiones y países (Unesco, 2017). Además, y en perspectiva diacrónica, se constata una *disparidad duradera y por lo general en suba* (Ezcurra, 2018). En ese marco, América Latina muestra una *desigualdad intrarregional aguda* con grados de masificación muy disímiles (CEPAL, 2017).

Ahora bien, ¿qué efectos tiene esa expansión en la desigualdad en el acceso (ingreso, permanencia, graduación) a escala mundial? Así des-
punta una temática crítica: el vínculo entre *masificación* y *desigualdad social*. En esa línea, Richard Arum y colegas (2007) aducen que «en la expansión educativa, la cuestión clave es si reduce la desigualdad al proveer más oportunidades a personas de estratos en desventaja, o si la magnifica al engrosar de modo desproporcionado las posibilidades de aquellos que ya son privilegiados» (p. 1).

En primer lugar, el problema remite al *ingreso al ciclo*. Es decir, ¿la masificación merma las brechas sociales en la entrada a la educación superior? Al respecto, una primera hipótesis es que *sí abre la admisión a franjas antes excluidas*, de posición en desventaja en la distribución de capital económico y cultural —según la conceptualización de Pierre Bourdieu (2005)—.

Por ende, en ese *sentido restringido*, de *incorporación*, la hipótesis es que la masificación *sí implica inclusión social*, otra tendencia global. Así

16 Según la Unesco, la tasa bruta de matrícula es el número de alumnos matriculados de un determinado nivel educativo, independientemente de la edad, expresado como porcentaje de la población del grupo de edad teórica correspondiente a ese nivel de enseñanza. Para la educación superior, la población refiere al grupo de cinco años que sigue a la edad teórica de salida del ciclo secundario.





lo sugiere la información provista por un importante estudio comparado de 15 países de Europa Occidental y Oriental, y Este de Asia, más Australia, Estados Unidos e Israel, liderado por Yossi Shavit, Richard Arum y Adam Gamoran (2007).

Aun así, el interrogante persiste: ¿esa inclusión *acota la desigualdad en la admisión al tramo*? Algunos autores responden que no, y afirman que el alza de oportunidades educativas suele elevar la matriculación entre sectores en desventaja *sin atenuar las desigualdades en el ingreso*. Es el caso de Adrian Rafferty, de la Universidad de Washington, y Michael Hout, de la Universidad de Nueva York (1993), con su hipótesis *Maximally Maintained Inequality*. Según esta, la brecha entre clases sociales en la chance de entrar a un ciclo educativo dado continúa hasta que las franjas aventajadas alcanzan el llamado punto de saturación. Y la saturación es definida como la fase en que casi todos los hijos e hijas de origen acomodado pasan al nivel en cuestión. Es que los grupos favorecidos se hallarían mejor equipados para aprovechar las nuevas plazas, y las disimilitudes de clase perdurarían o incluso se amplificarían mientras la expansión tiene lugar.

En esa línea, Yossi Shavit, Hanna Ayalon y otros (2007) anotan que la *Maximally Maintained Inequality* ha sido corroborada en varios estudios de campo, y agregan que en educación terciaria la hipótesis augura que el ensanche del tramo podría abultar la matrícula en todos los grupos sociales y étnicos, mientras resguarda el distanciamiento entre ellos en la admisión. ¿Es así? ¿La mayor inclusión recorta o no la desigualdad en el ingreso al ciclo? En definitiva, este es un problema de conocimiento que exige contraste empírico, análisis nacionales y comparados, también en América Latina.

En ese marco, aquí se propone una hipótesis vertebral: que la masificación en educación superior y su inclusión social traen consigo el florecimiento de *nuevas formas de desigualdad*, elevadas, crecientes y de orden mundial, que aquejan justamente a esos sectores ahora incluidos, y que por ende surgen asociadas con su admisión al ciclo. Como alega François Dubet (2015), tuvo lugar una «transformación de la naturaleza misma» de las desigualdades (p. 26). Un proceso que afecta a *contingentes muy amplios*: en palabras de Robert Castel (2012), una vulnerabilidad de masas. Por lo tanto, plasma una dinámica paradójica:





avances sustanciales en el ingreso, una mejora eminente y una reproducción cambiante y en suba de las desigualdades educativas. Por eso, como señala Adriana Chiroleu (2014), se da una democratización trunca.

En suma, desigualdades de nuevo cuño. ¿Cuáles? En primer lugar, una *inclusión estratificada*. ¿En qué consiste? Se trata de la diversificación del tramo en *circuitos institucionales de estatus dispar según posición social*. Según algunos autores, *segmentos de elite y segmentos de masas* (Arum, Gamoran y Shavit, 2007).

En efecto, por lo regular se crea o ensancha un sector institucional de segundo nivel que absorbe una porción considerable del alza de la matrícula, sobre todo en esa población antes excluida. De este modo, al mismo tiempo que miembros de clases desfavorecidas tienen más chances de inscripción, aflora una *expansión estratificada*. Un *sistema jerárquico*, heterogéneo en recursos, prestigio y selectividad de alumnos y docentes. Una *estratificación institucional* que también es *social* (Reay, 2011). Por lo tanto, la desigualdad en el ingreso al ciclo, vertical, puede seguir estable y hasta declinar, mientras *escala la partición social por circuito*, horizontal.

Por eso, ciertos académicos argumentan que en este patrón expansivo *más que inclusión hay desvío*. Un proceso por el que sujetos de clases en desventaja son alejados de los espacios de elite y encauzados hacia esos trayectos de menor estatus: la esfera de masas, usualmente establecimientos de ciclo corto y universidades de rango inferior. Al respecto, y en un aporte pionero, Steven Brint y Jerome Karabel (1989), de la Universidad de California, crearon la noción de desvío a raíz de los *community colleges* en Estados Unidos, una modalidad típica de la arena de masas. En síntesis, y según esa óptica, mientras el nivel terciario se dilata y aminoran las distancias sociales en la admisión, *las brechas se agrandan en el tipo de educación a la que se llega*. Desvío, no inclusión.

Ante ello, una lectura alterna es que *sí hay inclusión*, en tanto la expansión da lugar a un *mayor ingreso de clases desposeídas*. Richard Arum y colegas (2007) coinciden y apuntan que «una visión alternativa es que ese ensanche [del ciclo] [...] refuerza oportunidades al facultar la entrada de estudiantes que de otro modo no hubieran seguido en el postsecundario [...] La expansión es inclusiva aunque las desigualdades subsistan porque propala un bien preciado a un espectro de pobla-





ción (antes excluido)» (p. 5). No obstante, la hipótesis es que hay inclusión pero *también desvió* del área de elite. De ahí la noción de *inclusión estratificada*, aquí sugerida —una mayor admisión canalizada hacia el segmento de masas—. Por eso, y según Kevin Dougherty (2002), el *efecto desvío socava el efecto democratizador de la inclusión* (p. 316).

2. Deserción e inclusión excluyente

2.1. Una fuerza centrífuga clasista

Entonces, la masificación incluye y desigual. Por un lado, incorpora y desvía: una inclusión estratificada. Además, expulsa: una *inclusión excluyente*, un concepto propuesto por la autora en 2008 (Ezcurra, 2008). ¿De qué se trata?

Al respecto, una primera hipótesis basal es que esa fase extraordinaria de expansión ocasiona otro impacto de fuste: *altas tasas de deserción*, otra tendencia estructural global (Ezcurra, 2007a y 2007b). Un proceso que también aflige al capitalismo central, como ha constatado la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su *dossier* anual *Education at a Glance*, publicado desde 1992.

Por ejemplo, *Education at a Glance 2013* asienta que 32 % de los alumnos se marchan y no se gradúan. Empero, este es un promedio y hay variaciones cuantiosas entre países. En efecto, Estados Unidos sobrelleva una deserción del 47 %, con Hungría y Suecia. En Noruega, Nueva Zelanda, Polonia y México oscila entre 41 % y 34 %. En cambio, en Dinamarca, República de Corea y Japón es menor del 20 %.

Esa escalada del abandono suscita un interés académico creciente. Así, y como sostienen Liz Thomas y colegas (2017), el tema de la retención estudiantil en el ciclo cobra cada vez más importancia, «día a día» (p. 2). Un interés que en Estados Unidos ya tiene varias décadas, con una producción *ad hoc* muy nutrida en investigación empírica, construcción teórica y líneas de acción, más *think tanks* sólidos y de alcance nacional dedicados al asunto (Ezcurra, 2007a; Cabrera, Pérez Mejías y López, 2015). En cambio, como indican Ana María Cambours de Donini y Jorge Gorostiaga (2016), en América Latina esa atención es más reciente, y aún no se ha elaborado un cuerpo de estudios relevante en el rubro.





Incluso, esa exacerbación del abandono dio lugar a un movimiento académico de gran relieve en torno al primer año del grado, el lapso más crítico en materia de deserción a escala global, también con una producción muy copiosa —sobre todo, en Estados Unidos, Australia y Europa—. Como corolario, la problemática de primer año ya es un campo de conocimiento y acción maduro, con investigación profusa, publicaciones, conferencias internacionales y nacionales, y estrategias y prácticas orientadas a la mejora de la enseñanza (Ezcurra, 2011).

Otra hipótesis vertebral es que la deserción en el tramo comporta una *desigualdad social terminante*. ¿Por qué? Es que afecta justamente a esas franjas en desventaja antes relegadas. Por eso se da una *inclusión excluyente*, una *selección social*. Es decir, una inclusión, sí, pero *centrífuga*, que tiende a *expulsar a los incluidos*. Otra tendencia global, típica de la masificación del nivel. Parafraseando a Kevin Dougherty (2002), el *efecto deserción horada el efecto democratizador de la inclusión*. Por ello Vincent Tinto, de la Universidad de Siracusa, reitera desde hace años que la presunta puerta abierta en educación superior para esas capas sociales no es tal, sino que se gesta una *puerta giratoria*: así como entran, salen (Tinto, 2008). Ello motiva *brechas de graduación* que son brechas sociales. Esta es una tendencia que en Estados Unidos ha sido verificada por un cuerpo de indagación abundante, mientras que en América Latina existe una vacancia apreciable. En definitiva, y como en el desvío jerarquizador, se estructura una *reproducción variable y en suba* de la desigualdad.

2.2. La posición social, un condicionante prevalente

Entonces, se afianza una inclusión excluyente. Ante ello, cabe un interrogante explicativo. ¿Por qué? ¿Cuáles son las determinaciones dominantes? Al respecto, y por un lado, el cuerpo de estudios auscultado revela que en la era de la masificación la *posición social desfavorecida* es un *factor prevalente*, otra tendencia global. En esa línea, la OCDE (2015) asegura que la evidencia marca que «la deserción aqueja en especial a alumnos de capas [...] en desventaja. Un análisis que compara las tasas de ingreso y retención en el ciclo —entre diez países— halla que el *status* socioeconómico es el condicionante de mayor impacto, que predomina sobre todos los demás como la etnicidad y el género» (p.





2). Esta hipótesis también es planteada por Jocey Quinn (2013) en un trabajo encomendado por la Comisión Europea.

Además, en ese cuerpo de estudios la posición social desfavorable suele ser desglosada en un grupo reducido de variables, pocas pero decisivas, comúnmente rotuladas como *factores de riesgo*. Entre otras barreras, múltiples investigaciones empíricas identifican y recalcan:

- dedicación parcial al estudio;
- condición de actividad: trabajo, sobre todo de tiempo completo;
- estatus de primera generación en educación superior;
- ingresos monetarios escasos;
- dependientes a cargo.

Así pues, y en materia de posición social, usualmente se contemplan variables *socioeconómicas* jerarquizadas como agentes facilitadores de deserción. Por ende, y de hecho, por lo regular se descarta la *praxis educativa* de los alumnos de esas franjas como motor de abandono. En cambio, por hipótesis aquí se subraya esa experiencia como *matriz causal*. En otros términos, se afirma la *índole con frecuencia educativa* de la deserción en el tramo terciario de esas clases subordinadas (Tinto, 2008). Y se hace hincapié en el *rol decisivo de las instituciones y la enseñanza* al respecto: *un paradigma organizacional*.

2.3. Un paradigma organizacional. Más allá de las innovaciones periféricas

Dentro de vertientes teóricas disímiles, son varios los autores que acentúan la *efectividad propia de la educación* en la *construcción de desigualdad* en el ciclo superior. Al respecto, Pierre Bourdieu fue pionero y destacó la «eficacia específica, esencialmente simbólica» del «sistema escolar» en su conjunto (Bourdieu, 2005: 161). Además, y acerca del nivel terciario, esa potencia causal fue y es encumbrada por otras tradiciones teóricas. Ello es patente en Estados Unidos, Australia y Reino Unido.

En particular, esos idearios comparten un *paradigma organizacional* que demarca el *papel de las instituciones* en el abandono estudiantil. Un enfoque que fue bosquejado por Vincent Tinto a partir de los años





1970. En 2012, el propio autor aludió al tema: «al adaptar un modelo en gran medida sociológico para contribuir a explicar la deserción en educación superior, busqué echar luz al rol jugado por el entorno académico y social de la institución en el éxito de sus alumnos. Al hacerlo, traté de contrarrestar lo que era una tendencia a ver la falta de permanencia como reflejo de atributos de aquellos que abandonan; es decir, “inculpación de la víctima”» (p. VII).

De hecho, esa inculpación sigue siendo la *óptica causal preponderante*, muy difundida a escala mundial. Una visión que recae en los alumnos: fallan los estudiantes, no los establecimientos, que por lo tanto son desestimados como factor causal de peso (Ezcurra, 2007a y 2007b).

En cambio, una hipótesis alternativa, que da identidad a aquel paradigma, es que las instituciones constituyen un *condicionante primordial* de desempeño académico y persistencia. Una *determinación principal*. Una hipótesis concurrente es que ese estatus primario se ubica ante todo en la *enseñanza*: el currículo, la organización académica, las prácticas en las aulas, especialmente en esas *frangias en desventaja ahora incluidas* y en *primer año* (Kift, 2009, 2015 y 2016; Ezcurra, 2011; Tinto, 2014).

Ello se funda en evidencias de investigación: un cuerpo que estudia mejoras de la enseñanza y certifica sus efectos favorables, fuertes y difundidos en particular en esas clases subordinadas. Avanza la enseñanza, progresan el desempeño y la permanencia. Al respecto, en Estados Unidos sobresalen los llamados *seminarios de primer año*, sumamente extendidos en el país, y las *comunidades de aprendizaje*, muy divulgadas al inicio del ciclo. Ambos dispositivos han sido objeto de múltiples investigaciones, que prueban su *poder causal contundente*, en particular en esas capas sociales (Ezcurra, 2011). Ello fue ratificado por Jayne Brownell, de la Universidad Hofstra, y Lynn Swaner, de la Universidad Long Island (2009), en una revisión de literatura que rastreó los frutos de esas mejoras curriculares en alumnos de aquellas franjas.

En Australia, y en el marco de ese realce de la enseñanza, algunos académicos han tipificado un denominado encuadre *generacional* en materia de *políticas de retención* en el tramo, con énfasis en primer año. Un esquema que distingue tres *estrategias de intervención* o *generaciones* (Kift, 2009).





Por una parte, un pensamiento de *primera generación*, *hegemónico* a nivel internacional, que se limita a acciones de apoyo de tipo cocurricular a los alumnos, como tutorías. Por lo tanto, no involucra a la enseñanza ni a las aulas (Ezcurra, 2011). Por eso, y desde hace ya bastantes años, investigadores de Estados Unidos remarcan que se trata de *innovaciones periféricas*, en los márgenes del sistema académico, y que por ello tendrían un efecto exiguu en la retención (Barefoot *et al.*, 2005).

Entonces, y ante esos límites, germinó una estrategia de *segunda generación* que expresa un giro drástico y se concentra de lleno en la *enseñanza* y el *currículo*, pensado como «centro organizador», académico y social (McInnis, 2001). Una aproximación que Sally Kift (2009), de James Cook University, etiqueta como integrada ya que reúne ambos componentes, curricular y cocurricular: se enfoca en la enseñanza y las aulas, pero contempla programas de apoyo académico.

Por último, se deslinda un abordaje de *tercera generación*, que añade el *compromiso institucional*: una política organizacional comprehensiva y coordinada (Nelson y Clarke, 2014). Un modelo que Sally Kift y Karen Nelson bautizaron como una *pedagogía de transición* para primer año. En efecto, en 2005 ambas autoras acuñaron la fórmula, que luego expusieron en varios trabajos (Nelson y Kift, 2005; Kift, Nelson y Clarke, 2010). En el Reino Unido, y entre otros, Liz Thomas y colegas (2017) acuerdan en la gran trascendencia de un patrón que abarque a la institución entera (*whole-institution approach*), «más que algo hecho por departamentos académicos, servicios estudiantiles u otra parte de la organización» (p. 26).

En definitiva, y parafraseando a Liz Thomas (2002), la responsabilidad del cambio cae de lleno en el sector de educación superior, y en particular en sus establecimientos. No se trata solamente de proveer apoyos a los alumnos, sino de un compromiso institucional sustancial y de reformas sistémicas de la enseñanza (Ezcurra, 2011).





Referencias bibliográficas

- ARUM, Richard; GAMORAN, Adam y SHAVIT, Yossi (2007). More inclusion than diversion: expansion, differentiation, and market structure in higher education. En Yossi SHAVIT, Richard ARUM y Adam GAMORAN (eds.), *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- BANCO MUNDIAL (2018). *Tertiary Gross Enrollment Ratio*. <data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR>.
- BAREFOOT, Betsy; GARDNER, John; CUTRIGHT, Marc; MORRIS, Libby; SCHROEDER, Charles; SCHWARTZ, Stephen; SIEGEL, Michael y SWING, Randy (2005). *Achieving and sustaining institutional excellence for the first year of college*. San Francisco: Jossey-Bass.
- BOURDIEU, Pierre (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BRINT, Stephen y KARABEL, Jerome (1989). *The diverted dream: community colleges and the promise of educational opportunity in America. 1900-1985*. Oxford: Oxford University Press.
- BROWNELL, Jayne y SWANER, Lynn (2009). High impact practices: applying the learning outcomes literature to the development of successful campus programs. *Peer Review*, vol. II (2).
- CABRERA, Alberto; PÉREZ MEJÍAS, Paulina y LÓPEZ FERNÁNDEZ, Lorena (2015). Evolución de perspectivas en el estudio de la retención universitaria en los EE. UU.: bases conceptuales y puntos de inflexión. En Pilar FIGUERA GAZO (ed.), *Persistir con éxito en la universidad: de la investigación a la acción*. Barcelona: Laertes.
- CAMBOURS DE DONINI, Ana María y GOROSTIAGA, Jorge (2016). Introducción. En Ana María CAMBOURS DE DONINI y Jorge GOROSTIAGA (coords.), *Hacia una universidad inclusiva. Nuevos escenarios y miradas*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- CASTEL, Robert (2012). *El ascenso de las incertidumbres. Trabajo, protecciones, estatuto del individuo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. CEPAL (2017). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2016*. Santiago: Autor.
- CHIROLEU, Adriana (2014). Alcances de la democratización universitaria en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 65 (1).
- DOUGHERTY, Kevin (2002). The evolving role of the community college: policy issues and research questions. En John SMART y William TIERNEY (eds.), *Higher education: handbook of theory and research*. Nueva York: Agathon Press.
- DUBET, François (2015). *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- EZCURRA, Ana María (2007a). Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias. En coloquio *La situación de los estudiantes de nuevo ingreso: un desafío para la universidad del siglo XXI*, México DF (paper).





- (2007b). *Los estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las instituciones universitarias*. San Pablo: Universidad de San Pablo, Cuadernos de Pedagogía Universitaria.
- (2008). Educación universitaria. Una inclusión excluyente. Conferencia central en el III Encuentro sobre Ingreso Universitario, Universidad Nacional de Río Cuarto. En Gisela VÉLEZ et al. (eds.) (2010), *Encuentros y desencuentros en el ingreso a las universidades públicas*. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto.
- (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de General Sarmiento-Instituto de Estudios y Capacitación.
- (2018, en prensa). Educación superior: una masificación que incluye y desigual. En Ana María EZCURRA (ed.), *Masificación y nuevas formas de desigualdad educativa*. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- KIFT, Sally (2009). *Articulating a transition pedagogy to scaffold and to enhance the first year student learning experience in Australian higher education. Final report*. Brisbane: Queensland University of Technology.
- (2015). A decade of transition pedagogy: a quantum leap in conceptualizing the first year experience. *HERDSA Review of Higher Education*, 2.
- (2016). The decline and demise of the Commonwealth's strategic investment in quality learning and teaching. *Student Success*, 7 (2).
- KIFT, Sally; NELSON, Karen y CLARKE, John (2010). Transition pedagogy: a third generation approach to FYE. A case study of policy and practice for the higher education sector. En 11th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference, Tasmania (paper).
- MCINNIS, Craig (2001). *Signs of disengagement? The changing undergraduate experience in Australian universities*. Melbourne: Center for the Study of Higher Education.
- NELSON, Karen y CLARKE, John (2014). The First Year Experience: looking back to inform the future. *HERDSA Review of Higher Education*, 1.
- NELSON, Karen y KIFT, Sally (2005). Beyond curricular reform: embedding the transition experience. En Angela BREW y Christine ASMAR (eds.), *HERDSA 2005*. Sídney: University of Sydney.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO. OCDE (2013). *Education at a Glance. OECD Indicators*. París: Autor.
- (2015). How do differences in social and cultural background influence access to higher education and the completion of studies? *Education Indicators in Focus*, n.º 35.
- QUINN, Joicey (2013). *Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union.
- RAFFERTY, Adrian y HOUT, Michael (1993). Maximally Maintained Inequality: expansion, reform and opportunity in Irish education, 1921-1975. *Sociology of Education*, 66 (1).





- REAY, Diane (2011). Schooling for democracy: a common school and a common university? *Democracy & Education*, 9 (1).
- SHAVIT, Yossi; ARUM, Richard y GAMORAN, Adam (eds.) (2007). *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- SHAVIT, Yossi; AYALON, Hanna; CHACHASHVILI, Svetlana y MENAHEM, Gila (2007). Israel: diversification, expansion, and inequality in higher education. En Yossi SHAVIT, Richard ARUM y Adam GAMORAN (eds.), *Stratification in Higher Education. A comparative study*. Stanford: Stanford University Press.
- THOMAS, Liz (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Educational Policy*, 17 (4).
- THOMAS, Liz; HILL, Michael; O' MAHONY, Joan y YORK, Mantz (2017). *Supporting student success: strategies for institutional change. Summary Report*. Londres: Paul Hamlyn Foundation.
- TINTO, Vincent (2008). Access without support is not opportunity. En 36th Annual Institute for Chief Academic Officers, *The Council of Independent Colleges*, Seattle (paper).
- (2012). *Completing college. Rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- (2014). Tinto's South Africa lectures. *Journal of Student Affairs in Africa*, 2 (2).
- UNESCO. INSTITUTO DE ESTADÍSTICA (2017). <data.uis.unesco.org/?queryid=142>.

5.2. Modelos y sistemas de tutoría para el desarrollo académico y profesional del alumnado universitario

Pedro Ricardo Álvarez-Pérez

Introducción

En las últimas décadas se viene produciendo en el mundo una revisión y renovación de los sistemas educativos para adecuarlos a los nuevos tiempos y las nuevas necesidades sociales. Esto ha generado distintos procesos de cambio para ofrecer una educación de calidad y conseguir un desarrollo integral de las personas a lo largo de la vida. Algunos de estos cambios han puesto el acento en la importancia de enfocar los procesos formativos en la universidad desde una perspectiva distinta de la que se había venido planteando, haciendo que el protagonismo y el foco principal de la acción formativa pasen del





docente al estudiante (aunque es muy difícil desligar el aprendizaje de la enseñanza). Otro de los objetivos estratégicos tiene que ver con la necesidad de que los estudiantes adquieran competencias vinculadas a la empleabilidad. La UNESCO planteaba ya estos retos en la declaración mundial sobre la educación del siglo XXI aprobada en 1998, en la que se insistió en la necesidad de afrontar cambios en el sistema educativo universitario con el fin de mejorar no solo el apartado de los contenidos, sino también el de las prácticas y las metodologías, introduciendo nuevas estrategias para la participación, la colaboración y el aprendizaje permanente.

Precisamente, con relación a las prácticas y a las estrategias metodológicas, el nuevo enfoque de aprendizaje que se le ha empezado a dar a la educación superior atribuye al profesorado un rol distinto del tradicional. De experto transmisor de conocimientos, el docente pasa a cumplir el papel de guía del alumnado en su proceso de aprendizaje, de orientador en la configuración de itinerarios académico-profesionales y de apoyo en la diversidad de decisiones que tiene que tomar a lo largo de los estudios. Aparece de esta manera un espacio tremendamente valioso en este nuevo escenario formativo de la educación superior, el ámbito de la tutoría universitaria, dirigida al apoyo personalizado y la orientación para el desarrollo personal, académico y profesional del alumnado (García, Asensio, Carballo, García y Guardia, 2005; Álvarez y González, 2009; Rodríguez, Calvo y Haya, 2015).

La acción tutorial debe contribuir al proceso madurativo del alumnado, estableciendo relaciones entre los distintos tipos de aprendizaje e incidiendo en la proyección profesional de los estudiantes (Narro y Arredondo, 2013). Se trataría de una orientación que forme para la autonomía, para el análisis crítico de la realidad, para la toma de decisiones sobre su proyecto personal y para la adaptación a los cambios que tienen lugar en el conjunto de la sociedad de manera continua (Álvarez y Lázaro, 2002; Rodríguez, 2004; Romo, 2011). Empleando un símil, cada estudiante a lo largo de sus estudios navega en una barca en dirección a un puerto, hacia el logro de una meta. A lo largo de la trayectoria, tiene que acondicionar y reconstruir la barca con las maderas que tiene. La tutoría serviría de ayuda para ir solventando los problemas durante el recorrido, a la hora de tomar decisiones sobre el





medio para llegar y el itinerario a seguir. Siguiendo este planteamiento, la tutoría se configura como un espacio para el aprendizaje y para la madurez integral del alumnado en todos sus ámbitos (Martínez, Conejo y Viviana, 2017). Un espacio, en definitiva, para el aprendizaje con un sentido de liberación y de dominio de estrategias para la acción.

Conceptualización de la tutoría en el nuevo escenario de la educación superior

La diversidad de problemas y dificultades a los que se enfrentan los estudiantes, en distintos momentos de su proceso formativo, pone de manifiesto la necesidad de desarrollar acciones orientadoras para la construcción del proyecto personal de cada uno. En el caso de la educación superior, la tutoría es una de las estrategias más potentes que se vienen desarrollando para hacer frente a las demandas del alumnado, facilitando su integración a los estudios y evitando problemas que pueden derivar en fracasos o deserciones académicas (González, Álvarez, Cabrera y Bethencourt, 2007; Álvarez y López, 2017). Por estos motivos, en el contexto de la universidad actual, los procesos de orientación y tutoría se han convertido en un aspecto fundamental del proceso educativo, recogido en los sistemas de calidad, al que los centros universitarios deben dar forma por medio de distintas actuaciones formativas y orientadoras.

La tutoría constituye una estrategia de apoyo al alumnado para ayudarlo a alcanzar los objetivos de la educación superior (Martínez, 2009). Su función es orientar al alumnado, ampliar su marco de experiencias, intereses, expectativas y oportunidades, permitiéndole que desarrolle las capacidades apropiadas para el trabajo autónomo, adquiera las habilidades polivalentes que se requieren para hacer frente a la resolución de problemas, reconozca la diversidad de alternativas posibles y sea capaz de valorar distintas posibilidades antes de decantarse de forma consciente y autónoma por aquellas que considere más adecuadas y adaptadas a sus intereses y posibilidades (Álvarez, 2002). La tutoría universitaria no solo va a facilitar el acceso a las competencias específicas en el espacio de la tutoría académica de cada materia, sino que va a propiciar el desarrollo de competencias transversales y





de preparación para el desempeño profesional en otros espacios, como el de la tutoría de carrera.

La tutoría tiene una clara misión en el trato personalizado de los estudiantes, procura facilitarles la adaptación al sistema (permitiéndoles descubrir la universidad que enseña, la universidad que investiga, la universidad que coopera, la universidad en la que tienen cabida distintas formas de participación, etc.), el aprovechamiento académico y personal (la mejor utilización de los recursos disponibles, la mejora de las aptitudes personales, las técnicas de aprendizaje, el trabajo en equipo, etc.), y también la transición a la sociedad y al mundo del trabajo (clarificando la relación entre la formación académica y las distintas salidas profesionales, desarrollando competencias para la empleabilidad, ayudándolos a definir un proyecto profesional con relación a sus intereses, etc.). En todo este período amplio se debe potenciar un proceso de acompañamiento a los estudiantes a partir de distintas acciones orientadoras que se integren en el entorno global de aprendizaje en el que aprenden a aprender, a explorar, a conocer, a adquirir competencias profesionales amplias que les permitan adaptarse a situaciones diversas.

Este enfoque de la tutoría y de la labor del tutor se viene desarrollando desde hace tiempo en el campo de las ciencias de la salud (Real Decreto 183/2008). En el capítulo IV, artículo 11, se dice que el «tutor es el profesional que estando acreditado como tal, tiene la misión de planificar y colaborar activamente en el aprendizaje de los conocimientos, habilidades y actitudes del residente a fin de garantizar el cumplimiento del programa formativo de la especialidad de que se trate [...] El tutor es el primer responsable del proceso de enseñanza-aprendizaje del residente (alumno), por lo que mantendrá con este un contacto continuo y estructurado [...] El tutor favorecerá el autoaprendizaje, la asunción progresiva de responsabilidad y la capacidad de investigación del residente [...] El tutor será el mismo durante todo el período formativo y tendrá asignados hasta un máximo de cinco residentes...».

De acuerdo con esta perspectiva, la función tutorial se debe desarrollar en estrecha vinculación con el proceso formativo, como una extensión de la labor docente e investigadora y como un compromiso con la calidad de la enseñanza universitaria. La labor tutorial requiere





que se refuercen la comunicación e interacción docente-alumno, que se valoren las dificultades que tiene cada uno con relación a su integración y rendimiento, que se lleve a cabo una atención más directa y personalizada del alumnado con relación a su proceso formativo, que se motive y oriente con relación a los intereses y metas de cada uno. Es una actuación formativa, porque la tutoría forma parte de la educación, del acompañamiento durante la formación, para ayudar al estudiante en la construcción de su proyecto personal, académico y profesional.

A partir de este planteamiento, Cano (2009: 183) señala que la tutoría es «la actividad del profesor-tutor encaminada a propiciar un proceso madurativo permanente, a través del cual el estudiante universitario logre obtener y procesar información correcta sobre sí mismo y su entorno, dentro de planteamientos intencionales de toma de decisiones razonadas: integrar la constelación de factores que configuran su trayectoria vital; afianzar su autoconcepto a través de experiencias vitales en general y laborales en particular; desplegar las habilidades y actitudes precisas, para lograr integrar el trabajo dentro de un proyecto de vida global». También Ferrer (2003: 72) destaca este aspecto y señala que «la tutoría es una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios, en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal». Por eso se insiste cada vez más en la idea de que la actuación tutorial se tiene que integrar en los procesos formativos, para que tenga una función educadora específica y no quede reducida a funciones puntuales y marginales. Como señala Knapp (1985: 29): «la orientación aporta su mayor contribución cuando funciona en el corazón mismo del proceso educativo».

La función tutorial debe ser contemplada como un recurso, como una medida estratégica para mejorar la adaptación estudiante-titulación, para mejorar el rendimiento académico, para el reajuste continuo del proyecto formativo y profesional, etcétera. El fin que se persigue es ayudar al alumnado a clarificar a dónde quiere ir, motivarlo para que asuma la responsabilidad en este recorrido y orientarlo para que reúna los recursos, los conocimientos y las destrezas necesarios para alcanzar las metas que se plantea. Echevarría y col. (1996: 207) in-





ciden en esta idea cuando afirman que «cada vez más se acepta que en la actividad universitaria se debe implicar a la persona en su conjunto, de modo que el paso de las personas por las instituciones de educación superior suponga una experiencia de crecimiento, no solo intelectual, sino también social, personal, moral...». Para avanzar en esta idea, es necesario que la tutoría se integre en un modelo orientador amplio, para atender las demandas del alumnado en varios momentos claves: a la entrada a la universidad, a lo largo del proceso de aprendizaje y en la preparación para la inserción laboral.

En este marco amplio hay que encuadrar los planes de tutoría institucionales, entendiéndolos como una propuesta formativa que se desarrolla en conexión con los procesos de aprendizaje y que fomenta, a partir de la labor que efectúan los profesores y tutores, la adquisición de competencias, a lo largo de los estudios, que se van integrando en la construcción del proyecto formativo y profesional de todo el alumnado, respetando los principios de no discriminación, inclusión e igualdad de oportunidades (Álvarez, 2012; Pantoja y Campoy, 2009). Conseguir que el alumnado defina su identidad personal y la canalice a través de su proyecto formativo, que mantenga una actitud positiva hacia la formación continua, que consiga un desarrollo personal equilibrado, que domine habilidades de aprendizaje, que adquiera habilidades de empleabilidad y que cuente con habilidades para comunicarse, relacionarse, interactuar, etcétera, son algunas de las metas que debería asegurar la enseñanza universitaria y a las que se podría contribuir desde el ámbito de la tutoría universitaria.

Reconocimiento institucional de la tutoría universitaria

En el contexto de la educación universitaria se aboga actualmente por un tipo de tutoría formativa (Álvarez, López y Pérez, 2016), que dé respuesta a las necesidades que tienen los estudiantes a lo largo de su proceso formativo (en el acceso a la universidad, a lo largo del proceso formativo y en la preparación de la transición al mundo laboral). Los procesos de tutoría tienen una relación directa con una formación de calidad, por cuanto las acciones que se llevan a cabo pueden contribuir a mejorar la respuesta a las necesidades del estudiante, lo que favore-





cería la continuación de los estudios hasta la graduación (Arzibu, Lobato y Castillo, 2005).

Si se considera la tutoría universitaria un elemento estratégico importante para la calidad de la educación superior, es necesario dotarla de intencionalidad y de contenido, de forma similar a lo que se hace con los programas educativos (López, 2013). Esto es, establecer directrices, crear estructuras organizativas en los centros, promover el desarrollo de proyectos innovadores de tutoría, atender necesidades de formación, incentivar la participación del profesorado, etcétera. El éxito de un modelo de tutoría universitaria y el logro de muchos de los objetivos asociados a la orientación del alumnado pasan necesariamente por el reconocimiento y el apoyo institucional.

En el contexto europeo, con el proceso de convergencia y la aprobación de un espacio común de educación superior (EEES), se avanzó bastante en el reconocimiento de la orientación y la tutoría como un factor clave del nuevo modelo formativo y de la educación integral del estudiante (Álvarez, 2008). En España, una de las normativas en la que se plasmó este avance fue el Real Decreto 1393/2007 (corregido posteriormente por el Real Decreto 861/2010), que ordena las enseñanzas universitarias oficiales. Cuando habla de la finalidad de los títulos de grado, señala que el objetivo es facilitar a los estudiantes el logro de una formación universitaria que reúna conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con las capacidades y los conocimientos específicos orientados a su incorporación al mundo laboral. En este decreto se incorpora el criterio de *orientación del estudiante* y se establece que los centros universitarios deberán atender los procesos de acceso y apoyo al alumnado mediante sistemas de información antes de la matriculación, procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a la universidad, y sistemas de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados. Concretamente, en el artículo 14 (acceso a las enseñanzas oficiales de grado), punto 2, se señala: «Las universidades dispondrán de sistemas accesibles de información y procedimientos de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a las enseñanzas universitarias correspondientes».





Como derivación de esta normativa, en las *Memorias para la solicitud de verificación de títulos oficiales (VERIFICA)* se establece la necesidad de atender los procesos de transición a la enseñanza universitaria, para lo cual los centros universitarios deben contar con sistemas y programas de orientación y apoyo a los estudiantes. Concretamente, en el apartado 4, «Acceso y admisión de estudiantes», se plantea: «4.1. Sistemas accesibles de información previa a la matriculación y procedimientos accesibles de acogida y orientación de los estudiantes de nuevo ingreso para facilitar su incorporación a la universidad y a las enseñanzas; 4.3. Sistemas accesibles de apoyo y orientación de los estudiantes una vez matriculados».

Para cumplir con las exigencias de calidad, mediante el programa *AUDIT* se insta a los centros universitarios a que elaboren su *sistema de garantía interno de calidad (SGIC)*. El programa *AUDIT* servirá de referencia para diseñar los *SGIC* que se desarrollan en las distintas universidades para garantizar la calidad de los títulos que se imparten. En el *Manual de procedimientos* se concretan las medidas que garantizan un correcto desarrollo de todos los elementos vinculados al desarrollo de las titulaciones (servicios, diseño de las enseñanzas, apoyo al alumnado, personal, etc.). En los *SGIC* se hace referencia explícita a la orientación y tutorización de los estudiantes como uno de los elementos claves de la calidad de las enseñanzas universitarias. La importancia atribuida a este criterio de calidad ha hecho que en los protocolos y procedimientos que se siguen en distintas universidades se contemplen criterios que tienen que ver con la orientación al estudiante. Muchos de los procedimientos previstos en los *SGIC* de las titulaciones en la Universidad de La Laguna (España) tienen una conexión estrecha con la *orientación del estudiante*:

- Procedimiento para la definición de perfiles, admisión, matriculación y captación de estudiantes (PR_04)
- Procedimiento para la orientación al estudiante y desarrollo de la enseñanza (PR_05)
- Procedimiento para la gestión de la movilidad de los estudiantes (PR_06)
- Procedimiento para la gestión de la orientación profesional (PR_07)
- Gestión de las prácticas externas (PR_08)





Teniendo como referencia esta propuesta amplia, cada centro o facultad debe diseñar distintos procedimientos de actuación (p. ej. la Facultad de Medicina tiene definidos distintos procedimientos, entre otros el PR_05: Procedimiento para la orientación al estudiantes y desarrollo de la enseñanza) mediante los cuales dar respuesta a las necesidades de orientación del alumnado. Y una vez implementados, cada centro o facultad debe obtener una valoración positiva en los manuales y diseños de los SGIC. Utilizar como uno de los criterios de verificación de titulaciones el *apoyo y orientación al estudiante* durante sus estudios y el acceso al empleo ha supuesto un revulsivo para esta área de trabajo. Aprobados estos procedimientos, cada centro o facultad tiene que diseñar un *plan de orientación y tutorización* (POAT) en el que se inscriban las acciones que den respuesta a las necesidades del alumnado. Se pretende que, de manera progresiva, los centros y facultades vayan adquiriendo una estructura organizativa para el desarrollo de los planes institucionales de tutoría, definiendo unas directrices claras para la planificación y dotándose de recursos adecuados de orientación para la atención del alumnado universitario.

El respaldo definitivo y el reconocimiento institucional de la tutoría universitaria llegaron con la aprobación del Estatuto del Estudiante Universitario (Real Decreto 1791/2010). El Estatuto recoge que los estudiantes recibirán orientación y seguimiento de carácter transversal sobre su titulación y, en concreto, sobre los objetivos de la titulación, sobre los medios personales y materiales disponibles, sobre la estructura y programación progresiva de las enseñanzas, sobre las metodologías docentes aplicadas y sobre los procedimientos de evaluación. En el Estatuto se distinguen tres tipos de tutorías: las de titulación o carrera, las de materia o asignatura y las tutorías para estudiantes con discapacidad. Este respaldo legal puede ayudar a la implantación de programas de tutoría universitaria que podrían repercutir tanto en beneficio del propio estudiante como de la propia institución, contribuyendo a la mejora de la calidad del sistema de educación superior.

La aprobación de estas normativas en el contexto de la educación superior y el reconocimiento de la tutoría como criterio de calidad de las titulaciones deberían venir acompañados de un mejor reconocimiento de la labor que lleva a cabo el profesorado tutor. La función





tutorial no puede quedar de la mano de la buena voluntad de profesorado comprometido con sus estudiantes o iniciativas innovadoras puntuales que tengan escasa incidencia y continuidad en la práctica educativa. Por el contrario, es necesario el reconocimiento de las contribuciones que se pueden hacer desde el espacio de la tutoría para hacer frente a los graves problemas que aquejan a la educación superior, reconocer el esfuerzo que dedican a esta tarea los profesionales de la enseñanza y aprobar normativas que permitan la institucionalización de esta función.

Hasta hace poco tiempo, el desempeño de la función tutorial universitaria era una tarea poco reconocida, a pesar de la dedicación y el esfuerzo que conlleva: implica preparación de actividades tutoriales, desarrollo de sesiones de trabajo grupal con el alumnado, atención individualizada, reuniones de coordinación con tutores y compañeros tutores, evaluación del programa, etcétera. Si los profesores tutores dedican tiempo y esfuerzo a una tarea que redundará en la formación de los estudiantes, se debe reconocer esta labor. En definitiva, las universidades deberían contemplar la función de tutor como un mérito docente y contabilizarla entre las tareas que desempeña cada profesor/a. En el encargo docente de cada profesor que se designe tutor debe figurar su labor como tutor y se le debe computar su trabajo en los términos que se estime oportuno (como complemento docente, como actividad docente o como actividad tutorial).

En la Universidad de La Laguna (España), se ha avanzado en dicho reconocimiento, ya que figura en las Directrices para la elaboración del Plan de Organización Docente del curso 2018-2019: «la dedicación del profesorado al POAT será considerada dentro del encargo docente de las áreas hasta con 2 créditos. El centro habrá de remitir al Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado la relación de profesores/as tutores/as con dedicación al POAT, con indicación del número de créditos y áreas de conocimiento a la que pertenezca» (ULL, 2018: 10).

Junto a este reconocimiento, la universidad tiene que contemplar entre sus planes de formación las necesidades y carencias que tiene el profesorado para atender los distintos ámbitos de su perfil profesional. Y uno de ellos, como hemos venido argumentando, tiene que ver con la función tutorial y orientadora. En este sentido, sería necesario





formar y dotar al profesorado de los recursos para que pueda llevar a cabo una labor tutorial de calidad. Sin llegar a ser un experto en orientación, cada tutor/a debe tener algunos conocimientos básicos sobre planificación de actividades tutoriales, estrategias de atención y asesoramiento al alumnado en la configuración de su proyecto formativo, manejo de la normativa universitaria, etcétera.

Modelos de orientación y tutoría en la educación superior

Los planes de orientación y acción tutorial que se vienen desarrollando en los centros y facultades están directamente relacionados con los sistemas de garantía de calidad. A modo de ejemplo, en el SGIC de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna se recogen directrices referidas al sistema de tutorías en el *Manual del Sistema de Garantía Interna de Calidad* (capítulo VI: «Orientación al aprendizaje») y en el PR_5 («Procedimiento para la orientación al estudiante y desarrollo de la enseñanza»), en el que se indica que «el plan de orientación al estudiante deberá ser aprobado en Junta de Centro. Dicho plan recogerá, al menos: 1) acciones de acogida, que incluirá información necesaria general sobre: reglamentos, instrucciones, etcétera, calendario de exámenes, horarios, convalidaciones, etcétera, servicios que tiene la Universidad, en general y el Centro, en particular; 2) plan de acción tutorial; 3) guía académica/docente y 4) apoyo a la formación y orientación laboral».

Como consecuencia, cada año, tanto en las Directrices para la elaboración del Plan de Organización Docente de la Universidad de La Laguna como en las directrices que para cada curso aprueba la Junta de Facultad de Educación se recoge un apartado dedicado al Plan de Orientación y Acción Tutorial del alumnado. Concretamente, en el punto 14 de las Directrices de la Facultad de Educación para el curso 2018-2019 se señala que con el Plan de Orientación y Acción Tutorial «se pretende ayudar al estudiantado que accede a la Facultad de Educación a definir su proyecto formativo y profesional a lo largo de la titulación. Las diversas actividades que lo componen se articulan en un programa de tutoría de carrera, que se desarrollará a lo largo del año en la hora semanal que las comisiones de curso consideren más





favorable para propiciar la participación del alumnado. Los tutores/as de carrera servirán de apoyo y asesoramiento al alumnado para que desarrolle su proyecto de manera autónoma».

Para cumplir con esta normativa, se pueden poner en práctica actuaciones orientadoras y tutoriales en tres niveles básicos de actuación:

1. Intervención a nivel de *aula*: a través de la *tutoría académica* que desarrolla cada profesor tutor en su materia o asignatura, abarcando fundamentalmente cuestiones de índole académica y curricular. Es una actuación directamente relacionada con la actividad docente inherente al papel de cada profesor en el desarrollo de la materia que imparte, y consiste en supervisar el trabajo del alumnado, orientarlo hacia el logro de las competencias específicas, resolver dudas, fomentar la búsqueda de fuentes bibliográficas, etcétera. Por tanto, este término sirve para definir la labor informativa y formativa que lleva a cabo el profesorado en el marco de su asignatura, con la finalidad de realizar un seguimiento del proceso formativo de cada estudiante y/o grupo de estudiantes a los que imparte docencia. La vinculación de este tipo de tutoría al proceso de enseñanza-aprendizaje hace que a esta modalidad de tutoría se le coloque el calificativo de tutoría académico-formativa. Las tutorías académicas formativas estarán orientadas al desarrollo de actividades presenciales y/o virtuales referidas al contenido de la asignatura, la dinamización y el seguimiento del trabajo del alumnado: orientación para la realización de trabajos, preparación de exposiciones, búsqueda y selección de material bibliográfico, revisión de prácticas o problemas, etcétera. Cada profesor/a planificará las tutorías académicas formativas dentro del horario de atención al alumnado.

2. Intervención a nivel de *titulación o carrera*: a través de la *tutoría de carrera o titulación* en la que distintos profesores y alumnos tutores desarrollan a lo largo del curso, en una hora semanal recogida en el horario académico, distintas actividades encaminadas a que cada estudiante empiece a construir su proyecto académico profesional y desarrolle competencias transversales relevantes para el perfil profesional de la titulación.





3. Intervención a nivel de *centro o facultad*: a través de la *tutoría de servicio* que realizan los Servicios de Orientación (SOIA, SIO), donde se atienden dudas, se canalizan demandas del alumnado, se organizan charlas informativas sobre aspectos académicos, se atiende a estudiantes de intercambio, se llevan a cabo talleres sobre salidas profesionales, estrategias de aprendizaje, etcétera.

En los tres planos señalados (*aula, titulación y centro*), se pueden desarrollar actividades complementarias (no antagónicas). En cada nivel se gestionan distintos programas y actividades que confluyen en la orientación y tutela del alumnado durante el tiempo que permanece en la universidad. Para que las actuaciones en cada uno de estos planos puedan llevarse a cabo, es necesaria una organización ramificada en la que intervengan diferentes estructuras y órganos de gestión de los centros y facultades (decano, vicedecanos, coordinadores de calidad, comisiones de curso, comisiones de tutorías, servicios de orientación e información al alumnado, etc.).

El problema que se viene detectando es que en muchos centros y facultades se desarrollan diversas actividades, pero sin conexión entre ellas y sin que respondan a un planteamiento integrador y sistémico. Por eso pensamos que se deberían unificar perspectivas y avanzar hacia un *modelo integrado de orientación y tutoría universitaria* (Álvarez y Jiménez, 2003; Álvarez y González, 2008) articulado en torno a estos tres grandes niveles de actuación y que tenga la flexibilidad suficiente para hacerlo operativo. Siguiendo este modelo integrado, cada centro o facultad, a partir de los objetivos que se pretendan lograr, diseñará diversas acciones colegiadas y coordinadas, mediante las cuales se ayude a los estudiantes a afrontar su proceso formativo y a conectar dicha formación con su desarrollo profesional e integración en la dinámica social de referencia.

Los contenidos que deberían abarcar los programas de orientación y tutoría universitaria tendrían que ver con la transición y el acceso a la formación universitaria; la integración social y académica a la universidad; la adquisición de estrategias de aprendizaje; el desarrollo de competencias transversales; la construcción del proyecto formativo y profesional; la toma de decisiones sobre itinerarios formativos; el desarrollo del emprendimiento para la inserción laboral, etcétera. Con





relación a cada una de estas temáticas se pondrán en marcha actividades, con la finalidad de que el alumnado se incorpore con garantías de éxito al contexto de la enseñanza universitaria, defina progresivamente su proyecto formativo y profesional y alcance con éxito la graduación, como paso previo a la transición al mercado de trabajo.

La importancia de desarrollar estos temas por medio de diferentes acciones orientadoras se debe también a la obligación que tienen cada centro y facultad de dar cuenta y mostrar evidencias de las acciones de orientación y tutoría que vienen poniendo en práctica con los estudiantes y que constituyen un apartado importante de la valoración de cada titulación. Porque a los centros universitarios se los va a evaluar no solo por los programas formativos de cada título, sino también por las acciones de orientación y tutoría que desarrollen para ayudar al alumnado a alcanzar sus metas (apoyo al alumnado en su proceso de aprendizaje, los procesos de movilidad, la orientación profesional y las prácticas externas...). Por ello deberá cuidarse la adecuada organización y puesta en práctica de las acciones orientadoras oportunas, de modo que los informes en los que se dé cuenta de la evaluación sean valorados de forma positiva.

La tutoría de carrera y el proyecto formativo-profesional del alumnado

En el *modelo integrado de orientación y tutoría universitaria*, la tutoría de carrera o titulación aporta un planteamiento de asesoramiento longitudinal a lo largo de la formación universitaria. La tutoría de carrera o de itinerario formativo constituye una actividad transversal, con una programación de actividades no vinculadas expresamente a una sola materia, con la que se pretende ofrecer al estudiante seguimiento directo de las decisiones que debe tomar a lo largo de sus estudios. De forma más específica, Álvarez (2002: 34) define la tutoría como «un proceso cooperativo de acciones formativas y secuenciadas, estrechamente vinculadas a la práctica educativa y con una clara proyección hacia la madurez global del individuo, mediante las cuales se enseña a aprender, comprender, reflexionar y decidir de manera comprometida, responsable y autónoma».





Es una labor de acompañamiento que realiza un profesor tutor con un grupo reducido de estudiantes con el fin de facilitarles una óptima adaptación a la institución y ayudarlos a planificar su futuro académico y profesional. Con relación a este tipo de tutoría señala Cano (2009: 183) que «la acción tutorial, más allá de la simple atención a las dudas inmediatas que inquietan a los estudiantes, más allá de la típica consulta de escaparate, habitualmente rutinaria, contemplada, exclusivamente, dentro del “horario de tutorías”, se han de entender y practicar, como una actividad educativa institucionalmente normalizada y consustancialmente vinculada e integrada en la práctica docente de todo profesor y al ejercicio de sus funciones como el nivel más cercano y próximo al estudiante, desde una perspectiva multidimensional».

Cuando se habla de esta modalidad de tutoría, hay que aclarar que se emplea el término *carrera* con el significado del concepto anglosajón *career*, que significa ‘proyecto de vida’ y va más allá de lo que cada uno hace en momentos puntuales, críticos o transversales (Super, Osborne, Walsh, Brown, y Niles, 1992). Con relación a este término, Salvador y Peiró (1986: 7) señalan que «el concepto de carrera expresa un conjunto de papeles, posiciones y profesiones que van ocupando y desempeñando las personas a lo largo de sus vidas. No se limita pues al aspecto profesional, sino que abarca el desarrollo global de la persona, aunque hace mayor hincapié en dicho aspecto. A través de la carrera, la persona atraviesa diferentes etapas y en su desarrollo está sujeto a la influencia de numerosos factores, siendo puntos importantes las múltiples y sucesivas elecciones y decisiones». Durante el desarrollo de la carrera, se diferencian distintas etapas en función del tipo de tareas a las que las personas se han de enfrentar en cada momento de su vida y de las conductas que han de desarrollar. Trasladando este esquema al campo de la tutoría, se entiende que el tutor de carrera asesora a cada estudiante desde el momento que se incorpora a la enseñanza universitaria y lo apoya a lo largo de todos los cursos de la titulación, guiándolo también en la preparación de la transición sociolaboral.

El planteamiento tiene un carácter eminentemente preventivo, con actividades orientadoras planificadas mediante las cuales se le proporcionan al alumnado la información y el asesoramiento necesarios en función de las tareas y los problemas a los que se enfrenta en





cada momento. Se espera que esta actividad estimule el desarrollo de las capacidades del estudiante y enriquezca su práctica educativa, lo que le permitirá detectar y aprovechar sus potencialidades con vistas a su posterior transición a la vida activa. Esto ha traído consigo la revalorización del rol del tutor como guía y acompañamiento en los procesos de maduración de cada estudiante.

Con la ayuda del tutor, cada estudiante irá elaborando su *proyecto formativo y profesional de carrera*, reuniendo en su *portafolio de tutorías* (e-portafolio, formato papel...) las evidencias más representativas de las competencias adquiridas con relación al perfil de su titulación y planificando la proyección que la formación adquirida tendrá de cara a su desarrollo profesional. Concretamente, la finalidad del *proyecto formativo y profesional de carrera* es que el alumno demuestre:

- qué ha aprendido a lo largo de la titulación,
- qué competencias ha desarrollado con relación al perfil de la titulación,
- qué relevancia tienen dichas competencias para su proyección profesional.

En el *proyecto formativo y profesional de carrera* el estudiante va recogiendo y sintetizando curso por curso las evidencias de lo que ha aprendido con relación a su proyecto, en qué medida lo ha ayudado lo que le han enseñado para desarrollarse en el ámbito científico en el que aprende, en qué medida lo aprendido lo relaciona con el desarrollo profesional y cómo estructura y organiza todo lo aprendido (competencias específicas y generales) en un plan de desarrollo profesional. Por tanto, la cuestión que guía la construcción del *proyecto formativo y profesional de carrera* es: *¿qué cosas de las trabajadas en cada curso (competencias en sentido amplio) te han servido para tu formación en el perfil profesional de la titulación?*

El tutor debería ayudar al alumnado a conocer en profundidad el perfil profesional de la titulación (punto de partida del proceso formativo), a hacer una valoración de lo que va aprendiendo en cada asignatura (competencias específicas) y en las demás actividades formativas complementarias (competencias generales), recogiendo las evidencias de su proceso madurativo (trabajos, cursos, conferencias, prácticas, etc.). Se trata de un proceso de acompañamiento de los estudiantes





desde que acceden a la universidad hasta que están preparados para la incorporación al mundo profesional. Para cumplir con estas funciones, dice Salinas (2000), el profesorado universitario se tiene que preparar para este importante rol de guía y facilitador del proceso formativo y del desarrollo integral del alumnado universitario.

Conclusiones

El proceso de evolución que se ha venido produciendo en la educación superior reclama una consideración diferente de la tutoría universitaria. Frente a una intervención puntual de carácter informativo o a demanda de una parte del alumnado, la acción tutorial debe reconsiderarse y estructurarse como una función integrada en la labor docente del profesorado. Esta perspectiva es fundamental para el impulso de una educación superior moderna y de calidad, que esté presente en el proceso formativo del alumnado a lo largo de todas las fases. En este sentido compartimos con Jiménez (2010) la necesidad de definir un modelo de tutoría universitaria formativo y personalizado, que se integre en el contexto de cada realidad y de cada centro universitario y que se adapte a las características diversas del alumnado.

Para ello la institución universitaria tiene que hacer una apuesta decidida a fin de que los planes de tutoría sean un elemento reconocido y con identidad propia en los procesos formativos. Las actividades tutoriales tienen que diseñarse como parte de un servicio esencial que todas las universidades presten a sus estudiantes para que adquieran las competencias profesionales y alcancen sus metas. Coincidimos con García (2008) en que la tutoría es una estrategia poderosa para que los estudiantes adquieran competencias genéricas importantes para el perfil profesional de la titulación, poco trabajadas en muchos casos en las asignaturas del plan de estudios.

Las actividades tutoriales tienen una gran importancia al inicio de la formación universitaria para ayudar a que los estudiantes de nuevo acceso se integren social y académicamente y vayan mejorando su capacidad para responder a las exigencias del proceso de aprendizaje, la planificación del proceso de estudio, la capacidad de organizarse y comunicarse, etcétera, todos ellos factores que influyen en la forma-





ción académica y en el desarrollo profesional. Por eso la tutoría es considerada un elemento de motivación importante y un ejercicio que contribuye a que los estudiantes desarrollen la capacidad de búsqueda de información, de resolución de problemas, de planificación, de iniciativa, de compromiso, de desarrollo de la identidad vocacional, etcétera. Para ello, la función tutorial tiene que estar presente desde el momento en que el alumnado ingresa en la universidad (ayudándolo a conectar desde la etapa previa) hasta que concluye sus estudios, potenciando todos aquellos aspectos que tienen que ver con su formación integral y con su proyección futura a nivel profesional.

Referencias bibliográficas

- ÁLVAREZ, M. (2008). La tutoría académica en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 71-88.
- ÁLVAREZ, P. (2002). *La función tutorial en la universidad; una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: EOS.
- (coord.) (2012). *Tutoría universitaria inclusiva*. Madrid: Narcea.
- ÁLVAREZ, P. y GONZÁLEZ, M. (2008). Análisis y valoración conceptual sobre las modalidades de tutoría universitaria en el espacio europeo de educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22 (1), 49-70.
- (2009). Modelo comprensivo para la institucionalización de la orientación y la tutoría en la enseñanza universitaria. *Curriculum*, 22, 73-96.
- ÁLVAREZ, P. y JIMÉNEZ, H. (2003). *Tutoría universitaria*. Tenerife: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- ÁLVAREZ, P. y LÓPEZ, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de La Laguna (España). *Revista Paradigma*, XXXVIII (1), 48-71.
- ÁLVAREZ, P.; LÓPEZ, D. y PÉREZ, D. (2016). Programa de tutoría universitaria formativa y desarrollo del proyecto personal del alumnado. *Revista de Pedagogía*, 37 (100), 67-89. ISSN: 0798-9792.
- ÁLVAREZ, V. y LÁZARO, A. (2002). *Calidad de las universidades y orientación universitaria*. Málaga: Aljibe.
- ARZIBU, F.; LOBATO, C. y CASTILLO, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Psicodidáctica*, 10, 7-21.
- CANO, R. (2009). Tutoría universitaria y aprendizaje por competencias. ¿Cómo lograrlo? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 181-204.
- ECHEVERRÍA, B. y col. (1996). La orientación universitaria: de sueño a la realidad. *Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 7 (12), 207-220.





- FERRER, V. (2003). La acción tutorial en la universidad. En F. MICHAVILA y J. GARCÍA (coords.), *La tutoría y los nuevos modelos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Madrid/Cátedra UNESCO de Gestión Político Universitaria de la Universidad Politécnica de Madrid, 67-84.
- GARCÍA, N. (2008). La función tutorial de la universidad en el actual contexto de la educación superior. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 22 (1), 21-48.
- GARCÍA, N.; ASENSIO, I.; CARBALLO, R.; GARCÍA, M. y GUARDIA, S. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, 337, 189-210.
- GONZÁLEZ, M.; ÁLVAREZ, P.; CABRERA, L. y BETHENCOURT, J. (2007). El abandono de los estudios universitarios: factores determinantes y medidas preventivas. *Revista Española de Pedagogía*, 45 (236), 71-85.
- JIMÉNEZ, J. (2010). Hacia un nuevo proyecto de tutoría universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21 (1), 37-44.
- KNAPP, R. (1985). *La orientación del escolar*. Madrid: Morata.
- LÓPEZ, E. (2013). La tutoría en la universidad: una experiencia innovadora en el grado de educación primaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 11 (2), 243-261.
- MARTÍNEZ, L.; CONEJO, F. y VIVIANA, A. (2017). La acción tutorial como experiencia educativa para la formación integral de los estudiantes de Medicina. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 17 (3), 1-23.
- MARTÍNEZ, M. (2009). La orientación y la tutoría en la universidad en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). *Revista Fuentes*, 9, 78-97.
- NARRO, J. y ARREDONDO, M. (2013). La tutoría: Un proceso fundamental en la formación de los estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 35, 141, 132-151.
- PANTOJA, A. y CAMPOY, T. (2009). *Planes de acción tutorial en la universidad*. Universidad de Jaén: Servicio de Publicaciones e Intercambio.
- RODRÍGUEZ, C.; CALVO, A. y HAYA, I. (2015). La tutoría académica en la educación superior. Una investigación a partir de entrevistas y grupos de discusión en la Universidad de Cantabria (España). *Revista Complutense de Educación*, 481 (26), 467-481.
- RODRÍGUEZ, S. (COORD.) (2004). *Manual de tutoría universitaria*. Barcelona: Octaedro-ICE.
- ROMO, A. (2011). *La tutoría. Una estrategia innovadora en el marco de los programas de atención a estudiantes*. México: ANUIES.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado de 30/10/2007*, núm. 260, 44037-44048.
- REAL DECRETO 183/2008, de 8 de febrero, por el que se determinan y clasifican las especialidades en Ciencias de la salud y se desarrollan determinados aspectos del Sistema de formación Sanitaria Especializada. *Boletín Oficial del Estado de 21/02/2008*, núm. 45, pp. 10020-10035.
- REAL DECRETO 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007,





- de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial del Estado de 3/07/2010*, núm. 161, 58454-58468.
- REAL DECRETO 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario. *Boletín Oficial del Estado de 31/12/2010*, núm. 318, 109353-109380.
- SALINAS, J. (2000). El rol del profesorado en el mundo digital. En L. DEL CARMEN (ed.), *Simposio sobre la formación inicial de los profesionales de la educación*. Barcelona: Universitat de Girona.
- SALVADOR, A. y PEIRÓ, J. M. (1986). *La madurez vocacional. Evaluación, desarrollo y programas de intervención*. Madrid: Alhambra.
- SUPER, D.; OSBORNE, W.; WALSH, D.; BROWN, S. y NILES, S. (1981). Development Career Assessment and Counselling: The C-DAC model. *Journal of Counselling and Development*, 7 (1), 74-80.
- ULL (2018). *Directrices para la elaboración del Plan de Organización Docente de la Universidad de la Laguna. Curso 2018-2019*. Recuperado el 20 de setiembre de 2018 de <<https://goo.gl/whAubp>>.

5.3. La tutoría académica en la enseñanza universitaria: el caso de la Udelar

Ana María Fernández Caraballo

Resumen

Este artículo trata de la figura *tutoría* clásicamente utilizada en la universidad, la cual se diferencia de otras tutorías de corte pedagógico. Se trata de la *tutoría académica* que resulta de la producción de conocimiento como efecto exclusivo del saber y de un modo de vínculo enseñante-enseñado. Se llevaron a cabo un estudio de corte diacrónico buscando los antecedentes de dicha figura y un estudio sincrónico basado en documentos y entrevistas a diferentes actores de la tutoría de la Universidad de la República (Udelar).





Proemio

En este artículo se presentan algunos puntos medulares obtenidos de la tesis *La figura didáctica «tutoría académica» como estructura y acontecimiento en la enseñanza universitaria*, con especial atención al caso de la Universidad de la República Oriental del Uruguay (Udelar).¹⁷

Para la realización de la investigación se contó con una serie de datos empíricos. Estos están integrados por material bibliográfico, documentos relacionados con la figura didáctica tutoría y entrevistas a actores de la tutoría en la Udelar actual. Se analizaron 169 documentos conformados por programas, reglamentos, entre otros, y 27 entrevistas a estudiantes y docentes de grado y de posgrado, directores de posgrado y miembros de la Comisión Académica de Posgrado. Además, se hizo uso de 16 informes aplicados a diferentes servicios a nivel de grado en la Udelar obtenidos de un estudio sobre tutorías universitarias realizado por Cristina Contera, Patricia Perera y Esther Sánchez (2008).

El primer grupo de materiales permitió dar cuenta de la conformación discursiva de la tutoría en la enseñanza universitaria. Se realizó una exploración histórico-discursiva de los modos de enseñanza y de la relación enseñante-enseñado que permitió vislumbrar antecedentes de la función docente posteriormente denominada *tutoría*. Ello implicó un rastreo desde el surgimiento de la universidad hasta el siglo xx y sus antecedentes desde la Antigüedad clásica hasta el Medioevo.

Los otros dos grupos de materiales dieron lugar a dos tipos de análisis. Por una parte, un análisis descriptivo de los documentos y de las entrevistas. Se trata de un estudio de corte sincrónico de la Udelar, usando categorías analíticas, que permitió dar cuenta de la manera en que se estructura dicha función docente.

Por otra parte, se analizaron experiencias de los diferentes actores de la tutoría universitaria a partir de las entrevistas. Allí se leen «indicios» o «fragmentos subjetivos» que dan cuenta de un «cierto saber» que escapa a la reglamentación.

De la lectura de las diferentes materialidades se desprende que hay una figura de la tutoría clásicamente utilizada en la universidad, la cual

17 Véase Fernández Caraballo, 2015-2017.





se diferencia de otras tutorías de corte pedagógico. Se trata de la *tutoría académica*, que resulta de la producción de conocimiento como efecto exclusivo del saber y de un modo de vínculo enseñante-enseñado.

Producción reciente sobre la tutoría¹⁸

La tutoría es utilizada en todos los niveles educativos y tiene, tradicionalmente, un reconocimiento explícito en la enseñanza primaria y secundaria. No obstante, en términos generales, en la enseñanza universitaria la temática sobre la tutoría o la relación tutor-tutorando no ha sido tratada explícitamente. Sin embargo, hoy presenciamos un creciente interés por dicha temática. Como bien plantea Lázaro Martínez (1997: 235), si bien la tutoría es una cuestión clásica y moderna, «en la actualidad ha adquirido una cierta importancia como función clave de la relación *docente-discente*». Incluso, se considera que todo profesor universitario, si realmente cumple con su función, se convierte en el «guía ejemplar de sus alumnos» (ibíd.: 234). La cuestión, entonces, consiste en por qué la tutoría en la actualidad ha cobrado ese nivel de importancia. Si esta es una tarea propia de la enseñanza y de la investigación en la universidad, ¿qué ha sucedido en el tiempo con dicha función que generó que se la tuviera que repensar y revalorar?

Tradicionalmente, la universidad ha ofrecido determinados modelos de enseñanza y por lo tanto modelos de profesor. Uno de ellos es el que proviene de la tradición germánica, en el que «las funciones de la universidad están centradas en la estructura de la ciencia y de los conocimientos» (Coriat Benarroch y Sans Oro, 2005: 15). El rol del profesor (que es, además, tutor) se centra en los aspectos académicos del alumno. Por su parte, en el modelo anglosajón la universidad «presta atención al bienestar y desarrollo personal de sus alumnos a través de la orientación personal y profesional» (ibídem).

El surgimiento del Espacio de Educación Superior con la implementación del Sistema de Créditos, que centra la atención en el aprendizaje y en el trabajo del estudiante universitario, supone «la valorización del rol del tutor como guía y el que realiza un seguimiento de los aprendizajes de cada estudiante» (Lobato, Castillo y Arbizu, 2005: 147).

18 Para un estudio más detallado sobre la temática, véase Fernández Caraballo, 2010, 2011a y 2011b.





En este contexto surgen una gran cantidad de escritos sobre la tutoría universitaria. De hecho, llama la atención que en los últimos años se hayan diseñado varios manuales de tutoría en diferentes universidades latinoamericanas y europeas.

En las producciones recientes sobre tutoría se encuentran definiciones y taxonomías sobre dicha función. Las tipologías son variadas, desde el modelo más clásico, la tutoría académica, que acentúa la relación entre la enseñanza y la investigación, y los modelos de tutoría profesional, personal y laboral, que pretende asegurar la capacitación profesional para el mercado laboral, pasando por modelos como la tutoría presencial o virtual, entre pares, individuales o grupales y las tutorías pedagógica o administrativa.¹⁹

En la diversa bibliografía sobre la temática hay acuerdo en considerar que al profesor universitario se le suponen tres competencias: la función docente, que consiste en transmitir el conocimiento; la función investigadora, en la que contribuye a la búsqueda de nuevos saberes, y la función tutorial, que estimula la formación de actitudes positivas hacia la ciencia (Lázaro Martínez, 2003: 78). Entendemos que las tres funciones se engloban en la tutoría académica, la cual está vinculada a la transmisión de la investigación y por lo tanto a la producción de conocimiento.

Conformación discursiva de la tutoría académica

Es evidente que la enseñanza en la universidad no ha sido una acción invariable en el tiempo, sino que se ha ido modificando desde la disertación docente (*expositio*), utilizada en la universidad medieval, hasta los modelos de intervención virtual. Como indican Boronat Mundina *et al.* (2005: 71), en la actualidad, aunque la docencia, en sus diversas manifestaciones, tiene un peso específico en el trabajo del profesor, la valoración que se hace de ella respecto a la función investigadora es muy desigual. Otro tanto sucede con los modos de relación entre enseñante y enseñado. Es indudable que dicho vínculo no puede estar por fuera de una manera de concebir la enseñanza, el saber y el sujeto. Al respecto:

19 Confrontar al respecto: Lázaro Martínez, 1997; García Nieto, 2005; Martínez y Briones, 2005; Cruz Flores y Abreu Hernández, 2008.





¿Qué saber enseñante constitutivo de su teoría de la enseñanza generó el docente universitario desde el siglo XII al presente? Dicha pregunta no puede estar separada de la teoría de la enseñanza, de la teoría de la producción del conocimiento (la investigación). (Behares, 2011a: 78)

En el rastreo histórico-discursivo nos basamos en lo que dicen diferentes autores sobre modos de enseñanza y sus vínculos, y de allí extrajimos aquello que podemos denominar discursos que fueron dando lugar a la figura tutoría académica. Hemos intentado tejer hilos similares y disímiles que den consistencia a dicha figura.

Resultó enriquecedor encontrar testimonios que permitieron dar cuenta de los diferentes discursos que sustentaron un modo de enseñanza y un tipo de relación enseñante-enseñado que conservan ciertos rasgos en común o que muestran disrupciones desde la Antigüedad hasta el surgimiento de la universidad. Guio nuestra lectura un contexto teórico que se sustenta en la idea de que existe una teoría de la enseñanza que a la vez implica un modo de relación subjetivo (enseñante-enseñado) con el saber.

A continuación, destacamos los momentos jerarquizados de diferentes modos de enseñanza y su constitución del par enseñante-enseñado. Uno de los testimonios más antiguos se encuentra en la *Iliada* (Homero, 2007); la figura típica del educador es la de Quirón, quien fue el tutor de Aquiles. Por su parte, en la *Odisea* (Homero, 2000, I, 80) se muestra de forma parecida a Atenea instruyendo a Telémaco, hijo de Ulises, bajo la apariencia del viejo Mentor. Se presenta ante el joven como amigo del padre y en función de *therápon*, siguiendo las costumbres de que «en ausencia del padre, los amigos asumen la tutela y la educación de los hijos de él» (Marrou, 2004: 25).

A partir de la demanda de una «enseñanza superior» responden los sofistas, quienes fueron en un cierto sentido profesores (παιδαγωγο) más que *didáskalos* (διδάσκαλος). Como señala Bréhier (1956: 278), la sofística que caracteriza a la segunda mitad del siglo V no designa una doctrina sino una manera de enseñar. El arte de la palabra se convertirá en el contenido y el fin de la educación griega.





En la enseñanza socrático-platónica se produce una torsión, «[...] una inflexión de la “pedagogía pederástica” hacia la comunicación del saber [...] Solo el amor puede dar impulso al deseo de enseñar, y, correlativamente, al deseo de saber» (Scherer, 1983: 137).

El proyecto de enseñanza de Platón consistió en alcanzar la disciplina suprema, la dialéctica o filosofía, respecto de la cual todas las otras materias son simples premisas (*propaidéia*). Los atenienses consideraban que la vinculación amorosa entre un hombre adulto (erastés εραστῆς) y un joven (erómenos ἐρώμενος) podía generar sentimientos de valor y honor.

Uno de los testimonios más importantes respecto de este modo de vínculo es la relación entre Sócrates y Alcibiades. En el *Banquete* (Platón, 2004) Alcibiades despliega el amor al maestro y cómo este responde con sus recursos de ironía y con su atopia a la vez que le indica a su discípulo el imperativo: «ocúpate de tu alma». Se produce allí una «pareja que articulará para siempre el amor llamado superior», es decir, el amor platónico (Lacan, 2003: 190). La pareja *erastés-eromenós* es otra figura de la relación maestro-discípulo que tendrá consecuencias en los posteriores modelos de enseñanza.

Aristóteles, además de haber sido por veinte años uno de los más importantes discípulos de Platón, creó su propia escuela (el *Liceo*, templo de Apolo Licio) y un modo de enseñanza (el *Protréptico*, Προτρεπτικός o la exhortación al estudio de la filosofía). Su elevación al rango de ciencia lo llevará en el Medioevo a formar parte del saber universitario. En la *Política* (Aristóteles, 1978) se leen diversas cuestiones sobre la enseñanza que resultan de interés; una de ellas es que el fin es lo que cuenta, enseñar no por el arte sino por el enseñar. El término *Didáskalos* (διδάσκαλος) es el más específico para dar cuenta del maestro. Este es un rasgo que se trasladará a la universidad.

Otra de las relaciones maestro-alumno que nos legara la Antigüedad es la de Aristóteles y Alejandro Magno. Durante trece años Aristóteles compuso y enseñó la mayor parte de su obra con la ayuda de Alejandro, «que le proporcionaba recursos de todas clases para sus investigaciones y para sus trabajos» (Chevallier, 1958: 245).

Roma también tenía su propuesta de educación superior, el *rhetor* u *orador* en el pórtico del foro imparte sus enseñanzas de oratoria: re-





glas, fórmulas, discursos, declamaciones. Cicerón, Séneca y Quintiliano fueron los grandes retóricos que dejaron establecida la enseñanza superior. Para Quintiliano estaba marcada por ejemplos sacados de la lección para su imitación. «El deber de los maestros es enseñar» y «el deber del alumno es mostrarse dócil» (Quintiliano, 1997 I: 11, 50).

Los escritores cristianos de la edad apostólica usaron las formas literarias griegas de la *epístola*, según el modelo de los filósofos griegos, y de los hechos (*praxeis*) (Jaeger, 1971: 17). Hay un punto que encuentran en común estos primeros cristianos griegos y es la enseñanza de los dos caminos. Los discursos filosóficos que están en la base son los de Sócrates, Platón, Aristóteles y algunos estoicos. Dichos discursos fueron afectados y modificados conforme a la «enseñanza de Cristo». De esta manera trabajará san Agustín y más adelante lo hará santo Tomás de Aquino. Estos antecedentes, modificaciones y creaciones se mantendrán a la vez que sufrirán interrupciones en esa nueva enseñanza que resultó ser la universidad.

De Magistro, de san Agustín (Agustín, 1947) —realizado en forma de diálogo de estilo platónico entre Agustín y Adeodato—, ofrece otro testimonio de la relación maestro-discípulo. Allí se propone una teoría de la enseñanza. Como indica Behares (2006: 134-135), en los cinco capítulos finales, Agustín y Adeodato departen largamente sobre la enseñanza y el aprendizaje (*docere/discere*): «[...] llegando así a formular que en sí misma la enseñanza es del orden de la significación, mientras que el aprendizaje es del orden del conocimiento de las cosas» (p. 135).

A principios del siglo VI, la clausura de las últimas «escuelas paganas» por orden de Justiniano generó la apertura de nuevas escuelas o la integración, por parte de la Iglesia, de las antiguas dentro de las nuevas instituciones educativas. Este movimiento «marca el comienzo de una lenta y laboriosa formación y organización de una nueva cultura», la universidad (Reale y Antiseri, 1988a: 416).

En el siglo XIII comienzan a consolidarse las universidades. La escuela se configura como universidad, el modelo estuvo constituido por las de la edad antigua, intentándose mantener su continuidad y a la vez su renovación. La Antigüedad y el Oriente no conocieron esas entidades corporativas, «[...] esas libres asociaciones de maestros y alumnos, con sus privilegios, sus programas establecidos, sus diplo-





mas, sus grados, que constituyen las universidades medievales» (Reale y Antiseri, 1988a: 417).

Uno de los más importantes teóricos de la época fue Tomás de Aquino (1961), quien era, ante todo, un *magister*. El tratado *De Magistro* forma parte de su actividad docente. En el plano intelectual la función del maestro (*universitas magistrorum*) está comprometida por la crítica agustiniana acerca de la efectiva posibilidad de que el saber pase del enseñante al discípulo (*scholarium*). El hombre enseña exteriormente, como decía san Agustín, y el maestro ayuda al discípulo a formarse dentro de sí una ciencia análoga a la del maestro.

La revolución científica que surge en el siglo XVII contiene como rasgo fundamental la formación de un nuevo saber, la ciencia moderna, que, a diferencia del saber medieval, reúne ciencia y técnica, teoría y práctica. ¿Cómo afecta la ciencia moderna al saber universitario? Reale y Antiseri (1988b: 175) entienden que surge así un nuevo *sabio*, diferente del filósofo medieval, del humanista y del artista del Renacimiento. Este nuevo sabio actúa muy a menudo desde fuera de las viejas instituciones del saber, es decir, las universidades. Surgen en Europa las primeras *sociedades y academias científicas*, que se gestan en paralelo y en contraposición a las universidades, que eran, tradicionalmente, controladas por el poder eclesiástico.

La figura teórica que generó efectos muy directos en las teorías sobre educación y enseñanza fue la de Jan Amos Comenio. Su producción teórica recapitula lo viejo y lo nuevo de la pedagogía. Para los estudiantes destinados a la academia o universidad prevé un servicio de selección y orientación que funcionaría al finalizar la enseñanza secundaria. Su influencia es tal que la consolidación de una didáctica moderna en conjunto con la incipiente psicología, que le presta una noción de aprendizaje, dará lugar a una psicopedagogización de la enseñanza. El éxito que produjeron en la educación el método y la psicología del aprendizaje se trasladará, posteriormente, a cierto modelo de enseñanza-aprendizaje en la universidad.

Para que la universidad se separara del poder eclesiástico se buscaron soluciones diferentes. Como indica Behares (2011a), en el lapso del siglo XVIII, «la conmixtión discursiva entre las tradiciones teológicas y el nuevo espíritu de la modernidad fue dando lugar a nuevos modelos de universidad» (p. 12).





Gómez Oyarzún (1976) entiende que la Revolución francesa produjo grandes cambios en la vida universitaria. De una manera absolutamente opuesta a la tradicional universidad, esta es una universidad centralizada, burocrática y jerárquica. Nace un modelo de universidad utilitarista, formadora de profesionales y sin investigación.

Por su parte, en Alemania se produce un fenómeno especial: «fue posible un notable florecimiento universitario, gracias al principio de la libertad académica, característico de las universidades alemanas» (Tünnermann, 1983: 428). El principio de la unidad de la enseñanza y la investigación se produce en las formulaciones de Wilhelm von Humboldt en ocasión de la creación de la Universidad de Berlín: la *libertas philosophandi* llega a su madurez.

Los posgrados también surgen en el modelo berlinés. Por primera vez se obliga a los estudiantes que aspiren el título de doctor a elaborar y defender públicamente una tesis que sea producto de una investigación científica, desarrollada individualmente y bajo la guía y supervisión de un profesor.

En los siglos XIX y XX se produce una profunda psicologización de la didáctica. La formulación de axiomas básicos se traslada del saber al sujeto positivo. Ahora bien, ¿qué influencia tuvo dicha psicologización de la enseñanza en la universidad? La enseñanza en la universidad, desde sus orígenes, no estuvo separada de la investigación. Como indica Behares (2011a: 19), por tal motivo, «la cuestión de la enseñanza no era un asunto problemático, en todo caso, pudo ser un tema de reflexión y de producción de conocimiento». La demanda de ingreso a las universidades del mundo dio lugar a pensar en lo que se denominó *enseñanza universitaria*.

Por otra parte, ¿qué sucede en las universidades durante el imperio positivista? Como indica Behares (2011a: 14), «se trataba de promover la noción de saber como instrumento para la producción tecnológica [...] definible como máquina de producción y mejora tecnológica».

La manera en que se logró retomar el principio originario de la universidad, la enseñanza e investigación «fue a partir de la unión de la Academia con la Universidad» (Maggiolo, 1968: 10).

La preocupación por la enseñanza en la universidad implicó «una disrupción discursiva en la cual se enlazan y contraponen dos discurs-





«... sos complejos y polifacéticos: el universitario y el didáctico» (Behares, 2011a: 26). De hecho, el interés de la universidad por la didáctica o la pedagogía fue tardío. Ahora bien, si la enseñanza y la investigación debían estar unidas, entonces la formación del investigador comienza en el momento en que el estudiante ingresa a un programa de investigación. En las diversas facultades y universidades se da de múltiples maneras, desde el modelo de enseñar una ciencia en el que el estudiante se ajusta a su funcionamiento hasta la formación en la que la investigación está ausente durante todo el proceso, como es el caso de algunas titulaciones de profesionales.

Por otra parte, si enseñar implica hacer producir conocimiento, entonces, ¿cuál es la especificidad de la enseñanza universitaria? En los ámbitos definitivamente profesionalistas la enseñanza «requiere necesariamente de la creación de un “texto para ser enseñado” (Chevallard, 1998) y, en ese sentido, no se diferencia de la enseñanza básica» (Behares, 2011a: 29). Pero en los ámbitos que pretenden la formación de investigadores, «la enseñanza no puede ser otra cosa que la proximidad del científico practicante en su puesto institucional y el estudiante que con él se asocia» (ibíd.: 29), como suele suceder en las carreras que tienen como objetivo formar investigadores, sea en el grado o en el posgrado.

Ahora bien, ¿cuál fue el recorrido de la enseñanza y la investigación (y por tanto de la figura de la tutoría) en la universidad en el Uruguay? Entendemos que no es posible dar cuenta de dicha figura sin considerar las nociones de enseñanza y de saber presentes en ella, el lugar que se le atribuye a la función del docente universitario, el valor que obtienen la investigación y la formación de investigadores y, además, las conceptualizaciones sobre las relaciones entre el enseñante y el enseñado.

La Universidad de la República fundada en 1833 —con su instalación formal en 1849— era una universidad muy diferente de la que hoy conocemos. Como indica Ribeiro (1968: 34), las universidades latinoamericanas, en la época colonial, heredaron la tradición universitaria europea, fundamentalmente las tradiciones ibéricas. No obstante, también, es una falacia afirmar que «las universidades latinoamericanas actuales son de filiación ibérica son el producto de ese proceso





civilizador conocido como Revolución industrial» (ibíd.: 34). Es más, en nuestra universidad las reformas racionalistas y positivistas provenientes de la universidad francesa posnapoleónica, junto con la revolución industrial, «modificaron su estructura y sus sentidos básicos. A nivel epistémico de la enseñanza se produce la oposición entre espiritualistas, racionalistas y positivistas» (Behares, 2011a: 33).

El período que transcurre entre 1885 y 1935, el de la *universidad nueva*, se construyó a partir del denominado *proceso de modernización*, a fines del siglo XIX. Un nuevo impulso de la universidad tiene lugar bajo el rectorado del doctor Eduardo Acevedo (1904-1908). En las facultades profesionalistas la investigación no se practicó orgánicamente hasta mucho más tarde. En dichas facultades la investigación comienza a realizarse como el resultado de esfuerzos individuales.

En este contexto, Carlos Vaz Ferreira en una conferencia de 1914 discurre sobre lo que entiende por *enseñanza superior*. Como señala Behares (2011b: 65), se trata de aquella enseñanza que «está confundida e identificada “indisolublemente” con el pensamiento original, la producción de conocimiento y la investigación científica». Vaz Ferreira la distingue de la *enseñanza profesional*, que también se realizaba en la universidad, cuyas características y funciones son de otra naturaleza. Para Vaz Ferreira, el término *superior* aplicado a la enseñanza tiene dos sentidos:

En uno, designa la preparación para ciertas profesiones reputadas más elevadas y de trascendencia social; y de preparación, también, más especialmente difícil, tales como las de médico, abogado y otras más o menos similares. En el segundo sentido, la enseñanza superior propiamente dicha, la más «superior» de todas, es la que tiene que ver de una u otra manera con la cultura superior, con el pensamiento original, con la producción y demás manifestaciones de la alta cultura. (Vaz Ferreira, 1957: 88)

Respecto del «modo pedagógico» de la «enseñanza superior propiamente dicha», plantea que se trata de poner en contacto directo





[...] lo más directo posible, a los que han de recibir la enseñanza, con los creadores de pensamiento, con los pensadores, con los descubridores, con los hombres de ciencia, con los artistas originales, etc.; y, en lugar de buscar artificios para adaptar esas manifestaciones superiores y reales a los que han de sufrir su acción, deja al contrario que obren directamente. (Ibíd.: 89).

De la cita se desprende un modo de enseñanza relacionado con la investigación y, si bien no se habla en forma explícita de la tutoría, se lee fácilmente la figura tutoría académica: «poner en contacto directo, lo más directo posible, a los que han de recibir la enseñanza, con los creadores de pensamiento» (ibíd.: 89).

El período de 1935 a 1958 —el de la «enseñanza superior propiamente dicha» (Behares, 2011a)— es el tiempo de maduración de las ideas que generaron la nueva y actual ley orgánica universitaria. La ley orgánica de 1958 desarrolló los principios y soluciones que se forjaron durante una larga evolución histórica: autonomía universitaria, gobierno integrado con la participación de tres órdenes (docentes, egresados y estudiantes), principio de libertad de cátedra y de opinión, definición precisa de los fines de la universidad.

El período de 1958 a 1968 es el momento en el que la enseñanza es parte dependiente del *ternario* (enseñanza, investigación, extensión). En la comunidad universitaria, tanto en lo nacional como en América Latina, se produjo una preocupación por redefinir el papel de la universidad. En el «Prefacio» a *La universidad latinoamericana* de D. Ribeiro (1968), Maggiolo (1968: 11) da cuenta de la necesidad del vínculo enseñanza-investigación: «la enseñanza superior y la investigación científica deben estar juntas y [...] la investigación científica pura y la investigación aplicada forman una unidad».

El «ternario indisoluble» (Behares, 2011a: 51) queda establecido en el artículo 2 de la Ley Orgánica de la Universidad de 1958. Esto da como resultado una definición de *docente universitario* que incorpora las tres dimensiones del ternario. El Estatuto del Personal Docente de la Universidad de la República (1968) dice que son funciones docentes: la enseñanza (incluida aquí la función de orientar), la investigación, la dirección de servicios, la extensión cultural, entre otras. Allí se ve





claramente cómo queda explícitamente nombrado que la *orientación* es una de las funciones docentes, aunque no se describen sus características.

El período que va de 1973 a 1985 (tras la caída efectiva de las instituciones, el 27 de junio de 1973) se caracterizó por una concepción «tecnista de la enseñanza» (Behares, 2011a: 56). Durante los doce años que dura la intervención, la universidad deja de investigar, de hacer extensión y su nivel de enseñanza decae, es decir, dejaron de cumplirse los fines de la universidad establecidos en el artículo 2 de su Ley Orgánica.

La concepción de «enseñanza como práctica» (ibíd.: 57) se genera a partir de la vuelta a la democracia de 1985 en adelante. Como comentan Bentancur Díaz y Paris de Oddone (1995: s/p): «no sin tensiones y altibajos fue dibujándose el proceso hacia la reinstitucionalización».

Uno de los desacuerdos que producía discusiones estaba en relación con la enseñanza universitaria. Al respecto indica Behares:

Hacia falta poner en el tapete, se decía, la «pedagogía universitaria» y las «políticas educativas universitarias» como problemas importantes para el quehacer universitario. Ante esta situación, muchos actores universitarios, comprometidos con la idea de que toda enseñanza deriva de la investigación y cobra sentido por ella manifestaron fuertes resistencias a plantear esta cuestión. (Behares, 2011a: 57)

Es un tiempo en el que la dimensión *profesionalista* de la oferta universitaria y la *masificación* de demandas afectarán la manera de manifestarse la figura de la tutoría.

La tutoría académica en su marco: análisis sincrónico de la Udelar

Para dar cuenta de la situación actual de la figura didáctica tutoría académica hemos leído *documentos, entrevistas e informes* que brindaron una materialidad para estudiar dicha situación. De este análisis destacamos, en forma de síntesis, los aspectos de mayor importancia.

Un dato interesante refiere a la manera en que se nombra a los actores de la tutoría. En los documentos, entrevistas e informes al do-





cente se lo denomina, fundamentalmente, *tutor*, *docente orientador*, *director de tesis* y *director académico*. Por su parte, al estudiante de grado se lo nombra como *estudiante* y como *alumno*. Es interesante resaltar que no se reconocen los nombres de *tutorando* u *orientando*. Sin embargo, en los documentos y entrevistas a los estudiantes de posgrado se los nomina *maestrando*, *tutorando*, *orientando* y *tesistas*.

Esta coincidencia en la nominación hace suponer que la tradición universitaria conserva los nombres *tutor* y *orientador* como una típica función docente en la universidad. De hecho, como ya hemos indicado, en el Estatuto del Personal Docente (Udelar, 1968) se explicita que la orientación es una de sus funciones. Las otras nominaciones surgen de resaltar el producto fundamental de la tutoría que es la tesis (director de tesis) o un rasgo fundamental de la función (director académico). De la misma manera, el estudiante es nombrado por el producto (tesista) o por la carrera que realiza (maestrando o doctorando).

En cuanto a la discriminación por niveles, áreas y tipos de formación, es de resaltar que la presencia fundamental de la tutoría se encuentra en los posgrados, sobre todo en las maestrías y los doctorados. Además, se realiza en las áreas científico-técnicas y en las formaciones científicas y profesional-científicas.

A nivel de formación de grado, se ve que esta figura está presente en las carreras que incluyen la producción de una tesis, tesina o monografía para su finalización. Por su parte, en el posgrado, en términos generales, se describen las tareas del tutor y del tesista de acuerdo con el producto central, es decir: la tesis. El asesoramiento de un tutor está presente durante todo el recorrido del posgrado. Por su parte, la concepción de la función del tutorando queda registrada o reglamentada a través de los «derechos y obligaciones de los estudiantes» de grado y de posgrado.

Es posible decir que si bien la tutoría académica tiene una larga tradición en la universidad en el Uruguay, en las últimas décadas se ha visto relegada a los posgrados.

En las entrevistas, los estudiantes y docentes de grado y de posgrado resaltaron diferentes funciones. Allí se lee que la tutoría está presente, fundamentalmente, cuando se trata de un trabajo escrito y con producción de conocimiento.





Respecto de cómo conceptualizan la figura tutoría para los directores de posgrado, en términos generales, plantearon que serán preferentemente docentes nacionales, con cargos efectivos, de grado mayor o igual que tres, que acrediten actividad en las líneas de investigación. El tutor orienta al alumno fundamentalmente en el proyecto de investigación para hacer su tesis y en la ejecución de dicho proyecto.

Todos los estudiantes y docentes de grado y de posgrado encuentran beneficios y problemas en el ejercicio de la tutoría. Dichos beneficios e inconvenientes son muy variados, van desde la tarea concreta hasta aquellos de orden más «subjetivo». Surgen obstáculos relacionados con la «masificación», la «dificultad de pensar los problemas intelectuales» y la «falta de tiempo». Se destacaron beneficios relacionados con el vínculo, «la transmisión del saber del tutor», «las herramientas que se adquieren para el trabajo académico», entre otros.

En relación con los aspectos organizativos de la tarea de tutoría, a nivel de grado y de posgrado, tanto los estudiantes como los docentes describieron la organización con puntos similares. Dichas tareas consisten en el «intercambio de críticas», «brindar herramientas sobre la escritura», «ofrecer bibliografía relevante» y «establecer un buen vínculo».

En todos los documentos encontramos que no se clasifican diferentes tipos de tutoría. Si bien en la literatura actual se hace hincapié en que en las diferentes universidades se practican varios tipos de tutoría, en el caso del Uruguay, en la Udelar, podemos afirmar que la tutoría académica es la que se explicita en los reglamentos y programas. También en los informes se observa que la tutoría académica es aquella más reconocida en la Udelar. El tutor académico es aquel que cumple esta tarea como una función típicamente docente, asesora en la elaboración de un perfil de investigación y en la realización de la tesina, tesis o monografía. En las entrevistas la situación es más ambigua, los estudiantes de grado y de posgrado dicen no conocer modelos de tutoría y la mayoría de los docentes de grado y de posgrado conocen y usan diferentes modelos, aunque se describe, principalmente, la tutoría académica.

Entendemos que en la Udelar se reconoce una figura docente denominada tutoría que está relacionada con la docencia y con la inves-





tigación. La tutoría propiamente académica se produce cuando un estudiante está realizando una tarea de investigación y su escritura y además es enseñado por un enseñante. Ese enseñante se constituye en el tutor u orientador del tutorando u orientando.

En los documentos y entrevistas no se observa claramente que la tesis, tesina o monografía tengan que estar obligatoriamente enmarcadas en las líneas de investigación correspondientes a una determinada facultad que dicta la carrera; sí resulta claro que dichos trabajos deben ser investigaciones científicas originales.

La situación es muy diferente en las entrevistas a los miembros de la Comisión Académica de Posgrado (CAP). Los dos entrevistados afirmaron que es un dato fundamental que debe ser estudiado que las propuestas de posgrado estén relacionadas con algún grupo de investigación que ya exista en la institución.

En cuanto al perfil, la formación y la selección del profesor tutor, se desprende de los documentos, entrevistas e informes que deberá tener un grado 3 o más. Se destacan la formación académica y su relación con la investigación, la experiencia docente, la antigüedad y la especialización.

En relación con las exigencias que deben cumplir las instituciones y el plantel docente para el dictado de cursos de posgrado, los miembros de la CAP indican que los docentes deben tener al menos un grado 3, un reconocimiento académico de investigación, una calificación del equipo que integre el posgrado y que estos sean investigadores. Y, ante la pregunta por el lugar que ocupa la figura tutoría al momento de aprobar un posgrado, entienden que la Comisión no se ocupa de la tutoría.

La figura tutoría académica en su singularidad

Hemos calificado la tutoría como «figura» (Le Brun, 2004), ya que no forma sistema. En el correr de los tiempos dicha figura presenta un continuo movimiento, a la vez que resurgen ciertos «rasgos» (Freud, 1993b) que la identifican. La multiplicidad de figuras de la tutoría refleja la multiplicidad de experiencias, de relatos que dan cuenta de elementos particulares. Los casos individuales muestran su singularidad y forman, con los otros, series que no se cierran.





A partir de las entrevistas analizamos narraciones, experiencias que proporcionaron los diferentes actores de la tutoría universitaria en la Udelar. De dichas narraciones se extraen «indicios» (Ginzburg, 1980, 1994) o «fragmentos subjetivos» (Nadaud, 2010: 16) que dan cuenta de cierto saber sobre la figura tutoría. Se trata de aquello que está más allá de lo regulado, es aquello que acontece (Pêcheux, 1988 y 1997). Dichos datos permiten «conjeturar» (Lacan, 1965-1966 y 1985a) algún saber subjetivo sobre la figura tutoría. Entonces, ¿qué saber tienen sobre esta figura, a partir de la propia experiencia, los tutores y tutorados que hemos entrevistado?

Ahora bien, entre los sujetos —tutor y tutorando— está incluida la relación con el saber y puede producirse conocimiento en el trabajo que realizan (en general tesis, tesina o monografía). Encontramos «ocurrencias de saber» (Freud, 1993a; Lacan, 2001; Allouch, 1992) que son «ingeniosidades», «juegos de palabras», «agudezas», chistes que dan cuenta de cierto saber subjetivo sobre la figura de la tutoría. Estas se presentan de diferentes maneras. Entre otras, se observan en las contradicciones, negaciones, o por la distancia con la que el entrevistado se posicionó frente a la entrevista. Otras veces hay fragmentos en forma de bromas, chistes, ironía o paradojas. En otras ocasiones el discurso se vuelve enredado, aparecen silencios y equívocos. También suceden ocurrencias en forma de un «darse cuenta de algo» o en la superabundancia de información.

Se encuentran dichos, frases, aforismos y reflexiones que transmiten cierto saber sobre la tutoría, la relación entre los sujetos y la tesis. A modo de ejemplos:

La anécdota sería como siempre la variación del ser humano.
(Docente de grado)

[La tesis] es como un viaje largo. (Estudiante de posgrado)

La tesis de posgrado es una elección de vida. (Docente de posgrado)

El orientador quizás no es ciego pero es tuerto. (Docente de posgrado)





En algunas reflexiones surgen de una manera muy explícita ideas sobre el saber del tutor, del tutorando y del tribunal o sobre lo «ideal» de la tutoría, del «vínculo», de la autoridad y la ética.

Entre las reflexiones se destacan las «relaciones de poder» y la «ética». En varias de las entrevistas se habla de la «relación asimétrica» que se establece entre el tutor y el tutorando. En términos generales, dicha asimetría es aceptada e incluso reclamada. Es más, «las relaciones de poder están por definición como cualquier situación jerárquica de docente-alumno». Ahora bien, como toda relación asimétrica, esta puede generar un uso «indebido del poder» o «abuso» de este, que se engendra de diferentes maneras. En varias ocasiones se relaciona dicho poder con lo que algunos denominaron «ética». Al respecto aparece el tema del «plagio», la «corrección de la escritura», la situación «vulnerable» del tutorando y las «relaciones de dependencia», y, por lo tanto, se hace necesaria «una cuestión ética del cuidado del otro». Se señalan diferentes «líneas» de trabajo en los tutores y se despliegan «diferentes tipos de relaciones» de tutoría: «líneas más autoritarias en la docencia», «casos grotescos», «relaciones como un matrimonio» y otras de corte «más sutil», como que el tutorando «haga al servicio del tutor».

Otra de las tantas maneras en las que se expresaron diferentes saberes subjetivos sobre la tutoría fue a través de anécdotas. Es importante señalar que en todas las entrevistas se encuentra alguna anécdota. A modo de muestra, resaltamos algunos episodios:

- «En la tutoría, el estudiante elige al profesor según un cierto tipo», y describe cómo entiende que es un orientador. Narra su anécdota como estudiante de un taller que culminó abandonando y le «hace perder un año de la carrera»; es más, dice: «como que aprendí de los errores que tuve» (estudiante de grado).

- Una docente de posgrado advierte sobre lo que implica ser un «todólogo» y sobre la «reproducción del modelo del profesor por parte del alumno».

- Un estudiante de posgrado resalta el «viajar» y el «lazo con otros».

- Una docente de posgrado destaca las diferencias entre las «situaciones problemáticas» y las que le han dado «mayores satisfacciones».

- Un miembro de la CAP comentó que, en su experiencia, «si se deja al alumno demasiado libre no sale nada».





Otra manera de manifestarse cierto saber sobre la tutoría fue a través de los afectos. Resulta importante destacar que en todas las entrevistas se narran sucesos relacionados con el vínculo que se expresa en forma de afectos. Seleccionamos algunos rasgos que resultan de interés. Hay estudiantes que demandan una posición del tutor que contemple las «particularidades subjetivas» del estudiante. Es más, «los docentes no están preparados para orientar en relación con lo subjetivo». Surge un elemento también significativo en la tutoría que consiste en el «rol de sostén» y de «escucha» que debe cumplir el tutor.

Para otros la relación no debe confundirse con «un vínculo emocional o de amistad» o, por el contrario, el afecto es el de la «amistad que se tiene que establecer entre el tutor y el tutorando». También surge que se trata de «un vínculo de iguales, manteniendo cada una de las partes sus roles», o que es un «un vínculo más que nada de alumno-profesor, no muy profundo».

Para otro, el tutor «es una figura burocrática, alguien que te asigna la facultad», y a la vez es quien «va a viajar contigo todo ese tránsito por toda esa instancia y la elaboración de la tesis».

En otros casos el afecto aparece relacionado con la identificación con el docente: «me gustaría ser como él».

De los docentes surgieron posiciones diversas. Para algún docente, el punto principal consiste en «establecer un vínculo previo, antes de ningún trabajo intelectual», «el vínculo cuesta mucho» y por lo tanto, para eso hay que contar «no solamente con sus propias experiencias, sino con fundamentos teóricos» que lo avalen.

En otras situaciones aparece un detalle en el cual no hay acuerdos, para algunos docentes «la intensidad del vínculo es diferente en el grado que en el posgrado», y para otros «la situación del vínculo es similar se trate de tesis de posgrado o de monografías de grado».

También los directores de posgrado realizaron sus aportes sobre el vínculo. Se resalta la importancia de la «empatía», «la relación no debe ser ni muy próxima ni muy afectuosa», ya que de lo contrario se establece un trabajo «muy infantil», de «sobreprotección» y «muy contenida, dirigida». Se trata de «establecer relaciones profesionales en las que estén claros los roles». Para otro director de maestría el vínculo se expresa a través de una metáfora: «tenés que ir a enamorarte de un





tutor», y resalta la «importancia de que tanto los profesores como los alumnos se elijan».

Uno de los miembros de la CAP señala que la Comisión no debe indicar al alumno quién debe ser el tutor y de la «afinidad entre el tutor y el tutorando».

A modo de conclusión

La tutoría académica es constitutiva en su especificidad en la enseñanza universitaria. Existe un nexo entre dicha figura y los fines y sentidos de la enseñanza universitaria.

Antes del surgimiento de la universidad, la relación enseñante-enseñado con el saber se conformó de diferentes maneras. La transformación del modelo socrático (y de la educación de los sofistas) dio paso a la constitución de la *escuela* (*Academia*, *Liceo*), que deja de lado la preocupación por las relaciones interpersonales que resultan subsidiarias al saber tanto para Platón como para Aristóteles. El saber es autónomo y contrario a una relación interpersonal, no se trata de una relación pedagógica sino de una relación de enseñanza. El modo de enseñanza (el *Protréptico*, Προτρεπτικός) de Aristóteles (2005) y su elevación al rango de ciencia lo llevará en el Medioevo a formar parte del saber universitario. En sendos tratados denominados *De Magistro*, san Agustín (1947) y santo Tomás de Aquino (1961) presentan sus teorías de la enseñanza, diferenciándose del aprendizaje. Estos antecedentes se mantendrán a la vez que sufrirán interrupciones en esa nueva enseñanza que resultó ser la universidad.

En el siglo XIII la escuela se configura como universidad basada en el modelo de enseñanza de la Antigüedad, con el intento de mantener su continuidad y a la vez su renovación. El *magister artium* (profesor) se inspiraba exclusivamente en la razón y tomaba en consideración la bibliografía científico-filosófica. Los modos de enseñanza —la *lección* (*lectio*) y el *seminario* (*disputatio*)— permitían un constante cambio entre alumnos y maestros (*magistorum et scholarium*). Posteriormente, la ciencia moderna surgida en el siglo XVII contiene como rasgo fundamental la formación de un nuevo saber que afectó al saber universitario, uniendo de una manera propia ciencia y tecnología.





En los siglos XIX y XX tiene lugar una profunda psicologización de la didáctica a partir de la transformación en ella de los principios primitivos del *género próximo* propio de la psicología. La formulación de axiomas básicos se traslada del saber al sujeto positivo. Esta propuesta tendrá consecuencias en la enseñanza universitaria.

La demanda de ingreso a las universidades dio lugar a pensar en lo que se denominó *enseñanza universitaria* y se creó la figura del *docente universitario*. Se contraponen dos discursos completamente diferentes: el universitario y el didáctico (*pedagogía universitaria*). Al producirse esa didáctica particular (*enseñanza universitaria*), se entra en un *modelo didacticista* de la enseñanza y se extrapolan nociones provenientes de la docencia básica. La preocupación por crear un *modelo pedagógico* en la universidad contribuyó al despliegue de una serie de planteos teórico-metodológicos que ponen al estudiante en el centro en desmedro del saber. De ahí que surjan diferentes tipologías de tutorías que son de orden pedagógico, a diferencia de la figura de la tutoría académica específica de la teoría de la enseñanza. Ahora bien, como hemos visto en los materiales empíricos, la tutoría académica es una función típicamente docente que está íntimamente relacionada con la investigación y con la producción de conocimiento.

Los *valores y percepciones* que tienen los diferentes actores de la tutoría se presentan en forma de *ocurrencias de saber*, en terminologías relacionadas con la función de la tutoría, en las relaciones de poder (asimetría), en la ética, así como también en las anécdotas y en los modos de vínculo afectivo entre el tutor y el tutorando. En términos generales, dicha asimetría es aceptada e incluso reclamada. Aparecen elementos como el rol de «sostén», de «escucha», de amistad, de identificación del tutorando con el tutor, la necesidad del vínculo previo, la importancia de pertenecer a la misma línea de investigación y, por lo tanto, de compartir marcos referenciales teóricos. Ahora bien, el componente intersubjetivo no puede reducirse a una teoría psicológica. La relación con el saber no es del orden del interacto sino del funcionamiento del saber. El vínculo enseñante-enseñado (tutor-tutorando) no puede estar por fuera de las constantes de una teoría de la enseñanza, de una teoría de la producción del conocimiento (la investigación), de una teoría del saber y una del sujeto.





La tutoría académica solo puede ser pensada por fuera de los esquemas pedagógicos, englobada en una noción de *enseñanza superior* íntimamente relacionada con una noción de saber. Se trata de una discusión teórica que diferencia la teoría de la enseñanza universitaria de las teorías pedagógicas.

Del análisis se puede afirmar que la tradición universitaria conserva los nombres de tutor y orientador como una típica función docente en la universidad. De hecho, se encuentra explicitada como una de las funciones del docente en el Estatuto del Personal Docente (Udelar, 1968). En la Udelar se reconoce una figura docente denominada tutoría académica que está relacionada al mismo tiempo con la docencia y con la investigación. Dicha tutoría se produce cuando un estudiante se encuentra realizando una tarea de investigación y la escritura correspondiente. Ahora bien, si bien la tutoría académica tiene una larga tradición en la universidad en el Uruguay, hemos detectado que en las últimas décadas se ha visto relegada a los posgrados.

Dicha figura es inseparable del ternario *investigación, enseñanza y extensión*. La circunscripción al saber demarca aquello que es particular en la enseñanza. Situar el saber que está en juego como elemento tercero ordena lugares. Esta radical asimetría de posiciones es estructural (implica relaciones entre tres elementos: profesor, alumno y saber).

Referencias bibliográficas

- AGUSTÍN (s. IV) (1947). *De Magistro/El Maestro*. En Obras de San Agustín en Edición Bilingüe. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. Traducción de Manuel Martínez.
- ALLOUCH, J. (1992). *213 ocurrencias con Jacques Lacan*. México: Sistema Libros de Artefacto.
- ARISTÓTELES (1978). *Política*. En Aristóteles Obras. Madrid: Aguilar.
- (2005). *Fragments*. Madrid: Gredos.
- BEHARES, L. E. (2006). ... sed nonne tibi videtur aliud esse loqui, aliud docere? Sobre el habla, el signo y la verdad en la concepción de la enseñanza en Agustín. En J. INTROINI (comp.). *Voces relegadas del mundo grecolatino*. Montevideo: FHCE, Unión Latina.
- (2011a). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Bibliotecaplural, Udelar.
- (2011b). Vaz Ferreira, la «enseñanza superior» y la discusión sobre la enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. *Imagens da Educação*, v. 1, n. 1, 65-75.





- BENTANCUR DÍAZ, J. y PARIS DE ODDONE, B. (1995). *Historia de la Universidad. Documento aportado por la Unidad de Capacitación de la Universidad de la República*. Coordinado por Sylvia Lago. Versión: setiembre de 1995. Disponible en <http://www.rau.edu.uy/universidad/uni_hist.htm>. Recuperado el 10 de diciembre de 2011.
- BORONAT MUNDINA, J. et al. (2005). La docencia y la tutoría en el nuevo marco universitario. En REIFOP, 19, vol. 8 (5), 69-74. Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación. Disponible en <<http://www.aufop.com/aufop/home/>>. Recuperado el 18 febrero de 2011.
- BRÉHIER, E. (1956). *Historia de la filosofía*, tomo I. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- CHEVALLARD, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CHEVALLIER, J. (1958). *Historia del pensamiento*, tomo I. *El pensamiento antiguo*. Madrid: Aguilar.
- CONTERA, C.; PERERA, P. y E. SÁNCHEZ (2008). *Relevamiento tutorías universitarias en la formación de grado*. Universidad de la República, Comisión Sectorial de Enseñanza, Pro Rectorado de Enseñanza, Unidad académica. (Inédito).
- CORLAT BENARROCH, M. y SANZ ORO, R. (2005). *Orientación y tutoría universitaria*. España: Universidad de Granada.
- CRUZ FLORES, G. DE LA Y ABREU HERNÁNDEZ, L. F. (2008). Tutoría en la educación superior: transitando desde las aulas hacia la sociedad del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVII (3), n.º 17, julio-septiembre, 107-124. Disponible en <<http://publicaciones.anuies.mx/revista/147/2/5/es>>. Recuperado el 20 de febrero de 2011.
- FERNÁNDEZ CARABALLO, A. M. (2010). Indagaciones preliminares sobre la figura orientación en la enseñanza universitaria. *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*. Número temático: Enseñanza Universitaria, n.º 1, año 2010, 71-82.
- (2011a). Sobre los modelos de tutoría en la enseñanza universitaria. En N. Ganduglia y N. Rebetéz (2011). *7.º Foro Latinoamericano sobre Memoria e Identidad*. Montevideo: UNESCO-Universidad de la Rioja-SIGNO.
- (2011b). De la figura didáctica tutoría. *IV Jornadas de Investigación y III Jornadas de Extensión*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo: FHCE.
- (2015-2017). *La tutoría académica. Discurso, estructura y acontecimiento. El caso de la Udelar*. Montevideo: FHCE, Udelar. Segunda edición aumentada y corregida.
- FREUD, S. (1993a). El chiste y su relación con lo inconsciente. En J. STRACHEY (comp.) *Sigmund Freud. Obras Completas*, t. VIII. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- (1993b). Psicología de las masas y análisis del yo. En J. STRACHEY (comp.) *Sigmund Freud. Obras Completas*, t. XVIII, 6, 1-6. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- GARCÍA NIETO, N. et al. (2005). La tutoría universitaria ante el proceso de armonización europea. *Revista de Educación*, n.º 337, 189-210. Disponible en <http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_10.pdf>. Recuperado el 2 de marzo de 2011.





- GINZBURG, C. (1980). Morelli, Freud, and Sherlock Holmes. Cludes and Scientific Method. *History Workshop Journal*, v. 9, 5-36. Disponible en <<http://hwj.oxfordjournals.org/content/9/1/5.full.pdf+html>>. Recuperado el 15 de setiembre de 2011.
- (1994). Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales. En *Mitos, emblemas e indicios: Morfología e historia*. Barcelona: Gedisa, 138-175.
- GÓMEZ OYARZÚN, G. (1976). *La universidad: sus orígenes y evolución*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- HOMERO (2000). *Odisea*. Madrid: Planeta. Ediciones Larousse.
- (2007). *Iliada*. Madrid: Akal.
- JAEGER, W. (1971). *Cristianismo primitivo y paideia griega*. México: FCE, Breviarios.
- LACAN, J. (1965-1966). *El seminario El objeto del psicoanálisis*. (Inédito).
- (1985a). La cosa freudiana o sentido del retorno a Freud en psicoanálisis. En J. LACAN, *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI, 384-418.
- (2001). L'étourdit. En J. LACAN, *Autres écrits*. París: Éditions du Seuil, 449-495.
- (2003). *El seminario Libro 8. La transferencia*. Buenos Aires: Paidós.
- LÁZARO MARTÍNEZ, A. (1997). La función tutorial de la acción docente universitaria. *Revista Complutense de Educación*, vol. 8, n.ºs 1 y 2, 234-252 y 109-127.
- (2003). Competencias tutoriales en la universidad. En F. MICHAVILA y J. GARCÍA DELGADO (eds.). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad*. Madrid: CAM Cátedra UNESCO.
- LE BRUN, J. (2004). *El amor puro. De Platón a Lacan*. Buenos Aires: El Cuenco de Plata.
- LOBATO, C.; CASTILLO, L. y ARBIZU, L. (2005). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 5, n.º 2, 148-168.
- MAGGIOLO, O. (1968). Prefacio. En D. RIBEIRO, *La universidad latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República, Departamento de Publicaciones, 7-13.
- MARROU, H.-I. (2004). *Historia de la educación en la Antigüedad*. México: FCE.
- MARTÍNEZ, M. T. y BRIONES, S. M. (2005). *Contigo en la distancia: la práctica tutorial en entornos formativos virtuales*. Argentina: Universidad Nacional de Salta. Disponible en <<http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n29/n29art/art2907.htm>>. Recuperado el 4 de marzo de 2011.
- NADAUD, S. (2010). *Fragments(s) sujetif(s). Un voyage dans les îles enchantées nietzschéennes*. París: Cahiers de l'Unebévue.
- PÊCHEUX, M. (1988). *O discurso. Estructura ou acontecimento*. Campinas: Ed. Pontes.
- (1997). Análise do discurso: três épocas. En F. GADET y T. HAK. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução á obra de M. Pêcheux*. Campinas: Unicamp.





- PLATÓN (2004). *Diálogos III, Fedón, Banquete, Fedro*. Madrid: Biblioteca Clásica, Gredos.
- QUINTILIANO (1997). *La formación del orador*. Madrid: Universidad Pontificia.
- REALE, G. y ANTISERI D. (1988a). *Historia del pensamiento filosófico y científico*, tomo I. *El pensamiento antiguo*. Barcelona: Editorial Herder.
- (1988b). *Historia del pensamiento filosófico y científico*, tomo II. *Del humanismo a Kant*. Barcelona: Editorial Herder.
- RIBEIRO, D. (1968). *La universidad latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República.
- SCHERER, R. (1983). *Pedagogía pervertida*. Barcelona: Editorial Alertes.
- TOMÁS DE AQUINO (1961). *De Magistro*. Costa Rica: Ciudad Universitaria. Traducción de Fr. Antonio Figueroas. Texto latino de P. Marietti.
- TÜNNERMANN, C. (1983). *Estudio sobre la teoría de la universidad*. Costa Rica: Editorial Universitaria Contemporánea.
- UDELAR (1968). Estatuto del Personal Docente. Disponible en <http://www.universidadur.edu.uy/dgp/normativa/lpd.pdf>. Recuperado el 15 de octubre de 2011.
- VAZ FERREIRA, C. (1957). Educación superior. En *Lecciones sobre pedagogía y cuestiones de enseñanza*. Montevideo: Cámara de Representantes, tomo XV, vol. 2, 88-107.

