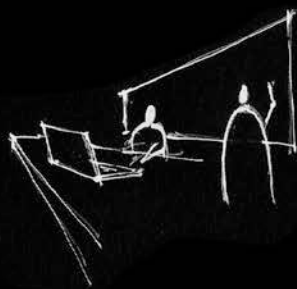
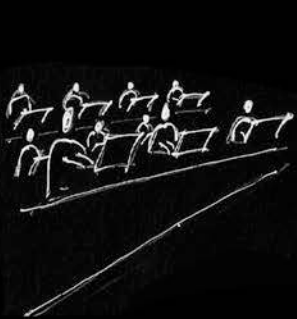


## LAS TUTORÍAS EN CARRERAS DE INGENIERÍA

algunas coordenadas pedagógicas



Abate, Stella Maris

Las tutorías en carreras de ingeniería: algunas coordinadas pedagógicas / Stella Maris Abate; con colaboración de Silvina Lyons y José L. De Masi; edición literaria a cargo de Silvina Lyons. - 1a ed. - La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2012.

E-Book.

ISBN 978-987-583-341-8

1. Enseñanza Universitaria. 2. Tutorías. I. Lyons, Silvina, colab. II. De Masi, José L., colab. III. Lyons, Silvina, ed. lit. IV. Título

CDD 378.12

Fecha de catalogación: 18/10/2012

**LAS TUTORÍAS EN CARRERAS DE INGENIERÍA:**  
— algunas coordenadas pedagógicas —

**STELLA MARIS ABATE**

**Edición: SILVINA LYONS**

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>5</b>
<b>PRÓLOGO .....</b>	<b>6</b>
<b>PRIMERA PARTE</b>	
<b>La acción tutorial en las carreras de ingeniería .....</b>	<b>7</b>
1. Situar las tutorías .....	8
2. Las tutorías desde una mirada pedagógica .....	11
<b>SEGUNDA PARTE</b>	
<b>Una propuesta concreta de intervención tutorial .....</b>	<b>19</b>
1. Por fuera (en los bordes) del aula .....	21
2. Disponer un escenario de ayuda .....	27
3. Anticipando intervenciones .....	34
4. El tutor en la función de acompañamiento ¿académico? .....	40
<b>CIERRE / PROYECCIÓN .....</b>	<b>47</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA .....</b>	<b>49</b>

## AGRADECIMIENTOS

*A las distintas gestiones de la facultad, que desde el año 2006 apoyan el SiT, y a los docentes que creyeron en la contribución de las tutorías a la concreción de una política de inclusión.*

*A Augusto Melgarejo, por acompañarnos en la gestación y desarrollo de la experiencia desde su práctica docente reflexionada.*

*A María del Carmen García por los aportes concretos realizados en la etapa de implementación de los grupos de estudio, dispositivo que da identidad a la acción tutorial de primer año. A Laura del Río que dio continuidad a los aportes de María del Carmen y le dio su impronta.*

*A Adriana Kang por su compromiso con el proyecto y por la institución.*

*A Malena Alfonso que desde México nos realizó pertinentes correcciones en la escritura y gratificantes comentarios.*

*Y por supuesto agradecemos a todos aquellos alumnos que se sumaron al sistema de tutorías adhiriendo o sumando ideas como representantes de inquietudes y preocupaciones de los jóvenes y estudiantes de Ingeniería.*

## PRÓLOGO

En esta publicación continuamos con la tarea dejar huellas escritas de las acciones tutoriales desarrolladas en la Facultad de Ingeniería de la UNLP, con la intención de proyectar la experiencia más allá de la presencia de sus actores circunstanciales. En este sentido, se reconstruye la experiencia de cinco años vividos por la coordinación - referenciada ésta, en parte, en vivencias de tutores docentes y tutores pares-, haciendo foco en una experiencia concreta de acción tutorial: el sistema de tutorías de apoyo y orientación del alumno de primer año.

Por otro lado, pretendemos mostrar a las tutorías como una innovación pedagógico - curricular que recorre diferentes etapas y momentos, y como una propuesta en permanente proceso de construcción. En consonancia con esta idea de proceso y construcción progresiva se compartirán proyecciones inspiradas en escenarios hipotéticos.

Intentamos humildemente ser una referencia más para todos aquellos que se quieran sumar a la función de tutor en el nivel universitario y específicamente en las carreras de Ingeniería.

Concebimos a algunas versiones tutoriales como «dispositivos coyunturales» y en algún sentido «un mientras tanto» para que otros escenarios pedagógicos acontezcan vinculados a las mejores tradiciones y tendencias de cambio. Este «mientras tanto» se prolongará saludablemente o devendrá en otras buenas prácticas, en tanto transcurra con prudencia y se manifieste articulado a otras propuestas curriculares y áulicas.

## PRIMERA PARTE

### La acción tutorial en las carreras de ingeniería

*En los últimos años se ha vuelto imprescindible, sobre todo en aquellas carreras consideradas prioritarias por el Estado y con importante demanda laboral, implementar estrategias curriculares reparadoras tendientes a consolidar una estructura de oportunidades para que los alumnos con aspiraciones de continuar sus estudios puedan adquirir las herramientas necesarias para elevar su rendimiento en la educación superior, a la vez que intentar mejorar aspectos propios de la organización universitaria.*

*En esta primera parte desarrollaremos algunos posicionamientos que hemos asumido en relación al lugar de «las tutorías», ética y políticamente, en el nivel universitario, a los intereses de quiénes puede servir la implementación de estos proyectos y qué implica lo anterior en tanto principios estructurantes de nuestros esfuerzos pedagógicos.*



## 1. Situar las tutorías

Consideramos imprescindible comenzar por ocuparnos de la posición relativa de estrategias tutoriales respecto a una intencionalidad política-social y un posicionamiento disciplinar, de manera de establecer algunas coordenadas que hagan comprensible las decisiones que fundamentan nuestras propuestas.

La inclusión de proyectos de tutoría de carácter institucional iniciada en el año 2005 en nuestro país como una estrategia curricular reparadora en las carreras de Ingeniería (y en las carreras en general), ha recorrido un camino que permite actualmente advertir, como lo han hecho redes interinstitucionales que nuclean diversas propuestas tutoriales en el nivel universitario<sup>2</sup>, un progreso en la temática que rebasa el objetivo inicial por el que la tutoría ingresa a la educación universitaria en nuestro país –mejoramiento de los índices de retención- para centrarse en el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior.

En este proceso, cada institución ha construido distintas identidades alrededor de la figura del tutor, en tanto el imperativo de la retención se ha encontrado con diversas condiciones

materiales y simbólicas, lo que se ha traducido en distintos/as:

...abordajes del acompañamiento, unos más orientados a lo afectivo y otros al estudio de las disciplinas específicas (con variantes compuestas por ambos componentes).

...perfiles de tutores: tutores pares/tutores docentes; más cercanos a lo emocional/social, y más cercanos al aula/la disciplina; diversas imágenes del tutor como consejero, modelo a seguir, referente afectivo, guía para resolver problemas, referente académico.

...lógicas para «llegar» a los alumnos y efectivizar encuentros entre tutores y estudiantes (desde dispositivos formales y obligatorios hasta estrategias de acercamiento a partir de actividades no obligatorias).

...vínculos de colaboración con los docentes, de identificación conjunta de problemáticas.

...estrategias de formación/capacitación de tutores en o por fuera del puesto de trabajo.

---

<sup>2</sup> La Red Argentina de Sistemas de Tutorías en Carreras de Ingeniería y Afines ([RASTIA](#)) nuclea a los diferentes sistemas de tutorías implementados en carreras de Ingeniería y Afines de las Universidades Argentinas.



En nuestro accionar cotidiano, la deserción en el nivel superior se convierte en un problema de política educativa en tanto asumamos que el acceso a la educación superior es un factor que incide en el desarrollo social<sup>3</sup>. En esta línea, la deserción está relacionada entonces con la exclusión social y limita el acceso de los individuos a diferentes oportunidades asociadas con la escolaridad en general (Pineda Báez, 2010).

En este sentido, consideramos apropiadas las miradas críticas sobre la democratización de la universidad que sostienen que debe ser observada no sólo a través de las estadísticas de altas tasas de cobertura, sino que las mismas deben considerarse a la par de las tasas de abandono y fracaso estudiantil, y sus causas. Y de estos análisis surge, de acuerdo con la investigación de Ana María Ezcurra (2011)<sup>4</sup>, que los afectados son los sectores en mayor desventaja social. Según palabras de la autora, las brechas de graduación universitaria son, hoy, brechas de clase muy agudas.

En este contexto de democratización y desigualdad, nos interesa situar las estrategias tutoriales en el marco de experiencias y estrategias caracterizadas como *dispositivos educativos ad-hoc o adicionales* (Cols, 2007), que han sido desarrolladas en un escenario de expansión del nivel superior a nivel mundial. Podemos nombrar dentro de estos dispositivos a Seminarios de Primer Año tales como Instrucción Suplementaria (Supplemental Instruction) y Comunidades de Aprendizaje, propuestas en torno a la enseñanza de la escritura en la universidad y en primer año.

Para conocer un panorama mundial respecto a estas estrategias, recomendamos la lectura de: Los Estudiantes de nuevo ingreso: democratización y responsabilidad de las institu-

ciones universitarias, de Ana María Ezcurra (2007). Allí, la autora señala que por lo general estos dispositivos han estado asociados a funciones de información, orientación y apoyo académico, añadidos a las asignaturas regulares y dirigidas a los alumnos, sin cambiar la experiencia académica cotidiana, en las aulas (Ezcurra, 2007).

Respecto a este punto, nos seguimos preguntando sobre las potencialidades de las estrategias tutoriales para impactar en la experiencia académica y colaborar en su transformación sustancial.

Por otro lado, y como regla general, cuando pensamos en el sujeto que accede a la educación superior nos imaginamos un grupo de personas que entra en la categoría *joven*. Algunas líneas de investigación actuales (principalmente los estudios sobre jóvenes en México, a cargo de Rossana Reguillo, José Valenzuela Arce y José Antonio Pérez Islas) se encuentran ocupados en dar cuenta de los nuevos modos de “ser” joven, en el marco de procesos sociales más amplios. Estos trabajos plantean cierta desubicación de los procesos escolares respecto de lo que es la vida cotidiana de los jóvenes y la sociabilidad juvenil.

En este sentido, las tutorías se ubican en un tiempo en el que los jóvenes, de acuerdo con Pérez Islas, tienen muy pocas posibilidades de encontrar a otros jóvenes diferentes a ellos: los espacios se cierran cada vez más a lo diferente, hay escuelas para ricos y para pobres; hay centros comerciales para ricos y para pobres; aunque, según el autor, contrariamente a lo que sucede en Europa donde se puede hablar de un incremento del individualismo en las nuevas generaciones, en las sociedades latinoamericanas lo comunitario, lo grupal o gre-

---

<sup>3</sup> "La educación superior es una fuerza motriz del desarrollo cultural, social y económico de las naciones y las personas, como factor endógeno de aumento de capacidades y promotora de los derechos humanos, la solidaridad intelectual internacional, el desarrollo sostenible, la democracia, la paz y la justicia. Los establecimientos de enseñanza superior, en calidad de centros de investigación, docencia y debate intelectual, desempeñan un papel esencial en la producción y el aprovechamiento compartido de conocimientos así como en la preparación de estudiantes para que ejerzan una amplia variedad de profesiones y responsabilidades en la sociedad." UNESCO (2008) Educación de calidad, equidad y desarrollo sostenible: una concepción holística inspirada en las cuatro conferencias mundiales sobre la educación que organiza la UNESCO en 2008-2009. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001818/181864s.pdf>

<sup>4</sup> Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC-CONADU. ISBN 978-987-630-109-1

gario, tiene una presencia mucho mayor en nuestra cultura, en nuestros orígenes (Pérez Islas, en Nuñez, 2010). Considerar estas cuestiones es central cuando se piensan estrategias curriculares tendientes a introducir en un ámbito tradicionalmente conservador, como lo son las instituciones universitarias, a estos sujetos que son diferentes entre ellos y diferentes al estudiante ideal que las instituciones escolares imaginaron.

Continuando con las propuestas de este investigador, retomamos procesos que él reconoce como áreas de vacancia de los estudios sobre las prácticas juveniles, que consideramos de gran impacto en la educación superior y clave para los proyectos orientados al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje: las migraciones y las nuevas características de las ciudadanías; la emancipación juvenil y cómo convertirse en adulto en este siglo; las nuevas virtualidades/sociabilidades; el cuerpo entendido como un lugar donde suceden hechos y significados: los temas de salud, de alimentación, las cuestiones de identidad, de nuevas socialidades.

### **Situar las tutorías respecto a una mirada pedagógica**

En diversos materiales, tanto locales como de otras latitudes, a los que nos fuimos acercando en la búsqueda de pistas para implementar las «tutorías» en nuestra Unidad Académica, fuimos encontrando en general que las mismas han sido pensadas y orientadas como rol paralelo (no siempre complementario) a la enseñanza. Así, términos como *transmisión*, *aprendizaje*, *contenidos*, *garante del saber* y *profesor* han sido reservados para aquello que sucede en las aulas y marca el ritmo de la vida del estudiante universitario, mientras que *asesoramiento*, *formación socio-afectiva*, *comprensión*, *orientación* y *tutor* han ido de la mano de procesos que suceden en los bordes de aquello otro.

Entendemos que esta separación se sostiene en supuestos básicos subyacentes (Sanjurjo y Vera, 1994) sobre cómo aprenden las personas, qué función cumple la universidad y dón-

de se deposita la función docente de la misma, cómo se relaciona sociedad-universidad, qué es el conocimiento profesional o científico, etc.; que es necesario explicitar y analizar críticamente, para poder organizar nuestra práctica más coherentemente.

Nosotros hemos corrido el riesgo al comenzar a pensar en la posibilidad de asumir funciones docentes más integrales en el nivel universitario. Es por ello que a lo largo de este material vamos a entender a las tutorías en el nivel universitario como:

---

Acciones e intervenciones vinculadas a las actividades de enseñar y aprender.

---

Esto implica, en primera instancia, que las mismas están orientadas a acompañar, apuntalar y sostener procesos formativos de sus sujetos destinatarios (los estudiantes). En este sentido es que consideramos que pueden ser función y responsabilidad de distintos actores institucionales (docentes, alumnos avanzados –pares, autoridades) que se encuentren involucrados y comprometidos con el objetivo de aproximarnos a «una universidad más inclusiva», idea sobre la que avanzaremos más adelante.

Sostendremos la elección de una mirada pedagógica aún cuando retomemos aportes de enfoques más centrados en cuestiones psicológicas o sociológicas, ya que entendemos que el enfoque pedagógico debería constituirse en integrador de estas otras miradas. La mirada pedagógica de alguna manera es la que garantiza la comprensión de los fracasos de los estudiantes desde la complejidad que conlleva el estudio de este fenómeno en vista. Ubicarnos en esta perspectiva nos ayuda, por un lado, a valorizar la enseñanza como escenario de análisis e intervención; por el otro, a «sospechar» de diagnósticos simplificadores; y en último término, orientar nuestras acciones hacia la mejora de los procesos educativos que nos involucran. Desarrollaremos lo que implica este posicionamiento en el siguiente apartado.



## 2. Las tutorías desde una mirada pedagógica

Desde el enfoque que hemos asumido, señalamos en primera instancia que las tutorías están orientadas a acompañar los procesos formativos de sus sujetos destinatarios (los estudiantes). En lo que sigue, ampliaremos y explicitaremos por qué incluimos las ideas de formación, sujetos destinatarios y acompañamiento.

### **Alumn@, estudiante, tutorand@, joven... ¿sujeto?**

La universidad no definió como «alumnos universitarios» a personas que hoy se le vuelven destinatarios de sus prácticas: estudiantes que transitan sus aulas con diferentes posicionamientos sociales, económicos, culturales, diversos trayectos escolares previos y distintos intereses que los movilizan a la elección de una u otra carrera de nivel superior. Como planificadores, coordinadores, desarrolladores de propuestas de acción o intervenciones tutoriales, encontramos que nuestras preocupaciones fundamentales están cruzadas por la búsqueda de modos en los que podremos, como educadores, clarificar y comprender mejor a todos nuestros estudiantes.

Compartimos la noción de que la formación es un proceso de subjetivación por el que se produce y se transforma la

experiencia que la gente tiene de sí misma a través de modalidades concretas de dispositivos pedagógicos entendidos en el interior de una configuración históricamente dada de saber y poder (Larrosa, 1995).

Esta idea de formación nos permite incluir al estudiante como destinatario de nuestras intervenciones, reconociéndolo como sujeto de experiencia:

*La experiencia sería el modo de habitar el mundo de un ser que existe, de un ser que no tiene otro ser, otra esencia, que su propia existencia: corporal, finita, encarnada, en el tiempo y en el espacio, con otros. Y la existencia, como la vida, no se puede conceptualizar porque siempre escapa a cualquier determinación, porque es en ella misma un exceso, un desbordamiento, porque es en ella misma posibilidad, creación, invención, acontecimiento.*

Larrosa (2003:5)

Reconocer a este sujeto que habita el mundo, que *existe* en términos de Larrosa, nos impide seguir partiéndolo entre «aquél al que se enseña» y «aquél al que se orienta/contiene/acompaña». Por sostener esta mirada es que pensamos a las tutorías como acción intencionada que toma parte en la formación de un futuro profesional que es una persona, sujeto de experiencia, atravesado por diversos intereses y características en los planos social, afectivo, cognitivo, cultural e histórico.

Necesariamente entonces nos preguntamos en el contexto de procesos de planificación de intervenciones tutoriales acerca de cómo, quienes cumplimos funciones tutoriales, vemos a los estudiantes universitarios.

En el desarrollo de las tutorías en primer año en nuestra facultad, hemos identificado con los tutores algunas imágenes que quedan de los alumnos cuando finalizamos un encuentro. Algunos ejemplos de estas imágenes podemos encontrarlos en las descripciones que hacen los mismos tutores:

- «Es un chico seguro/inseguro»
- «Es responsable»
- «No es estudioso»
- «Está desmotivado»
- «Es inmaduro/maduro»
- «Le cayó tarde la ficha de que está en la facultad»
- «Viene con el ritmo del colegio»

Listar estos ejemplos nos ha permitido reconocer que se construye al otro cuando se le asignan adjetivos. Y hemos aprendido que es deseable revisar nuestra mirada para que nuestros registros de los «encuentros» no cristalicen al estudiante, definiéndolo como «tal cosa» de una vez y para siempre, ya que esto imposibilita la intervención como educadores. En este sentido, proponemos volver continuamente a preguntarnos:

En otras palabras, *ver* al tutorando como sujeto es reconocerlo como una persona que es capaz de comprender y que puede hacer cosas por sí misma, que no está incapacitado para hacerse cargo de su vida, y que tiene la posibilidad de convertirse en autónomo.

En ese aspecto, la acción tutorial configurada a través de los diversos proyectos ensayados en las carreras de Ingeniería ha estado fundamentalmente orientada a ayudar a que los alumnos construyan tempranamente el oficio de alumno universitario. Este propósito se apoyó en el concepto de Perrenoud (1990), según el cual tener éxito en la escuela supone aprender las reglas de juego de esta institución. Otro autor, Coulon (1995) expresa que ser estudiante universitario, significa que hay que aprender a serlo; si esto no ocurre, uno es eliminado o se autoelimina por sentirse ajeno a ese nuevo mundo. En este sentido, hacerse alumno supondría atravesar un proceso en el que se pueden reconocer tres fases: el tiempo de extrañeza -no pertenencia-, en el curso del cual el estudiante entra en un universo desconocido; el tiempo de aprendizaje, donde él se adapta progresivamente y se produce una conformación; y por último, el tiempo de afiliación, período en que se observa ya un relativo dominio, que se manifiesta notoriamente por la capacidad de interpretar, incluso transgredir, las reglas.

El oficio de estudiante sería entonces el resultado del ejercicio de determinada tarea. Es decir, no se llega por el cumplimiento de un manual de instrucción acerca de lo que hay

*¿Qué vemos del otro para decir que es «tal cosa»? ¿Vemos en él algo de nosotros mismos? ¿Correlacionamos la madurez y la responsabilidad con el éxito? ¿Al «inmaduro» le puede ir bien?*

*¿Qué motiva a los estudiantes? ¿Saber qué les espera al final de la carrera?*

*¿Aprobar las materias los hace sentirse parte de la institución? ¿Las materias «duras», «básicas» te definen si estás o no en la facultad, si las aprobás «ya sos parte»?*

*¿Aquellos que todavía no han construido lo que significa estar en el ámbito universitario son descomprometidos? ¿O todavía no entendieron lo que implica? ¿Puede ser que todavía no se hayan podido vincular con el saber?*

*«Porque no venía a clase yo pensaba que no hacía nada, pero en realidad hacía muchas otras cosas». Ese alumno que hace muchas cosas, ¿es vulnerable en qué sentido? ¿Podríamos pensar dos tipos o niveles de vulnerabilidad: una vinculada a las exigencias de una determinada asignatura y otra vinculada con el proyecto personal de cada estudiante?*

que hacer. De aquí que los que están en esta actividad muchas veces no saben verbalizar los motivos que orientan determinadas acciones y decisiones, que varían de un sujeto a otro. Porque si bien se aprende un oficio imitando al idóneo, reproduciendo formas de trabajo, actitudes, gestos, hábitos etc., este aprendizaje conlleva también un quehacer donde cada sujeto pone algo propio en la tarea que está realizando. Es esto lo que permite hablar de un proceso de hacer de uno con un sello personal- determinados saberes y prácticas ya existentes para lograr un fin particular.

Este proceso de aprendizaje del oficio de estudiante está atravesado por varias dimensiones: la historia personal del estudiante, el vínculo que establece con la sociedad, las relaciones que se producen entre profesores y alumnos, la interacción entre pares (alumno-alumno, por ejemplo), etc. En otras palabras, el aprendizaje de este oficio está íntimamente ligado al diálogo entre voces sociales. Asimismo la construcción del oficio de estudiante conjuga, junto al tiempo del estudio, el tiempo que supone el tránsito de la juventud a la vida adulta, el tiempo de ocio y el de los proyectos de vida.

Es importante señalar que el análisis del oficio de estudiante se ubica en dos grandes temas de estudio en educación: los cambios curriculares y metodológicos orientados a la formación del estudiante autónomo y la experiencia cotidiana como formadora de sujetos. En este marco, participar de estrategias curriculares reparadoras implica reconocer que el aprendizaje de las reglas de juego en las situaciones educativas, conlleva tanto «buenas prácticas», orientadas a la comprensión del objeto de enseñanza, como aprendizajes estratégicos. Estos últimos sitúan al alumno en una actitud pasiva y adaptativa al sistema.

Asimismo, Pérez Islas, investigador mexicano sobre prácticas juveniles, ha señalado que el concepto de oficio de alumno puede hacernos pensar que al entrar al aula los alumnos, ésta se convirtiera en una cápsula, mientras permanezcan en ella son sólo alumnos y, al salir, se convierten en jóvenes. Esto implica un distanciamiento entre las culturas juveniles y las culturas escolares (Pérez Islas, en Nuñez, 2010).

En este mismo sentido, una investigadora norteamericana, Estela Mara Bensimon (2007) hace una fuerte crítica a los

modelos de desarrollo estudiantil que consideran que el fracaso escolar depende casi exclusivamente de la falta de adecuación académica y social del estudiante. Desde su visión, se ha hecho muy poco énfasis en la preparación, conocimientos, pedagogías, imaginarios e ideas preconcebidas de los docentes sobre sus estudiantes, y en cómo éstas podrían incidir en las acciones que emprenden para confrontar sus dificultades. La autora hace un llamado para examinar a quién van dirigidos los programas y quiénes en realidad hacen uso de ellos. Esto es vital en términos de inclusión y equidad, puesto que la participación de estudiantes en ciertas prácticas de integración social y académica (monitorias, tutorías, etc.), casi siempre va dirigida a perfiles de excelencia, lo que consecuentemente deriva en políticas que excluyen a grupos minoritarios, por ejemplo, que traen consigo un bagaje de experiencias distintas a las de estudiantes tradicionales (Pineda Báez, 2010).

Las ideas anteriormente expresadas introducen los *dilemas constitutivos* de los proyectos de tutorías (principalmente de los ubicados en los Ciclos Básicos), que hace que tanto sus coordinadores como sus tutores se pregunten cotidianamente qué significa «ayudar a un alumno a construir su oficio de alumno». ¿Implica ayudarlo para que se adapte a las actuales reglas, independientemente de su naturaleza?, ¿supone compensar las falencias de la enseñanza de las distintas disciplinas?, ¿implica convencer al alumno de una realidad que en profundidad no es tal? Por otra parte, ¿cuáles son los intersticios entre la universidad, las prácticas docentes y las prácticas culturales de los jóvenes –respecto a la tecnología, los vínculos con los pares y con los docentes, etc.?

## El acompañamiento

Preocupados por los interrogantes anteriores, en los últimos años hemos incorporado, en acuerdo/conformidad con investigadores y autores dedicados a la temática (Ducoing, 2009; Viel, 2009; Rascovan, 2012), la noción de acompañamiento para caracterizar las particularidades de las acciones tutoriales con respecto a otras estrategias desplegadas en el ámbito universitario. Retomando a estos autores, acordamos

en que acompañar es descubrir cuál es el proyecto del otro, escuchar qué quiere hacer, ayudarlo a que se sincere sobre estos temas: **¿dentro de lo que vos sos, qué lugar ocupa tu proyecto académico?**

Asimismo, acompañar implica pensar al otro en todas sus intenciones y sus intereses... El acompañamiento es a la vez un proceso: no comienza y termina en un primer y único encuentro, es lo que viene después. En él se juega, por un lado, la escucha activa de quien está ayudando al otro a reflexionar, y por otro, lo que le «dice» el estudiante, que lleva consigo toda la carga de lo que «dicen de él» (que es «vago», «no es responsable», etc.) y muchas veces responde de acuerdo a estas cosas que «se dicen de él» y a lo que se espera que diga.

Pensar el acompañamiento como proceso puede ayudarnos a superar, en el encuentro con los alumnos, el uso de la propia experiencia como moraleja que configura lo que «debe» o «no debe» hacer un buen estudiante.

---

«La» solución o «el» cambio se producirán en tanto los alumnos sientan la necesidad de cambiar o mejorar sus estrategias/ acciones ante un hecho, una circunstancia o el reconocimiento de lo que quieren y puedan hacerse cargo.

---

En el plano propositivo (que profundizaremos en la Segunda Parte), hemos realizado búsquedas y ensayos para precisar en qué aspectos de la vida universitaria pueden acompañar a los alumnos una estrategia tutorial. En principio, y en nuestra experiencia en tutorías para primer año, hemos promovido acciones y oportunidades de acompañamiento para que los alumnos que ingresan a los estudios universitarios:

*...se vinculen genuinamente con el saber, a la vez que identifiquen estrategias relacionadas a la urgencia de aprobar y estrategias vinculadas a procesos de comprensión y significación.*

*...desarrollen estrategias que los ayuden en la construcción de rutinas y prácticas de estudio constantes.*

*...visualicen la necesidad de conectar conceptos o contenidos y articularlos frente a una situación-problema más elaborada.*

*...analicen y valoren qué lugar tiene el proyecto académico en su proyecto de vida.*

*...generen confianza en sí mismos, en los resultados que puedan lograr en el marco del esfuerzo que están dispuestos a hacer.*

*...encuentren un grupo o un compañero que, además o más allá de ser una contención afectiva, ayude a la adquisición de un ritmo de estudio más constante fuera de las clases.*

*...consulten en clase a los docentes y a sus compañeros, buscando devoluciones sobre su desempeño en clase y perdiendo el temor o vergüenza a mostrar desconocimiento sobre algún contenido.*

*...utilicen de la mejor manera los materiales de las cátedras y los libros.*

*...se preparen para desenvolverse de la mejor manera en la situación de examen (administrar el tiempo correctamente, tratar los bloqueos debido a la ansiedad y/o los nervios, leer comprensivamente las consignas o qué se les pide en parte del parcial, etc.).*

*...aprovechen las diferentes ayudas que provee la facultad en cuanto a trámites administrativos, becas, espacios de lectura y libros de textos.*

## La transmisión de experiencias

*Muchas veces la experiencia se convierte en autoridad, en la autoridad que da la experiencia. Ustedes saben cuántas veces se nos dice, desde la autoridad de la experiencia, qué es lo que deberíamos decir, lo que deberíamos pensar, lo que deberíamos hacer*

Larrosa, 2003.

En la actividad de quienes han participado de las acciones de acompañamiento mencionadas aparece con frecuencia la transmisión de sus propias experiencias a los estudiantes como estrategia de intervención. Al respecto, en general se proponen estrategias como «contar», «mostrar», «compartir» la experiencia de uno mismo, «plantear» o «hacerles ver» opciones.

Sobre este punto, en primer lugar, quisiéramos expresar que le damos valor a la «experiencia» de quien asume una función tutorial, en tanto tengamos claro que la experiencia no es una cosa que pueda ser homogeneizada, pensada científicamente o producida técnicamente, que nadie debe aceptar dogmáticamente la experiencia de otro y que nadie puede imponer autoritariamente la propia experiencia a otro (Larrosa, 2003).

En segundo lugar, quisiéramos apuntar algunas ideas sobre cómo aprenden las personas a partir de los aportes de la perspectiva constructivista, para darnos algunas pistas sobre cómo podemos facilitar el cambio que consideramos deseable (en nuestro caso y hasta el momento, la construcción del oficio de alumno en carreras de Ingeniería).

Esta perspectiva afirma que el sujeto que construye el conocimiento lo hace activamente, dando sentido y significado a lo que hace. Esto supone que para facilitar un cambio no podemos limitarnos a informar, persuadir o convencer, sino que tendremos que complementar estas estrategias con otras que tengan en cuenta que aprender no supone descubrir verdades que la realidad encierra, sino que cuando la persona reorganiza sus ideas en una situación de aprendizaje, construye un conocimiento que siempre es, para él, algo nuevo.

El proceso de conocer es un procedimiento de reorganización del sistema de ideas en el que cualquier contenido no se incorpora tal como aparece, sino que se integra en el sistema de ideas preexistente mediante una doble transformación: cambia el contenido –lo que está en la mente del tutor nunca estará igual en la mente del tutorando, pues sus sistemas de ideas son el resultado de historias experienciales diferentes–, y cambia el sistema en su conjunto, que ha de reestructurarse para incorporar el nuevo contenido. Esta reorganización podrá provocar cambios fuertes o débiles según sean las características del contenido nuevo (no exige el mismo cambio aprender a leer una cartelera que ingresar en las culturas discursivas de las disciplinas de primer año y los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio).

El grado de reorganización dependerá también del contexto y de la funcionalidad de los aprendizajes: no es lo mismo construir hábitos de estudio asociados a materias y disciplinas específicas, que aprender las «mejores formas de estudiar» cualquier cosa y de manera desvinculada de la urgencia de aprobar. De ahí el interés por crear actividades o acciones tutoriales que se constituyan en situaciones potentes para movilizar el conjunto de creencias de los tutorandos, y que tengan afinidad y continuidad con su experiencia cotidiana.

En síntesis, quisiéramos insistir en la necesidad de crear actividades que **superen** la idea de que informar o anticipar a los alumnos lo que tienen que hacer para ser estudiantes exitosos es suficiente. Las personas aprendemos y cambiamos de actitud en la medida que vivimos situaciones que ponen en conflicto **nuestras ideas, creencias y hábitos**.

Si bien el aprendizaje es interno e individual, e implica una decisión de aprender –supone actividad deliberativa, existen sujetos que presionan el aprendizaje y/o contextos o situaciones estimulantes para que el aprendizaje suceda–, hay interacción, encuentros que potencian los aprendizajes, que hacen que las personas crezcan, se desplieguen, y esto nos habilita, en tanto enseñantes, a intervenir deliberadamente planteando contextos o situaciones que generen conflictos, que movilicen a los estudiantes.

## Las tutorías y el saber a aprender

La acción tutorial se ve impactada por las imágenes que tienen los estudiantes y tutores de cada etapa formativa en la configuración de las prácticas profesionales, en nuestro caso, las del ingeniero. Estas «imágenes» son construidas en el tránsito por la facultad, en instancias formales previas a la formación universitaria y en contactos informales que han tenido los alumnos con prácticas y artefactos tecnológicos.

En nuestro caso, el ingeniero debe aprender, entre otras cuestiones, a calcular, modelar, representar, aproximar. Estos conceptos y competencias fundamentales inician sus desarrollos en el ciclo inicial y se vinculan con los procesos de construcción de conocimientos (disciplinares). Esto nos ha llevado a preguntarnos qué sucede en estos procesos en vista al desarrollo de ayudas.

El propósito de quien enseña un conocimiento disciplinar es que el estudiante lo comprenda acercándose a la versión del mismo que ofrece la disciplina. Esta versión tiene la característica de ser contra-intuitiva: el conocimiento disciplinar o científico desafía «lo que yo veo», es distinto al conocimiento cotidiano. Cada concepto disciplinar a su vez tiene distintas acepciones, en distintos contextos que cambian con el tiempo. Uno de los objetivos centrales de la enseñanza de estos contenidos consiste en cambiar las estructuras de conocimiento de los alumnos, que llegan a clase con nociones más cotidianas y superficiales, y se pretende que adquieran ciertas nociones más académicas y profundas.

Asimismo, entre las personas que participan en una situación de enseñanza y aprendizaje (en nuestro caso en el contexto universitario), existen distintos universos de significación y maneras de pensar la disciplina, los cuales influyen en la comunicación. Al respecto, es pertinente recuperar los aportes de Paula Carlino (2005) sobre alfabetización académica y el lugar del estudiante como «un inmigrante en un campo disciplinar»:

---

La llegada de un estudiante universitario a la disciplina que eligió para formarse académicamente es entendida por Carlino como la incursión de un inmigrante a una cultura nueva, con todas las características del visitar y vivenciar valores y normas de comportamiento específicas y particulares de la cultura de esa comunidad, y de la que hay que aprender para poder interactuar en ella correctamente, hasta lograr ser miembro de la misma apropiándose de esa cultura.

---

El estudiante recién llegado realiza entonces traducciones simultáneas entre campos distintos en sus esfuerzos por comprender y ser miembro de la cultura disciplinar. Para los estudiantes, los docentes/tutores son guías en el mundo de la disciplina. Como «enseñantes» involucrados en acompañar a los ingresantes en el aprendizaje de ser alumnos universitarios, estas ideas/conceptos sobre el aprendizaje nos dan pistas para entender (y no olvidar) que el aprendizaje es un proceso y recordar que el estudiante es un inmigrante en una cultura nueva, portador de su propio universo de significados.

Será necesario tensar la relación entre las habilidades de los estudiantes y los desafíos que les proponemos, pensar el tipo de situaciones que les ofrecemos, buscar distintas (otras) maneras de enseñar (que es distinto a hacer más fácil, ir más despacio). El límite de estas búsquedas dependerá, entre otras cuestiones, de las posibilidades institucionales, de la voluntad e interés de los alumnos y de la disposición y compromiso como docentes o tutores a participar de un proyecto educativo inclusivo.

### Y de esto... ¿quién se hace cargo?

A esta altura parece quedar claro que estamos pensando a las tutorías como una acción educativa (en tanto influencia externa sobre el sujeto), y en consecuencia a los tutores (desig-



nados de tal manera en los actuales proyectos de tutorías) como educadores en un sentido amplio.

Siguiendo esta línea, avanzaremos ahora en ampliar esta idea de entender a las tutorías en el nivel universitario como acciones e intervenciones de naturaleza pedagógica. En el campo de la pedagogía, hay dos maneras de «llamar» a lo que significaría la educación entendida como «influencia externa»: intervención y acción.

*La intervención parecería tener un sentido deliberado y enmarcado en el ámbito formal, y la acción un significado de mayor amplitud no sólo porque incluye explícitamente emociones, creencias, actitudes, que están más allá de lo racional sino porque aparecen las acciones individuales y sociales necesariamente vinculadas en un mismo acto. No es igual intervención que práctica: intervención es el intento de modificación de la práctica desde una acción consciente, de la que puede o no resultar modificada la práctica y, de serlo, no necesariamente en el sentido esperado.*

Silber, 2006

Si algo hemos aprendido en estos años es que la acción tutorial se construye (y es posible solo) en escenarios colaborativos. Las tutorías se despliegan y construyen su identidad en el diálogo con espacios configurados de enseñanza y de socialización de los estudiantes. En este sentido, la tarea tutorial resulta de la actitud de escucha y el compromiso de ayuda de quienes asumen la función, del diálogo que establezca con los saberes e instancias que definen la pertenencia a estas carreras y del vínculo con las distintas áreas departamentales.

Dicho esto, y a la manera de corolario provisorio, podemos proponer que, en términos de *intervención*, las tutorías...

...recaen como función en distintos sujetos educadores, de acuerdo con la problemática específica que se quiera atender y el tramo curricular del que se trate. Esto lo decimos sin dejar de reconocer las tensiones que implica: hemos explorado en la experiencia en tutoría de pares distintas restricciones en relación al hecho de que los tutores sean alumnos avanzados de la carrera, a las que podemos sumar tensiones (y resistencias) en cuanto a revisar el rol y las imágenes de docencia universitaria tradicionales.

...pueden constituirse en dispositivo de formas diversas: dentro o por fuera (en los bordes) del aula, anclando en proyectos o programas en distintos tramos de la carrera, o intervenciones en el marco de cátedras, departamentos o ciclos de formación. Todo ello en tanto asuma, además de una intencionalidad, elementos comunes tales como la preocupación por establecer un vínculo pedagógico con el alumno, y la anticipación de intervenciones que busquen identificar problemáticas, efectivizar un acompañamiento y sostenerlo a través de acciones de seguimiento.

...deben situarse en un proyecto formativo. Esto quiere decir que los Ciclos previstos por los planes de estudio, en tanto espacios formativos, y las culturas departamentales de cada especialidad de Ingeniería, son centrales como unidades de referencia –separadas o vinculadas– desde las cuales pensar acciones de convocatoria e inclusión de los estudiantes.

Estas tres coordinadas y su interrelación habilitan la posibilidad de asumir funciones docentes más integrales en el nivel universitario, permitiendo pensar a las tutorías como acciones e intervenciones vinculadas a las actividades de enseñar y aprender, lo suficientemente flexibles como para recrearse en distintos tramos curriculares, sujetos y dispositivos.

## Inclusión

Habíamos dicho más arriba que consideramos que las tutorías pueden ser función y responsabilidad de distintos actores institucionales que se encuentren involucrados con el objetivo de aproximarnos a «una universidad más inclusiva». El entrecomillado tiene que ver con los diversos significados y tensiones que se condensan en esa proposición. Hasta aquí se evidencia que estamos entendiendo la inclusión en el nivel universitario como un proyecto colectivo, una preocupación que debe ser de la comunidad universitaria en general en la búsqueda de “modos” de poner a todos los alumnos en mejores condiciones de transitar la formación superior.

Acordamos con Feldman (2005) que la construcción de esos modos, se encuentra en las coordinadas de hoy, y que los

futuros posibles están en estrecha dependencia con las maneras en las que podamos enfrentar los problemas presentes en su forma actual. Según este autor, esto es así, simplemente, porque la invención de futuros posibles depende de los escalones en los que nos apoyaremos para alcanzarlos. Como parte de este escalón reconoce que el problema de la inclu-

sión siempre pertenece al juego de la distribución diferenciada de la educación. La visibilidad y claridad de los principios que orientarán esta distribución podría ser un posible tratamiento del problema de inclusión desde las prácticas actuales.

*Una política de inclusión desde lo dicho hasta aquí no puede estar definida desde su contrario, es decir como no exclusión, sino que requiere reponer la idea acerca del carácter político y jurídico de la educación como institución, como un acto de distribución de saber y de inscripción del sujeto en la cultura.*

*(...) Sabiendo que hablar de inclusión en los espacios escolares cuestiona nuestros lugares habituales, los modos de mirar, de acompañar, de escuchar, de circular la palabra, no sin tensiones, no sin excepciones, no sin reglas.*

*También imponiendo palabras que derivan en efectos: el que se incluye, el incluido, el que se excluye, el excluido, por solo poner algunos ejemplos.*

*Efectos que merecen ser resistidos, efectos que merecen ser revisados desde una dimensión que más allá de lógicas meramente instrumentales vuelvan a instalar la pregunta acerca de qué significa incluir en este sistema educativo, qué condiciones en las organizaciones serán soporte para que un movimiento hacia el cuidado del otro, el reconocimiento de la igualdad como punto de partida y de la semejanza en la diferencia, sean principios de base en esta discusión.*

*(Palabras finales de la conferencia de Sandra Nicastro «La gestión de políticas educativas públicas inclusivas», Puerto Madryn, 2007)*

Seguimos reflexionando de manera continua sobre este punto, en sintonía con el contexto actual de cambios globales y

locales que impactan en una educación superior que se internacionaliza y se expande.

## SEGUNDA PARTE

### Una propuesta concreta de intervención tutorial

#### El SIT: Sistema de apoyo y orientación de alumnos en primer año

*El SiT forma parte de una intención: mejorar las oportunidades reales de inserción de los alumnos a la facultad. En este sentido, las tutorías se enmarcan en una actitud de convocatoria para que los alumnos permanezcan en la institución una vez que éstos han decidido habitar sus aulas. Las instituciones educativas ubicadas en perspectiva crítica, son responsables de desarrollar propuestas que partan de la existencia de una desigualdad cultural socialmente condicionada. En otros términos, se ocupan de problematizar (en vista a atenuar) la brecha entre el capital cultural de los alumnos y las demandas académicas de la institución.*

*Por ser un proyecto sin precedentes en nuestra institución y de escasos antecedentes en el ámbito universitario no ha sido, para la coordinación, una tarea sencilla desarrollar su labor, debido a la incertidumbre que provoca el desarrollo de proyectos de esta naturaleza. No obstante, vivimos la experiencia con cierta tranquilidad en tanto nuestras acciones iniciales se sostuvieron en las siguientes convicciones: adherir a un enfoque participativo de construcción del proyecto, intentar -a pesar de la complejidad que ello implica- articular con las problemáticas e innovaciones en las asignaturas de primer año, adoptar una perspectiva institucional que recupere las identidades y lógicas de funcionamiento de los departamentos, asumir una mirada que trascienda las perspectivas particulares y posibilite la construcción de una causa común, valorizar la coordinación como una actividad que requiere el aporte de diferentes disciplinas y lugares de pertenencia en la facultad.*

*Resulta importante entonces presentar el SiT, no sólo por sus acciones concretas de ayuda a los alumnos de primer año, sino también por las características organizacionales en las que cobra identidad. Podríamos decir que el SiT es una escuela permanente de tutores en dos sentidos. Por un lado, su propósito es formar en el compromiso de un trabajo colectivo; por el otro, y a propósito de la constante movilidad de sus integrantes, resulta necesario desplegar situaciones continuas de iniciación en el rol.*

Habíamos dicho en la primera parte que, desde una mirada pedagógica como la que estamos proponiendo, las tutorías pueden constituirse en un dispositivo de formas diversas: dentro o por fuera (en los bordes) del aula, anclando en proyectos o programas en distintos tramos de la carrera, o en el marco de cátedras, departamentos o ciclos de formación.

Decíamos también que esta diversidad de expresiones de las acciones tutoriales podían identificarse como tales en tanto asumieran ciertos elementos comunes, como pueden ser los siguientes:

- Preocupación por establecer un vínculo pedagógico con el estudiante, mediado por una intencionalidad de acompañar su proceso de formación.
- Anticipación de acciones que tengan como propósito identificar problemáticas.
- Concreción del acompañamiento, continuo y entendido como un proceso.
- Sostener la acción tutorial a través de acciones de seguimiento.

Sobre estos elementos avanzaremos en lo que sigue, desarrollados en base a una experiencia de tutorías para primer año en las carreras de Ingeniería. Esta experiencia nos acercará a una caracterización de la labor del tutor a partir de su distancia y relación con el espacio áulico.



## 1. Por fuera (en los bordes) del aula

### Un Sistema de Tutorías para primer año

Desde el año 2006 la Facultad de Ingeniería de la UNLP cuenta con un Sistema de Apoyo y Orientación al Estudiante de Primer Año (SiT), a través del cual tutores-alumnos avanzados acompañan a los ingresantes de todas las especialidades en su inserción en la vida universitaria.

El SiT constituye una estrategia curricular complementaria al abanico de mejoras desplegadas por la institución, orientadas a equiparar oportunidades de los alumnos ingresantes (curso de nivelación en sus distintas versiones, utilización del aula como espacio de estudio en las materias de primer año, rediseño de cursos para recursantes atendiendo a las dificultades específicas de los alumnos, ayudas económicas, etc.).

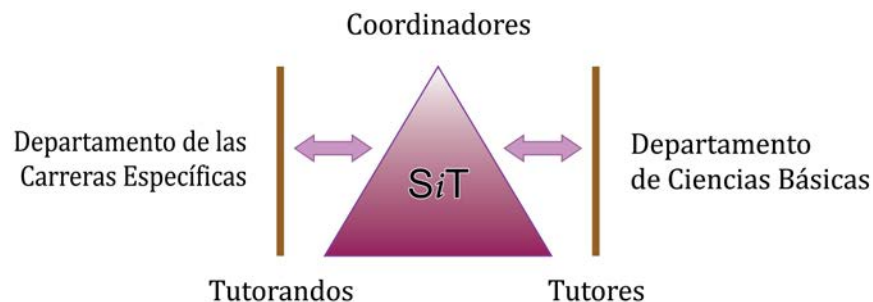
De esta manera, el SiT forma parte de una intención: mejorar las oportunidades reales de inserción de los alumnos en la facultad. En este sentido, las tutorías se enmarcan en una actitud de convocatoria para que los alumnos permanezcan en la institución una vez que éstos han decidido habitar sus aulas.

En estos años transcurridos hemos avanzado en la conformación de los rasgos que adquiere la acción tutorial en el contexto de nuestra Unidad Académica, configurando ta-

reas clave como los Grupos de Estudio, la Semana del Ingresante y el acompañamiento individual de alumnos prioritarios para el SiT. Asimismo, fuimos creando nuestros propios registros sobre los alumnos ingresantes, sus dificultades en el tránsito por las primeras materias, momentos claves del año que requieren de acciones tutoriales y la frecuencia de contacto con los tutores; todo ello a través de encuestas, informes, planillas de seguimiento y registros de los propios tutores y de la coordinación.

Concebimos al SiT como un sistema de interacción que involucra diferentes actores -alumnos con diferentes grados de experiencia, docentes responsables de carrera, docentes de las asignaturas de los primeros años e integrantes del Área Pedagógica-, en torno a la tarea de orientación y acompañamiento a los alumnos de primer año en su proceso de inserción académico-institucional.

Asimismo el SiT como sistema de interacción implica la construcción de un espacio de mediación entre docentes y alumnos, entre los propósitos de enseñanza y los problemas de aprendizaje, entre las normas y tiempos institucionales y las condiciones iniciales de los alumnos. Por lo cual, los propósitos del Sistema se plantean tanto en referencia a los estudiantes como a los docentes y a la institución. En referencia a los estudiantes, se destaca la creación de situaciones que los contengan. En cuanto a la institución, el sistema de tuto-



rías tiene como horizonte la identificación de problemas, sistematización de información, conocimiento sobre los alumnos y elaboración de estrategias de mejoramiento de situaciones en las que la universidad puede actuar.

### ¿En qué consiste la acción tutorial entre pares?

Tutor J.: - ¿Qué hace un tutor?

Coordinación del SIT: - *Es un estudiante con experiencia que acompaña y apoya a los alumnos de primer año en el tránsito por las primeras materias.*

Tutor J.: - ¡¡Ah!! ¿Irábamos a las aulas a responder consultas?

Coordinación: - *No, esa no es la idea. La idea es que intervengan en aquellas cuestiones en las que los docentes, por el lugar que ocupan en la clase, no pueden intervenir.*

Tutor P.: - ¿Me podrían dar un ejemplo?

Coordinación: - *Y... como docentes no siempre podemos dialogar con total franqueza con nuestros estudiantes. Difícilmente un alumno nos confesaría que solo estudia de "parciales viejos" y dos días antes de la evaluación.*

Tutor F.: - *Y si nos confesaran a nosotros esto, ¿qué haríamos?*

Coordinación: - *Intentaría indagar porqué adoptan esa estrategia...*

En este breve diálogo simulado y a la vez inspirado en nuestro accionar cotidiano podemos observar que la acción de tutorías, en este caso, se configura vinculándose a problemas de aprendizaje áulicos, pero no se centra en la respuesta a la intervención en este contexto. Por lo general, a los tutores les resulta más cómodo ubicarse en un rol de ayudante alumno porque muchos de ellos lo han vivenciado y de alguna manera se encuentran más legitimado desde el punto de vista de los contenidos, preocupación central de los estudiantes.

Por otro lado, una acción tutorial de estas características deberá centrarse en aquellas cuestiones que el docente, por su rol que ocupa en la clase, no puede intervenir aunque las intuya. Un estudiante que fracasa en sus primeros exámenes en general no visualiza las razones por las que se produce dicho fracaso. Abordar esta situación implica, entre otras cosas, visualizar una serie de factores como problemas de tipo afectivo, actitud de extrañeza en el ámbito universitario, organización del tiempo fuera del aula; es decir, elementos que exceden el ámbito de la clase pero que impactan de sobremanera en el aprendizaje.

### ¿Por qué tutores pares (en este caso)?

La elección de alumnos avanzados en la carrera para oficiar de tutores, se fundamenta en que éstos comparten la experiencia de ser estudiantes, lo cual garantiza una **cercanía a sus tutorandos** en tanto pares. Al mismo tiempo, y en vir-

tud de su mayor experiencia como alumnos, se encuentran en condiciones de orientar a los "recién llegados" en su integración a la vida universitaria.

*"...en la apropiación del oficio de alumno, los y las jóvenes van a lograr los saberes y prácticas necesarias para un adecuado desenvolvimiento en su quehacer como alumnos, por intermedio de sujetos mediadores, que aportan la experiencia ya acumulada en los distintos ámbitos necesarios para el logro de un buen fin. Estos mediadores, que actúan como "otros significativos", ayudando a construir el "sí-mismo" del joven, van a variar de acuerdo al ámbito para el cual se requiere su colaboración, por lo cual es posible distinguir entre personas significativas de orientación general y aquellas que sirven a una situación determinada"*

(Baeza Correa, 2002: 172).

La experiencia reflexionada de estos años nos permite afirmar que existe un saber que pone en juego el tutor-par en el encuentro con los ingresantes, que se define por ser distinto al de otros roles (ayudante, profesor), y que se construye en la acción tutorial y la reflexión meditada sobre la misma. Este saber, si bien roza los saberes disciplinares, lo hace en el sentido de utilizarlos como excusa para **generar un encuentro que tenga posibilidades de convertirse en escenario de ayuda y acompañamiento en la tarea de estudiar.**

Con el objeto de anticipar demandas de los alumnos de primer año y generar una oportunidad de encuentro y comunicación, los tutores se convierten en una suerte de «cartelera académico-institucional», con la función de distribuir oportunamente toda aquella información útil para un alumno ingresante: becas, ayudas económicas, fechas de exámenes, cursos para exámenes finales, charlas, fechas de inscripción a las materias.

Existe además una forma de relacionarse con los tutorandos que supone un *vínculo distinto* a los pre-existentes en las carreras, y que se construye en espacios de encuentro con características diferenciadas, que permiten crear confianza en un ambiente relajado. A su vez, el tutor, como parte de la institución y actuando en representación de la misma, construye un saber que le permite dialogar, de manera oportuna y apropiada, con otros actores institucionales como los do-

centes, las autoridades y, al interior del sistema, con los coordinadores.

El tutor-alumno constituye una suerte de *bisagra* que permite articular las demandas académico-institucionales con las necesidades de los alumnos de los primeros años que aún no disponen de un conjunto de estrategias adecuadas para incorporarse activamente al ámbito universitario (oficio de alumno).

**El SiT se configura de esta manera en un espacio donde los sujetos que participan se convierten en actores de un *middle ground*, entendiendo éste como un espacio de encuentro entre culturas cuya interacción origina un nuevo espacio de comunicación y acuerdo que permite el desarrollo de la tarea.**

En la articulación de este espacio, el tutor actúa como una especie de *lenguaraz*, favoreciendo el diálogo, elaborando mediaciones y contribuyendo a hacer permeables las fronteras que condicionan la comunicación entre los distintos actores.

Es decir, nos sumamos a las actuales tendencias educativas que contemplan -de alguna forma- la orientación del oficio de alumno, el desarrollo de competencias genéricas del estudiante universitario como por ejemplo: aprender a trabajar en grupo, saber comunicar adecuadamente argumentos de forma oral y escrita, interpretar consignas, etc.; desde y para las particularidades disciplinarias y culturales del contexto.

### **El tutor par en el aula**

En un proceso que no ha sido sencillo, de avances y retrocesos, el SiT ha formalizado el ingreso de los tutores al aula, imprimiendo un marco particular en el sentido de definir un «pasaje» por la misma que lo diferencie y a la vez comunique, con la función de enseñantes que asumen los otros actores institucionales que habitan este espacio.

Para que la «entrada» y acción tutorial en el aula sea efectiva es necesario ubicarla en un proceso. La misma debe estar precedida por una acción previa de acuerdo con el docente

sobre los modos de acceso al aula y por una acción posterior de análisis de la información relevada en el encuentro, en vista a la toma de decisiones sobre los próximos pasos a seguir.

Es importante tener en cuenta para definir la entrada al aula, que los docentes «reciben» a los tutores generalmente desde una visión de pertenencia en cuanto a los alumnos, al aula y a los saberes que allí se imparten. Es habitual que los docentes perciban que los tutores ingresan a *su aula* para conversar con *sus alumnos*, con todas las implicaciones que esto sugiere. En este sentido, los contactos presenciales periódicos con el docente (más allá de visitar a los estudiantes) pueden allanar la comunicación con él, promoviendo su participación en los diferentes escenarios de clase y en las distintas acciones tutoriales. En las visitas iniciales, para el docente, suele ser constructivo conocer claramente las motivaciones o razones que llevan al tutor a visitar el aula. Los docentes que reciben a los tutores en *su clase*, es probable que vean al tutor como un posible ayudante alumno o bien un «conocedor» del ciclo superior de la carrera (visiones no excluyentes entre sí). Esta visión por parte del docente puede limitar las características de las acciones a desarrollar por el tutor con sus estudiantes, dado que tiende a dotar al rol del tutor de funciones que desempeñaría un docente de consulta, ligado esencialmente al contenido disciplinar.

El pasaje por las aulas constituye un buen contexto de difusión de las distintas actividades que realiza un sistema de tutorías, entre otras cuestiones porque se puede solicitar y conquistar el respaldo de los docentes del curso. Otra cuestión interesante para construir un repertorio común de intervención en el aula es contar con algunos *tips* para contestar estratégicamente a la pregunta: «¿me vas a ayudar con Matemática o Física?». Ante la mirada de los docentes, debe quedar claro que en el aula la función del tutor no es esa. Pero sí ayudar a los alumnos a que construyan las preguntas que se harían al docente (¿cuál es tu duda?) y también acercarse al docente para contarle la situación del alumno.

Asimismo, es importante ponernos de acuerdo sobre cómo actuar frente a apreciaciones frecuentes de los estudiantes sobre materias en particular. Por ejemplo, se puede hacer

una intervención recuperando el sentido de las mismas, o también se puede tomar nota de lo que dicen los alumnos, y otra posibilidad sería aconsejarles que utilicen, si están disponibles, las encuestas que realiza la facultad para expresar sus opiniones.

Por último, es importante tener claro que lo que los docentes le transmiten al tutor es una serie de «síntomas» (charlan, van atrasados en las guías, etc.); el tutor debe valorar cada instancia de conversación como un oportunidad para configurar el problema que está detrás de esos síntomas. (¿Por qué van atrasados? ¿Estar atrasados le hace perder interés? Etc.). Los tutores se llevan datos de estos encuentros: registros de qué dicen los alumnos sobre primer año y de lo que les dicen los docentes. Es importante hacer *análisis y reflexiones* sobre estos datos y devoluciones prudentes.

## Construyendo el oficio del tutor

### El SñT como escuela permanente de formación

La agenda de intervención de un sistema de tutorías se revisa y se actualiza de manera constante, acompañada de una estadía de los tutores pares en el sistema que es, por definición, breve. A su vez, los alumnos con condiciones de asumir la tarea de tutor presentan diversidad en cuanto a sus aptitudes e intereses, y se sienten convocados de distintas maneras a sumarse a un proyecto inclusivo.

En la experiencia de estos años de desarrollo del sistema pudimos identificar tres restricciones en relación al hecho de que los tutores sean alumnos avanzados de la carrera. En primer lugar, los tutores transitan por los mismos problemas que los alumnos-tutorandos y los mismos tiempos de estudio y evaluaciones. En este sentido, encontramos «huecos» formativos a raíz de los cuales se hacen necesarias acciones tutoriales encaminadas a superar aquello que los tutores no tienen posibilidad de responder. En este sentido y para dar continuidad a la acción tutorial durante estos períodos, hemos propuesto actividades coordinadas por una docente de Matemática y una docente de Ingeniera del área de Materiales aportando saberes de Química.



En segundo lugar, ante algunas consultas de sus tutorandos, y al estar obligados a orientarlos en relación a la carrera y sus elecciones, los tutores comienzan una reflexión sobre su propia historia, ya que muchas preguntas que ellos no se las hacen y, en su lugar, sí se las hacen los ingresantes. Esto provoca que algunos tutores empiecen a reflexionar sobre sus carreras. Estas reflexiones pueden derivar en un interés mayor en el rol o alejarlos del mismo (con preocupaciones tales como «yo no estoy habilitado para responder a esas cuestiones» o «eso es de psicólogos»).

En último lugar, existe el inconveniente del corto tránsito de los tutores por el sistema, ya que finalizan sus funciones, salvo excepciones, una vez que se reciben. Esto implica pensar en instancias de formación en el puesto de trabajo que signifiquen una capacitación para una labor que ellos en principio no eligieron, ya que su meta final, inicialmente, era la de ser ingenieros.

En un escenario con estas características, hemos desarrollado distintas versiones (más o menos sistematizadas) de una propuesta permanente de formación de tutores, con el propósito de que le permita a éstos acercarse a los principios, criterios de acción y estrategias de la propuesta de tutorías y ofrecerles un espectro de opciones y recorridos posibles para la conformación de su estilo personal como tutor en contexto institucional. Teniendo en cuenta la necesidad de optimizar los tiempos de formación y acción, nos hemos posicionado para pensar esta propuesta en los aportes de Schön (1983), Argyris (1991) y Davini (2002) que valorizan la formación de profesionales desde la acción o puesto de trabajo.

Las distintas estrategias de construcción del oficio del tutor que se han ido desplegando han sido diseñadas con el supuesto de que este oficio no solo se construye imitando al compañero tutor con mayor experiencia, o con la incorporación de técnicas o conocimientos provenientes de cuerpos conceptuales organizados en instancias previas al desarrollo de las actividades tutoriales, sino es necesario además acompañarlos en un proceso reflexivo. Este proceso ayudaría a que los tutores identifiquen la diversidad de condicionantes que determinan sus propias acciones (Sanjurjo, 2009), a la vez que reconocer que los aportes de distintos teóricos pueden

iluminar el diseño de propuestas de intervención y ayudarnos a construir argumentos que validen o expliquen nuestros pensamientos o acciones.

Apostamos a que instancias planificadas de reflexión permitan recuperar estos saberes (teóricos y experienciales) en forma flexible y con estrategias de formulación hipotética (Brusilovsky, 1992), para hacer inteligibles las situaciones con las que se encuentran y tomar decisiones que efectivicen un acompañamiento sin reproducir esquemas excluyentes o acciones justificadas desde el sentido común. Esta propuesta de formación interrelaciona entonces un campo de conocimientos (construidos o en construcción, provenientes de otras disciplinas o construidos situadamente en la práctica tutorial) y un campo de prácticas, considerando la simultaneidad de estar interviniendo en el tarea del tutor antes y durante el transcurso de esta etapa de formación. Así, estas instancias de reflexión (presenciales y/o virtuales) se han convertido en un medio/dispositivo para favorecer procesos formativos en los tutores.

Estos dispositivos han tenido como objetivos que los tutores encuentren espacios para reflexionar sobre su tránsito por la carrera universitaria, identificando los diversos requerimientos, dificultades, obstáculos; adquieran una visión global y actualizada del proyecto académico de la Facultad en el actual contexto socio-educativo y construyan estrategias y recursos para la escucha atenta de los estudiantes y todos los actores involucrados en primer año, que les permita identificar posibilidades de intervención tutorial.

De acuerdo con Ferry (2008), las condiciones para que un proceso formativo tenga lugar son: disponer de un tiempo y un espacio para reflexionar sobre lo que se ha hecho (trabajo sobre sí mismo); y un cierto modo de relación con la realidad: uno se desprende de la realidad para representársela (distancia que se establece con la realidad). En este sentido es que proponemos a los tutores un tiempo y espacio particular, separado de su labor cotidiana, para poner en el centro sus representaciones sobre el paso por los estudios superiores, y volver sobre ellas reflexivamente a través de dispositivos previstos para ello.

En estas instancias se les da la palabra a los tutores través de interrogantes/disparadores, y luego se acompaña la reflexión apuntando a ayudar/facilitar la toma de conciencia, evitar prejuicios y generar una relación empática con los otros a partir de comprender y vincularse con sus necesidades e intereses. Ejemplos de este tipo de consignas han sido: recuperar sus experiencias de estudio con los libros que circulan en primer año para reconstruir algunas prácticas que, como alumnos, les han servido para transitar con éxito la carrera y a partir de ello construir entre todos orientaciones concretas para trabajar con los ingresantes; analizar y construir de manera colectiva propuestas de intervención tutorial a partir del planteo de situaciones hipotéticas; recordar cómo se veían ellos mismo en primer año, y analizar si pueden identificarse con alguno/s de los rasgos que suelen describir a los ingresantes en la actualidad; representar escenas de clase en la que participan alumnos, docentes y tutores, ofreciendo datos para configurar la conversación en el marco de las preocupaciones de agenda del sistema de tutorías.

Otras estrategias desplegadas para la profesionalización de la labor de tutor más vinculadas a acompañar la agenda de actividades del sistema han sido: reuniones de balance y propuestas de continuidad de actividades y acciones tutoriales; construcción colectiva de actividades en la que participan activamente los coordinadores y los tutores involucrados en cada caso; ensayos o simulacros de actividades con el propó-

sito de que los tutores vivencien la tarea poniéndose en el lugar de los ingresantes que participarán en ella; y actividades relacionadas con la configuración del rol de tutor en la vinculación con los ingresantes y los docentes (visitas a las aulas durante el dictado de clase, como un momento crucial para iniciar y mantener un diálogo fluido con los alumnos y los docentes; consultas recibidas en «los pasillos», de índole más personal o afectiva; talleres de grupos de estudio organizados en conjunto con docentes; encuentros semanales con los tutorandos y encuentros personales con los docentes fuera de las aulas o a través de mails).

En los últimos años, y en virtud de un conocimiento sobre el «oficio de tutor del S<sup>i</sup>T» que ha ido tomando forma, se han incorporado a estas estrategias la transmisión de las funciones y características del tutor por parte de los tutores-experimentados hacia los tutores-novatos, como una preocupación de los primeros por integrar a sus compañeros recién incorporados.

Todas estas estrategias acompañan la construcción de las tutorías como un sistema que recupera la mirada histórica y el aporte de cada tutor desde las potencialidades individuales. Esta suerte de escuela permanente va dando forma al estilo individual y colectivo, garantizando a la vez que un acompañamiento tanto desde la coordinación como de tutores con más experiencia a la labor tutorial de quienes se inician en esta actividad.



## 2. Disponer un escenario de ayuda

### Pensando el vínculo con el estudiante

El vínculo que establecen con los estudiantes, aquellos que asumen una función tutorial como *pedagógica*, se encuentra mediado por una intencionalidad de acompañar un proceso de formación (profesional). Dependiendo del tramo de la carrera, este acompañamiento puede estar más orientado hacia la inserción en la misma, la construcción de modos de aprender enmarcados en disciplinas específicas, la orientación profesional, la definición de especialidades, etc.

En la construcción de este vínculo, el tema de la *comunicación* es un aspecto central. Y es así en tanto las características que va asumiendo la misma condicionan la posibilidad de concretar encuentros y construir redes sociales necesarias para sostener la acción tutorial.

En este sentido, entendemos la comunicación como un proceso que se construye con el otro en el acto mismo de comunicarse, lo cual supone cierta complejidad frente a lo imprevisible que todo diálogo entre voces diversas supone. La manera como se resuelven estos vínculos comunicacionales, requiere instancias de reflexión y el desarrollo de estrategias que en todos los casos se sostienen en los propósitos y la consideración de los interlocutores como destinatarios particulares.

El encuentro entre propósitos e interlocutores va dando forma a las distintas estrategias puestas en juego en la construcción de vínculos que tienen un propósito: convocar a los estudiantes a la relación de tutoría, que adquiere sentidos distintos en función del destinatario y sus demandas específicas. Lo que garantiza que la comunicación se concrete es la combinación de estrategias y el cuidado en cada una de ellas.

### Un elemento común a las estrategias de comunicación es el diálogo.

El diálogo es un elemento central de las tutorías, en tanto el rol de tutor se construye a medida que se va generando un espacio de intercambio con los alumnos en relación a las demandas que se configuran durante la acción tutorial. Para que este intercambio se produzca de manera satisfactoria, un requisito indispensable es que los tutores puedan generar condiciones que hagan posible el diálogo con sus tutorandos, a través de acciones que superen la mera conversación informal. Estas acciones se pueden desarrollar a partir de una serie de criterios que orientan la construcción de un intercambio más sistemático.

Un primer criterio es la anticipación de posibles preguntas o preocupaciones que los tutorandos pueden acercar a un tutor. La posibilidad de anticiparse de forma propositiva a estos interrogantes está dada por la reflexión de los tutores sobre su propia experiencia como alumnos, el conocimiento de la institución y la posibilidad/capacidad de ponerse en el lugar del otro.

A manera de ejemplo, presentamos un primer listado de preguntas posibles, ancladas en el ingreso a la universidad, sobre las cuales los tutores pares podrían construir algunas respuestas:

*¿Debo inscribirme en las materias de primer año? ¿Cómo me inscribo en SIU?*

*¿Dónde consigo un profesor particular? ¿Cuándo hay clases de apoyo?*

*¿Cuándo se rinde determinada materia?*

*¿Dónde hay pensiones baratas?*

*¿Dónde encuentro a determinado profesor?*

*¿Qué pasa si desapruébo en determinada instancia? ¿Y si no alcanzo el 6?*

*¿Qué son las clases de consulta? ¿Voy igual aunque no sepa qué preguntar?*

*No estoy seguro de la especialidad que elegí...*

*¿Cómo hago y cuánto tardaré para darme cuenta si elegí la carrera correcta?*

*Si debo recursar una materia, ¿es necesario que concurra a clase si no tuve inasistencias durante el cuatrimestre?*

*¿Y si tengo la carpeta completa?*

*¿Y si me quedo en blanco en el medio de un examen?*

*¿Qué uso para estudiar? ¿Es suficiente sólo con las guías? ¿Es correcto que practique con enunciados de parciales viejos antes de rendir una evaluación? ¿Es correcto tener una carpeta completa de un alumno del año anterior como material de consulta?*

*¿Me busco compañeros de estudio? Estudiando con mis compañeros de mesa avanzo lento con las prácticas, ¿debo abandonarlos y estudiar solo ó eso me atrasaría aún más?*

*¿Por qué me fue así en el parcial? Si hice todas las prácticas... En la secundaria estudiaba de memoria y no me iba mal, ¿será ésta una de las causas de mis fracasos en el estudio?*

*Estoy estudiando a menudo y no alcanzo a terminar las prácticas antes de la fecha del parcial, ¿será porque va muy rápido el profesor ó mi método de estudio no es del todo eficiente?*

*¡Es mucho para estudiar!! ¿¿Cómo hago para «llegar» al parcial??*

*¡No estoy entendiendo nada!*

*No llego con todo... Creo que voy a dejar alguna materia...*

Anticiparse a estas preocupaciones supone el reconocimiento de que ellas exigen distintos tipos de respuesta en función del tipo de demanda que implican. Un primer paso para conseguir esto lo constituye su agrupamiento en torno a los ejes más comunes de los dispositivos tutoriales orientado al primer año, a saber: acompañar a los alumnos en la construcción de un método de estudio, ubicarlos en el contexto institucional, reafirmar en ellos la elección de la carrera.

Asimismo y para poder interrogarnos por los diferentes propósitos y temas en torno a los cuales se pueden organizar las situaciones dialógicas, y su relación con el tipo de preguntas que pueden facilitar u obstaculizar el intercambio, resulta interesante tomar como referencia el trabajo de Burbules, que nos propone pensar el diálogo a través de la metáfora del juego. En este sentido, este autor resalta que existen ciertos criterios generales (reglas de juego y movidas), con los que las personas que entran en diálogo están de acuerdo de manera implícita y mediante los cuales es posible seguir *jugando* (Burbules, 1999).

### **Los estilos de diálogo**

Según Burbules, el diálogo puede tomar muchas formas en relación con la variedad de enfoques comunicativos que podemos asumir en relación al auditorio, al contexto y al tema considerado. Aún así, sostiene el autor, es posible organizar esta multiplicidad de formas en cuatro estilos particulares de diálogo que se caracterizan, por ejemplo, por el empleo de determinado tipo de preguntas, el propósito que lo orienta, etc. Se trata de tipos que se combinan y superponen en las situaciones reales de diálogo y resultan del entrecruzamiento de cuatro posiciones:

#### *La actitud que tiende a la convergencia:*

Supone que las diversas posiciones de los interlocutores pueden resolverse en un acuerdo general en torno de una respuesta que se considera correcta. Por ejemplo, frente a una discusión acerca del beneficio de adoptar cierta sistematicidad en el estudio es posible que más allá de las distintas experiencias se llegue a un acuerdo sobre el tema.

#### *La actitud divergente:*

Apunta a hacer explícitas las múltiples interpretaciones posibles que se ponen en juego en una situación comunicativa sin necesidad de buscar un acuerdo. Un ejemplo sería, la comunicación de las diferentes metas y expectativas de los participantes en un intercambio cuya meta es la comprensión del otro y de sí mismo.

#### *La actitud inclusiva:*

Requiere por parte del interlocutor la tarea inicial de comprender lo que ha llevado a la otra persona a asumir determinada postura. Se trata entonces de incluir al otro aunque no estemos de acuerdo con su punto de vista. En este caso, se trata de poner en juego la capacidad de escuchar al otro.

#### *La actitud crítica:*

Es más escéptica y cuestionadora y pone a prueba la posición del interlocutor según la evidencia, la coherencia y la lógica. Por ejemplo, podría darse el caso de que un alumno tutorando piense que su bajo rendimiento en un examen se debe a que el profesor le ha puesto obstáculos con la intención de «que los alumnos no aprueben»; un tutor asumiría una posición crítica si luego de permitir expresarse al alumno tutorando lo orientara con una serie de preguntas que le permitieran reflexionar acerca de otros posibles motivos.

La combinación de estas actitudes organiza los diferentes estilos de diálogo que el autor denomina: diálogo como conversación, como enseñanza, como indagación y como debate.

### **Posibles situaciones dialógicas en las tutorías**

En la relación tutor – tutorando suelen presentarse dos situaciones típicas al respecto de los propósitos, temas y preguntas vinculados con la tarea del tutor: la de presentación y la de resolución de un problema o tema planteado por el tutorando.

En la presentación del tutor a los alumnos, el diálogo se orienta a generar una situación de confianza que permita la participación de todos los implicados; en este caso, se trata de adop-

tar el «diálogo como conversación», cuya meta es comprender a través de la búsqueda de un lenguaje, una manera de comunicarse que haga que los interlocutores puedan comprenderse entre sí.

Otro tipo de situaciones surge frente a la necesidad de abordar un tema determinado o resolver un problema específico que incluye la presencia de alternativas. Un ejemplo sería, la que se genera frente a una pregunta como:

*«Estudiando con mis compañeros de mesa avanzo lento con las prácticas, ¿debo abandonarlos y estudiar solo o eso me atrasaría aún más?»*

Aquí se trata de tener en cuenta distintas respuestas posibles o distintos puntos de vista en torno al tema; en este caso, las intervenciones del tutor se orientarán a producir una suerte de extrañamiento frente a ciertas respuestas rutinizadas de los alumnos.

Esto supone incluir preguntas que permitan sostener el diálogo en la búsqueda de alternativas por parte de los alumnos tutorandos, evitando dar una respuesta acabada que cierre el diálogo.

Por ejemplo, frente al tema de las formas de estudio de los alumnos, el tutor puede abrir un espacio de discusión acerca de los resultados que los alumnos obtienen con el empleo de distintas formas. A continuación puede asumir una postura convergente que oriente a la recuperación de aquellas características de los métodos de estudio que resultan más eficaces en relación a las particularidades de cada asignatura, las normativas de funcionamiento de las cátedras, los sistemas de evaluación, las estructuras de las carreras y las características propias de cada alumno.

Se trata en este caso del «diálogo como indagación», en el cual las preguntas apuntan a hallar formas de comparar y evaluar alternativas en función de un propósito práctico. En general podemos decir que se trata de *acompañar y guiar el proceso meta reflexivo de los tutorandos* en relación a cuestiones tales como:

- Saber que uno podría quedarse sin comprender algo por no llegar a conseguir una representación coherente de ello:

*«Al comienzo de la cursada estaba verdaderamente disconforme, porque me costaba demasiado adquirir ciertos conocimientos por cuenta propia, pero al día de hoy siento que el nivel de conocimiento que fui capaz de incorporar es inmejorable para mí...»*

- Conocer las características de una tarea cognitiva en lo que respecta a sus dificultades y los mejores modos de enfocarla:

*«Ojalá mi rendimiento a la hora del examen hubiese sido así de inmejorable, pero no lo atribuyo a falta de estudio, sino a distracciones que me son propias».*

- Tener la capacidad de darse cuenta si se está haciendo un progreso satisfactorio hacia los objetivos de una tarea y modificar el curso de acción cuando ese progreso no es satisfactorio; lo cual implicaría también reconocer las metas, valorarlas y priorizar unas sobre otras en función de las propias expectativas:

*«Esa distracción me costó puntaje y entonces trataré de no repetirlas, pero me siento capacitado para enfrentar las materias que requieren de ese conocimiento».*

Un aspecto importante a tener en cuenta en este tipo de situaciones es el proceso de devolución de la responsabilidad al tutorando, a través de las repreguntas. Se trata de que el tutor incite al tutorando a aceptar el desafío de construir sus propias respuestas ante ciertas preguntas.

**El tutor debe comunicar una pregunta y no una respuesta acabada, para que el alumno pueda anticipar posibles respuestas y considerar lo que hace como una elección entre diversas posibilidades.**

En contraste con el tipo de situación mencionada anteriormente existen ocasiones en las que el tutor debe brindar información sobre la organización de la facultad, ubicación y organización de los departamentos, los servicios que presta la universidad, etc. En este caso, se establece otro tipo de diálogo que requiere otras pautas a tener en cuenta por el tutor, ya que se le puede requerir una respuesta concreta que permita resolver un asunto de manera ágil.

## La pregunta como instrumento para orientar la acción tutorial

Quisiéramos compartir con ustedes una escena. La misma sucede luego de que el tutor advierte que un alumno no se encontraba bien anímicamente en una actividad coordinada por él, dos semanas antes del primer parcial de su carrera.

Al finalizar la actividad, el tutor se acerca al alumno y le pregunta:

T: *¿Cómo estás? ¿Qué te pareció la actividad?*

A: *Bien.*

T: *¿Te sirvió?*

A: *Sí*

...(Silencio)

T: *Me pareció verte un poco bajoneado...*

A: *...es que voy muy atrasado, no llego.*

T: *... y cómo van tus compañeros? ¿Estudiás con alguno?*

A: *Sí, tengo mis amigos, pero van mucho más adelantados, los hago atrasar.*

T: *¿Estudiás solo? Podés ir adelantando para alcanzarlos.*

A: *Sí... más o menos, no sé. Es que vivo en una pensión y hay mucho ruido. Además no entiendo nada.*

T: *¿Vas a las consultas? Ahí los profesores seguro te puedan dar una mano...*

A: *No fui más. Siempre hay muchos para preguntar y para cuando me toca a mí ya ni sé qué preguntar, estoy re perdido.*

T: *Bueno... si te parece, pensemos qué podemos hacer para que llegues al parcial y puedas estudiar con tus amigos. Podemos probar algunas cosas que me funcionaban a mí cuando estaba «al horno»: por ejemplo, buscar a alguien con quién estudiar que esté mas o menos igual, para ir viendo juntos las prácticas. ¿Alguno de tus compañeros está igual?*

Un alumno que estuvo al lado escuchando silenciosamente la conversación hace un gesto de que él se encuentra en lo mismo, no es del mismo grupo de amigos o mesa pero sí de la comisión, y encuentran que tienen similares dificultades.

T: *Bueno, si les parece pueden juntarse. Si necesitan un lugar tranquilo, acá la Biblioteca tiene una sala de lectura en la que pueden estudiar.*

A: *No sabía...*

T: *Vayan anotando las dudas que tienen, las pueden llevar escritas a la consulta. Anoten palabras (conceptos, ideas) que no saben qué significan y no entienden la explicación de los libros. Tienen dos semanas para el parcial, a la próxima actividad vengan con las dudas y las revisamos, quizás algunas las puedan buscar en los libros que tenemos aquí, que también están en la biblioteca, y otras les quedarán para la consulta antes del parcial. Seguramente una vez que avancen en las prácticas se pueden acoplar otra vez al grupo de sus amigos.*

Los alumnos se quedan organizándose para estudiar juntos y el tutor los compromete a asistir a la próxima actividad y mantener el contacto por Facebook. Luego el tutor registra el nombre de los alumnos, los aspectos principales conversados, conclusiones y acuerdo adoptados para recordarlos la semana siguiente.

Este diálogo nos permite ir visibilizando qué saberes están implicados en la acción tutorial, más allá de los saberes específicos y explícitos en las clases. En un espacio de tutoría es importante activar saberes que se vinculen con modos particulares de aprender de cada asignatura, con el oficio de alumno universitario y con el oficio de alumno en una carrera de Ingeniería.

Las preguntas se constituyen en uno de los instrumentos con los que cuenta el tutor para inaugurar procesos de acompañamiento. Este diálogo ejemplifica el aprovechamiento de las oportunidades de encuentro con los estudiantes para identificar a aquellos que puedan estar teniendo dificultades que requieran de un **acompañamiento personalizado y con continuidad**.

Para ello proponemos tres momentos:

**1. Apertura:** acercamiento del tutor a partir de la información que le da la observación atenta.

**2. Escucha activa:** identificación de problemáticas en el marco de la «historia» del alumno y su proyecto personal. El tutor identifica que para el alumno en ese momento es importante ir al día con los compañeros, si bien además está requiriendo (sin reconocerlo) incorporar hábitos de estudio uni-

versitarios, como la constancia, organización, aprovechar las consultas, etc.

**3. Propuesta de acciones para mejorar su situación, acompañamiento y seguimiento del tutor en su realización:** además del consejo sobre «buenas prácticas» de estudio, el tutor le ofrece a los alumnos acompañarlos en su realización y volver a tener encuentros de seguimiento. Si la situación no cambia a la siguiente semana, el tutor puede volver a indagar qué otras cuestiones pueden estar «trabando» la realización del proyecto del alumno (ir al día con su grupo y avanzar en las materias). Por el contrario, si el alumno deja de asistir al encuentro, el tutor puede acercarse al aula, al docente o vía mail para volver a configurar la situación.

Por otro lado, vemos en el diálogo que el uso de la **repregunta** es un recurso importante en el proceso de devolución de la responsabilidad al tutorando: como decíamos más arriba, se trata de que el tutor lo incite a aceptar el desafío de construir sus propias respuestas ante ciertas preguntas.

El «**decime cómo**» es un tipo de pregunta que generalmente hacen los alumnos a los tutores. Encontramos dos tipos de «decime cómo» que circulan en los encuentros entre tutores y alumnos: el "*decime cómo*" más operativo (*¿En qué materia me anoto si desaprobé Matemática A? ¿Cómo alcanzo a mis compañeros? ¿Cómo hacemos con el SIU?*); y el «*decime cómo*» alrededor de las experiencias de los tutores (*Decime cómo llegaste a 5º año, ¿Cómo hiciste para aprobar Matemática A? ¿Cómo estudiabas? ¿Cómo te fue?*). En los encuentros que circulan estas últimas preguntas principalmente se tratan más de contar esas experiencias, a la manera de «infladores anímicos» (Tutor, 2010 dixit). Este tipo de preguntas también podrían estar orientadas a buscar legitimidad en lo que les dicen los tutores. En síntesis, para establecer un buen diálogo es importante que el tutor:

- Cuente con información de la situación académica de los alumnos más allá de las calificaciones.
- Tenga una escucha activa.
- Favorezca la expresión del estudiante.

- Ayude a encontrar respuestas, no darlas: «¿qué pensás vos?»; «imaginate que un amigo te cuenta este problema, ¿qué le dirías?», «¿qué alternativas tenés?», «¿cuál creés que es la mejor?», «¿te diste cuenta qué pasaría si hicieras eso?».

- Respete la privacidad del estudiante.
- Tenga presente el lenguaje no verbal.
- Tome apuntes después de cada encuentro.

### Algunos riesgos «anti – diálogo»

Finalmente nos parece importante destacar que el diálogo requiere la participación activa de todos y debe haber oportunidad para el compromiso, el cuestionamiento y para someter a prueba las nuevas ideas y escuchar puntos de vista diversos. Sin embargo, existen algunos riesgos que pueden hacer fracasar estas situaciones:

- En el diálogo como conversación el riesgo es el relativismo, es decir que se convierta en una «*entrevista en la que todo puede ser dicho pero no cuestionado*» (Burbules, 1999: 176)
- Un enfoque centrado en la indagación, al tender hacia el acuerdo en un tema o la solución de un problema, corre el riesgo de centrarse demasiado en arreglar la cuestión y apresurarse a dar por última una respuesta.
- Otro riesgo lo constituye el hecho de que el tutor, como conductor del diálogo, asuma formas manipulatorias y unilaterales, que intenten llevar al tutorando hacia una respuesta que considera «correcta», descartando los puntos de vista de su interlocutor.
- Por último, coincidimos con el autor en que la principal amenaza para un buen diálogo es el monólogo.

### El uso de instrumentos de apoyo para el tutor

Apostamos a que cada encuentro tutor – tutorando suponga una ayuda personalizada que se ajuste, vincule, sincronice, con el proceso de construcción de significados y sentidos que efectúa el estudiante. Esto supone que si la ayuda ofreci-



da no se ajusta a la situación y las características que, en cada momento, presente la actividad mental constructiva del alumno, no será capaz de movilizarlos y activarlos, es decir, no estará cumpliendo efectivamente con su cometido (Onrubia, 1999).

Dicho esto, hemos aprendido también que aquellos que asumen por primera vez funciones tutoriales aprecian y esperan herramientas o instrumentos que apuntalen/refuercen/sostengan sus intervenciones y ofrezcan un encuadre para que sus encuentros con los alumnos se vayan acercando cada vez más a ofrecer una «ayuda ajustada».

En este sentido, más abajo proponemos a manera de ejemplo, una ficha de autoevaluación para el estudiante que no necesariamente está pensada para ser completada a manera de encuesta durante una entrevista tutorial, sino más bien

busca ofrecer tanto al tutor como al tutorando un marco estructurador para que un diálogo ocurra.

El esquema del instrumento recrea los tres momentos planteados anteriormente (apertura, escucha activa y propuesta de acciones de mejora) y está pensado para ser lo suficientemente flexible como para incluir los distintos proyectos e intereses de los estudiantes evitando transmitir de manera implícita la existencia de un único modelo de ser alumno universitario.

Cabe aclarar que esta ficha tiene sentido si se la contextualiza en la mitad del primer año, momento clave para que los estudiantes realicen un primer balance de su inserción en la cultura universitaria; si quisiera utilizarse un instrumento similar en otro momento, el mismo debería ajustarse a las características particulares que asume cada tramo de la experiencia universitaria para los alumnos.

[Anexos Hoja 1 y 2]



### 3. Anticipando intervenciones

#### Identificar problemáticas

La actividad de identificar problemáticas es una acción tutorial que requiere una planificación, la construcción de datos y problemas con *otros* y un análisis/lectura posterior. Estos datos pueden ser obtenidos en distintas instancias, tales como conversaciones con los docentes, encuentros personales con los estudiantes, asistencia y participación de los estudiantes en actividades tutoriales, encuestas, etc.

Hay dos niveles en los que las tutorías pueden construir y analizar información: por un lado, información referida al seguimiento personalizado de los estudiantes y su experiencia individual, en tanto es información útil para anticipar intervenciones personalizadas, ajustadas y oportunas respecto a casos particulares; por otro lado, en la medida en que se constituyen en estrategias visibles en el escenario institucional, los programas o proyectos de tutorías pueden construir información referida al tramo de la carrera en el que ancle: la experiencia de los estudiantes, nudos problemáticos, momentos o instancias clave/de quiebre en las trayectorias formativas.

Es oportuno agregar aquí que los tutores también revelan «síntomas de clase». Es decir, la labor tutorial arroja información sobre la enseñanza en las carreras de Ingeniería en términos generales, lo cual podría ser un insumo para futu-

ras acciones de intervención: *Asistencias, calificaciones, cómo están viviendo los estudiantes determinado tramo curricular, qué dificultades tienen, con qué materias, acerca de las dificultades con las que algunos van avanzando, sus dificultades de integración, ansiedades, preguntas y dudas recurrentes, clima de la clase, percepción sobre el grado de recepción de las estrategias tutoriales por parte de alumnos y docentes, etc.*

Para esta tarea de análisis es vital registrar por escrito lo ocurrido para ayudarnos a organizar los datos obtenidos en distintas instancias como conversaciones con los docentes o encuentros personales con los estudiantes. Asimismo, el registro debe dar pistas para planificar las siguientes acciones. Para esta tarea puede ser útil contar con un cuaderno de notas, o carpeta en la que se vayan sumando los distintos registros realizados.

A manera de ejemplo, proponemos a continuación un posible modelo de Hoja de Registro de las conversaciones con los alumnos. De la misma manera que se indicó en el caso de la Ficha de Autoevaluación del apartado anterior, la misma no está pensada para ser completada como requisito administrativo o encuesta, sino que busca ofrecer, tanto al tutor como al tutorando, un marco estructurador para el diálogo.

Una vez que nos encontramos con esos registros y los datos obtenidos, una estrategia puede ser «cruzarlos» y realizar una lectura pedagógica (Satulovsky y Theuler, 2011) de los mismos que nos permita un monitoreo de alumnos durante el tramo curricular, evaluaciones parciales de la implementación de la estrategia tutorial para introducir ajustes y mejoras, y anticipar demandas de los alumnos. Esta lectura debe permitirnos interrogar los datos desde el punto de vista de los procesos formativos de los alumnos, por ejemplo:

*¿Por qué será que este alumno no asiste a las clases de Matemática pero sí a todas las de Química? ¿Por qué será que todos los alumnos...? ¿Coincide este dato con el hecho de que...? ¿Cómo puede colaborar la tutoría en este sentido?*

### Los alumnos prioritarios

Por las características del S7T (fundamentalmente la baja proporción tutor-alumno), las acciones de acompañamiento han estado orientadas principalmente a alumnos considerados **prioritarios**, es decir, aquellos que se encontrarían en una situación de «vulnerabilidad» o «riesgo académico».

Para configurar este grupo de estudiantes, una fuente importante de información ha sido el contacto personal de los tutores con estos alumnos, y el seguimiento y acompañamiento que puedan hacer durante el año. Otras fuentes de información son las notas de los primeros parciales y los contactos con los docentes de Matemática A o con aquellos de las asignaturas de «riesgo académico», respetando la forma en que cada tutor o grupo de tutores ha establecido el contacto.

Podríamos definir en principio a los alumnos que consideramos prioritarios para el sistema a partir de indicadores cuantitativos tales como:

- desaprobados en las distintas modalidades del curso de nivelación;

- desaprobados en el primer parcial (considerando las instancias de recuperación) de aquella materia identificada como la que define la pertenencia a la carrera;

- quienes deben recurrar materias en la segunda mitad del año;

- aquellos indicados por los docentes como alumnos a los que sería deseable que se acercque un tutor.

Desde un punto de vista más cualitativo, los alumnos prioritarios podrían caracterizarse (e identificarse) también por requerir acompañamiento y orientación en todas las acciones que explicitamos más arriba, en la p. 16.

Identificar, caracterizar e interrelacionar estos aspectos nos permite problematizar los motivos por los que los alumnos fracasan en primer año, y, en algún sentido, nos ayuda a cuestionar versiones que vinculan el fracaso de los ingresantes con los naturales procesos de maduración, restringiendo las posibilidades de intervención. Retomando lo planteado por la investigadora colombiana Clelia Pineda Báez (2010), el concepto de vulnerabilidad permite otra mirada sobre el estudiante que está a las puertas del abandono escolar, y parte del principio de justicia social que postula atender a las especificidades y las diferencias, y ofrecer diferentes alternativas para quienes se enfrentan a situaciones adversas que podrían incidir en su buen desempeño.

### Cronograma de acción tutorial en primer año

Para finalizar este apartado, presentamos lo que para nosotros es el resultado de la construcción de datos, problemas y acciones con otros durante los seis años de implementación del Sistema de Tutorías para primer año: un cronograma que permite anticipar y planificar acciones tutoriales configuradas a partir del (re)conocimiento de las características particulares que asume este tramo para los alumnos.

El mismo tiene el propósito de aportar al proceso de construcción de repertorios comunes para desarrollar la acción tutorial anticipando los momentos por los cuáles pasan los estudiantes durante su primer año.

### *MOMENTO I.- Presentación en el curso de nivelación*

Dentro del horario del Curso de Nivelación, cuyos docentes ceden un momento para los tutores, se presenta el SiT a los alumnos ingresantes a través de una actividad de impacto que garantice el recuerdo en los alumnos. El objetivo es inaugurar la acción tutorial, instalando el contacto personal tutor/tutorando en un ambiente distendido. Los tutores (durante y luego de la actividad) pasan mesa por mesa para contarles quiénes son, en qué pueden ayudarlos y dónde pueden encontrarlos.

#### **¿Qué preguntas /comentarios realizamos para iniciar la conversación?**

¿Cómo están viendo la facultad a dos semanas del ingreso?

Aquí podrían surgir preguntas a partir de las pistas que les da la actividad.

#### **¿Qué deberíamos llevarnos?**

Mail, nombres y número de alumno de los ingresantes.

Identificación de ingresantes que iniciaron espontáneamente el contacto.

Consultas realizadas durante las conversaciones.

Listado de percepciones.

Caracterización de las consultas que realizan los alumnos a principio de año.

#### **¿Cómo dejamos asentado lo allí relevado?**

Cuaderno de notas.

#### **¿Qué decisiones tomamos?**

Iniciar el contacto personalizado por mail con todos los que brindaron su dirección de correo.

Escribir mails personalizados a aquellos que quedaron a la espera de información o invitaciones a actividades.

Compartir las notas registradas con sus compañeros tutores.

### *MOMENTO II.- Inicio del año / el SiT profundiza su presentación desde la acción*

En respuesta a la orientación de la coordinación, los tutores se acercan al aula que hemos identificado como puerta de entrada en la segunda semana de clase. Los tutores previamente han avisado a los docentes sobre este acercamiento y les han adelantado que es su intención iniciar un contacto personal con los alumnos, luego de que ellos han participado de la presentación del SiT en el curso de nivelación. Asimismo, los tutores expresan a los docentes de los cursos que tienen pensado recorrer las mesas y conversar acerca de cómo están viviendo estas primeras semanas de inserción en la facultad.

#### **¿Qué preguntas /comentarios realizamos para iniciar la conversación?**

¿Esperaban que las clases de Matemática fueran así?; todos los que están en la mesa, ¿se conocían del curso de nivelación?, ¿son del interior?, ¿son de La Plata?, ¿qué inquietudes y preguntas tienen?, ¿qué esperan de un sistema de tutorías?

#### **¿Qué deberíamos llevarnos?**

Identificar características de las mesas (alumnos del interior, alumnos locales, alumnos extranjeros, alumnos preocupados, alumnos dispersos, grupos configurados y grupos aún no configurados, etc.).

Buen vínculo con el docente y una forma acordada de entradas futuras al aula.

Listado de preocupaciones de los alumnos y de los docentes.

Listado de percepciones.

Una apreciación acerca de cómo se sintieron en el desempeño del rol.

#### **¿Qué decisiones tomamos?**

Conversar con los coordinadores.

Volver a pasar por las aulas.

Escribir mails personalizados.

Compartir las notas registradas con sus compañeros tutores.

### *MOMENTO III.- Clases previas al primer parcial / identificación de alumnos prioritarios*

Los tutores pasan por el aula en el momento acordado con los docentes, puede ser al inicio de la clase, después del recreo, al final de la misma, o en cualquier momento en el cual el profesor no se encuentre explicando o sistematizando ideas en el pizarrón. Los tutores se acercan con los propósitos de cumplir parte de los ejes de la acción tutorial (acordado con los docentes) e identificar continuidades o cambios con respecto al escenario de las clases del inicio del semestre.

#### **¿Qué preguntas / comentarios realizamos para iniciar la conversación?**

¿Cómo van con las guías/trabajos prácticos/etc.? ¿En qué temas tienen dificultades? ¿Qué materias les resultan más difíciles? ¿Por qué? ¿Cómo están estudiando? ¿Cómo se han organizado con el tiempo?

Para superar la invitación de tipo "cartelera despersonalizada", es importante que las invitaciones a las actividades del SiT ocurran en contextos de conversación, para que las mismas tengan sentido y se constituyan en una intervención tutorial individualizada.

#### **¿Qué deberíamos llevarnos?**

Identificación de alumnos con dificultades a través del contacto directo o a través de las percepciones de los docentes.

#### **¿Qué decisiones tomamos?**

Compartir las notas con los responsables de los grupos de estudio.

Escribir correos personalizados.

Escribir una primera devolución a los docentes.

### *MOMENTO IV.- Instancia de devolución del primer parcial / difusión de actividades del SiT*

Previo acuerdo con los docentes, los tutores se acercan al aula en el horario convenido. En esta etapa es importante proceder con la identificación de alumnos vulnerables, ya que los malos resultados en las primeras evaluaciones pueden significar una decepción importante. Es una instancia fundamental para devolverles la confianza a aquellos alumnos que no obtuvieron los resultados esperados. Asimismo, se busca identificar a los alumnos prioritarios para el SiT en base a comentarios de los ayudantes y docentes y los resultados de los parciales, en vistas a convocarlos a actividades orientadas a ayudarlos a estudiar.

#### **¿Qué preguntas/comentarios realizamos para iniciar la conversación?**

Dirigiéndose a aquellos que tienen que rendir recuperatorio:

¿Cómo estudiaron para el primer parcial?

¿Por qué creen que les fue mal?

¿Qué acciones creen que deben tomar para el recuperatorio?

#### **¿Qué deberíamos llevarnos?**

Identificar aquellos alumnos prioritarios e intentar configurar, en lo posible, su problemática en particular.

#### **¿Qué decisiones tomamos?**

Visitarlos en el aula, contarles nuestra experiencia.

Compartir las notas con los responsables de las actividades del SiT.

Hacer especial énfasis en las invitaciones a las actividades.

### *MOMENTO V.- Semanas de evaluación / difusión actividades inter-parciales*

El pasaje por las aulas para estas alturas ya es aceptado por el docente, sin ofrecer demasiadas objeciones acerca del momento en el que los tutores las visitan. Es el momento en el que los tutores deben estar más presentes porque es cuando los alumnos más los necesitan. Es importante detectar a tiempo las distintas situaciones de éstos para poder ayudarlos, puesto que en estas semanas el tiempo es muy poco.

Si bien a cada uno de los alumnos los conocen con anterioridad a estas semanas, pueden aparecer sorpresas respecto de cómo responden al momento de ser evaluados, así como puede ser que muchos comiencen a preocuparse recién en instancias del primer parcial.

Estas semanas en primer año son estratégicas para la acción tutorial y definitorias para los ingresantes. Es muy probable que la mayoría de los tutorandos aún no sepan cómo organizarse durante esos días para aprovecharlos de la mejor manera; inclusive muchas veces ocurre que se terminan dictando temas nuevos a último momento.

#### **¿Qué preguntas/comentarios realizamos para iniciar la conversación?**

¿Cómo venís con las guías/trabajos prácticos/etc.? ¿Crees que llegás a estudiar todos los contenidos como te gustaría?

¿Qué material de estudio estás usando –guías, apuntes, libros, parciales de años anteriores-? ¿Estudiás con alguien? ¿Cuántas horas dedicás a estudiar la materia fuera del aula?

¿Hacés resúmenes? ¿Te sirven? ¿Entendés lo que se explica en clase?

¿Te sentís cómodo en la facultad?

¿Sabés que es bastante común desaprobarte el primer parcial?

#### **¿Qué deberíamos llevarnos?**

Estar atento a un escenario de distintas situaciones que implican distintas intervenciones (quienes están nerviosos, con miedo y poca confianza en sí mismos, quienes están despreocupados o creen saber lo necesario, pero que en realidad están lejos de ello, quienes van al día con la cursada y que no presentan dificultades, etc.)

El conocimiento de la situación de cada uno en vistas a la evaluación (registrado en un cuaderno).

#### **¿Qué decisiones tomamos?**

Pasar por el aula tantas veces como se pueda.

Compartir notas registradas con nuestros compañeros.

Conversar con el docente a cargo del aula.

Escribir correos personales en caso de creerlo necesario.

Coordinar encuentros personales.

### *MOMENTO VI.- La escena se desarrolla en un anfiteatro<sup>5</sup>*

Los tutores pasan por el aula en el momento acordado con el docente previamente, que generalmente es el horario del recreo, para poder conversar con él antes de iniciar la presentación frente a los alumnos. Los tutores deben explicar al docente cuál es el propósito de la visita, cuáles son las actividades que van a realizarse durante el segundo semestre dentro del entorno del SiT y solicitar colaboración en la identificación de alumnos vulnerables y de las dificultades más relevantes de los alumnos en los exámenes.

#### **¿Qué preguntas/comentarios realizamos para iniciar la conversación?**

El anfiteatro es un escenario complicado para iniciar una conversación con los tutorandos. Lo más apropiado es comentarles a los alumnos en qué consisten las actividades

<sup>5</sup> El anfiteatro se constituye en un escenario complejo para establecer un encuentro con los estudiantes, en tanto la modalidad de enseñanza que habilita en general es expositiva y con centralidad en la figura del docente, dejando poco espacio a actividades entre pares y consultas personales.

des del SiT, por qué les pueden servir e informarles acerca de lugar y horarios de los mismos.

Es importante la participación del profesor en la presentación para aportarles confiabilidad y solidez. Luego se entregan planillas a los alumnos para que completen con nombre, apellido, carrera, mail y si está realizando la materia por primera vez.

Al finalizar la presentación, los tutores se pueden quedar en algún lugar del anfiteatro hasta la finalización de la clase, para que los tutorandos se acerquen y establezcan un contacto más personalizado.

### **¿Qué deberíamos llevarnos?**

Un buen vínculo con el docente para poder realizar futuras visitas al aula y obtener su colaboración en la identificación de alumnos vulnerables y dificultades comunes.

Datos acerca de los tutorandos para luego restablecer la comunicación por mail y poder realizar un seguimiento.

Información obtenida en charlas personales con los tutorandos, posteriores a la presentación en el frente del anfiteatro.

¿Cómo dejamos sentado lo allí relevado?

Cuaderno de notas.

Planillas completadas por los alumnos.

### **¿Qué decisiones tomamos?**

Compartir las notas con los responsables de las actividades del SiT.

Escribir mails personalizados.

Coordinar una nueva visita al aula.

Mantener el contacto con el/los docente/s.

Intercambiar las experiencias vividas en las distintas presentaciones con los tutores y coordinadores.

*MOMENTO VII.- Primeras semanas de los alumnos que ingresan en el segundo semestre, luego de recurrir al curso de nivelación*

Como en el comienzo de todos los cuatrimestres, los tutores pasan por el aula en el momento acordado con los profesores, procurando que sea aproximadamente a la mitad de la clase para que estén la gran mayoría de los alumnos trabajando en grupos en las mesas. Los tutores se contactan previamente con los docentes para adelantarles la posibilidad de establecer un contacto personal con los alumnos. Para ello, les expresan que tienen pensado recorrer las mesas y conversar con los alumnos acerca de cómo están viviendo las primeras semanas de cursada de Matemática A, luego de haber aprobado la Modalidad B2.

### **¿Qué preguntas /comentarios realizamos para iniciar la conversación?**

¿Cómo están llevando esta nueva etapa en la facultad?

¿Qué otras materias están cursando además de Matemática A? ¿Qué expectativas tienen con respecto a las materias? ¿Les está costando acostumbrarse al ritmo de cursada?

¿Tienen alguna inquietud o pregunta? ¿Qué esperan de un sistema de tutorías?

### **¿Qué deberíamos llevarnos?**

Buen vínculo con los docentes y una forma acordada de entradas futuras al aula.

Lista de preocupaciones de los alumnos y de los docentes.

Listado de percepciones personales

Lista de mails

### **¿Qué decisiones tomamos?**

Conversar con los coordinadores.

Volver a pasar por las aulas a la semana siguiente para mantener contacto con los alumnos y los docentes, que pueden ayudar con la difusión de las actividades del SiT, previa explicación de las mismas.

Escribir mail personalizados a los alumnos.

Contacto por mail con los docentes.

Compartir las notas registradas con sus compañeros.



#### 4. El tutor en la función de acompañamiento ¿académico?

Como una manera de dar un marco sistemático y sostenido a las actividades de acompañamiento, el SiT ha configurado los Grupos de Estudio como una actividad especial que tiene el propósito de anticipar problemas relacionados con la construcción de estrategias de aprendizaje y estudio vinculadas a saberes específicos, y que a su vez, en tanto espacios estratégicos de «llegada» a los ingresantes más vulnerables, estableciendo conexiones con otros ámbitos –las materias de primer año– como una búsqueda de legitimidad e inserción institucional.

A continuación describiremos las características más sobresalientes de la misma, intentando situarnos al finalizar en algún punto superador en la discusión: «acompañamiento académico vs. acompañamiento afectivo».

##### Los Grupos de Estudio

Los Grupos de Estudio consisten en encuentros planificados y regulares de estudio fuera de las clases para materias de primer año tradicionalmente difíciles (en nuestro caso, Matemática A, Química y Sistemas de Representación A), coordinados por tutores docentes de cada área, con participación de tutores pares y colaboración de un ayudante de la cátedra (en el caso de Sistemas de Representación A). Estos

espacios son de participación voluntaria y en ellos se aprovechan los saberes de cada materia para construir situadamente distintas estrategias de aprendizaje y estudio (tomar notas, organizarse, prepararse para la evaluación, jerarquizar y relacionar conceptos, etc.).

Experiencias similares, y reconocidas como antecedentes a nuestra versión de los grupos de estudio, pueden encontrarse en universidades norteamericanas que han desarrollado programas académicos de asistencia destinados a cursos tradicionalmente difíciles (Supplemental Instruction), consistentes en sesiones programadas de estudio a cargo de pares que han aprobado con éxito dichos cursos (Cols, 2007).

Son objetivos de estos espacios:

*Mejorar las estrategias de estudio y aprendizaje de los estudiantes.* Las estrategias de aprendizaje están siempre relacionadas con contenidos específicos que son preocupación de los estudiantes. Por ello, en estos espacios se aprovecha el contenido de la materia para presentar distintas estrategias de aprendizaje y estudio. Se trata de la integración planificada de estrategias de estudio y la práctica de las mismas.

*Promover la interacción entre estudiantes, estimulando el estudio en grupo en vistas al desarrollo de la autonomía.* Preferentemente, los grupos de estudio son proactivos más que



reactivos, es decir los encuentros se organizan antes de que aparezca el fracaso en las primeras evaluaciones, si bien pueden constituirse también a demanda de los estudiantes (como ha sido el caso de Sistemas de Representación) y posteriores a las primeras evaluaciones.

### Los Grupos de Estudio en contexto

Los Grupos de Estudio del SiT comienzan a ensayarse/tomar forma en 2009 como una actividad que dio continuidad a otra denominada por los tutores «Foros de Resolución de Problemas y Desarrollo de Estrategias», vinculadas a reflexionar sobre el lugar del alumno en la clase y las modalidades que cada uno construye para estudiar.

Al igual que en experiencias de otras universidades del mundo, los Grupos de Estudio están orientados a estudiantes con dificultades vinculadas a «cursos de riesgo académico» y, fundamentalmente, intentan constituirse en una oportunidad para identificar y abordar problemas de inserción a la vida universitaria, como por ejemplo, las dificultades a la hora de desarrollar el desarrollo de estrategias de organización del estudio (espacio, tiempo y recursos).

¿Qué características nos pueden llevar a considerar a una materia como de «riesgo académico»? Un criterio general a considerar es el de los altos porcentajes de deserción o desaprobación. En las materias a las que nos referimos, este dato necesita ser problematizado ya que se encuentra naturalizado por tratarse de saberes vinculados a las ciencias «duras», tradicionalmente consideradas como un área excluyente y accesible para unos pocos. Desarrollar una propuesta de inclusión implica romper con una concepción elitista de un mundo abstracto que existiría por sí mismo y es accesible sólo para algunos, y encontrar maneras de disponer esos saberes para un público para el que no se estaba pensado. (Charlot, 1991)

En el caso de las materias que abarcan estos Grupos de Estudio, cada una de ellas adquiere rasgos particulares que, a medida que fueron identificados por el sistema, se convirtieron en criterios que habilitaron la creación de los espacios que describimos aquí y definieron la agenda de los mismos. Por

ejemplo, aulas no apropiadas para el estudio en clase, ritmos acelerados de entregas de trabajos, material de estudio nuevo, difícil o muchas veces desconocido para los estudiantes que ingresan a la universidad (libros de las cátedras, libros de editoriales, guías de prácticas u otros), frecuentes/infrecuentes evaluaciones; sólo parciales de promoción, o varios parcialitos, superpoblación en las clases que dificultan prestar atención, tomar notas, etc.

### Los saberes y el aprender

En los Grupos de Estudio se abordan aquellos saberes vinculados con el aprender las diferentes disciplinas en el contexto de las carreras de Ingeniería.

El aprender estos saberes está relacionado con las formas de conocer y hacer, con formas de comunicar este conocer y este hacer en cada campo disciplinar específico.

Ayudar a estudiar en este sentido convalida la idea de que:

*«Estudiar significa mucho más que resolver ejercicios de la carpeta o similares, aunque esta actividad está incluida en el estudio. Sabemos que estudiar un concepto involucra, entre otras cosas, relacionarlo con otros conceptos, identificar qué tipos de problemas se pueden resolver y cuáles no con esta herramienta, saber cuáles son los errores más comunes que se han cometido en la clase como parte de la producción y por qué. Como es sabido, cada disciplina tiene una especificidad en su quehacer, tiene formas particulares de producir, de comunicar y validar conocimientos. Estas formas específicas deben estar incluidas en el momento del estudio»*

(Napp, Novembre, Sadovsky y Sessa, 2005:10)

Si bien los saberes disciplinares siempre tendrán presencia en los Grupos de Estudio, en tanto estudiar matemática, química o historia no implica la realización del mismo tipo de actividades en todos los casos, el acento en este espacio está puesto en las dificultades que presentan los alumnos en la apropiación de estos saberes. Asimismo, se presta atención a cómo los alumnos se relacionan con el saber y cómo se relacionan con los sujetos mediadores del saber.

## Ejes de intervención

A continuación describiremos los modos particulares que despliegan los tutores en estos espacios para orientar a los ingresantes en los procesos de construcción de estrategias de apropiación de saberes. Si bien constituyen ejes que atraviesan la acción tutorial en los tres Grupos de Estudio, en cada uno de ellos estos ejes se despliegan contextualizados en la disciplina, los modos de enseñanza de las cátedras, y las particularidades de cada alumno que se acerca a los Grupos de Estudio.

### *Lectura guiada y construcción de recursos de estudio*

Se trabaja en los Grupos de Estudio sobre la buena lectura y el uso de los diversos materiales disponibles para el estudio. En este sentido, se planifican actividades que implican la resolución e interpretación de problemas y ejercicios solicitándose que se vinculen explícitamente con alguna de las temáticas que abordaron en clase o que hubieran leído en los apuntes de la cátedra. Esto permite construir un escenario en el que el buen uso de los libros, apuntes de la cátedra y apuntes de los alumnos adquiere sentido como recurso para el estudio, localizando en ellos herramientas que consideren pertinentes para la resolución de los problemas propuestos.

Asimismo se hace hincapié en que los materiales propios de estudio son un instrumento muy personal. ¿Cuál es el valor del registro personal o apuntes que los alumnos realizan? La actividad de tomar apuntes es en sí misma valiosa porque permite ir aprendiendo a justificar las resoluciones de los problemas (en el caso de Matemática A). El apunte siempre supone una interpretación personal de «lo que dijo» el profesor o de lo que está en los libros o guías. En este sentido, es importante pensar estrategias para ayudar a que los alumnos realicen/mejoren sus apuntes y en el caso que estudien de apuntes tomados por compañeros, orientarlos en su buen uso.

Este tipo de actividades generan oportunidades para re-recorrer todo el material disponible referido a un tema (apuntes de la cátedra, notas tomadas en clase, problemas/ejerci-

cios resueltos por ellos, libros de texto), orientando los segmentos a memorizar y las cuestiones que hay que razonar – de acuerdo a las características de cada materia-. Asimismo, ayudan a los alumnos a jerarquizar los contenidos y analizar con sus pares y tutores qué conocimientos tienen afianzados, cuáles son necesarios repasar, y cuáles en realidad no terminan de comprender o habían dejado a un lado.

### *Escritura en vista al examen*

Se trabaja especialmente en la explicación y fundamentación de las decisiones y pasos en la resolución de los problemas, como una manera de controlar el procedimiento. Una de las actividades desarrolladas en este sentido, es la denominada «simulacro de parcial», que consiste en un «ensayo de la dinámica de examen y de repaso de las dudas que puedan surgir sobre los temas tratados» (Carlino, 2005: 45), en la cual los alumnos responden por escrito dos o tres ejercicios/problemas que son parte de un parcial de Matemática A, en las mismas condiciones (extensión, tiempo, trabajo individual) en que deberían hacerlo para el examen real, sin ser calificados.

Como se re-edita varias veces en el semestre, esta actividad adquiere matices de acuerdo a si se trata del primer parcial de la carrera (en general el primer parcial de Matemática A es el primero de la carrera), o de una última instancia de recuperación en la que se pone en juego la aprobación definitiva de la materia. Ambos casos generan ansiedad en los alumnos, en uno por desconocimiento y en el otro por el miedo que les produce la posibilidad de recurrar.

Más allá de estas diferencias, atraviesa a todas las ediciones de la actividad el objetivo de trabajar la importancia de comunicar los procedimientos por escrito, ya que es frecuente encontrar en los cuadernos de los alumnos los resultados de los problemas con apenas esbozos de los procedimientos puestos en juego para arribar a los mismos (en general, cálculos y palabras sueltas). Si bien en otras actividades mencionadas en el apartado anterior se aborda el problema del buen uso de los propios apuntes como material de estudio, en el Simulacro de Parcial se hace hincapié en la importancia de explicitar lo mejor posible el proceso que se quiere

comunicar, para que aquél «otro» que va a corregir lo entienda tal como fue pensado. Para introducir esta discusión, se propone a los alumnos que corrijan los parciales resueltos de un compañero.

En el caso del Simulacro frente al primer parcial de Matemática A, se intenta a su vez generar un espacio para que los alumnos se enfrenten a un problema en forma individual – por las características de la modalidad de la materia, muchos alumnos trabajan siempre en grupo, desde que realizan la primera lectura del material hasta el repaso final-. La instancia de evaluación se convierte así en la primera en la que tienen que trabajar solos. Con el simulacro de examen se busca que ellos evalúen en qué condiciones están, una semana antes de rendir el primer parcial, brindándoles la oportunidad de construir estrategias para enfrentar solos las consignas durante esa semana.

Otra actividad que permite incluir la práctica de la escritura en vistas a la evaluación es la «Actividad interparcial»: entre las dos fechas de un mismo parcial, se propone a los estudiantes que tienen que rendir recuperatorio, una actividad de análisis de errores comunes. Para ello, se presenta un conjunto de problemas resueltos por alumnos en parciales de años anteriores, en los cuales aparecen errores recurrentes. La consigna es revisar esas producciones en pequeños grupos para encontrar los errores en el caso que los hubiera, o intentar mejorar la producción agregando alguna aclaración, o explicitando qué herramienta utilizó el alumno que resolvió el ejercicio.

La puesta en común de esta actividad permite discutir las dificultades a la hora de encarar el examen, intentando superar el "me fue mal porque estudié poco". Los tutores intervienen a través de preguntas que susciten la reflexión sobre la experiencia en el examen, por ejemplo, semejanzas entre sus errores y los analizados, otros errores que hayan cometido, qué devoluciones les han realizado sus docentes en la muestra de parcial, cómo utilizaron el tiempo, etc.

### *El aula como referencia de intervención*

Los Grupos de Estudio vinculados a asignaturas en las cuales los alumnos no pueden interactuar de manera frecuente con sus compañeros y ayudantes, ya sea por restricciones áulicas o por sus formatos de clase, constituyen «la» oportunidad para que los alumnos se vinculen de una manera más humana con estas materias.

En estos espacios se incluye también la cuestión de los distintos recursos para aprovechar mejor las instancias de clase, como por ejemplo: cumplir condiciones, consultar a docentes y compañeros, aprovechar las devoluciones de los exámenes, identificando y reflexionando sobre los roles que asumen los alumnos en el aula.

### *Pregunta y repregunta*

Fundamentalmente en los Grupos de Estudio de Química se utiliza el recurso de la pregunta a la manera de «pistas» para jerarquizar y relacionar contenidos. Las mismas siguen un orden propuesto por el cuadernillo de la materia y se van haciendo preguntas teóricas y conceptuales de los temas y subtemas más importantes. Esta estrategia se sostiene en todos los encuentros, en tanto en Química los parciales son teóricos-prácticos, se solicita explicitar la teoría utilizada para resolver los ejercicios. En este sentido, en el grupo de estudio se trabaja esta relación.

Por otro lado, el recurso de la pregunta tiene la intención de trabajar, a su vez, la elaboración de la respuesta, ayudando a que la misma se construya con un lenguaje apropiado a la disciplina.

Al igual que en Matemática, en Química los alumnos obtienen pistas acerca de qué cuestiones es necesario memorizar y cuáles se requieren comprender, en el contexto de la resolución de ejercicios. Es importante resaltar que el trabajo con las preguntas en el ámbito del intercambio teórico y en el de resolución de ejercicios, ayuda a que los alumnos revisen sus cuadernillos, ya que por lo general llegan a las tutorías con sus cuadernillos subrayados o resaltados en su totalidad, siendo todo importante para ellos.

La repregunta es otra de las estrategias desplegadas por los tutores para poner al alcance de cada alumno oportunidades de desarrollar sus propias estrategias de estudio, ayudando a encontrar respuestas, sin darlas. Es así que durante el desarrollo de las actividades, en lugar de contestar las dudas, se les pide buscar en las guías o en sus apuntes información que les pueda servir para los fines. Ejemplos de estas intervenciones son: «¿dónde podemos buscar algo que nos sirva para estudiar el signo de una función?»; ante la afirmación de un alumno «es continua porque no tiene un vacío» se le pregunta: «¿cómo sería eso?, ¿lo podés dibujar?, ¿dónde lo leíste?»; ante el pedido de control de una respuesta, se le pregunta: «¿por qué afirman tal cosa?, ¿lo leyeron en algún lado?, ¿lo pueden buscar?, ¿en qué parte del material lo dice?»

### Planificación y difusión de las actividades

La integración de la práctica de estrategias de estudio en el momento en que se desarrolla la actividad supone una planificación anticipada de la manera en que esas estrategias se van a introducir. Para ello se ha insistido en la necesidad de que se realicen reuniones de planificación entre tutores y con un contacto frecuente con la coordinación.

La planificación y difusión de este tipo de actividades supone, además, un contacto fluido con las cátedras que permita establecer acuerdos y compartir información sobre los temas que generan mayores dificultades en los alumnos. Asimismo, permite estar alertas a situaciones como por ejemplo, y en el caso del simulacro de examen, los matices que existen entre docentes en cuanto a lo que consideran valiosos en la resolución de los problemas en un parcial.

En los Grupos de Estudio se debe dar cuenta de cómo los estudiantes deben trabajar con estos matices, sin que el tutor privilegie alguno de éstos por sobre otros, ya que la última palabra la tiene el docente. Durante estas actividades se trabaja también sobre algunos criterios de corrección propios de cada cátedra, recomendando a los alumnos que dia-

loguen con los docentes de sus comisiones acerca de los mismos.

Es importante que los tutores que participan en los Grupos de Estudio realicen una reflexión sobre su experiencia en dichas materias y las estrategias de estudio que utilizaron. Para ello se han implementado espacios virtuales y presenciales de reflexión de los tutores para identificar las características que tendría el vínculo de los estudiantes de Ingeniería con los libros de estudio, para establecer unas primeras hipótesis respecto a lo que les está ocurriendo a los ingresantes con los libros que circulan en primer año.

### Entonces, ¿cuál es el lugar de los tutores pares en los Grupos de Estudio?

Como estudiantes que han aprobado estas materias y reflexionado sobre su experiencia, los tutores comparten con los ingresantes cómo piensan sobre el contenido, distinguiendo distintos tipos en función de su uso y las maneras de apropiarse estratégicamente de cada uno de ellos. Asimismo, promueven el estudio con otros, que es importante para habilitar a los estudiantes para un estudio autónomo con sus pares y que no queden dependiendo de la acción tutorial y la intervención docente.

Con la colaboración de Laura Del Río<sup>6</sup>, fue posible detallar las tareas del tutor alumno en esta actividad:

- Brindar contención a los alumnos que se muestran agobiados por el ritmo del curso, las dificultades que se les presentan, la ansiedad frente a los exámenes, o la angustia frente a los resultados adversos obtenidos en los mismos.
- Señalar a los alumnos aquellas fortalezas identificadas en cada uno de ellos: muchas veces se acercan al grupo de estudio diciendo «no entender nada», y esto nunca es cierto. Mediante la repregunta, es posible identificar aquellas cosas que sí entienden y ayudarlos a valorarlas.

- Resolver problemas de la práctica de la materia **con** ellos, ayudándolos a ordenar sus ideas, y relacionarlas con la teoría vista en clase, o leída del material o de un libro.
- Leer **con** ellos el material de estudio, para mostrarles que se puede obtener información importante que les permita resolver problemas sin necesidad de recurrir siempre a otro que les diga «cómo es». A su vez, dejarles ver entre líneas, por ejemplo, que estudiar matemáticas no consiste únicamente en hacer ejercicios, sino que estas otras actividades también son muy importantes.
- Ayudarlos a mejorar sus notas de clase, identificando las falencias que les impiden u obstaculizan recuperar los acontecimientos de la clase.
- Ayudarlos, mediante la pregunta y la repregunta, a relacionar conceptos que se están estudiando con otros estudiados anteriormente, para fortalecer las estructuras de conocimiento que se están construyendo.
- Orientarlos para mejorar la escritura: en las carpetas de los ingresantes, suele haber sólo cuentas sueltas, frases descontextuadas y resultados recuadrados, pero pocos indicios de aquellos razonamientos que condujeron a ese desarrollo. Esto trae un doble inconveniente: la dificultad para recuperar lo realizado a la hora de resolver un nuevo problema, y la dificultad para expresar un procedimiento en una evaluación. Invitarlos a relacionar los distintos ejercicios y problemas que resuelven, en lugar de pensarlos en forma aislada, puede ayudarlos a identificar esta dificultad y a pensar qué otros registros pueden realizarse para subsanarla.
- Promover un mayor y mejor diálogo con los docentes del curso: animarlos a preguntar, a mostrar sus producciones en clase, a discutir con los docentes. Ayudarlos a formular sus preguntas superando las clásicas expresiones tales como «de esto no entendí nada» o «este ejercicio no me salió».
- Incentivarlos a realizar resúmenes a fin de localizar rápidamente la información importante, aquella a la que deben acudir frecuentemente cuando están resolviendo ejercicios.
- Promover el trabajo colaborativo, interviniendo para que todos aporten algo durante la resolución de un problema en grupo, o en la construcción de un resumen colectivo, no permitiendo que el más «rápido» del grupo realice toda la tarea y que los que presentan mayores dificultades se guarden sus aportes por temor al error.

### Acompañamiento ¿académico?

A lo largo de este tiempo de existencia y configuración de los grupos de estudio, se han podido observar algunos temores manifestados por los tutores. Los alumnos que se acercan al grupo de estudio, lo hacen en busca de una clase de consulta por dos razones: una es que las clases suelen resultarles insuficientes para consultar todas sus inquietudes; la otra es que la mayoría no conoce otra forma de estudiar que no sea escuchar la explicación del profesor, intentar resolver los ejercicios siguiendo sus instrucciones y preguntar al docente cuando surgen dificultades.

De este modo, son los alumnos los que ponen al tutor en el rol de docente, experto en la materia, y esto mortifica a muchos tutores, ya que no están preparados para esta función, y no fueron seleccionados para eso. Temen "perder el respeto" que les tiene el tutorando, o que el alumno no le pregunte más nada por no poder brindar una respuesta rápida y concreta.

¿Qué debería hacer el tutor ante esta situación? ¿Cómo influye la mirada de los propios docentes en estos miedos? ¿Podría resolver la tensión posicionarse en ayudar al alumno, no desde el lugar del docente que conoce las respuestas y las pone a su disposición, sino desde el lugar de un compañero más avanzado en la carrera, que ya pasó por la materia y ayuda al aprendiz novato a hacerle frente? ¿Podría el tutor dejar a un lado el miedo de reconocer que no recuerda una definición, y proponer a los alumnos buscarla juntos? ¿O invitarlos a que lleven la consulta a su comisión, ayudándolos a formularla?

Consideramos que los Grupos de Estudio son una estrategia de acompañamiento entendido más allá de las disputas por quién es dueño de tal o cual contenido. En este sentido, apostamos a que estos espacios se constituyan en excusas para generar una oportunidad de encuentro con los estudiantes, en el sentido que lo propusimos en la Primera Parte: **un encuentro que tenga posibilidades de convertirse en escenario de ayuda y acompañamiento en la tarea de estudiar.**

En síntesis, entendemos que esta actividad tiene potencialidad para disponer un escenario propicio en el que se inicien y sostengan procesos de acompañamiento, en tanto acompañar a los estudiantes implica ayudarlos a que identifiquen sus fortalezas y dificultades en sus estrategias de estudio. Y, a su vez, orientarlos para que clarifiquen sus metas personales en el ámbito académico y los pasos para alcanzarlas.

Insistimos en que ayudar a que esto suceda no se agota en un consejo ofrecido en un diálogo, sino en la continuidad de un acompañamiento que permita ir probando caminos y proponiendo situaciones potentes para producir estos cambios.

## CIERRE: PROYECTÁNDONOS

Toda práctica, en nuestro caso la acción tutorial, implica posicionamientos de orden práctico y teórico. Estos posicionamientos direccionan, consciente o inconscientemente, nuestras reflexiones y las acciones tutoriales que desarrollamos.

Nos gustaría cerrar este manual con dos aportes transferibles a otras situaciones.

Algunos criterios para pensar acciones e intervenciones tutoriales se desprenden de la experiencia que hemos transitado tanto en la construcción de un dispositivo tutorial para primer año como en otros proyectos que hemos participado en la institución. Consideramos importante explicitar estos principios, ya que en el proceso de hacerlos evidentes y compartirlos, podemos empezar a generar acuerdos que enriquezcan nuestro encuadre de actuación:

- Considerar que la acción tutorial puede ser asumida por actores designados para tal fin o puede ser asumida como función sustantiva por los docentes de las distintas asignaturas. Si bien las actividades específicas de tutor requieren una formación específica, raramente se limitan a un solo actor, en su lugar, se hallan difusas en una organización. (Barbier, J. B. 1999)
- Situarse en un proyecto académico-institucional inclusivo, no solo en el sentido de dar la oportunidad al que carece de ciertas aptitudes, sino sosteniendo que incluir conlleva también la idea de incorporar las diferentes capacidades, intereses e inquietudes.
- Comprometerse en el diseño de intervenciones tutoriales en las cuales el centro sea la situación y proyecto del tutorando. Esto implica que esas intervenciones tienen que ser más cercanas a prácticas de acompañamiento que a prácticas de anticipación de recetas para el éxito.
- Valorar el aporte de diferentes disciplinas y de distintos sujetos curriculares y asumir una mirada que trascienda las perspectivas particulares y posibilite la construcción de una causa común.
- Intentar -a pesar de la complejidad que ello implica- articular con las problemáticas e innovaciones en los tramos curriculares en los que nos ubiquemos. Entre otras cuestiones, esto favorecería la construcción de indicadores y juicios para revisar y evaluar caminos recorridos junto a otros sujetos interesados.
- Recrear imaginativamente las estrategias de intervención procurando conjugar las actuales y potenciales capacidades institucionales con las problemáticas de los jóvenes en su condición de sujetos sociales y sujetos educativos.

## Alumnos y docentes que han formado parte del SiT -2006-2012

### Tutores docentes:

María del Carmen GARCIA

Laura del RIO

Adriana KANG

### Tutores pares:

Haroldo DABIN | Gastón POUSA | Víctor MICHELINI | Axel GRECO | Federico WEBER | Eduardo VAIRA  
Adrián MAYOR | Matías DEL SANTO | Facundo FERNÁNDEZ | Emiliano NOVARETTO | Diego BENITEZ  
Gonzalo VAUTRETO | Marcos AMBROSI | Alejandro VIGNONI | Juan Ignacio TALPONE | Fernando LEZCANO  
Valentín GUAREPI | Ricardo PAVÉZ | Sebastián ARAMAYO | Iván NOMDEDEU | Leonardo AMET | Carlos LUZI  
Matías RODRIGUEZ | Néstor GOBERNA | Federico CUCCHI COLLEONI | Ignacio GARCIA | Leonardo FERREYRA  
Juan LÓPEZ CRISTECHE | Yanina HOLLMAN | Andrés GORDON | Cecilia MOSCOSO | Bernardo SALGADO  
Carlos CORIA | Maximiliano MARTIELLI | Damián CHAVEZ | Gisela PALMERO | Adrián PARDINI | Clara GARCÍA  
Arturo RIVETTI | Federico ISLA | Giorgina CULTRERA | Cecilia DÍAZ | Lucía CERDÁ | Esteban BULACIOS  
Samanta SERIO | Julio DI CIANNI | Esteban LACUNZA | Fernando INTHANOSSOU | Alejandra NAVARRÍA  
Belén SOSA | Matías BRAUN | Alan CLOS | Matías SEIJAS | Diego BRITZ | Adriana KANG | Gabriel DE ISUSI  
Matías SÁNCHEZ | Florencia VECCIA | Pablo BIDINOST | Martín RENDICHI | Juan Pablo SAENZ | Susana CARRIZO  
Maia MONTAÑA | Sofía Edith EGÜEN | Agustina GARCÍA | Rodrigo Daniel BENEDETTI | Francisco GALVIZ  
CADIerno | Juan de la Cruz TOLEDO VENDRELL | Cecilia GALVÁN PEREYRA | Nicolás IBANEZ | Francisco PAGOLA  
Lucas TAGLIANETTI | Maximiliano BAHAMONDE BARRIA | Leticia FANTASÍA | Bernardo PAGOLA  
Facundo SARALEGUI | Augusto BRUNO | Agustín DI BERARDINO | Damián PELUFFO | Tomás SCATAGLINI  
Indira Jazmín BASMAN GARECA | Jorge BARRERA | Ezequiel GALLI | Javier KAUPERT | Nicolás LESCANO

### Colaboradora en el desarrollo de la experiencia del área de educación

Silvina LYONS

### Coordinación

Stella M. ABATE

Augusto MELGAREJO



## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- Baeza Correa, J. (2002): «Leer desde los alumnos(as), condición necesaria para una convivencia escolar democrática en Educación secundaria: un camino para el desarrollo humano». En Macedo, Katzkowicz, Monereo, Braslavsky y otros: Educación Secundaria un camino para el Desarrollo Humano. OREALC/UNESCO, Santiago de Chile.
- Baudrit, A. (2000): El tutor: procesos de tutela entre alumnos. Paidós, Buenos Aires.
- Barbier, J.M. (1999): Tutoría y función tutorial. Algunas vías de análisis en Souto, M et al Grupo y dispositivo de formación. Ediciones Novedades Educativas –UBA Buenos Aires
- Brusilovsky, S. (1992) ¿Criticar la educación o formar educadores críticos? Buenos Aires, Libros del Quirquincho.
- Burbules, N. (1999) El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica. Amorrortu Editores, Buenos Aires.
- Carlino, Paula (2005) «Escribir, leer y aprender en la Universidad». Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica
- Carretero, M. (1996) Construir y enseñar las ciencias experimentales, Buenos Aires, Aique; y Madrid, Visor.
- Capellari, M.I. (2009) Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior en Revista Iberoamericana de Educación. OEI
- Charlot (1991) «La epistemología implícita en las prácticas de enseñanza de las Matemáticas», texto mimeografiado de la conferencia pronunciada en Cannes de 1986.
- Cols, E. (2007) «El primer año en la universidad: una revisión de experiencias de apoyo al estudiante y mejora pedagógica». Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Coulon, A. (1995) Etnometodología y educación. Paidós Educador, Madrid.
- Dubet, F. (2003) «Los estudiantes» CPU-e Revista de Investigación Educativa 1, julio- diciembre 2003, Instituto de Investigación en Educación, Universidad Veracruzana, Xalapa. (Traducción).

- Ducoing, P. (2009) «¿Tutoría y/o acompañamiento en educación?» En: Ducoing, Patricia (coord.) Tutoría y mediación I. México, IISUE, UNAM/AFIRSE.
- Ezcurra, A. M. (2011). Igualdad en Educación Superior: un desafío mundial. 1ra Ed. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Buenos Aires: IEC –CONADU.
- Feldman, D. (2005) «Curriculum e inclusión educativa», en Krichesky, M. (comp.) Adolescentes e inclusión educativa, Buenos Aires, Ediciones Noevades Educativas – Fundación SES, 2005.
- Ferry, G. (2008) Pedagogía de la Formación. 3<sup>era</sup> Edición. Buenos Aires. Coedición Facultad de Filosofía y Letras (UBA) y Ediciones Novedades Educativas.
- Larrosa, J. (ed.). (1995), Escuela, poder y subjetivación. Ediciones de La Piqueta, Madrid.
- (2003) (Conferencia) «La experiencia y sus lenguajes». Dpto. de Teoría e historia de la educación. Universidad de Barcelona.
- Napp, Novembre, Sadovsky y Sessa (2005) «La formación de los alumnos como estudiantes» Estudiar matemática. DOCUMENTO 2 de la Serie de apoyo a los alumnos de primer año los inicios del nivel medio. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento.
- Nicastro, S. (2007) «La gestión de políticas educativas públicas inclusivas» Desgrabación de Conferencia en el marco del Seminario de Gestión Educativa. Diseño y Desarrollo de Políticas Educativas Inclusivas, Puerto Madryn, Argentina. 25 de Septiembre de 2007. (Última consulta: 25-07-2012)
- Núñez, P. (2010) Entre la tradición y los nuevos retos: un repaso a la situación de los estudios de juventud en América Latina. Entrevista a José Antonio Pérez Islas. Revista Propuesta Educativa, 33, 79-84.
- Onrubia, J. (1999) «Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas» En: Coll, C. et al (1999) El constructivismo en el aula (9na Ed.) Barcelona: Editorial Graó.
- Perrenoud, P. (1996) La construcción del éxito y del fracaso escolar. Morata, Madrid.
- Pineada Báez, C. (2010) *La Voz del Estudiante*: El éxito de programas de retención universitaria. Universidad de La Sabana, Colombia.
- Rascovan, S. (2012) «Las tutorías en las escuelas secundarias». Material correspondiente a la tercera clase del Curso Virtual TUTORÍAS ¿Acompañamiento o tutelaje? Aportes teórico-prácticos para la tarea con alumnos y grupos escolares. Dictado por **Punto Seguido** - espacio de intercambio y formación en el campo de las intersecciones entre salud y educación.

- Sanjurjo, L., (2009), (coord.). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homo Sapiens Ediciones. Rosario.
- Satulovsky, S. y Theuler, S. (2009) Tutorías: un modelo para armar y desarmar. Noveduc. Buenos Aires.
- Silber, J. (2006) «Intervención y acción pedagógicas» Ficha de cátedra: Pedagogía II. FAHCE, UNLP.
- Viel, P. (2009) La tutoría: una estrategia institucional de acompañamiento a las trayectorias escolares de los jóvenes. En: Romero, C. (comp.) Claves para mejorar la escuela secundaria. Noveduc. Buenos Aires.

HOJA 1

Fecha:

Estudiante:

Carrera:

Tutor:

**1. METAS QUE ESPERÁS ALCANZAR A FIN DE AÑO:**

---

---

---

---

**2. RENDIMIENTO HASTA EL MOMENTO:**

2.1 Dedicación a los estudios:

Mucha – Lo suficiente – Escasa – Ninguna

2.2 Resultados (¿promocionaste?, ¿dejaste materias?, ¿cuáles?)

---

---

---

---

2.3 Aciertos y Dificultades

¿En qué materias te fue mejor? (no necesariamente las de mayor nota). En tu opinión, ¿a qué se debió esto?

---

---

---

---

¿En qué materias tuviste más dificultades? (no necesariamente las de menor nota) En tu opinión, ¿a qué se debió esto?

---

---

---

---

**3. TU FORMA DE ESTUDIAR:**

3.1 ¿Cómo es tu forma de estudiar?

---



---



---

Estrategias de estudio	Sí/No	¿Esto te da buenos resultados?
<i>¿Tenés un horario organizado y un espacio cómodo de estudio?</i>		
<i>¿Utilizás resúmenes y/o esquemas para estudiar?</i>		
<i>¿Utilizás apuntes de clase para estudiar?</i>		
<i>¿Utilizás libros para estudiar?</i>		
<i>¿Estudiás todo a último momento?</i>		
<i>¿Vas regularmente a las clases?</i>		
<i>¿Te sacás las dudas en clase?</i>		
<i>¿Vas a los horarios de consulta?</i>		
<i>¿Tenés compañeros de estudio?</i>		
<i>¿Tenés una estrategia frente a las situaciones de examen?</i>		

**4. COMPROMISO**

Te invitamos a completar tu autoevaluación asumiendo algunos compromisos específicos con vos mismo para el resto del año/hasta los próximos parciales/para los próximos meses, para lo cual contarás con el apoyo y acompañamiento de tu tutor.

**... mis compromisos específicos son:**

---



---



---

Fecha:

Estudiante:

Carrera:

Tutor:

Entrevista solicitada por: estudiante/tutor

Motivo:

Aspectos principales abordados en la entrevista:

---

---

---

---

---

---

Conclusiones y acuerdos adoptados:

---

---

---

---

---

---

Comentarios adicionales:

---

---

---

---

---

---

Próximo encuentro:



---

FACULTAD DE INGENIERÍA  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA