



**PRÁCTICAS DE TUTORÍA
PEDAGÓGICA: FUNCIONAMIENTO,
PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y
EDUCADORES, EN UN CENTRO
EDUCATIVO**

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

TRABAJO FINAL DE TESIS

AUTOR: PROF. XIMENA BEYHAUT GARAYALDE 1891186-3

TUTORA: DRA. ADRIANA ARISTIMUÑO

EMAIL: ximebeyhaut@gmail.com

Montevideo, Agosto 2019

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	pág. 5
I- INTRODUCCIÓN	pág. 7
II- MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA	
¿Desde qué postura se investiga?	pág. 12
Contexto socio cultural en el que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje. Aprender en la cultura de hoy	pág. 13
La Orientación Educativa como respuesta a este contexto. Acompañar en la cultura de hoy.	pág. 17
La tutoría pedagógica como uno de los elementos de la OE. El acompañamiento como factor de mejora del aprendizaje.	pág. 22
La cultura de acompañamiento al proceso de aprendizaje, en este centro educativo	pág. 31
III- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	
Objetivos y preguntas directrices	pág. 37
Objetivo general	pág. 37
Objetivos específicos	pág. 37
Preguntas directrices	pág. 37
Hipótesis	pág. 38
Contexto de la investigación	pág. 38
Modelo teórico	pág. 39
Metodología	pág. 40
Técnicas utilizadas	pág. 43
Relevamiento de la información	pág. 47
Validez y fiabilidad de la investigación	pág. 51

Análisis de la información	pág. 52
---	----------------

IV- CONSIDERACIONES ÉTICAS

.....	pág. 56
-------	---------

V- ANÁLISIS Y PRINCIPALES HALLAZGOS

Características de la TP que se lleva a cabo en la institución	pág. 57
--	---------

Percepciones de estudiantes y educadores respecto a la TP que se lleva a cabo	pág. 68
---	---------

Percepción de mejora en el aprendizaje y el desempeño estudiantil a partir de la TP recibida	pág. 81
--	---------

VI- CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Empezar a nombrar lo que es, para que sea.....	pág. 87
--	---------

El profesor como tutor pedagógico, un rol a seguir construyendo.....	pág. 88
--	---------

El alumno en su rol de estudiante. Hacia la mejora en los logros de aprendizaje.....	pág. 90
--	---------

LISTA DE REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

.....	pág. 92
-------	---------

ANEXOS

- 1) Descripción de los espacios de tutoría pedagógica (ETP)
- 2) Pauta cuestionario profesores
- 3) Pauta cuestionario alumnos
- 4) Pauta entrevista tutores
- 5) Pauta focus group
- 6) Protocolo consentimiento informado

AGRADECIMIENTOS

A mi familia y amigos, que acompañaron todo este proceso de formación y realización de la tesis, dándome ánimo, contención y apoyo en lo práctico, para poder dedicarle el tiempo y sobrellevar las dificultades que se presentaron;

A quienes formaron parte de este proceso de formación, compañeros de curso y de estudio, profesores y tutoras. Por todo el aprendizaje compartido, por los valiosos aportes, consejos y orientaciones que recibí de cada uno;

A toda la comunidad educativa del colegio (compañeros de trabajo, colegas educadores, estudiantes y equipo directivo), por el apoyo y la apertura. En especial, a quienes participaron más de cerca en este trabajo de investigación, por el compromiso y la calidez con que lo hicieron.

RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación es conocer cómo funciona la tutoría pedagógica en el sector de secundaria de una institución educativa a través de la opinión y percepción de sus actores: estudiantes, profesores y educadores referentes, que acompañan el proceso de aprendizaje de los alumnos, a quienes se nombra tutores. El tipo de estudio realizado es descriptivo, analizando los datos desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. Los instrumentos utilizados son: cuestionario a profesores y estudiantes, entrevista en profundidad a tutores y focus group con estudiantes que culminan el bachillerato. Los datos obtenidos muestran la existencia de un acompañamiento pedagógico importante a través de variadas prácticas que se llevan a cabo y la necesidad de organizar, sistematizar y explicitar este acompañamiento para mejorar su efectividad e incidencia en el aprendizaje del alumnado. El análisis realizado arroja una diferencia significativa entre la autopercepción docente de la tutoría pedagógica realizada y la percepción de los estudiantes respecto a la tutoría recibida de los profesores. Se instala entonces la necesidad de revisar y seguir construyendo el rol tutor de los profesores en la institución. Por otro lado, los hallazgos de este estudio confirman varios aspectos claves que, de acuerdo al estado del arte sobre la tutoría pedagógica, son esenciales para la calidad y efectividad de la misma: La importancia del vínculo y la empatía, el abordaje en equipo y el alcance de su instrumentación a todos los estudiantes en su trayectoria educativa.

PALABRAS CLAVE: Orientación educativa, tutoría pedagógica, Secundaria.

ABSTRACT

This investigation seeks to explore the perceptions and opinions of students, teachers and other school educators, who represent a key role in the students' learning process and are named tutors, about the functioning of the learners' tutorship programme in a secondary school. The study was based on a descriptive approach and the data was analysed from both a qualitative and a quantitative perspective. Regarding the research instruments, a questionnaire

was given to teachers and students, interviews were made to tutors and a focus group was conducted with students who had completed their high school studies. The data collected shows that there is a significant degree of pedagogical tutoring initiatives, which need to be better organized, structured, and made more explicit in order to be more efficient. There is also disparity between the teachers' and students' perceptions of the tutorship provided. These results indicate the need to review and continue to develop the notion of tutor among the teachers of this school. Furthermore, the findings confirm some factors that, according to the state of art, are key for the quality and efficiency of educational tutoring programmes, namely tutor-student relationship and empathy, group work and the capacity to reach all the students throughout their schooling.

KEY WORDS: Educational guidance, pedagogical tutorship, secondary school.

I- INTRODUCCIÓN

«Ayudarlo a ser lo que ya es en potencia»

Higuet respecto a la acción tutorial

*«Todo educador, por el solo hecho de serlo, asume una función orientadora,
aún sin ser plenamente consciente de ello»*

Marina Muller

El tema de la **tutoría pedagógica (TP)** que supone la orientación al estudiante en una propuesta educativa dentro del acompañamiento integral, es un tema muy presente en el debate educativo actual, y se vislumbra como una respuesta a los desafíos que se imponen hoy, tanto en la educación secundaria como universitaria.

Desafíos originados por un contexto socio-histórico de crisis de sentido; un mercado laboral que demanda determinados saberes; una subjetividad adolescente y juvenil compleja en la que la heterogeneidad y diversidad requieren una atención particular; una realidad educativa de constatación de desigualdades, fracasos escolares, necesidad de retención y motivación del estudiante (Balaguer, Carbajal y Correa, 2014).

Y desafíos vigentes que han impuesto en la educación, el pasaje de un paradigma determinista a otro constructivista en el cual aparecen nuevos enfoques de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Se incorporan elementos vinculados con, el desarrollo personal, el abordaje holístico, la meta cognición, la autonomía, la inclusión educativa. Las inteligencias múltiples y los estilos cognitivos, el aprendizaje significativo, el rol docente como mediador y facilitador. Estos aspectos, entre otros, hacen esencial, instrumentar un acompañamiento consistente y orientador en los procesos de aprendizaje de los alumnos (Balaguer et. al., 2014).

En su potencial como respuesta a estos desafíos radica la relevancia académica y práctica del tema a investigar. Esta investigación se propone en una institución donde abundan prácticas de acompañamiento, pero, hay ciertas carencias en cuanto a la reflexión teórica y su sistematización. El presente trabajo pretende ser un insumo que permita identificar cuáles son las prácticas que promueven mejoras en las trayectorias escolares y en los aprendizajes de los alumnos.

Este tema apasiona a quien investiga y forma parte de su quehacer diario, desde la tarea como profesora y desde el rol de coordinación en el sector de bachillerato de la institución que es objeto de este trabajo. Es así como la reflexión teórica y la práctica educativa cotidiana generan ciertas preguntas que motivan esta investigación, tales como:

¿Cómo acompañar a los alumnos en su proceso de aprendizaje? ¿Cómo contribuir a la mejora de los aprendizajes?

Interesa investigar para entender y mejorar la acción, la práctica cotidiana de este centro educativo en el sector de secundaria, con la mirada y participación de los actores involucrados.

Se comparte la postura reflejada sobre el impacto de la investigación y su sentido en la siguiente frase:

(...) buscar formas de involucrar a los diferentes miembros de la comunidad educativa en la búsqueda, ya no de verdad, sino de formas de explicación que nos ayuden a entender cómo se constituyen los fenómenos educativos y formas de acción que nos permitan conseguir los objetivos que consideremos más valiosos (Sancho, 2010, p.44).

Se quiere explorar y describir cómo se constituye la TP en esta institución, en sus significados y acciones, interpretando la realidad junto con los participantes y encontrando las explicaciones y nuevas preguntas que lleven a mejorar este acompañamiento, para lograr mejores aprendizajes que constituyen, en definitiva, uno de los objetivos más valiosos de la tarea educativa.

La TP, como uno de los componentes que forman parte de la orientación educativa, refiere en este estudio, al acompañamiento que reciben los alumnos en su rol de estudiantes, en su proceso de aprendizaje.

(...) La tutoría académica, entendida como el acompañamiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos y en tanto una de las dimensiones de la Orientación Educativa, es una estrategia para responder a las dificultades que encuentra el estudiante en su recorrido curricular (Benedetti, 2014, p.159).

El rol docente implica una dimensión orientadora, además de la enseñanza de contenidos programáticos de la asignatura. Esto sugiere prácticas concretas que los profesores realizan dentro del aula con el fin de acompañar el proceso personal de aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, esta tarea de acompañamiento, tiene una mirada y abordaje más integral y global, que es llevada a cabo, explícita o implícitamente por otros

roles y espacios de las instituciones educativas. Estos roles se identifican como **“tutores”** de los alumnos. Y los espacios de apoyo son **“espacios de tutoría pedagógica” (ETP)** para los alumnos.

Esto supone, desde lo organizacional y el funcionamiento, prácticas de tutoría pedagógica destinadas al alumnado, más allá de que se expliciten o estén sistematizadas.

Se concibe el objeto de estudio **“prácticas de tutoría pedagógica” (PTP)** como una herramienta de la enseñanza.

En 1989, Shulman plantea que “Investigamos en determinado campo para entenderlo, para informarnos mejor sobre él, y quizá para aprender a actuar con precisión. Los que investigan la enseñanza están comprometidos en la tarea de comprender sus fenómenos, de aprender cómo mejorar su realización” (p. 9).

En esta línea se entiende la finalidad de este trabajo. Se plantea una oportunidad de generar conocimiento en torno a esta realidad del acompañamiento a los estudiantes en la institución, comprendiéndola mejor a través de la investigación empírica, permitiendo la toma de decisiones y la elaboración de estrategias de intervención para la mejora de implementaciones futuras, en pos de la mejora continua de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La revisión bibliográfica realizada, incluye artículos e investigaciones (Bravo, Heguy & Mendicino, 2012) (Molina, 2012) (Castaño, Blanco & Asensio, 2012) (Medina, Tinajero & Rodríguez, 2013) (Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca, 2007), que sugieren la relevancia que tiene comprender más y mejor, cómo funciona la orientación y la tutoría en los centros educativos, ya que se presentan, como herramientas necesarias y eficaces para el aprendizaje. Promoviendo que cada estudiante pueda realizar trayectos curriculares exitosos desde su perspectiva personal y desde los requerimientos del sistema educativo que transita.

Por otro lado en un estudio reciente (Molina, 2012, p. 174) se señala: “Las tutorías académicas responden a los intereses de cada institución; en ese sentido, deben originarse de proyectos de investigación (...)”.

Aquí radica la posible contribución de este trabajo. Sumar aportes al

conocimiento existente sobre el tema, como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

Y particularmente, al conocimiento de este centro educativo, ya que este trabajo se plantea desde una epistemología crítica de carácter interpretativo, claramente no experimental, en la que los datos que se obtengan, estarán contextualizados a la identidad y cultura de los sujetos participantes.

(...) se persigue transformar una realidad enmarcada y contextualizada. Los sujetos investigados no son meros aportadores de datos para formular después generalizaciones, sino que los valores de estos datos estriban en la mejora que pueden traer para los propios sujetos que los suministraron” (González, 2003, p.130).

El enfoque epistemológico de este estudio, de acuerdo al concepto de *transferibilidad* que manejan Lincoln y Guba, permite a su vez, cierta generalización. En la exigencia de proporcionar en el proceso investigativo, una descripción exhaustiva y completa del caso particular estudiado, se habilita a otros, a emitir un juicio fundado respecto a la aplicabilidad de los resultados al contexto propio (González, 2001).

El hecho que la Institución acceda a participar de esta investigación, se enmarca dentro de un proceso más general de indagación y evaluación de las prácticas institucionales, con el fin de una mejora en la calidad educativa, que se viene desarrollando en estos últimos años. En particular, en el área del acompañamiento integral al alumnado y de la inclusión y atención a la diversidad, ambos, campos que abarcan y se cruzan con el ámbito de la tutoría pedagógica. Esto enriquece la factibilidad y relevancia ética de este trabajo.

II- MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

¿Desde qué postura se investiga?

La complejidad y flexibilidad con la que se cree, deben pensarse los temas de enseñanza y aprendizaje, llevan a que este trabajo adopte un abordaje de “indagación paradigmática múltiple” (Shulman, 1989, p. 18).

Se comparte su planteo, que la comprensión de los hechos educacionales requiere una postura ontológica diferente. No hay una única naturaleza de la realidad en la enseñanza y en el aprendizaje, hay muchos mundos reales que interactúan entre sí de forma impredecible muchas veces. Una única mirada y perspectiva no podría abarcar esta diversidad compleja (Shulman, 1989).

En la necesaria adecuación entre una ciencia y su objeto de estudio, se adhiere a una “epistemología de la complejidad” a decir de Morín (1990, p. 39). Que logre integrar la verdad detrás de posturas antagónicas en cuanto al reconocimiento de lo uno y lo múltiple, la unidad simple y las diferencias. Una “epistemología abierta”, “lugar tanto de la incertidumbre como de la dialógica” (p. 73). Dónde se es consciente de las limitaciones de un saber total, sin dejar de aspirar a él, porque “el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional” (p. 23) y se permite mantener la dualidad en el seno de la unidad, asociando términos a la vez antagónicos y complementarios. Esta postura de la complejidad, a decir del autor, resulta “conveniente al conocimiento del hombre” (p. 39) ya que concibe la relación sujeto-objeto sin la exigencia de posicionarse en el *sujeto metafísico* o el *objeto positivista*. Es necesario que las ciencias humanas se deslinden del modelo kuhniano en la producción de conocimiento. Éstas, necesariamente se fundan en este conflicto sujeto-objeto, tanto en la conceptualización como en los procedimientos (Álvarez Pedrosian, 2008).

En este trabajo se propone que el investigador, se integre en la observación y en la concepción, como requerimiento de este pensamiento de la complejidad que plantea Morín.

Direccionando la objetivación que no se desconoce necesaria, distanciándose pero adentrándose, “lo que genera un objeto para el cual su interioridad es una

exterioridad”. Y evitando así, que el objetivismo degenera en un dogmatismo (Álvarez Pedrosian, 2008, p. 95).

Se comparte el papel de la subjetividad en esta producción de conocimiento, como señala Rasner (2008): “No todo lo que interviene en un proceso de construcción y validación del conocimiento puede ser controlable epistemológicamente, dado que el conocimiento es precisamente humano y la mirada siempre es *desde alguna parte*” (Rasner, 2008, p. 71).

Contexto socio cultural en el que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje. Aprender en la cultura de hoy.

El enfoque que se plantea, *mira* el contexto socio-cultural actual, desde la perspectiva de un paradigma de la competitividad, a decir de Corvalán en su tesis doctoral. Con sus características de primacía de la libertad individual, progreso social vinculado con esta libertad del individuo, neoliberalismo como proyecto post-moderno, vínculo individuo-sociedad regido por el mercado y la empresa como institución modelo (Corvalán, 1996).

La sociedad de nuestro tiempo, dice Lipovetsky, es “hipermoderna” y en la descripción de este término utilizado, señala que el mercado y la economía, están orientados mucho más a la demanda y no tanto a la oferta, lo cual posiciona al individuo como consumidor. La innovación y renovación de los productos para ofrecer a este consumidor, son los criterios de competitividad de la empresa.

A su vez, este individuo que consume se lo nombra “hiperconsumidor” en una lógica del consumo en la que este se informa, compara y exige. Busca un consumo duradero, requiere inmediatez y mayor bienestar. La propia idea de felicidad se torna objeto de consumo.

Este autor, caracteriza también a esta sociedad y cultura actual, como “civilización del deseo”, con una estimulación constante de la demanda y de la creación de necesidades a ser satisfechas. Y como “la era del vacío”, dónde se hace posible la coexistencia de opuestos y una exacerbación del hedonismo como valor del individualismo. Se puede probar y experimentar todo, y al

mismo tiempo, hay una distancia importante entre lo que se muestra y lo que verdaderamente es (Lipovetsky, 2010).

Sin pretensión de ahondar en el concepto de cultura, se han mencionado características de la cultura en la que se aprende hoy. Se complementa con el pensamiento de Vargas Llosa en su obra “la civilización del espectáculo”, quien plantea con gran desazón que ciertas bondades de esta sociedad hipermoderna, como ser la democratización de la cultura, conlleva una trivialización de la vida cultural, llenándola de facilismo y superficialidad. “Un mundo donde el primer lugar en la tabla de valores vigente lo ocupa el entretenimiento, y donde divertirse, escapar del aburrimiento, es la pasión universal” (Vargas Llosa, 2012, pp. 37-38).

Este autor, habla de una “literatura light” dónde la crítica literaria seria y académica está ausente y ocupa su lugar, los programas televisivos de opinión y la publicidad que determina gustos, sensibilidades y costumbres, ya que la obra literaria pasa a ser un producto más de consumo. Así mismo con el arte, generando conformismo a través de la complacencia y la autosatisfacción. Coincide con Lipovestky, al considerar que otra de las bondades del modernismo, el desarrollo de los medios de comunicación y la tecnología, es también, un factor causante de una realidad cultural empobrecida por “más información y menos conocimiento”. Vargas Llosa alude con preocupación al libro de Nicolas Carr, “What the internet is doing in our brains?”, planteando la problemática que la llamada inteligencia artificial, pueda modificar nuestra manera de pensar y actuar y afecte las funciones cognitivas, como la memoria (Vargas Llosa, 2012, pp. 208-212).

El planteo de estos autores, lleva a preguntarse: ¿qué sucede entonces con el conocimiento como producto comercial, como objeto de consumo?

La inmediatez, la frivolidad, los placeres fáciles, lo divertido-características de esta cultura actual- ¿cómo van de la mano con el proceso, a veces de largo plazo, con la profundidad y con el esfuerzo que suponen, estudiar y aprender? Preocupa como consecuencia, las elecciones que hace el estudiante en su trayectoria educativa. Más aún, ese estudiante, joven *hipermoderno*, en la construcción de su proyecto de vida.

La frustración y desmotivación consecuentes, la masificación en el consumo de alcohol y drogas, evitando como menciona Vargas Llosa (2012), “el encuentro consigo mismo a través de la reflexión e introspección, actividades eminentemente intelectuales” (p. 41).

Se vive una frivolidad dando mayor importancia a la forma que al contenido, “la apariencia, más que la esencia” (p. 52).

Esto amerita una reflexión acerca de los métodos de enseñanza que se llevan a cabo y también qué se entiende por verdadera innovación educativa. Un llamado de alerta para los agentes de la enseñanza, profesores, directivos y las propias políticas educativas; a no caer en este lugar común de la cultura actual, de “espectadores que viven prendidos de la novedad” a decir de Vargas Llosa (p. 52).

El autor alerta sobre la “literatura del bestseller”, “hecha para ser consumida y desaparecer” (p. 47). Se considera que esta realidad, además de afectar el inmediatismo y caducidad del aprendizaje adolescente, cuestiona también la perspectiva de la enseñanza: ¿qué se enseña y cómo enseñamos?; ¿algo que permanezca o un mero objeto de consumo como podría ser aprobar un examen o un curso u obtener una determinada nota en un escrito?

Otro aspecto de este contexto socio cultural actual, que dispara interrogantes para este estudio, es el efecto involuntario del periodismo democrático y la revolución informática, de la “curiosidad satisfecha al instante”, a decir de este mismo autor (Vargas Llosa, 2012).

¿Cómo afecta a la curiosidad intelectual necesaria para motivar y sostener el camino de indagación, reflexión y espíritu crítico, que implica conocer y aprender?

Por último, en Vargas Llosa (2012) se alude a la razón de ser de la cultura, para dar respuesta a ciertas cuestiones e interrogantes que tienen que ver con el sentido de vida del hombre como individuo y de la humanidad como colectivo social. Esta realidad de la sociedad actual referida, se considera, cumple las condiciones de una “crisis de sentido”, a decir de Berger y Luckman.

Como factor principal, este *pluralismo hipermoderno*, donde coexisten sistemas de valores que compiten y pautas de comportamiento, muy diversos y a su vez, opuestos. Estos autores, mencionan que el individuo y la sociedad

quedan desorientados y que cobran un rol orientador fundamental lo que llaman las *instituciones intermediarias*, que transmiten “patrones de comportamiento que liberan al individuo de la necesidad de *reinventar cada día el mundo*” y son lugar privilegiado donde “las personas individuales contribuyen también a la producción y procesamiento de las reservas sociales de sentido” (Berger y Luckman, 1996, p. 2).

Se plantea entonces, la relevancia del sistema educativo como institución intermediaria, para promover y sustentar un cambio. El pasaje de esta realidad social y cultural en la que se enseña y se aprende, como “civilización del espectáculo” o “era del vacío”, a otra realidad, acaso mejor, a decir de Vargas Llosa no sin cierto escepticismo e incredulidad.

Una realidad transformada “por una revolución de los valores o una mutación cultural que revise el lugar de los goces inmediatos” (Lipovetsky, 2010, p. 353). En esta transformación, se adhiere a la postura más esperanzadora de Lipovestky, que *tarde o temprano llegará el momento* y que sólo será posible desde un lugar que rescate lo bueno, que no rechace el todo, sino que sea capaz de corregir y encuadrar.

En el proceso de consecución de este pasaje, que quizás ya estamos viviendo, y que, sin lugar a duda, depende de muchos otros aspectos que trascienden lo educativo, este trabajo se alinea con la propuesta de Berger y Luckman respecto a las instituciones intermediarias. Frente a la crisis de sentido mencionada, promover el desarrollo de una propuesta orientadora en el sistema educativo que sustente una sociedad como “comunidad de sentido y fe”.

La búsqueda de soluciones a los problemas planteados, en el contexto de este estudio, implica un joven estudiante hiperconsumista, inserto en un sistema educativo que no escapa al síndrome del espectáculo y con actores que se saben inmersos en esta *felicidad paradójica*. Se entiende de gran importancia, entonces, como mapa de ruta atemporal que proponen estos autores, considerar que estas soluciones pueden objetivarse. “Y en las objetivaciones, el sentido subjetivo de la experiencia, o de la acción, está desligado de la singularidad de la situación original y se nos ofrece, él mismo, como un sentido

típico para ser incorporado a las reservas sociales de conocimiento” (Berger y Luckman, 1996, p. 6).

En esta línea, los autores alertan que no todas, ni siempre, las instituciones intermediarias logran influir en la producción de reservas sociales de sentido, pero que son particularmente exitosas, aquellas que tienen como principal función el control de la producción y trasmisión de sentido.

Allí se ubica al sistema educativo y se lo posiciona en su potencial de *comunidad de vida*. Haciendo posible, a decir de estos mismos autores, que, aun aceptando en esta sociedad hipermoderna la carencia de una “reserva de sentido compartida” y “un sistema de valores único y cerrado”; una propuesta educativa adecuada como comunidad de vida e institución intermediaria; pueda “recuperar el depósito histórico de sentido” y/o “desarrollarlo dentro del sistema” (p. 11)

Con el equilibrio necesario entre lo que es y lo que debería ser, para neutralizar, justamente, la crisis subjetiva de sentido, en la que se sitúa a los actores del tema que se investiga.

Y con el optimismo, a decir de Savater citado por De Barbieri, imprescindible para estudiar la educación y ejercer la enseñanza dentro de un sistema educativo:

(...) quien sienta repugnancia ante el optimismo, que deje la enseñanza y que no pretenda pensar en qué consiste la educación. Porque educar es creer en la perfectibilidad humana. (...) en que hay cosas, que pueden ser y que merecen serlo, en que los hombres podemos mejorarnos unos a otros por medio del conocimiento (De Barbieri, 2014).

La Orientación Educativa como respuesta a este contexto. Acompañar en la cultura de hoy.

¿Cómo se concibe la enseñanza y el aprendizaje en un ámbito educativo “intermediario”? - Se adhiere, a decir de Pozo, a una enseñanza cuya función debe promover la capacidad de los alumnos de gestionar sus propios aprendizajes y desarrollar herramientas intelectuales y sociales que permitan un aprendizaje continuo (Pozo, 2000).

Una enseñanza orientada al desarrollo de capacidades como habilidades complejas y no meros conocimientos, mucho menos mera información.

De acuerdo a varias declaraciones internacionales en cuanto a los fines de la enseñanza y los respectivos informes de la Unesco respecto a la situación de la educación, se comparte la importancia de enseñar a *pensar, a ser persona, a convivir, a decidir*.

“En cierto sentido, la educación se ve obligada a proporcionar las cartas náuticas de un mundo complejo y en perpetua agitación y, al mismo tiempo, la brújula para poder navegar por él” (Delors, 1997, p. 91).

No se propone, entonces, alinearse con una perspectiva única del aprendizaje, ni con ninguna metodología de enseñanza en particular, para responder a esta tarea de la educación formal, como “institución intermediaria”.

Se entiende, desde el paradigma de la complejidad planteado por Morín, que todo es “solidario y multidimensional” cuando señala: “(...) la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre ni tener un saber total” (Morín, 1990, p. 101).

Sí se cree, que, en esta complejidad, los anhelos y objetivos educativos planteados, así como la conceptualización ya presentada del objeto de estudio *tutoría pedagógica*, solamente podrían desarrollarse y ser en su máxima expresión, si sentamos bases en ciertos enfoques. Estos han sido muy bien abordados y sintetizados por Balaguer, Carbajal y Correa (2014) en el libro “Orientación educativa. Enfoques y herramientas”, que este trabajo ha tomado como referencia en la revisión bibliográfica.

En primer lugar, un enfoque constructivista del aprendizaje, que considere el nivel evolutivo según Piaget y la mirada histórico-cultural de Vygotsky. Que incorpore el aprendizaje significativo de Ausubel dando lugar al vínculo intencional entre conocimientos nuevos y previos y dónde la motivación y la transferencia sean elementos claves.

En segundo lugar, en la construcción de significados que implica aprender así, es particularmente relevante para la tutoría, el rol mediador

del educador en la construcción de sentido según Vygotsky.

Y también los conceptos de “andamiaje” y “planificación espiralada” de Bruner, que suponen pensar la enseñanza y el rol docente, desde esta dimensión orientadora y concebir a la tutoría pedagógica como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

En esta línea, un aprendizaje estratégico que promueva un uso reflexivo de las estrategias y procedimientos como guías de acción conscientes intencionales y flexibles.

En este marco de la enseñanza y el aprendizaje, aparece la Orientación Educativa como área específica, llamada a promover y desarrollar proyectos de intervención que garanticen estos objetivos, estas intenciones, estas necesidades.

Se considera muy importante señalar en la concepción de esta área, sus niveles de alcance y espacios de ejecución en la búsqueda de asistir y dar cohesión a todos los actores involucrados en la tarea educativa: Alumnos, padres, profesores y comunidad vinculada a los centros escolares. Así la OE coopera en el desarrollo de las tareas específicas de todos estos actores, a través del diseño e implementación de programas, con sus respectivos espacios, roles y conjunto de actividades, centrados en el estudiante como destinatario de la orientación (MEC, 1990).

Es un campo muy amplio, que implica un área pedagógica, donde está específicamente la tutoría, un área de apoyo y orientación al desarrollo personal y un área de coordinación como agente vinculante (Benedetti, 2014).

Países como España, México y Argentina, han desarrollado ésta área de intervención educativa a nivel de educación secundaria y universitaria. Existen departamentos de OE con sus correspondientes programas, infraestructura y profesionales a cargo, en los centros educativos. Existen leyes de educación que regularizan la implementación de la orientación educativa en los centros a nivel estatal¹.

¹ Se ha referenciado ya en esta página parte de la ley de educación española en publicaciones del MEC. A modo de otros ejemplos: 1- En documentos del Ministerio de Educación de Argentina de 1998 se planteaba para la educación media: “La acción tutorial es responsabilidad de la institución, ...; forma parte del desarrollo de la función del docente que promueve el desarrollo integral de sus alumnos...” (Publicaciones CENDIE, 2008).

Con sede en Estados Unidos, existe una asociación mundial que busca el desarrollo y difusión de la orientación y tutoría académica a nivel universitario. Presenta el *academic advising* como herramienta de enseñanza y de un aprendizaje estratégico, significativo y continuo para la vida del estudiante:

“El asesoramiento académico, basado en la misión de enseñanza y aprendizaje de la educación superior, es una serie de interacciones intencionales con un plan de estudios, una pedagogía y un conjunto de resultados de aprendizaje de los estudiantes. La asesoría académica sintetiza y contextualiza las experiencias educativas de los alumnos dentro de los marcos de sus aspiraciones, habilidades y vidas para extender el aprendizaje más allá de los límites y plazos del campus” (NACADA: The Global Community for Academic Advising, 2016).

Carbajal (2014), refiriéndose a la existencia de la Red Latinoamericana de orientadores profesionales, señala que el trabajo que se realiza en esta organización “es clave para que los conocimientos generados a partir de las experiencias locales circulen y se enriquezcan” (p. 114).

En Uruguay, falta camino por recorrer al respecto. Sí existen, iniciativas a nivel de enseñanza privada y pública, explicitando o no el término y desarrollando proyectos de “Orientación Educativa”². La siguiente frase, describe a la perfección la realidad local al respecto: “Con la Orientación Educativa se da una paradoja, bastante común en el seno de las disciplinas sociales: es a la vez una denominación poco difundida pero que hace referencia a realidades muy conocidas” (Balaguer, Carbajal y Correa, 2014, p. 23).

Es importante aclarar para el contexto de la investigación que se realiza, que existe cierta confusión en la conceptualización de estos dos términos: orientación educativa y tutoría. Confusión de carácter teórico y práctico. Por utilizarlos indistintamente y en situaciones de acompañamiento muy diversas,

2- En 1994 se elabora en México a cargo de la UNAM y requerido por la Dirección de Educación Media Superior, el documento rector de Orientación Educativa. Y en 2010 en el marco de una reforma educativa se actualiza y surge el Plan Maestro de OE (Córdoba, 2014).

² Es muy consistente, la ejemplificación realizada al respecto, en “Orientación Educativa. Enfoques y herramientas”, por lo que no se considera necesario en este estudio reelaborar este recorrido, que ha tenido lugar en Uruguay en la última década. La formación del posgrado y maestría en Orientación Educativa que se realiza en la UCUDAL es un espejo de esta realidad.

por carencias en la reflexión y construcción teórica y también por algunas implementaciones en programas oficiales, que han limitado la orientación educativa a una asignatura más, reduciéndola a un apoyo al servicio de la acción tutorial (Córdoba, 2014) (Medina, Tinajero & Rodríguez, 2013).

Esta investigación, se ajusta, a una concepción diferente de estos términos entre sí, donde claramente la tutoría es uno de los ejes de intervención de la orientación educativa, y ésta un área mucho más amplia, dentro del ámbito educativo.

“La tutoría es una estrategia para el acompañamiento de los alumnos en sus trayectorias escolares y esto supone establecer los apoyos y andamiajes necesarios para los procesos de aprendizaje, orientados siempre a la autonomía” (Benedetti, 2014, p.160).

Según Krichesky, implica el desarrollo y seguimiento de los procesos de aprendizaje y como tal, asume ciertas realidades: los diversos estilos y ritmos de aprendizaje; la inclusión y las adecuaciones curriculares; la autoevaluación y desarrollo de la meta cognición, que habilita el desarrollo de la autonomía y autoestima; los aspectos motivacionales y las estrategias de aprendizaje³ (Krichesky, 2003).

“Las tutorías son sistemas solidarios y organizados, de apoyo pedagógico y socioafectivo entre dos o más personas” (Publicaciones CENDIE, 2008).

Estas definiciones aluden a una intervención organizada en el marco del aprendizaje, con el objetivo de brindar apoyo para que éste sea posible. E integran en el apoyo no solamente lo pedagógico, sino todo lo que un proceso de aprendizaje conlleva: los factores afectivos y sociales, la solidaridad y autonomía del vínculo entre las personas que participan, el logro de resultados de aprendizaje vinculados con un recorrido curricular que los alumnos-destinatarios de la tutoría- deben transitar.

Se mencionó la confusión terminológica entre orientación educativa y tutoría.

No es menor dicha confusión, también al referirse a la tutoría como eje de

³ Sin pretensión de ahondar en el significado del aprendizaje estratégico, cuidando las confusiones que puedan surgir de la terminología utilizada, es necesario aclarar qué se entiende por estrategias de aprendizaje en este estudio. No implica una mera comprensión y aplicación de procedimientos para realizar una determinada tarea. Sino que supone el uso reflexivo, consciente y autorregulado de estos procedimientos (Monereo, 1997).

intervención de la orientación educativa vinculado con el acompañamiento al proceso de aprendizaje de los alumnos.

Este estudio nombra este acompañamiento “**tutoría pedagógica**”, pero en la revisión bibliográfica realizada, otra terminología es utilizada para referirse a lo mismo: acción tutorial, tutoría académica, sistema de tutorías, asesoramiento académico, coaching, counselling, entre otros.⁴

De hecho, esta investigación se inicia como proyecto de tesis, con el término *tutoría académica*, utilizado, tanto en los cursos de formación de maestría como en literatura consultada.

Los aportes recibidos en las entrevistas exploratorias realizadas y particularidades del contexto del centro educativo estudiado, llevaron a elegir, tutoría pedagógica.

Tutoría en alusión a la tarea de acompañar y orientar a los alumnos, que se entiende incluye una acción tutorial y la implementación de un sistema de tutorías; pero es más amplio todavía. Supone una definición de finalidad y planificación de este acompañamiento, el para qué, por qué, cómo, cuándo, dónde, a quiénes.

Lo **pedagógico** hace alusión al proceso de enseñanza y aprendizaje. No es cualquier acompañamiento, psicológico, emocional, afectivo, espiritual.

Sin duda integra estos aspectos, porque los destinatarios son personas en su dimensión integral y holística, pero refiere específicamente a los alumnos, como sujetos pedagógicos. En su vinculación con procesos de aprendizaje académicos y sociales, pero no se centra únicamente en el conocimiento académico, menos aún, en el resultado de un producto académico (examen, ensayo, monografía, tesis, etc.), a lo cual se asocia más el término tutoría académica.

La tutoría pedagógica como uno de los elementos de la OE. El acompañamiento como factor de mejora del aprendizaje.

⁴Otra constatación, producto de este trabajo de revisión, es que la teorización y explicitación de la tutoría vinculada con lo académico, se ha desarrollado mucho más en la educación superior que en la educación media, a nivel internacional. Incluso se señala el origen del sistema tutorial en educación formal, en el ámbito universitario (Molina, 2012).

En este apartado se propone sintetizar las características que se considera relevantes en este acompañamiento pedagógico a los estudiantes, de acuerdo al alcance de este trabajo y la revisión bibliográfica realizada. Esto permitirá profundizar en la conceptualización de la TP, desarrollada desde la introducción, como objeto de estudio.

Equilibrio entre lo formal y lo artesanal - Varios autores, entre ellos Krichesky, jerarquizan la función mediadora de la tutoría entre: el sujeto que aprende, el currículum prescripto para este sujeto pedagógico y la propuesta educativa del centro en el que aprende. Esto supone para cualquier proyecto de tutoría que se lleve a cabo, la articulación de aspectos que se desarrollan en un nivel de formalidad alta (planes, programas, reglamentos), media (proyecto de centro, inclusión educativa, estándares de aprendizaje) y baja (interacción entre personas, interacción de las personas con el conocimiento). Es importante que la tutoría pedagógica se desarrolle en clave institucional, en sintonía con sus lineamientos y cultura organizacional, con el necesario involucramiento de quienes tienen a cargo la gestión del centro, pensarla y planificarla como un entramado de proyectos en el marco del proyecto de centro de cada institución. Definir los proyectos en términos de una acción colegiada delimitando y explicitando roles, funciones y tareas (Benedetti, 2014).

Esto permite la sistematización y continuidad de los procesos de tutoría en un centro educativo, evitando que las intervenciones sean improvisadas y ocasionales. Hay una demanda de la educación a nivel internacional respecto a la tutoría, vinculada con la creación de planes de acción tutorial que le den criterios, procedimientos, estructura y organización (Molina, 2012).

Tal ha sido la experiencia uruguaya en la implementación del PIU y el sistema de tutorías como uno de sus principales componentes, según investigación de Aristimuño, Rodríguez, Lasida y Musselli (2010).

Por otro lado, este mismo estudio, destaca la importancia en los espacios de tutoría, de adaptarse a las circunstancias y necesidades

que plantean los estudiantes. Que cada tutoría exige diferentes estrategias, seguimiento, adaptación y creatividad para buscar soluciones (Aristimuño et.al., 2010).

Esto supone, permitir e integrar, las iniciativas más artesanales que surgen en los espacios de tutoría, más allá de lo formalmente pautado en la organización institucional. Allí donde el vínculo, el afecto, la motivación y la potencial riqueza que supone la interacción de personas mediadas por el aprendizaje, puede hacer surgir propuestas nuevas y valiosas.

Cabe preguntarse si la asignación prescriptiva de roles, espacios y modalidades, hace-necesaria y exclusivamente- a una mejor implementación del acompañamiento al proceso de aprendizaje de los estudiantes. Muchas de estas iniciativas, si tienen coherencia con el contexto y dan solución a una problemática, constituyen más que una iniciativa o intervención aislada. Construyen el entramado de un proyecto de centro para la tutoría pedagógica. No pocas veces, se generan de parte de educadores o grupos de educadores, propuestas realizables con los recursos que se tienen, que muestran ser muy productivas y terminan llamando la atención de la dimensión organizacional que las acoge e impulsa.

El cuidado de la autonomía y el compromiso - Se ha señalado ya la importancia de no considerar el aprendizaje como un producto comercial más, reforzando las debilidades y amenazas del contexto socio cultural en el que éste se desarrolla.

Por eso este trabajo no sintoniza con una propuesta de tutoría como *servicio* al estudiante *consumidor*. Ni ofreciendo el *producto* que este demande como algo alcanzable fuera de él, ni ofreciendo el producto que un sistema educativo *empresa* quiera dar.

Varios autores e investigaciones recogen la idea que la tutoría, es un derecho de los estudiantes y por tanto, una obligación para la propuesta educativa. Pero no se debería entender este derecho, desde una perspectiva de exigencia y demanda de un estudiante cliente en las

reglas del mercado.

Este derecho del estudiante, a ser acompañado en su proceso personal de aprendizaje, en el marco de una educación inclusiva y que atienda la diversidad, implica derechos y obligaciones para ambas partes, estudiante y tutor. Y, ante todo, supone y requiere un compromiso inherente al rol de ambos como educando y educador.

En este contexto, como ya se mencionó, la autonomía del estudiante como protagonista de su proceso de aprendizaje es un elemento clave a cuidar y desarrollar en el proceso de tutoría pedagógica.

Benedetti (2014), propone y desarrolla *la pedagogía del contrato* como uno de los ejes para el diseño de una propuesta de tutoría. Esta herramienta pone de manifiesto y promueve el cuidado de estos dos aspectos fundamentales que aparecen en el estado del arte sobre el tema: Autonomía y compromiso.

A su vez, herramientas como esta, posibilitan el desbloqueo y sostenimiento de la motivación, la atención a los procesos personales de aprendizaje (estilos, tiempos, necesidades específicas de adecuación curricular) y una mejor comunicación entre los distintos actores involucrados (escucha, ceder la palabra, negociación, acuerdo).

Motivación, personalización y comunicación, aspectos esenciales para el trabajo meta cognitivo.

“(...) esta pedagogía del contrato enmarca la tarea tutorial, (...) al generar derechos y responsabilidades, facilita su protagonismo en el proceso de aprendizaje” (Benedetti, 2014, p. 173).

Es sabido que, en los ámbitos educativos locales, el tema del trabajo autónomo del alumno es motivo de gran discusión. Muchas veces entendido sin ninguna intervención docente y vinculado con el cuidado de la objetividad, particularmente en instancias de evaluación; se vive con gran temor el apoyo que el educador pueda darle al alumno, contradiciendo este principio de autonomía. Este temor y el debate, es mayor aún, en las situaciones de alumnos con dificultades de aprendizaje en las que se plantea la implementación de adecuaciones curriculares, según la normativa de la educación media uruguaya.

Si tutoría pedagógica y trabajo autónomo, se perciben como realidades contradictorias, se corre el riesgo de tergiversar su conceptualización y reducir su alcance, al apoyo exclusivo “de los que no pueden solos”. A esta población con dificultades específicas que hay que “tolerar”, aludiendo a la terminología utilizada, no hace muchos años atrás, en el sistema educativo uruguayo para referirse a lo que hoy es, la adecuación curricular.

Morín, al describir cómo la complejidad, es percibida en la vida cotidiana a lo largo de la historia, señala que la propia autonomía se nutre de la dependencia (Morín, 1990).

Dentro y fuera del ámbito de clase - Asumir un abordaje estratégico del aprendizaje y sus enfoques asociados, como el histórico cultural y el significativo, implica centrarse en una interacción y mediación educativa que reivindica el rol orientador y tutor del profesor. La *transferencia* planteada por Ausubel que permite el pasaje de un contexto a otro, estableciendo relaciones sustanciales y no arbitrarias, requiere una planificación e intervención intencional y deliberada. El cambio cognitivo que se produce en *la zona de desarrollo próximo* planteada por Vigotsky, también requiere esta mediación del profesor como articulador entre el alumno y el conocimiento.

Aun asumiendo la existencia de otros roles tutores en las instituciones educativas, se considera esencial la coordinación con los profesores de aula para que el acompañamiento pedagógico que se realice no quede descontextualizado y al margen del espacio específico de interacción con el conocimiento que proporciona el ámbito de clase y el profesor (Benedetti, 2014).

Vinculado con los cuatro pilares estratégicos propuestos para la educación del siglo XXI: *aprender a conocer, a hacer, a vivir y a ser*; se plantea el rol docente como “profesional que genera y compone ambientes de aprendizaje complejos, implicando a los alumnos en la búsqueda y elaboración del conocimiento, en la toma de decisiones, en la autonomía personal y en el aprendizaje de estrategias y actividades

de desarrollo adecuadas” (Castaño, Blanco & Asensio, 2012, p. 196). Cabe preguntarse, en qué medida los profesores de asignaturas, tanto en el ámbito internacional como particular del sistema educativo uruguayo, se identifican y asumen este rol de profesores tutores. El propio paradigma asignaturista presente en la Educación Media local, que compartimenta el saber y recluye al profesor al ámbito de su disciplina, como responsable – acaso solamente- de la enseñanza de contenidos específicos de la misma; es una amenaza para esta autopercepción docente como referente en los procesos de tutoría pedagógica, excluyéndolo de la implicación que debería tener y generando un *eslabón perdido* entre la enseñanza y el aprendizaje.

La perspectiva de aprendizaje basado en proyectos (ABP) por su carácter interdisciplinar, y su enfoque didáctico en el proceso de enseñanza, se reconoce como modalidad fértil y adecuada para que los profesores asuman este rol de tutor pedagógico.

La experiencia nacional en educación secundaria en la implementación de tutorías a través del programa *Proyecto de impulso a la universalización del ciclo básico* (PIU) reconoció que la modalidad más efectiva para la organización del espacio de tutorías, fue aquella por áreas de conocimiento y no por asignaturas. En esta modalidad, dicen los autores del estudio realizado sobre este programa: “(...) queda patente el carácter de construcción que tiene el conocimiento, y la posibilidad que tiene cada estudiante de construirlo a partir de lo que sabe, al igual que lo hace su profesor tutor” (Aristimuño, Rodríguez, Lasida y Musselli, 2010, p. 21).

También Aristimuño (2016) en un artículo referido al impacto del sistema de tutorías, propone como uno de los aspectos a mejorar, volver a una modalidad de la tutoría como espacio de aprendizaje, dónde tienen lugar varias disciplinas en la interacción tutor-alumno.

Este trabajo considera fundamental que el acompañamiento pedagógico con los estudiantes, habilite, tanto la especificidad disciplinar pertinente según el nivel de estudios en el que se encuentre, como, lo inter y multi disciplinar, aspectos necesarios y enriquecedores en la construcción de

conocimiento. Construcción que trasciende la información y aspira a la sabiduría, parafraseando a Elliot ⁵.

Desde el ámbito universitario surge el debate si solamente los profesores deben ejercer la tutoría, entendida como asesoramiento académico, o si es necesario la existencia de otros educadores referentes que asuman este rol con los estudiantes. Se plantean fortalezas de unos y otros en esta tarea. La especificidad académica de los profesores y la generalidad que estos otros referentes pueden asumir, entre otras cosas, por la información que tienen de los estudiantes y el tiempo que disponen para ellos. Y la conclusión es que lo ideal es una combinación de ambos (White, 2015).

La especificidad académica de los profesores es un elemento clave si se considera que, el *rol de estudiante* que la tutoría pretende desarrollar (cómo aprender, cómo estudiar), se contextualiza en contenidos vinculados con un saber disciplinar concreto.

Por otro lado, esta misma especificidad, encorsetada por el asignaturismo, especialmente en el ámbito de la educación secundaria, puede resultar un inconveniente a la hora de asumir el aprendizaje estratégico y holístico. Éste busca el desarrollo de habilidades transversales a lo disciplinar y atiende los perfiles cognitivos particulares, tareas que incorpora la tutoría pedagógica.

En lo que refiere al ámbito local de la educación secundaria, tanto a nivel público como privado, existen muchos roles educadores fuera del ámbito de clase, que asumen una acción tutorial vinculada con lo pedagógico.

Y en la implementación de programas de tutoría pedagógica, se incorporan roles tutores en el acompañamiento al alumnado que no son necesaria ni exclusivamente, sus profesores de aula.

En el ámbito público, a modo de ejemplo, encontramos figuras como el Profesor Orientador Pedagógico (POP), el “profesor referente” del Programa de Aulas Comunitarias, el “educador o alfabetizador en el Plan de Formación Profesional Básica, y los “tutores” del PIU. En el ámbito

⁵ “¿Cuál es el conocimiento que perdemos con la información y cuál es la sabiduría que perdemos con el conocimiento? (Elliot en Morín, 1990, p. 152).

privado, es muy variado, según la institución: adscriptos, responsables de nivel, coordinadores, tutores, educadores del espacio psicopedagógico, etc.

Profesores y tutores llevan a cabo la tutoría pedagógica. La combinación de ambos en esta tarea se considera lo más valioso y efectivo.

Lo que es vital, más allá de quien la realice, es que quien lo haga, esté debidamente preparado y sea evaluado en la tarea. Y ante todo esté involucrado, motivado y comprometido con el rol (White, 2015).

Son muy variadas las prácticas de tutoría pedagógica que los profesores y otros referentes educativos, pueden sostener en su rol como tutores, de acuerdo a la literatura actual sobre el tema. Esta investigación las incluye en el diseño metodológico de los instrumentos utilizados, para la recolección y análisis de los datos necesarios, de acuerdo a las preguntas que la guían.

A modo de ejemplo y síntesis, se detallan las siguientes:

- ✓ Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio
- ✓ Planificación y organización del tiempo
- ✓ Conocimiento y retroalimentación de los estilos cognitivos
- ✓ Atención a las dificultades de aprendizaje e implementación de estrategias de adecuación curricular
- ✓ Atención a los aspectos psicoafectivos, emocionales y motivacionales

Trabajo colaborativo - Se mencionó ya, la necesaria articulación entre: el alumno, el currículo escolar y el proyecto de centro, para la implementación de la tutoría pedagógica.

También, la diversidad de abordajes que esta tarea supone (lo meta cognitivo, la planificación y organización, las estrategias de aprendizaje y de estudio, los aspectos motivacionales, las adecuaciones curriculares, etc.). Todo esto, implica el trabajo conjunto y coordinado de diferentes interlocutores, capitalizando alcances y resultados.

Se señala este requisito y se alerta sobre la falta de efectividad en el apoyo a los estudiantes, si la tutoría se lleva a cabo en forma aislada y solitaria, fuera de una organización institucional que garantice la

complementariedad de áreas y perfiles tutores (Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca, 2007) (Benedetti, 2014) (MEC 1990).

Mejores condiciones y resultados de aprendizaje- Existe un importante consenso de diferentes estudios realizados a nivel internacional y nacional, respecto a la mejora en las condiciones de aprendizaje a partir de la implementación de proyectos de orientación y tutoría.

En “Estado del arte sobre tutoría” (Molina, 2012), se hace una reseña de artículos e investigaciones que explicitan la incidencia de la tutoría en la mejora del aprendizaje.

En primer lugar, porque implican la personalización de los procesos de aprendizaje habilitando la atención a la diversidad y la inclusión educativa. Esto da oportunidades para que todos puedan aprender y cumplir con los requisitos del currículo educativo.

Por otro lado, como señala Aristimuño en dos trabajos vinculados a la calidad educativa (2015, 2016), hay evidencia teórica y empírica, que la tutoría es una herramienta y factor de mejora en los logros educativos. La tutoría pedagógica atraviesa la dimensión de los perfiles y formatos de aprendizaje, el nivel de la dinámica del aula y la interacción con el conocimiento, promoviendo en el alumno una mayor autoestima y motivación, ambos factores claves para la obtención de mejores logros en su desempeño. A su vez, articulando las otras dos dimensiones, la de las políticas educativas y la del contexto concreto del centro educativo; permite un seguimiento informado y efectivo de la trayectoria del alumno y la posibilidad de intervenir tanto en forma reactiva como preventiva. Todo esto brinda medidas para combatir el fracaso escolar.

Estos artículos junto con el informe de investigación ya mencionado, reportan evidencia de mejores resultados en el aprendizaje a través de las percepciones de estudiantes y tutores. También en el desempeño estudiantil a través de la disminución de los índices de repetición y deserción, en la cantidad de materias a examen y en la mejora de calificaciones finales.

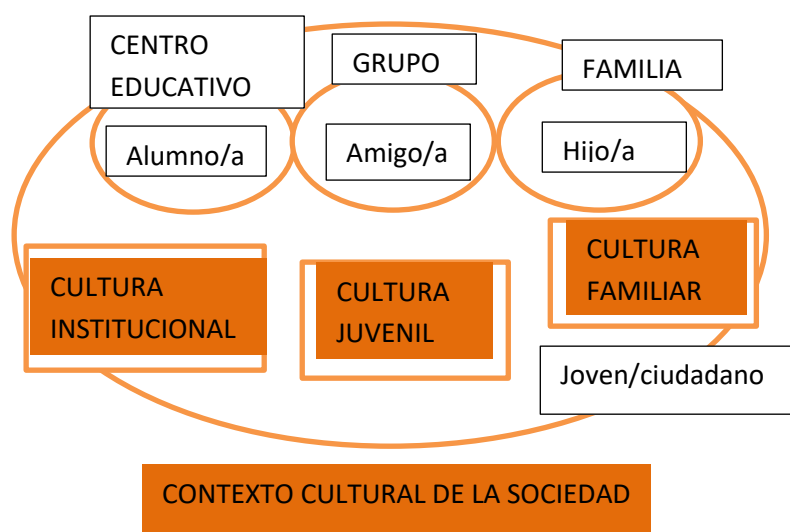
Por último, la tutoría tiene el potencial de generar condiciones de familiaridad y empatía. Se establece un vínculo que sí es pedagógico, pero va más allá. Incorpora el conocimiento e interés por el otro, la solidaridad y gratuidad de los vínculos mediados por el afecto. Y esto, sin duda, favorece la mejora del aprendizaje y del desempeño escolar. Entre otras, se cuenta con la evidencia empírica de investigaciones llevadas a cabo por Purkey y Asby (en Balaguer et al., 2014), respecto a que la promoción del desarrollo afectivo en la educación, trae como consecuencia el desarrollo cognitivo.

La cultura de acompañamiento al proceso de aprendizaje de este centro educativo.

En “OE enfoques y herramientas”, Lasida y Bengoa (2014), señalan que la orientación educativa debe ser considerada en la configuración de los diversos contextos culturales en los que vive el estudiante y los roles que desempeña en cada uno en función de los marcos de referencia. Éstos aportan criterios para el desarrollo de proyectos de orientación, de hondo contenido filosófico, ético, antropológico, religioso o laico, etc.

Se ha abordado ya el contexto cultural de la sociedad, que abarca los restantes como ilustra el diagrama.

Diagrama 1



Fuente: Otonelli en Balaguer et al., 2014, p. 120

Este apartado se propone brindar información y desarrollar algunas ideas claves vinculadas con estos contextos, particularmente el de la cultura institucional, y dentro de ella como subcultura, lo que se podría denominar *cultura de acompañamiento*, en la cual tienen lugar las prácticas de tutoría que son objeto de estudio de este trabajo.

En primer lugar, es importante destacar la existencia de una estrecha vinculación en la vida cotidiana y en los marcos de referencia, de la cultura familiar, juvenil e institucional; en el contexto estudiado.

Se trata de una institución educativa con un fuerte sentido de pertenencia por parte de las familias y los jóvenes que allí concurren.

Padres y alumnos conforman asociaciones con alto grado de participación en la animación, organización y gestión del centro educativo.

La cultura familiar y juvenil específica, responde a un nivel socio económico alto, de gran empoderamiento a nivel de recursos y oportunidades de consumo, culturales y educativas. Esto conlleva una subjetividad pautada por la valoración de los resultados y la consecuente demanda y exigencia de lograrlos. Enmarcados en la consecución del éxito educativo y profesional y una baja tolerancia a la frustración y el fracaso.

La identidad religiosa de la institución educativa supone- en su identidad, misión y visión- una sensibilidad y disposición al acompañamiento del alumnado, más allá de la tarea propia de enseñanza.

Hasta la década del 80 el centro contó con la presencia de religiosos guiando y animando su gestión y propuesta educativa. Desde hace ya poco más de 20 años, la conducción está en manos de laicos, con la supervisión y animación de la comunidad religiosa a nivel internacional.

Esta animación ha generado la inserción de la institución en redes internacionales educativas vinculadas con el carisma fundacional de la congregación, que han aportado nuevos modos de vínculo con los jóvenes particularmente en lo referido al protagonismo que tienen en la tarea educativa y a la presencia del rol educador.

El acompañamiento al alumnado fue durante muchos años, tarea exclusiva de los religiosos, que “conocían vida y obra de cada alumno y su familia”. El gesto,

muy simbólico, de recibir al inicio de las clases a los alumnos en la puerta y saludarlos personalmente, habla de este modo de acompañar.

El rol de adscripto estuvo presente desde el inicio en la institución, más ligado a tareas administrativas y de disciplina del alumnado. Los adscriptos no eran referentes de un nivel específico en el liceo, sino de un sector espacial dónde muchos grupos, tenían sus salones de clase. El perfil de los mismos fue variando a lo largo del tiempo, pero la no especificidad de su formación, ha sido una constante hasta el día de hoy. Ex alumnos vinculados con el área pastoral de la institución, funcionarios de secretaría, docentes, psicólogos. También la delimitación de sus funciones ha sido bastante laxa, asumiendo muchas veces tareas que fueron apareciendo por el requerimiento de los equipos directivos, sin contar con roles específicos para realizarlas.

Al inicio de la década de los 90 en vísperas de la transición hacia la gestión laical del centro, se establece un rol específico para el acompañamiento y la orientación vinculado a lo pedagógico: el “class master”. Este rol fue asumido por profesores del centro y del nivel específico en el que fueron convocados y seleccionados, para realizar un seguimiento más académico. Seguimiento y análisis de las notas, detección de dificultades a nivel pedagógico en el diálogo con los profesores, gestión de temas personales y grupales vinculados con la convivencia, entrevistas con padres; fueron las tareas asignadas.

Este rol daba continuidad a la personalización en el acompañamiento al alumnado que realizaban los religiosos, centrado en la información a la que tenían acceso de la situación particular de cada alumno. Esto les permitía articular intervenciones en la búsqueda de encontrar soluciones a los problemas encontrados, particularmente atender que los estudiantes mejoraran sus calificaciones y obtuvieran los resultados esperados.

El trabajo de los class masters se desarrolla durante varios años en una etapa en la que se daban leves atisbos de caminar hacia una educación más inclusiva. Que atendiera las dificultades de aprendizaje y diera oportunidades a todos para realizar y culminar su trayectoria educativa de acuerdo a los estándares de exigencia de la institución.

Constituyeron la prefigura del coordinador de nivel (entendido el nivel como ciclo básico y bachillerato), otro rol incorporado posteriormente que asume

estas tareas y otras más vinculadas a una gestión compartida con la dirección de secundaria. En el caso de bachillerato, se incorpora también un nuevo plan de estudios a elección de los alumnos de 5to y 6to: el Programa del Diploma del IBO (International Baccalaureate Organization) y su correspondiente rol Coordinador. El perfil y funciones de este rol es prescriptivo y específico para la organización del bachillerato internacional, pero en la institución se asemejó al coordinador de nivel, luego de una construcción del rol mediada y pautaada por el equipo directivo.

En la institución han coexistido dos premisas como *filosofías* de calidad educativa. Por un lado, la *excelencia académica* y por otro un discurso de “*acá lo que importa no es cumplir con los programas sino educar buenas personas*”. A lo largo de los años, ha oscilado el peso de la balanza en una u otra, según las líneas de conducción, influenciadas claramente por las tendencias de actualidad, en lo que refiere al concepto de calidad educativa.

Pero a pesar de sus puntos contradictorios, ambas han logrado permanecer como parte del *ethos institucional*.

Se ha desarrollado entonces un acompañamiento importante a este rol del alumno de *ser buena persona*, particularmente desde la dimensión pastoral de la institución. Generando espacios, programas y roles acompañantes.

En lo que refiere al acompañamiento a los procesos de aprendizaje, aparte de los *class masters* y luego los coordinadores de nivel, hubo también un departamento destinado a la atención de las dificultades de aprendizaje el cual desarrolló espacios de apoyo pedagógico en lengua, razonamiento y técnicas de estudio. Funcionó dentro del encuadre de secundaria del *régimen de la tolerancia* y los *espacios curriculares abiertos*. Sin explicitar el término, fueron sin duda espacios de tutoría.

Pero durante muchos años, la exigencia académica planteada fue motivo de un importante índice de deserción de alumnos en la institución.

Aún en la actualidad, no es despreciable la cantidad de alumnos que no culminan el liceo en el centro, o lo hacen con muchos *costos personales* de fracaso escolar.

Otro rol incorporado en la institución en la última década y en forma progresiva, es el coordinador académico. Se comenzó cubriendo el área de matemática,

luego lengua, ciencias sociales y ciencias experimentales. Este perfil está más orientado a la enseñanza y la didáctica de las diferentes disciplinas y su tarea implica el acompañamiento a los profesores más que a los alumnos. Pero, la interacción propia que tienen los procesos de enseñanza y aprendizaje, hace que esta coordinación académica, esté presente en el acompañamiento a los alumnos a través de lineamientos y trabajo colegiado con los profesores, impulsando la enseñanza de habilidades, el trabajo metacognitivo, la evaluación formativa y el uso de rúbricas en la misma. Surgen también los talleres de matemática y ciencias, y clases de apoyo específico en algunas asignaturas, como espacios de tutoría optativos para los alumnos.

En sintonía con las iniciativas artesanales que van gestando un proyecto de centro, surgieron otras propuestas de tutoría.

Como institución de fuerte identidad bilingüe y en el marco de la enseñanza del Inglés y las dificultades presentadas por muchos alumnos para alcanzar los niveles de exigencia y participar de la acreditación internacional a través de exámenes; se plantearon espacios de apoyo como el *coaching* en lengua inglesa y el *peer tutoring* (un sistema de tutoría con alumnos mayores para las asignaturas en inglés, como ser history, biology, literature, business, etc.). Más adelante, ya en la elaboración de un proyecto institucional de educación inclusiva, surge también el *one to one*, como modalidad de trabajo personalizado con estudiantes en situación de adecuación curricular.

Otra propuesta surge en el marco del trabajo de orientación vocacional con alumnos de 4to. Además de tener que elegir una diversificación para continuar sus estudios de bachillerato en el sistema educativo uruguayo, en la institución, se agrega la elección del plan de estudios, nacional o internacional. Atendiendo este y otros desafíos vinculados con el perfil de estudiante necesario para 5to y 6to, que en esta institución es de carácter preuniversitario (casi la totalidad del alumnado continúa estudios universitarios y terciarios); desde la coordinación de nivel, surge la creación de un espacio curricular, dentro del horario de clase para orientar a los alumnos en estos aspectos. El mismo se nombra espacio de orientación educativa, se elabora en forma conjunta con la coordinación de un reciente Departamento de Psicología en la institución y el equipo de educadores antes convocado para el trabajo en orientación vocacional. La

propuesta cuenta con el aval de la dirección y se incorpora al currículo de 4to como modulo semanal. Se definen 4 ejes de intervención: la convivencia, la prevención de comportamientos de riesgo, la tutoría pedagógica y la orientación vocacional.

La presencia de psicólogos en la tarea educativa ha sido una constante en la organización institucional. También la cantidad de estos profesionales ha sido escasa en comparación con el número de alumnos y básicamente han trabajado a demanda, en función de las situaciones particulares presentadas por otros educadores que realizan el acompañamiento.

A veces, más por iniciativa personal que producto de una gestión planificada, se ha conformado un equipo *coordinador-adsripto-psicólogo*, que ha trabajado junto con los profesores de cada nivel, en el acompañamiento al *rol de estudiante* a nivel pedagógico.

En los últimos 3 años y en el marco de un proyecto institucional de educación inclusiva y atención a la diversidad, se han ido incorporando más y otros técnicos (psicopedagogos) para la tarea de acompañamiento a los procesos de aprendizaje. Este equipo, liderado por una dirección académica reciente en la institución, está desarrollando roles y espacios de tutoría nuevos (posterior a la realización de este estudio) en el marco de un proyecto de centro que busca sistematizar las prácticas, orientadas a una educación inclusiva.

En suma, se constata un camino recorrido y un contexto institucional actual, muy valioso en cuanto a experiencias y proyectos de orientación y prácticas de tutoría pedagógica, al menos desde la cultura organizacional planteada, a partir de información que el investigador posee por ser parte de la misma.

Por delante, las percepciones de todos los actores involucrados, podrán confirmar o no, esta constatación, a partir de la investigación que se realiza. Sin duda aportarán mayor información, y nuevas perspectivas para entender y mejorar la tutoría pedagógica en la institución.

III- METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

OBJETIVOS Y PREGUNTAS DIRECTICES

❖ **Objetivo General**

- Explorar y describir, desde el funcionamiento y las percepciones de algunos actores, cómo se implementa la TP en el sector de secundaria de la institución y su vinculación con las trayectorias personales y el aprendizaje de los alumnos.

❖ **Objetivos específicos**

- Describir de qué forma se realiza la tutoría pedagógica. Conocer y analizar prácticas, supuestos teóricos que las sustentan, nivel de formalidad y sistematización de las mismas.
- Conocer y analizar las percepciones de estudiantes, profesores y tutores, respecto a las prácticas de TP que se realizan.
- Identificar las expectativas y valoraciones que estos actores tienen respecto a la relación tutoría pedagógica y aprendizaje.
- Identificar los alcances y limitaciones de las acciones de tutoría que se realizan en la institución en relación a la mejora de los aprendizajes.

❖ **Preguntas directrices**

- ¿Cuáles son las prácticas de TP que se llevan a cabo en el sector de Secundaria de la Institución? (Descripción de su funcionamiento: qué, cómo, por qué, quienes)
- ¿Cuáles son las percepciones de los actores involucrados (educadores y estudiantes) sobre estas prácticas?
- ¿En qué medida estos actores, perciben que estas prácticas mejoran el desempeño de los estudiantes en su proceso de aprendizaje?

HIPÓTESIS

Esta investigación de alcance exploratorio, que pretende describir cuál es la significación que tiene la “vivencia” de la tutoría pedagógica desde la experiencia de los educadores y educandos, parte de un supuesto orientador central, que surge de la revisión bibliográfica realizada: La acción tutorial pedagógica en una propuesta educativa, es un dispositivo de mejora de los aprendizajes y ayuda a los estudiantes en su trayectoria personal. De acuerdo a esta revisión bibliográfica y a la perspectiva personal de quien investiga, se plantean las siguientes hipótesis:

- 1- En la institución analizada, la TP no está formalizada como tal, ni a nivel conceptual ni operacional. No obstante, existe una gran cantidad de prácticas de acompañamiento pedagógico que se llevan a cabo y responden a aspectos relevantes de la misma, según el marco teórico más allá de la cultura organizacional propia.
- 2- En la implementación de una tutoría pedagógica, es relevante un abordaje de “equipo de tutoría”, más que de “tutor”. (Universidad Autónoma «Benito Juárez» de Oaxaca, 2007)(Santana, García & González, 2010).
- 3- El rol del profesor, como tutor pedagógico, desarrollando acciones específicas de tutoría como herramienta de enseñanza en sus cursos dentro del aula, es fundamental para que ésta sea un dispositivo de mejora en los aprendizajes y trayectorias curriculares (Santana, García & González, 2010) (Castaño, Blanco & Asensio, 2012).

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

El alcance de este estudio abarca al sector de secundaria de un centro educativo privado, que tiene un promedio de 85 alumnos por nivel, 60 docentes y 13 educadores referentes que ejercen una docencia indirecta vinculada con el

acompañamiento al proceso de aprendizaje de los alumnos (coordinadores, adscriptos, psicólogos). Es una institución católica, bilingüe que funciona con un régimen de doble horario y ofrece enseñanza desde el nivel inicial hasta bachillerato.

MODELO TEÓRICO

De acuerdo a los objetivos de esta investigación y respondiendo a la pregunta: ¿de qué manera se puede observar esta realidad de la TP como constructo teórico susceptible de ser observado?; surgen las preguntas directrices y las correspondientes variables, como correlato empírico de los conceptos que allí se plantean.

Tabla 1

PREGUNTAS DIRECTRICES	COMPONENTES / VARIABLES
¿Qué acciones/actividades se llevan a cabo en el acompañamiento de los alumnos en el área de la TP? ¿Quiénes las realizan?	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas de tutores y profesores <ul style="list-style-type: none"> ✓ Modalidad ✓ Intencionalidad ✓ Planificación ✓ Sistematización ✓ Fortalezas y debilidades para el aprendizaje • Descripción de roles y funciones de los tutores • Perfil de los tutores • Apoyos que brinda el centro (ETP) • Significado de la TP para los profesores y tutores • Valoraciones y expectativas de la TP para los profesores y tutores. • Valoraciones y expectativas de la TP para los alumnos. • Discursos institucionales respecto a la TP
¿Desde qué posturas/intencionalidad pedagógica se piensan estas acciones/actividades? ¿Son planificadas o no? ¿Qué grado de sistematización y articulación tienen?	
¿Cómo las perciben los educadores? ¿Qué valoración les dan y qué esperan de ellas? ¿Cómo las perciben los alumnos? ¿Qué valoración les dan y qué esperan de ellas?	
¿Qué fortalezas y debilidades tienen estas acciones en relación con la mejora del aprendizaje? ¿Y en relación con la trayectoria personal del estudiante a lo largo del liceo?	

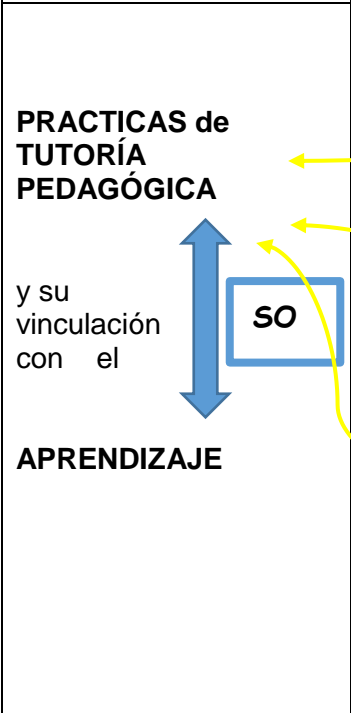
Fuente: elaboración propia.

El siguiente cuadro aporta otra mirada a la descripción del modelo de análisis para esta investigación que articula los conceptos fundamentales ya

presentados y el objeto de estudio. Y en relación a la información que de éste es pertinente y significativo obtener, pensando en los atributos que interesa analizar y los sujetos para los cuales se medirán estos atributos, incorpora las unidades de análisis.

Estas dimensiones y las variables que permiten operacionalizar la recolección y el análisis de los datos necesarios para responder a las preguntas planteadas, sugieren también los supuestos orientadores que guían esta investigación.

Tabla 2

CONCEPTOS (objeto de estudio)	DIMENSIONES (unidades de análisis)	VARIABLES
<p>PRACTICAS de TUTORÍA PEDAGÓGICA</p> <p>y su vinculación con el</p> <p>APRENDIZAJE</p> 	<p>EDUCADORES (Perspectiva de la enseñanza)</p> <p>ORGANIZACIONAL (como servicio de OE)</p> <p>ALUMNOS (Perspectiva del aprendizaje)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Practicas TP tutores • Practicas TP profesores • Significado de TP para los profesores y tutores. • Valoraciones y expectativas sobre TP de profesores y tutores. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Espacios de apoyo (ETP) ▪ Descripción de roles y funciones de los tutores ▪ Perfil de los tutores <ul style="list-style-type: none"> ○ Valoraciones y expectativas sobre TP de los alumnos

Fuente: elaboración propia. SO (supuesto orientador); HIP (hipótesis).

METODOLOGÍA

El abordaje metodológico de este estudio, en correspondencia con la manera de mirar la realidad, es esencialmente cualitativo. Desde la postura interpretativa planteada en la introducción y el marco teórico, éste proyecto se compromete con una visión de la investigación educativa, en la que los datos

obtenidos puedan habilitar la crítica y generar nuevos problemas. Que ésta pueda responder a la búsqueda de *significados* más que *leyes* (Geertz en Shulman, 1989).

Pero también interesa acumular conocimiento que resulte útil para orientar la práctica. De alguna manera, se adhiere al enfoque “proceso-producto”, en su capacidad empírica de establecer relaciones significativas que permitan describir modalidades de la TP (acciones y conductas de quienes la llevan a cabo) que se correspondan con logros en el aprendizaje de los alumnos que reciben este acompañamiento.

El objeto de estudio, al formar parte del campo de la enseñanza y el aprendizaje, implica, tres atributos significativos de los actores como dimensiones potenciales a tener en cuenta: “capacidades, acciones y pensamientos” (Shulman, 1989, p. 20).

Los hechos que se trata de comprender en esta investigación, tienen una doble realidad: “externa del comportamiento” (capacidades y acciones observables) e “interna del pensamiento” (actitudes, intenciones, expectativas, significados, valoraciones).

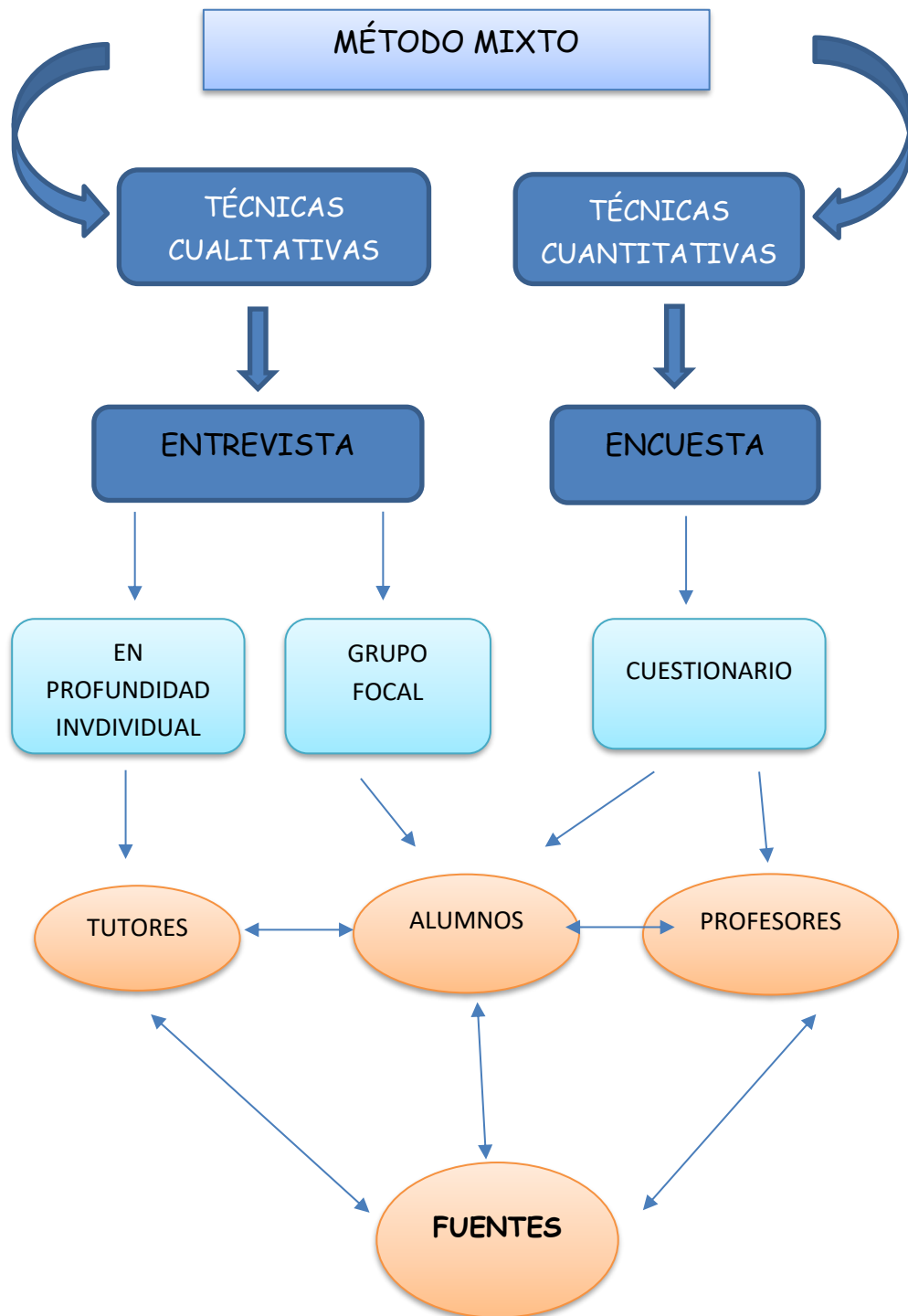
Este trabajo, que es esencialmente un estudio de percepciones, prioriza esta realidad interna sin descuidar los datos necesarios para comprender la realidad externa del comportamiento.

Las distintas perspectivas como formas de pensar, se distinguen en el énfasis que ponen en una u otra realidad. Por eso, esta opción deliberada de integrar perspectivas.

Se propone la vigilancia crítica y creativa que plantea Álvarez P., concibiendo las técnicas a utilizar como aparatos cognoscentes en sí mismos (Álvarez Pedrosián, 2008).

Mantener la complejidad de la realidad a estudiar, sugiere un abordaje cualitativo como metodología preferencial. Pero esta investigación no renuncia a la postura ecléctica también en la forma de recabar y analizar la información. Y de acuerdo a las preguntas de investigación planteadas, habilita un método mixto en el uso de técnicas: Entrevista, grupo focal y encuesta.

Diagrama 2



Fuente: elaboración propia.

TÉCNICAS UTILIZADAS

ENTREVISTA

Para obtener los datos necesarios, de una de las fuentes de este estudio-los llamados **tutores**- se opta por la entrevista en profundidad.

La misma, reúne dos aspectos que se consideran relevantes: la riqueza de la información que se puede obtener a partir de este tipo de comunicación e interacción y la flexibilidad para respetar los marcos de referencia de los interlocutores, su lenguaje y sus categorías mentales (Quivy & VanCampenhoudt, 1992).

Por un lado, potencia la capacidad que estos educadores, referentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos por su rol y función en el centro educativo, tienen, para aportar información que describa esta doble realidad “externa del comportamiento e interna del pensamiento”. Lo que sucede, tal cual sucede y con las respectivas valoraciones de cómo y por qué sucede, brindando elementos para la reflexión.

Por otro lado, teniendo en cuenta que el objeto de estudio, no está explicitado ni definido en el centro educativo en cuestión, habilita la descripción y valoración de este fenómeno y su vinculación con el aprendizaje, incorporando y respetando las concepciones, vocabulario e ideas propias, que conforman, en definitiva, la cultura de acompañamiento en la institución.

En el armado de la pauta de esta técnica, se tuvo en cuenta, evitar las “preguntas conducentes que amenazan la validez”, considerarlas “en embudo” e incluir preguntas abiertas que “no imponen ninguna otra restricción en el contenido y la forma de las respuestas” más allá del “marco de referencia dictado por el problema que se investiga” (Kerlinger, 1975, p. 501).

FOCUS GROUP

Al considerar a los alumnos como otra de las fuentes que reportan datos en este diseño de investigación, se entendió relevante incluir para estos interlocutores, las mismas ventajas mencionadas que proporciona la entrevista. Así, surge el grupo focal con alumnos de 6to año de liceo, como técnica relevamiento de información.

La elección de alumnos mayores que culminan su formación en la institución, es deliberada y estratégica según los objetivos de este estudio, ya que además de contar con toda la trayectoria liceal en cuanto a experiencias de acompañamiento, poseen otra madurez intelectual y metacognitiva que les permite dar cuenta en forma más significativa de sus vivencias y percepciones respecto al objeto de estudio.

ENCUESTA

Siguiendo con los alumnos como actores involucrados, se entiende necesario recabar información vinculada con algunas preguntas de investigación, de una población mayor que el pequeño número de un grupo de discusión.

Las limitaciones prácticas de este estudio hacen inviable lograr esto a través de la entrevista.

A su vez, interesa a los objetivos de este trabajo, generar datos cuantitativos vinculados a los alumnos, que describan el fenómeno que se investiga.

Se diseña entonces, dentro de esta técnica, el cuestionario para alumnos.

En la construcción de este instrumento, se incluyen preguntas similares a las que guían la pauta del grupo de discusión para poder vincular y comparar.

Teniendo en cuenta, el desconocimiento por parte del alumnado del término y concepto subyacente, “tutoría pedagógica” o “prácticas de tutoría pedagógica”, este cuestionario incluye lo que Kerlinger denomina “preguntas con filtro de información”, garantizando así la validez de constructo (p. 504).

Para la tercera fuente de información de esta investigación- los **profesores**- se diseña un cuestionario similar al de los alumnos.

En ambos cuestionarios se incluye la adaptación de un instrumento, ya utilizado en otras investigaciones, para recoger información sobre las percepciones, desarrollado por Fisher, Waldrip y Dorman en 2005.

“The Student Perceptions of Assessment Questionnaire (SPAQ)”⁶ es el modelo que utiliza este estudio para recabar datos sobre las *percepciones de los alumnos respecto a las prácticas de tutoría pedagógica de los profesores y de*

⁶ El investigador conoce este modelo y se guía en la adaptación del mismo para este estudio, a través de una tesis de maestría de la Universidad de Massachusetts, que fue parte de la revisión bibliográfica realizada (Javid Mussawy, 2009).

los tutores(CPAT) y sobre las percepciones de los profesores respecto a sus propias prácticas de tutoría pedagógica (CPPT).

La tabla siguiente muestra la adaptación del instrumento mencionado para el caso de las prácticas de tutoría de los profesores:

Tabla 3

<i>DIMENSIONES que describen las PTP de los profesores</i>	<i>DESCRIPCIÓN (ítem en CPPT del cuestionario profesores)</i>	<i>ITEM en el CPAT del cuestionario alumnos</i>
ATENCIÓN AL PROCESO PERSONAL DE APRENDIZAJE	En qué medida estas prácticas conocen y atienden la diversidad a través de la personalización del estudiante. Su situación particular, su estilo cognitivo, su forma de aprender, sus dificultades tanto a nivel de estrategias como de funciones cognitivas.	Prácticas que atienden mi perfil como estudiante, mi forma de aprender, mis fortalezas y dificultades.
TRABAJO METACOGNITIVO	En qué medida estas propician y potencian que el estudiante se conozca a sí mismo en un contexto de autonomía y autoestima. Conozca cómo aprende, cómo estudia, cuáles son sus fortalezas y debilidades en lo cognitivo.	Prácticas que me enseñan a conocerme mejor como estudiante y promueven mi autonomía y autoestima.
ENSEÑANZA de ESTRATEGIAS Y HABILIDADES	En qué medida estas prácticas favorecen el aprender a aprender, enseñando estrategias y habilidades cognitivas transversales a las disciplinas del saber y también específicas de tu asignatura.	Prácticas que desarrollan en mí habilidades (pensamiento crítico, comunicación, creatividad, resolución de problemas, trabajo colaborativo, reflexión, etc.) y me enseñan estrategias para lograrlas , más allá de los contenidos de la materia.
IMPACTO EN LA MEJORA DEL APRENDIZAJE	En qué medida estas prácticas, ayudan a los estudiantes a mejorar su desempeño como tales. A estudiar mejor, a comprender mejor, a organizarse mejor, a responder mejor a las demandas de aprendizaje que el sistema educativo requiere y mejorar sus resultados académicos.	Prácticas que me ayudan a ser mejor estudiante. A organizarme mejor, estudiar mejor, comprender mejor y obtener mejores resultados.

Fuente: elaboración propia.

Los ítems planteados, se incluyen respectivamente en el cuestionario profesores y alumnos, con una escala de ponderación del nivel de acuerdo con cada ítem, del 1 al 4, expresando 1 el mínimo nivel de acuerdo.

Estas dimensiones valorativas, que propone el modelo SPAQ, permiten en este estudio, que estudiantes y profesores, puedan referirse a las prácticas de tutoría pedagógica, de manera que la significación del objeto de estudio, a la vez, conceptualmente abstracto y desconocido, se pueda objetivar en otros conceptos que brindan características pasibles de ser reconocidas e identificadas en la experiencia práctica.

A la vez que aporta a la operacionalización de las variables *PTP profesores* y *PTP tutores*, refuerza la validez de constructo, de esta investigación.

La construcción de las mismas es fruto de la basta revisión bibliográfica realizada en torno al tema en interacción con el diseño de los cuestionarios, y en particular de este instrumento “ad hoc” elaborado específicamente para este trabajo, a partir del modelo mencionado.

¿Cuáles son las prácticas de tutoría pedagógica según la literatura actual?

¿Cómo clasificarlas en áreas factibles de ser identificadas por estudiantes y profesores?

Son las preguntas que guiaron esta construcción, actividad que tanto en el diseño como en la aplicación piloto de los instrumentos, encontró la dificultad ya mencionada en el marco teórico: la gran confusión y falta de precisión en la terminología utilizada para referirse a lo mismo y a su vez a lo diferente: orientación educativa, acción tutorial, coaching, counselling, tutoría académica, sistema de tutorías, espacio de tutoría, etc.

Como ya se mencionó el investigador, fue cambiando el término utilizado para el tema de este trabajo a lo largo de su proceso, desde el inicio del proyecto de tesis. Siendo las entrevistas exploratorias realizadas con informantes calificados, un punto de inflexión clave, para que “tutoría pedagógica” sea el término finalmente elegido.

La última dimensión considerada, “impacto en la mejora del aprendizaje”, asume un supuesto orientador de este estudio, mencionado en el marco teórico. Su inclusión como dimensión para describir las prácticas de tutoría

pedagógica, responde también a una de las preguntas de investigación, a través de la cual este trabajo, de alguna manera, pretende recabar información sobre la realidad contextualizada de este centro educativo, que coincida con la evidencia empírica mencionada.

RELEVAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

El trabajo de campo realizado se desarrolló entre los meses de agosto-diciembre de 2018, y febrero-abril de 2019.

Se llevaron a cabo:

- 6 entrevistas en profundidad a algunos de los llamados *tutores*, en este estudio: Dos coordinadores, tres adscriptos y un psicólogo.
- Un focus group (FG) con 12 estudiantes que culminaron 6to año de liceo en 2018.
- Encuesta a 151 alumnos de 2do a 5to de liceo y a 41 profesores de secundaria, a través de los respectivos cuestionarios.

Los instrumentos fueron testeados y actualizados en consecuencia, antes de su aplicación. En cuanto a la pauta de entrevista en profundidad, se realizó una experiencia piloto con una educadora de la institución, que ejerció varios años un rol de adscripción, que está familiarizada con el tema de la investigación y que se desempeña como docente de lengua y literatura.

Se realizaron algunos ajustes en el lenguaje, la duración y el orden de las preguntas sugeridas.

Se recurrió al mismo interlocutor para testear la pauta del cuestionario profesores, por considerarse un informante calificado y para mantener cohesión y coherencia con la pauta de entrevista a tutores.

La pauta del grupo focal, al ajustarse al cuestionario de los alumnos, luego de que se realizara la encuesta, fue de alguna forma, testada previamente antes de su aplicación.

El cuestionario de los alumnos fue aplicado en forma piloto a 5 estudiantes de 2do a 5to de liceo. Luego se tuvo una entrevista individual con cada uno, chequeando su alcance y limitaciones en cuanto a la comprensión, interpretación y duración del mismo.

A partir de esto el instrumento pasó por muchos ajustes, hasta llegar al diseño final del cuestionario aplicado.

Se reformularon varias preguntas y se rehicieron algunos cuadros de respuesta que daban lugar a confusión y/o interpretación errónea.

Algo interesante que surge en esta instancia y también se ajusta en el cuestionario, remite a quien investiga, a conectar con aspectos del marco teórico de este estudio, vislumbrando incluso, posibles hipótesis y hallazgos a considerar: ¿la tutoría pedagógica es para todos o solamente para aquellos que se considera *a priori*, presentan dificultades de aprendizaje?.

En la primera versión del cuestionario, las preguntas vinculadas con la asistencia del alumno a los espacios de apoyo que brinda la institución- varios de ellos con derivación por parte de los educadores- encabezaban el mismo. De acuerdo a su perfil de estudiante “sin dificultades”, alguno de los alumnos elegidos para este testeo, no completaron el resto de las preguntas. A decir de la alumna en la entrevista personal: *“cómo yo no necesité ninguno de esos apoyos, porque no tengo tolerancia, puse a todo lo que venía después que no corresponde”*.

Por último, para mejorar la confidencialidad y facilitar el procesamiento de los datos, ambos cuestionarios, fueron convertidos a “formularios de google”.

Entrevistas tutores. Todas las entrevistas fueron realizadas por el investigador en el propio centro educativo. Se acordó y entregó la pauta de la misma, previamente a cada entrevistado y fue grabada con el conocimiento y consentimiento de cada uno.

La cantidad de tutores entrevistados, alcanza casi el 50% de la población. Esto no se considera ventajoso para la validez externa de este estudio y no era la intención del investigador en su proyecto, quien de acuerdo al carácter exploratorio y descriptivo del mismo, se proponía incluirlos a todos.

En los dos años previos en que se fue gestando y desarrollando esta investigación, la institución tuvo cambios en la estructura del equipo de estos educadores referentes, que como se explicó ya, por su rol y función, se los considera tutores en este estudio. Algunos dejaron la institución, se incorporaron otros funcionarios y se asignaron nuevos roles a otros ya

existentes.

Quien investiga y un psicólogo de bachillerato a quien se invitó a cooperar con este trabajo en forma particular dirigiendo el grupo de discusión, quedan fuera de la muestra.

Luego un imponderable durante el trabajo de campo, no permitió realizar la entrevista prevista con el rol de coordinación del bachillerato internacional.

Todo esto, trajo como consecuencia, el contar para estas entrevistas con menos interlocutores.

Focus group con alumnos mayores. En la muestra para integrar el grupo de discusión, se tuvo en cuenta la representatividad equilibrada de factores tales como: rendimiento, género, diversificación y plan de estudios en el centro educativo (si cursaron bachillerato nacional o internacional). A su vez se incluyó deliberadamente, un tercio de alumnos, identificados con dificultades específicas de aprendizaje y adecuación curricular a lo largo de su escolaridad liceal.

También se contó con el asesoramiento de otros educadores que como quien investiga, conocen bien al alumnado.

Esta selección por criterios elegida, responde al abordaje epistemológico de este estudio, que en la etnografía educativa supone identificar y elegir los ejemplares apropiados según los atributos que el investigador a priori entiende deben poseer como unidades de análisis (Goetz y LeCompte, 1988).

La convocatoria, asistencia y disposición de los integrantes de esta entrevista grupal, se llevó a cabo en forma exitosa y sin ningún contratiempo. El vínculo de conocimiento y afecto entre el investigador y los participantes fue decisivo.

En la búsqueda que esto mismo no se convierta en un sesgo importante y teniendo en cuenta la inexperiencia del investigador, se convocó a un educador del centro educativo, investigador experto en la aplicación de esta técnica, para conducir el grupo de discusión y participar en el armado de su pauta.

Esta instancia fue muy enriquecedora para el proceso de recolección y análisis de la información.

La pauta del FG se ajustó al cuestionario diseñado previamente para aplicar a los alumnos, con la flexibilidad propia, de este tipo de instrumento.

Esta entrevista grupal se realizó en el centro educativo y tuvo una duración

aproximada de dos horas.

Fue grabada en su totalidad con el consentimiento de los participantes, contó con lo que se denomina “soportes visuales” en esta técnica (tablas similares a las diseñadas en las preguntas del cuestionario alumnos, incluyendo el instrumento CPAT) y el investigador llevó un registro de observación. Las notas realizadas permitieron registrar lenguaje no verbal, de gran riqueza para el análisis.

Cuestionario alumnos. En este caso, el muestreo fue de carácter probabilístico. Luego del proceso de consentimiento informado, se determinó la población de alumnos para aplicar la encuesta que es prácticamente similar a la población real. Se utilizó una aplicación estadística y se realizaron los cálculos correspondientes para determinar la cantidad de alumnos por nivel y por grupo. Se realizó la correspondiente selección aleatoria de estudiantes por cada grupo.

Los cuestionarios fueron completados en línea, en forma presencial, en el centro educativo, con la presencia del investigador.

Se realizaron la gran mayoría en el mes de noviembre.

Los alumnos que no pudieron realizarlo por diversas razones, entre ellas no estar presentes en el momento planificado, lo realizaron posteriormente en situación similar o fueron sustituidos por unidades de análisis similares, minimizando así el riesgo de sesgo. Otros, no fue posible re coordinar en tiempo y forma y se optó por excluirlos para no retrasar el trabajo de campo y el análisis de la información.

La tabla siguiente indica el muestreo para este cuestionario.

Tabla 4

NIVEL	No autorizados	CANTIDAD ALUMNOS autorizados	CANTIDAD ALUMNOS para la MUESTRA(grupo)	Cantidad de cuestionarios realizados
2do	2	88	47 (16+15+16)	47
3ro	1	88	47 (15+16+16)	47
4to	0	83	44 (15+14+15)	40
5to	1	78	42 *	30
total	4	337	180	164

* Para los alumnos de 5to, no se diferenció por grupo, sino que la selección aleatoria se hizo sobre el total de alumnos del nivel.

Como se ve el cuadro, el no haber llegado a la muestra sugerida, supone una debilidad metodológica de esta investigación.

Acentuada en el hecho, que 13 cuestionarios no fueron realizados debidamente (muy incompletos y/o incoherentes, proceso de guardado y envío incorrecto), y por lo tanto no quedaron registrados o debieron ser eliminados, llegando así a un total de **151 cuestionarios** registrados en el link de google form.

Esta debilidad conlleva un problema de sesgo en las respuestas, teniendo en cuenta que la distribución de estudiantes encuestados tuvo un mayor peso de alumnos de ciclo básico que de bachillerato.

Dicho riesgo se tuvo en cuenta en el análisis que estos datos reportan a nivel cuantitativo y fue compensado al contrastar con los abundantes datos cualitativos de los estudiantes mayores a través del focus group.

Cuestionario Profesores. En el caso de los profesores, no hubo muestreo.

Disminuye inicialmente la cantidad de docentes invitados a participar (de 62 a 53) debido a cambios ya mencionados en la organización institucional (ingresos recientes) y a características particulares de algunos docentes que no se adecuan al perfil que pueda reportar información relevante para esta investigación (profesores de deporte, profesores con una carga horaria no significativa en la institución).

Se realizó una invitación vía mail a participar de la encuesta a 53 profesores compartiendo el link del formulario de google correspondiente y se obtuvieron 41 respuestas.

VALIDEZ Y FIABILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Ya se ha mencionado, las debilidades potenciales de validez que tiene esta investigación en su metodología según las técnicas elegidas. Para fortalecer la confiabilidad de los datos, favoreciendo la adecuación de las conclusiones con la realidad empírica, este estudio recurre a procedimientos como la triangulación y el contraste.

Las mismas preguntas realizadas a las 3 fuentes de información, permiten triangular los datos obtenidos y garantizar así la credibilidad de los mismos.

Por otro lado, el investigador ha llevado un registro minucioso durante el proceso, con notas que evidencian tanto sus reflexiones como los alcances y limitaciones de la información obtenida. Esto ha permitido no solamente volver sobre sus pasos y realizar los ajustes necesarios sino también; mantener una vigilancia en el análisis, alertando las respuestas cargadas de “deseabilidad”, a decir de Kerlinger, por el vínculo investigador- participante, potenciando la objetividad y por lo tanto reforzando la fiabilidad de la investigación (Kerlinger, 1975).

En cuanto a la validez externa, se ha planteado ya, la posibilidad de esta investigación en su enfoque, para potenciar la transferibilidad según el concepto propuesto por Guba para diseños cualitativos.

Tanto en la recolección de los datos, como en el análisis, se han acumulado abundantes datos descriptivos respecto a las prácticas de tutoría pedagógica y su vinculación con el aprendizaje, lo que potencia la capacidad de transferir a otros contextos.

La triangulación constante también ha sido un factor de validez en cuanto a la posibilidad de generalizar hallazgos de esta investigación.

Las carencias de validez externa vinculadas con la calidad de la muestra, como ya se mencionó, se ha compensado con el contraste entre los datos obtenidos con el cuestionario y la entrevista grupal para el caso de los alumnos.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Análisis de las entrevistas a tutores

Cada entrevista fue transcrita en un tiempo muy cercano al que fue realizada, registrando todo lo dicho por el entrevistado y las respectivas anotaciones del investigador (lenguaje no verbal, reflexiones respecto a la fiabilidad de las respuestas, etc.).

A lo largo del proceso de las mismas que fue extenso en el tiempo, se registraron coincidencias y contradicciones entre los participantes. Este proceso permitió también flexibilizar la pauta de algunas entrevistas incorporando otros elementos, en función de lo que pudo surgir en entrevistas previas.

En una primera instancia se realizó una lectura minuciosa de cada transcripción, identificando con tres códigos de colores, los datos referidos a cada una de las preguntas de investigación.

Luego se completaron las siguientes tablas con frases y comentarios del investigador, para cada entrevistado:

- 1- **Sub códigos para la PREGUNTA 1** ¿Cuáles son las prácticas de TP que se llevan a cabo en el sector de Secundaria de la Institución? (Descripción de su funcionamiento: qué, cómo, por qué, quienes)

ROLES TUTORES	TP (qué ES, qué es relevante, para qué, porqué se hace)	PTP (prácticas que se realizan: ellos y otros tutores)	NTN (lo que ellos no logran, necesidades de tutoría no atendidas)	RT (rol tutor propio)	CA (cultura acompañamiento en el colegio, incluye PTP PROFESORES)
---------------	---	--	---	-----------------------	---

- 2- **Sub códigos para la PREGUNTA 2** ¿Cuáles son las percepciones de los actores involucrados (educadores y estudiantes) sobre estas prácticas?:

ROLES TUTORES	TP general (¿es importante? ¿Es valiosa? ¿Es necesaria?)	PTP otros tutores y profesores ETP valoración	NTN (razones de por qué no se logra, y de qué falta)	RT (valoración de las propias prácticas)	CA (valoración de padres, alumnos y comunidad respecto al acompañamiento)
---------------	--	---	--	--	---

- 3- **Sub códigos para la PREGUNTA 3** ¿En qué medida los actores involucrados perciben que estas prácticas mejoran el desempeño de los estudiantes en su proceso de aprendizaje? ¿Qué evidencias identifican para fundamentar sus percepciones?

Roles Tutores	M (mejora el aprendizaje)	EM evidencia de esta mejora	NM (no mejora el aprendizaje)	ENM evidencia	NO SÉ	DEPENDE DE (aparición de otros factores en esta incidencia)
---------------	---------------------------	-----------------------------	-------------------------------	---------------	-------	---

Como se puede observar en las tablas, las que corresponden a las dos primeras preguntas de investigación, comparten los mismos códigos. Durante el análisis y la búsqueda de organización de los datos asignando colores, surge que mucha información registrada, correspondía a ambas preguntas, ya que aportan descripción sobre lo que se hace y cómo se hace; y a su vez, se fundamenta en la percepción que cada tutor tiene (“yo creo”, “me parece que”,

“siento que”).

Por último, se identificaron ideas comunes a todos los interlocutores, ideas particulares, ideas que sustentaban la confirmación o no de hipótesis, ideas que reportaban información relevante y/o interesante para considerar.

Análisis del focus group

Al igual que las entrevistas individuales, la transcripción del grupo de discusión junto con las minuciosas notas registradas, se hizo inmediatamente luego de su realización.

El grupo de discusión fue la última técnica aplicada en el proceso del trabajo de campo. Al momento de su aplicación y análisis inmediato posterior, se contaba con los primeros hallazgos reportados por los datos también cualitativos de las entrevistas a tutores y el procesamiento de los instrumentos CPAT y CPPT dentro de los cuestionarios.

Esto permitió una gran fluidez en la triangulación y contraste como herramientas centrales de análisis, así como en la organización de los datos aportados por estos alumnos mayores en el grupo de discusión, utilizando los mismos códigos referidos a las preguntas y supuestos orientadores de la investigación.

Se trabajó con tablas similares a las anteriores, diferenciando en la entrada correspondiente a las filas “roles tutores”, dos filas catalogadas en: mucho consenso / poco consenso (planteos aislados).

Análisis de los cuestionarios

En ambos cuestionarios, al procesamiento de los datos que arroja en forma inmediata el formato de formulario de google, se agregó cálculos estadísticos que complementaron el análisis de los datos cuantitativos.

Para organizar y analizar los datos cualitativos que también reportan ambos cuestionarios (modalidad de prácticas de tutoría pedagógica, expectativas y valoración de los espacios de tutoría pedagógica, etc.), se trabajó con este análisis primario del formulario de google y se leyeron respuestas individuales.

El procesamiento y análisis de los instrumentos CPAT y CPPT implicó esta lectura de todas las respuestas individuales y la aplicación del programa PSPP. Con esta aplicación se realizaron varias mediciones estadísticas descriptivas e

inferenciales, trabajando con las dimensiones del instrumento y el nivel liceal al que pertenecía cada caso; como variables.

Varias de estas mediciones se incluyen en la fundamentación de los hallazgos. Otras, como ser la comparación, entre niveles (2do, 3ro, etc.), del grado de acuerdo medio con cada dimensión, que describe las prácticas de tutoría según la percepción de los alumnos, no fueron incluidas, ya que se consideró no reportaban información significativa.

Siguiendo la línea que las preguntas de investigación e hipótesis, guíen todo el análisis, con todos los datos cuantitativos y cualitativos arrojados por el proceso analítico y reflexivo descripto, se focalizó el análisis en la relación “tutoría pedagógica y mejora del aprendizaje” y “TP y nivel de desempeño del alumno”.

Se intentó construir tablas de contingencia, en la búsqueda de una correlación, pero este análisis evidenció las limitaciones y alcances de este estudio. Es clara, la imposibilidad de una correlación estadística ya que ni el aprendizaje ni el desempeño de los alumnos fueron considerados variables medibles en el diseño de esta investigación.

Para establecer alguna correlación entre la TP recibida y la autopercepción de los alumnos respecto a su aprendizaje y desempeño como estudiantes, se debió incluir en el cuestionario, preguntas específicas para recabar los datos adecuados.

Surge entonces como reflexión por parte de quien investiga, la pertinencia que futuras investigaciones en el centro educativo puedan transitar este camino en la búsqueda de este tipo de correlaciones.

Y que la limitación que este estudio tiene al respecto, no es una debilidad metodológica que lo sorprenda en medio del análisis, sino más bien, una confirmación de su finalidad y de una decisión deliberada de no haber incluido esas preguntas específicas mencionadas, cuidando la validez de este trabajo. Como se ha mencionado, este estudio es el primer abordaje a nivel institucional que demanda de los actores involucrados, de esta “realidad del pensamiento”, información respecto a fenómenos, sino ambiguos, complejos y/o desconocidos en su conceptualización teórica: tutoría pedagógica, mejora del desempeño, mejora del aprendizaje.

IV- CONSIDERACIONES ÉTICAS

Este estudio se alinea y ajusta a las pautas del documento sobre “Política universitaria respecto a la ética en investigación con seres humanos”.

El anonimato de todos los participantes se garantiza en la redacción de este trabajo, para quienes tengan acceso a su lectura.

Además, como se ha mencionado, el diseño de los cuestionarios utilizados en el formato de formulario de google, respeta este anonimato de alumnos y profesores participantes en la encuesta, también para el propio investigador.

Esto es relevante a nivel ético, teniendo en cuenta que quien investiga es parte de la comunidad educativa en la que este trabajo se lleva a cabo.

Todos los participantes, fueron informados previamente, del propósito y tratamiento de los datos que se obtengan, dentro del marco de la realización de una tesis de posgrado y accedieron voluntariamente a formar parte.

En cuanto al reporte de hallazgos al centro educativo en cuestión, se planteó un posible informe, público para los participantes interesados y ajustado a las pautas de ética mencionadas. Con la misma finalidad ya planteada para este estudio: la búsqueda de comprensión y aprendizaje para una mejor realización de la tarea (Shulman, 1989).

En el caso de los alumnos menores de edad que participaron, se realizó, además, un protocolo de consentimiento informado con sus padres (Anexo 6).

V- ANÁLISIS Y PRINCIPALES HALLAZGOS

CARACTERÍSTICAS DE LA TUTORÍA PEDAGÓGICA QUE SE LLEVA A CABO EN LA INSTITUCIÓN

¿Se identifica?- Más allá que el término TP no es conocido por todos los actores ni explicitado en la institución educativa, al describirse a qué se refiere, tanto en entrevistas como cuestionarios, todos los actores reconocen este acompañamiento al proceso de aprendizaje de los alumnos y logran identificar prácticas y espacios a través de los cuales se lleva a cabo.

El siguiente comentario de un rol tutor entrevistado, en relación a si hay o no *cultura de acompañamiento*, ejemplifica esto:

“Y creo que cada vez más, independientemente de la función, hay cada vez más gente que está pendiente de los chicos”. “Era tradición que cualquier cosa que pasara se buscaban soluciones afuera. Hoy, en este sentido de acompañar, el colegio ha profundizado mucho”

“Acá el discurso siempre venía de: este es el colegio donde se enseñan valores por encima de todo... hoy me parece que se incorporó a ese discurso, esto de: cómo los acompañan, y cómo están con ellos y los ayudan”

Todos los actores identifican los espacios de apoyo que brinda el colegio y que se consideran en este estudio, una modalidad de prácticas de tutoría (ETP espacios de tutoría pedagógica). Surgen cuestionamientos de su funcionamiento y eficacia en las entrevistas a los tutores y la discusión en el focus group con alumnos mayores. Los datos cuantitativos obtenidos a través de los cuestionarios a alumnos y profesores cuestionan también la implementación de estos espacios. Entre otras cosas, llama la atención el alto porcentaje de alumnos que manifiesta no asistir nunca a los mismos, teniendo en cuenta que en varios de ellos, los alumnos son derivados a asistir. Algunos aspectos, se integran al análisis de las prácticas de tutoría en general, en el planteo de realidades y demandas. Otros, no han podido ser objeto de análisis más profundo en este estudio ya que escapa a sus objetivos y a su alcance, de acuerdo a los datos que se

disponen. Pero habilitan reflexiones interesantes, que se plantean disparadoras de futuras investigaciones.

Más datos descriptivos respecto a estos espacios de tutoría pedagógica (ETP), que esbozan los cuestionamientos y reflexiones mencionadas, fueron organizados y sintetizados en un apartado incluido en los anexos (Anexo 1).

¿Quiénes y cómo la llevan a cabo?

1- Tutores. Existe una identificación clara de parte de los alumnos de todos los “tutores” considerados en este estudio (coordinadores, adscriptos y psicólogos). El 79% de los estudiantes que realizaron el cuestionario identifican algunos de estos roles, como quienes llevan a cabo prácticas de TP.

En el FG, hay consenso en reconocer prácticas de los *tres tipos* de tutores. A su vez, la modalidad de prácticas, es diferente según estos distintos *tipos*, según se desprende del cuestionario con el instrumento CPAT y de la discusión del FG.

Esta diferenciación de modalidades en sus prácticas, es percibida también por los propios tutores entrevistados, aunque hay coincidencia en muchas de las prácticas llevadas a cabo.

Modalidad de las PTP de los tutores

El siguiente cuadro, muestra la frecuencia con la que los distintos tutores, dicen realizar diversas modalidades de TP.

Tabla 5

Estrategias de aprendizaje, hábitos y técnicas estudio	Planificación y organización del tiempo	Articulación con otros actores (familia, técnicos, profesores)	Orientar en la integración a la vida escolar
POCO en todos (tiempo, especificidad del rol, formación) excepto psicólogos que lo hacen regularmente	REGULARMENTE en adscriptos y coordinadores de nivel (a veces falta tiempo). POCO en coordinadores “académicos” y psicólogos	Consenso en SIEMPRE	Consenso en SIEMPRE

El FG avala estos resultados, aunque no se expliciten todas estas modalidades. Las que sí se mencionan, reconociendo su frecuencia como regularmente o siempre, están la “Orientación” y la “Planificación y organización”. Particularmente se identifican y destacan, dentro de la acción tutorial de los coordinadores de nivel.

Surgen otras modalidades de PTP tutores, que tienen que ver con el vínculo, con estar, escuchar y motivar. Se vinculan con *la orientación a la vida escolar*. La identificación por parte de los profesores, es bastante menor, solamente un 49% de los que realizan el cuestionario, identifica prácticas de tutores.

El cuadro siguiente sintetiza las prácticas de tutoría llevadas a cabo por los tutores, según los diversos actores:

Tabla 6

	Según profesores (cuestionario)	Según tutores (entrevista)	Según alumnos (focus group)
¿CUÁLES PTP tutores?	<p>50% no conoce</p> <p>Los que sí conocen:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apoyo /seguimiento -Organización y planificación -Atención dificultades e instrumentar adecuaciones curriculares (AC) -Trabajo meta cognitivo (desarrollar autoestima, feedback formativo) 	<p><u>Coordinadores de nivel o departamento:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Apoyo/seguimiento -Organización y planificación -Atención dificultades y -Trabajo meta cognitivo (a través de profesores/técnicos, son más articuladores) -Contención/motivación <p><u>Adscriptos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Apoyo/seguimiento -Contención, motivación <p><u>Psicólogos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> -Trabajo meta cognitivo, atención dificultades y diseño de AC. 	<p>Todos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Apoyo/seguimiento -Contención, motivación -Organización y planificación <p>Coordinadores de nivel y psicólogos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Atención dificultades e instrumentar AC -Trabajo meta cognitivo

2- Profesores. La identificación de prácticas de tutoría pedagógica que realizan los profesores arroja diferencias significativas según los distintos actores.

Tabla 7

¿Cuántos Prof. realizan PTP?	Según profesores	Según tutores	Según alumnos
Porcentajes y comentarios	95% realizan	<i>Un alto porcentaje</i> <i>Mayoritariamente. Cada vez más en los últimos años</i>	CA: 60% algunos o muchos (predomina algunos con un 50%) 40% pocos o ninguno FG: No hay consenso en el rol tutor de los profesores ni que realicen PTP. Se deduce, consideran que pocos profesores lo hacen.

Reforzando esta autopercepción docente de realizar **PTP** en sus cursos, es alto el porcentaje de profesores que indican llevar a cabo **diversas modalidades** con al menos cierta frecuencia, según el siguiente cuadro:

Tabla 8

	Estrategias y técnicas estudio	Planificación y organización	Conocimiento estilos aprendizaje	Atención dificultades aprendizaje
%	41% poco 34 % regularmente	28% regularmente 54% siempre	44% poco 32% regularmente	63% regularmente 30% siempre

Modalidad de las PTP de los profesores

- La atención a dificultades de aprendizaje (incluyendo adecuaciones curriculares) presenta un alto porcentaje por parte de profesores y una adhesión considerable de parte de los tutores entrevistados y de los alumnos, tanto en el FG como en lo que se desprende del instrumento CPAT en el cuestionario alumnos.
- La organización y planificación, y la enseñanza de estrategias y técnicas de estudio, también se identifican con porcentaje alto por parte de los profesores. Del FG se avala la modalidad de “enseñar cómo estudiar” en los pocos casos que se reconoce la presencia de TP.

Según el CA, también aparece la enseñanza de habilidades como modalidad de PTP profesores, más identificada.

Los tutores identifican también estas tres modalidades de prácticas de profesores, considerando la más frecuente, la atención a dificultades de aprendizaje.

Llama la atención que los tutores adscriptos, mencionan la modalidad de trabajo cognitivo en las prácticas de los profesores, vinculado con la enseñanza basada en proyectos. Esto no parece ser reconocido por los alumnos. No aparece en el grupo de discusión y se desprende del cuestionario un bajo nivel de acuerdo con esta dimensión en la percepción que tienen de las prácticas de profesores (60% con niveles de acuerdo 1 y 2 en una escala 1-4 según CPAT). La asociación del trabajo meta cognitivo con una perspectiva de ABP (aprendizaje basado en proyectos) condice con lo planteado en el marco teórico de referencia. Este enfoque de enseñanza habilita a los profesores a salirse del asignaturismo, trabajando los contenidos propios de su disciplina, en el contexto del desarrollo de habilidades. Se promueve también la adquisición de estrategias de aprendizaje y el trabajo se centra en lo que el alumno o los alumnos en grupos, elaboran en forma autónoma en su interacción con el conocimiento. El docente puede actuar más como guía, asumiendo la dimensión orientadora de su rol y realizando una acción tutorial pedagógica. Cabe preguntarse si todo esto, lo perciben los adscriptos en la práctica cotidiana o responde más a una dimensión teórica. ¿A qué se debería esta brecha entre lo que se considera debe ser y lo que realmente sucede? ¿Por qué los alumnos no logran identificar estas características vinculadas con la tutoría pedagógica, en la tarea que realizan los profesores durante el trabajo por proyectos?

La siguiente tabla sintetiza la modalidad de PTP profesores y permite identificar aquellas en las que hay consenso de acuerdo a las distintas fuentes de información.

Tabla 9

	Según profesores (se desprende de la frecuencia asignada a la modalidad dada, no se les pregunta cuáles en el cuestionario)	Según tutores (entrevista)	Según alumnos (focus group)
¿CUÁLES PTP profesores?	1 -Atender dificultades de aprendizaje instrumentando AC 2 -Planificación y organización del tiempo 3 - Estrategias de aprendizaje y técnicas de estudio 4 -Conocimiento y retroalimentación estilos aprendizaje (meta cognitivo)	1 -Atender dificultades de aprendizaje y AC 3 -Estrategias y técnicas de estudio (habilidades transversales en la enseñanza por proyectos) 4 - Trabajo meta cognitivo	1 -Atender dificultades de aprendizaje y realizar AC 3 -Estrategias y técnicas de estudio

Intencionalidad de la TP- En cuanto a la intencionalidad de la TP por parte de quienes la llevan a cabo, está implícito el considerarla una herramienta de enseñanza y aprendizaje, así como una estrategia pedagógica necesaria y beneficiosa para los estudiantes.

- ✓ Para los profesores tiene que ver con que lo consideran parte de su rol (87%) y beneficioso para los alumnos (61%). Es significativo el porcentaje (54%) que plantea que es necesario para algunos alumnos, aportando evidencia de una posible postura frente a la pregunta ya planteada, si la TP debería ser para todos o únicamente para aquellos alumnos ya *identificados institucionalmente*⁷ con alguna dificultad de aprendizaje.
- ✓ Para los tutores tiene que ver con que la consideran necesaria, efectiva, hay demanda, te piden ayuda, es vocacional, es beneficiosa. Se menciona su carácter imprescindible y para todos, de acuerdo a la nueva realidad de la educación y de la atención a la diversidad.

Funcionamiento de la TP. Realidades y demandas- Profundizando el análisis cualitativo, surgen también algunos temas que se detallan a

⁷ Se refiere a aquellos alumnos que, a partir del diagnóstico de dificultades de aprendizaje presentadas por técnicos externos o internos, integran la nómina de estudiantes sujetos a la política de inclusión y adecuación curricular tanto de Enseñanza Secundaria como de protocolos internos.

continuación y aportan a la descripción del funcionamiento de la TP en la institución:

- ❖ Una característica interesante de este acompañamiento pedagógico que se realiza, es que **se vive como un trabajo de equipo** y no una acción solitaria y reservada a un único rol de tutor pedagógico.

Esto confirma un supuesto orientador de este estudio, el cual además, de acuerdo al marco teórico, supone que esta modalidad de trabajo en equipo, es un factor de calidad en la tutoría pedagógica como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

A decir de los tutores:

“Creo que, si alguna persona no sabe cómo responder a la necesidad de acompañar, busca y encuentra otra persona que lo pueda hacer”

“Tenés que estar articulando con todos, porque si no, tu gotita se terminó ahí. Si todos apuntamos a lo mismo, que es la idea, va a tener mejor resultado”

“Todos los que somos educadores hacemos TP, porque hacemos un acompañamiento y seguimiento y en el trabajo de equipo, cada uno lo hace desde un lugar diferente, que se complementa”

A decir de los estudiantes:

“Para mi cualquiera que le pidas ayuda en el colegio te va a dar una ayuda siempre”

“...además, capaz que no es necesario que todos tengan ese rol, ...el colegio acompaña”

“Más allá del rol, si vos ibas y pedías, si no tenía la respuesta porque no era específico para eso, o buscaba la respuesta o llamaba a alguien que pudiera ayudar”

- ❖ Surgen algunas **necesidades de mejora** en la tutoría pedagógica vinculadas con aquellas características que se entiende, reportan calidad en el acompañamiento, en sintonía con el marco teórico.

1. Vinculadas a la sistematización y a la flexibilidad.

La sistematización es necesaria para darle un marco de formalidad a la tutoría como herramienta pedagógica, de manera de garantizar una continuidad en el tiempo y evitar que las prácticas que se realizan respondan solamente a iniciativas personales y aisladas de educadores. A su vez, al ser prácticas estructuradas en tiempo, espacio, modalidad y roles que las llevan a cabo; se facilita poder reflexionar sobre las mismas, evaluarlas y así generar procesos de mejora. En cuanto a los roles educadores que instrumentan prácticas de tutoría, la sistematización requerida incluye la formación adecuada y específica de cada uno, garantizando el abordaje desde las distintas perspectivas que un acompañamiento integral supone.

De esta organización institucional que se reclama para la tutoría pedagógica, depende la eficacia de las prácticas, a través de las cuales esta se concreta.

La flexibilidad, se entiende en dos niveles conceptuales distintos. Por un lado, sería la contraparte de esta sistematización, evitando una rigidez y homogeneidad en las prácticas de tutoría, que atenten justamente contra la personalización y búsqueda de innovación constante, como aspectos relevantes del acompañamiento pedagógico según los desafíos de la educación moderna.

Por otro lado, desde la mirada del estudiante y la perspectiva del aprendizaje, esta flexibilidad que se demanda, refiere a que el acompañamiento que se realice esté siempre en equilibrio con el principio de autonomía del alumno.

Ambos aspectos han sido abordados en el marco teórico de este estudio.

“Este apoyo ha sido para mi gusto muy flojo. Y no creo que eso tenga que ver con las características de las personas que están ni de lo que

hacen. Sino que creo, en la institución, no hemos sido eficientes para generarle a estas personas el espacio, la estructura para que realicen un buen trabajo” (tutor coordinador)

“Ese acompañamiento tiene que ser constante a lo largo del tiempo, darle una continuidad al proceso y estar alerta a los cambios, avances o falta de cambios en los chiquilines. Y ser capaz de ser flexible para volver atrás y disponer de otros instrumentos” (tutor coordinador)

“Lo que sí puede pasar es que esté faltando un poco más de organización, sistematización, más institucionalizado en el tiempo, cosa que se pueda armar algo donde el alumno sepa a quién y dónde remitirse, que se pueda armar algo más estructurado (tutor adscripto)

“Lo que no se logra es hacer un trabajo más sistemático y ordenado con los alumnos” (tutor adscripto)

“Ir creando en el colegio dispositivos y formas que mejoren este acompañamiento” (tutor psicólogo)

“Se hace difícil a veces por tema espacios y tiempos para dedicar a la planificación de este acompañamiento” (tutor psicólogo)

“Más técnicos son necesarios, para que el acompañamiento sea más efectivo” (tutor adscripto)

“Creo que acá en el colegio todos trabajamos medio parecido y nos manejamos igual. Cada uno le pone su forma, la forma de acompañar de cada uno” (tutor adscripto)

“Creo que lo relevante en este acompañamiento pedagógico, es esperar al alumno y no abordarlo sin saber su perfil. Viene con una historia con el tema dificultades y a veces se lo aborda antes de tiempo sin respetar que capaz ha madurado. Y uno pierde tiempo en cosas que el chiquilín

ya las adquirió y no necesita. Y lo que está bueno es apuntar al trabajo desde ahí” (tutor adscripto)

“Ayudar a los alumnos en su autonomía a superar dificultades que se les presentan” (tutor adscripto)

Esta demanda de un **acompañamiento con mayor autonomía del alumno**, es planteado también por los pocos profesores que identifican aspectos a mejorar en la tutoría pedagógica, y surge como planteo en el focus group de alumnos mayores.

Se considera oportuno señalarlo, ya que, según el marco teórico, se adhiere a un concepto de tutoría pedagógica, que aborda el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno, priorizando el desarrollo de su autonomía como estudiante. Y esta demanda que surge, se enmarca en una cultura institucional, en la cual, el genuino temor docente, de dependencia por parte del alumno, ya planteado, se vincula con la exigencia. Reparo o temor, que el acompañamiento pedagógico que se lleve a cabo, *baje la exigencia y le resuelva todo, a un rol de estudiante pasivo*; atentando así contra un trabajo autónomo de su parte, para *estar en el nivel que debería*.

“La adecuación exacta a la verdadera necesidad del estudiante para superarse y llegar al nivel y no que quiera zafar” menciona un profesor en el cuestionario.

2. Vinculado con la eficacia de la tutoría pedagógica en la institución, surge otra necesidad no atendida aún: **Más recursos de tiempo y “razón alumno-tutor”**.

La personalización y el tipo de prácticas que este trabajo pedagógico supone, no condice con los grupos de alumnos tan numerosos, que dificultan a los profesores, desempeñar un rol tutor en el desarrollo de sus clases.

Esto se intensifica para los otros roles tutores, particularmente adscriptos y coordinadores, donde la cantidad de alumnos, se presenta como una dificultad importante para atenderlos a todos.

Los espacios de apoyo que brinda la institución, considerados prácticas de TP en este estudio, no escapan en su organización, a la dificultad presentada por la cantidad de alumnos y la falta de tiempo para atenderlos.

“Lo que no nos da es el tiempo, para jerarquizar más a los que hacen las cosas bien” (tutor coordinador)

“No logro conocer y acompañar a todos por falta de tiempo y cantidad alumnos para atender, se me pierden los del medio” (tutor adscripto)

“Hay chiquilines que se te pasan todo el año” (tutor adscripto)

“Algunos profesores dicen que no tengo tiempo, que no me puedo quedar fuera de clase...son obstáculos que dificultan llevar a la práctica la TP” (tutor coordinador)

“Dentro del rol de adscripción hay una parte que demanda mucho que es más de oficina y que quita tiempo para hacer un seguimiento del alumno...atiendo más emergentes...es un trabajo mucho de apagar incendios, a demanda” (tutor adscripto)

“No tengo un tiempo determinado para trabajar con los alumnos, lo mío es a demanda de ellos e iniciativa mía. Y en ese juego se dan los éxitos y fracasos. Es difícil de los 90 que tengo a cargo leer lo que necesita cada uno y eso de intentar acompañar a todos” (tutor adscripto)

“El tema del taller es que había mucha gente y no te daban ni bola, no se organizaba bien...había un solo profesor y éramos muchos” (alumno)

“La cantidad de alumnos, pensás que no te van a dar bolilla. Yo fui un par de veces al taller y había mucha gente. Aunque entiendo no hay forma de revertir que haya mucha gente” (alumno)

Sin duda, estos factores, tiempo y cantidad de alumnos, en la eficacia de

la tutoría pedagógica, tienen que ver con un aspecto relevante, ya planteado en el marco teórico, que se describe y analiza más adelante: el vínculo. Acompañar requiere conocimiento y presencia.

La individualización, en respuesta a una enseñanza que atiende la diversidad y los procesos personales de los estudiantes.

A decir de un participante del grupo de discusión de alumnos:

“El tema del vínculo, también influía en los primeros años de liceo que los grupos son más grandes, éramos muchos, no daba tanto para este vínculo. En 5to y 6to con los grupos chicos es otra cosa, charlás más, te conocés más”

PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES Y EDUCADORES RESPECTO A LA TP EN LA INSTITUCIÓN

Los instrumentos centrales que reportan esta información (entrevista tutores y focus group alumnos), coinciden en los siguientes aspectos:

✓ La TP es importante, necesaria y valiosa

Los tutores entrevistados identifican esta necesidad, en un nivel práctico y teórico. Plantean que hay demanda de parte de los alumnos, “te piden ayuda”. Por otro lado, expresan que responde a una nueva perspectiva o comprensión de la atención a la diversidad y de la personalización en la enseñanza.

“Es una herramienta absolutamente imprescindible en algunos casos, y válida en todos” “Cada vez me convengo más que es así” (tutor coordinador)

“Padres y alumnos te piden ayuda” (tutor adscripto)

“Hoy por hoy, es esencial, es parte del andamiaje que los colegios deben pensar para los alumnos” (tutor coordinador)

“Estoy a favor de acompañamiento que responde a una revolución en educación de apuntar a una mayor individualización en el aprendizaje” (tutor adscripto)

“La diversidad siempre existió, pero ahora es mejor comprendida” (tutor coordinador)

“Lo que tiene que ver con la inclusión educativa y la motivación, a partir de una perspectiva actual diferente de inclusión...ahí es dónde encuentro una teoría nueva que sustenta la tutoría pedagógica” (tutor psicólogo)

En este aspecto coinciden también los profesores, cuando identifican como una de las necesidades no atendidas en el área de la TP, la enseñanza diferenciada.

A su vez, los tutores destacan su importancia, considerando que, en esta nueva perspectiva de atender la diversidad, la TP debería ser para todos. Y no una herramienta exclusivamente para responder a la dificultad de *algunos alumnos*, que es, lo que coinciden, sucede un poco en la institución. En esta realidad, se plantea el factor tiempo, cómo una de las razones, pero aparece también el tema de la conceptualización acerca de la tutoría.

“El concepto de acompañamiento pedagógico está más vinculado con las dificultades y creo que no debería ser así” (tutor coordinador)

“No se potencia esos chicos que de repente podrían despegarse más. Termina quedando solamente con los que tienen alguna dificultad...no nos da el tiempo de jerarquizar a los que “hacen las cosas bien”” (tutor coordinador)

“El tema va por ese lado, lograr la mayor individualización en el aprendizaje y por eso el acompañamiento debería ser a todos” “Las instituciones terminan eligiendo a los que tienen más

dificultades...cuando se subestima la TP, que es como la que va a resolver la “pata coja” de algunos alumnos” (tutor adscripto)

“Yo creo que es para todos. Y la diferenciación no es solamente para el que tiene dificultades de aprendizaje sino también para aquel que se destaca en sus habilidades académicas. Para ellos también tiene que haber tutoría, también hay que atender. Todos la necesitan” (tutor coordinador)

La percepción general de los alumnos es sentirse acompañados. Más allá de los roles que identifican y del aprovechamiento, que reconocen, hacen o no. Y si bien no se pregunta explícitamente, en el grupo de discusión, se instala la idea, que este acompañamiento que se les presenta como TP, es también necesario, importante y valioso para ellos. Esperan tener un vínculo con los educadores que les de contención, motivación y los ayude a aprender mejor. En estas expectativas expresan que las prácticas que se lleven a cabo los ayuden a “pasarla bien en el colegio” y “que te vaya bien como estudiante”.

Según los alumnos:

“Estaba bueno saber que tenías ese espacio y esas charlas”. “Charlar de lo que me estaba pasando”

“Te conocían y sabían lo que te estaba pasando”.

“Te ayuda como estudiante. Porque fijate que vos estás 8 horas acá adentro. Y el hecho de poder charlar de lo que te está pasando o de la vida, en mi caso, ese apoyo tiene que ver con la motivación, tirarte para adelante”

“Te ayudan a organizarte, cómo estudiar, qué estudiar, cómo focalizarte para rendir mejor”

Llama la atención como indicador de acierto en lo que se está haciendo en el colegio, que estas expectativas de los alumnos coinciden con el

propósito de la tutoría pedagógica, que viven los tutores. En particular expresado por uno de ellos: *“Para que el alumno pueda madurar y mejorar en su rendimiento y en su pasar por el colegio como estudiante”*

✓ **El vínculo o empatía es central y relevante en la TP**

La relevancia del vínculo educador-alumno en la tutoría pedagógica es quizás el hallazgo más interesante de este estudio, confirmando lo que la literatura plantea al respecto. Y de alguna manera, al mismo tiempo que era esperable según el marco conceptual planteado, esta confirmación no deja de sorprender y conmover a quien investiga. Sorpresa que denuncia quizás la sobrestimación en el mundo de la educación y en este contexto institucional específico, del modelo de cognición que absolutiza la mente. En el que se apoya la tutoría y tantas otras herramientas de enseñanza y aprendizaje, única o prioritariamente en lo que se puede pensar, clasificar, medir. Donde las técnicas y los resultados son los protagonistas y el conocimiento se concibe desde una perspectiva dual, siempre afuera.

Sin duda la razón es potencialmente un instrumento esencial y fiable de conocimiento para el ser humano, a condición de ser crítico y autocrítico. Pero se debe tener cuidado con su absolutización. Cuidar la delgada frontera entre la racionalidad necesaria y la racionalización como patología. Vigilar que no se quiera encerrar la realidad dentro de un sistema coherente, de manera que todo lo que contradice, se descarte, se olvide, se considere ilusorio o aparente (Morín, 1990).

Conmoción al constatar -desde *lo esencial es invisible a los ojos*- cómo, en la descripción de la tutoría pedagógica que realiza este estudio en un contexto *hipermoderno* del siglo XXI, aparece aquella relación de amistad y confianza entre maestro y discípulo, tutor y alumno; mencionada en los orígenes de la acción tutorial de la Antigua Grecia con Sócrates.

El focus group realizado pone de manifiesto la gran importancia que tiene el vínculo para los alumnos. No solamente lo identifican como un aspecto relevante de la tutoría pedagógica, sino que supeditan a éste

vínculo, su valoración y eficacia.

Se discute la horizontalidad o no del mismo, pero predomina la idea de que más allá del grado de confianza o amistad, se entiende, es un vínculo de roles diferentes y que es vital para ellos:

“Con algunos, podías tener un vínculo de amistad y confianza, y esto estaba genial”

“...te conocían y sabían si te estaba pasando algo”

“Los profesores que fuera de la clase te saludan, te preguntan y eso lo vivís como acompañamiento también”

“...estaba bueno saber que tenías ese espacio y esas charlas”

“El vínculo cercano con profesores, te habilita otras cosas de la materia”

“Hay profes que se creen que si están en esa relación más de igualdad no van a poder controlar la clase, entonces no fomentan mucho el vínculo”

“Yo tenía profesores que no me sentía cómodo ni para preguntar dudas, por el vínculo”

“Estábamos en roles distintos porque nosotros éramos estudiantes y ellos trabajan en el colegio, pero por momentos, sentías que estabas de igual a igual, y eso estaba bueno”

“A veces los profesores, desde esta idea de marcar bien definido roles, sacrifican muchísimo el vínculo”

“...alguien que sabés que te tiene que guiar, que sabe más”

Para los tutores entrevistados, con quienes los alumnos identifican y valoran más este vínculo, la empatía que se establezca con el alumno es vital y condiciona la efectividad de la tutoría. Hay consenso en considerarla un aspecto relevante. Tanto en el vínculo que ellos establecen con los estudiantes como tutores, como en el que éstos tienen con profesores y con otros roles tutores.

Incluso, aunque es muy bajo el porcentaje de profesores que en el cuestionario, responde acerca de las necesidades o demandas no atendidas en la acción tutorial, los que lo hacen, identifican el vínculo como aspecto relevante a mejorar.

“La empatía es lo prioritario” (tutor psicólogo)

*“...estar, acompañar, relacionamiento, el vínculo, todo eso es relevante”
(tutor adscripto)*

“Que más allá de la formación o especificidad que pueda tener un profesional para atender un caso, termina siendo más efectivo otro, por el tema de la empatía” (tutor coordinador)

“Lo hacés por el vínculo, es un tema de vocación” (tutor adscripto)

- ✓ **La valoración de los alumnos y sus familias sobre la TP realizada, se percibe con matices y relativa a otros factores que aparecen,** según la mirada de los tutores y de los alumnos mayores.
Entre estos factores, aparece el hecho, que en la institución no está formalizada ni explicitada la tutoría como estrategia pedagógica. No se nombra, no se conceptualiza o define, no se explicita cómo se desarrolla ni se señala quienes la llevan a cabo.
Sin embargo, esta falta de definición no impide que sea.
Sí es claro, que el acompañamiento a nivel pedagógico realizado por profesores y por algunos educadores referentes en la institución, es una realidad reconocida por todos los actores. Se podría decir que existen prácticas que se llevan a cabo, que forman parte de una propuesta

educativa “oculta”, desde la perspectiva del currículo declarado y el currículo oculto. Y estas prácticas no siempre tan visibles y pocas veces nombradas, por estas mismas razones quizás, no son objeto de reflexión y análisis institucional, ni se incorporan a la agenda de trabajo que busca sistematizar y evaluar las prácticas educativas.

Como se menciona en la descripción de la cultura institucional, la palabra acompañamiento, sí es parte de la identidad y propuesta educativa declarada y explícita de esta institución educativa.

Acompañamiento asociado en general a aspectos emocionales, psicológicos, espirituales y conductuales de los alumnos, y no siempre asociado a su rol de estudiantes.

Un indicador de esto es la primera intervención de un alumno, frente a la pregunta inicial disparadora del FG en cuanto a cómo perciben el acompañamiento referido al objeto de estudio TP, por el cual se los convoca: *“¿Acompañados en qué sentido? ¿Vos te referís a quien me dio una mano en mi ser estudiante?”*.

Y el adjetivo pedagógico, que refiere al *rol de estudiante*, se asocia muchas veces, al acompañamiento que surge de las intervenciones psicopedagógicas destinadas a grupos minoritarios de alumnos con dificultades específicas, que se están dando en los últimos años, con la incorporación de técnicos al equipo de educadores.

“En realidad es un término del cual yo empiezo a escuchar a hablar no hace demasiado tiempo, dos o tres años. Sí me pareció que las cosas que acá en el colegio se venían haciendo desde siempre caerían dentro de ese concepto” (tutor coordinador)

“En ese sentido capaz yo no me sentía al principio identificada con el rol, pero ahora que lo explicás y si abarca esto, bueno sí” (tutor coordinador)

“Estoy familiarizada con el término aunque no con una definición muy precisa” (tutor coordinador)

“Estoy familiarizada de escucharlo en el ámbito educativo en los últimos años, no antes. Lo del acompañamiento sí porque es lo que hacemos los adscriptos” (tutor adscripto)

“Creo que la tutoría la identifican con el psicólogo o el psicopedagogo” (tutor adscripto)

“Vos cuando me haces estas preguntas, le estás dando un perfil a la TP y al tutor que yo creo no lo ven ni los alumnos ni los padres” (tutor adscripto)

“A los padres, cuando los llamás por las notas, por un problema, sugerís soluciones, ahí empiezan a ver esta ocupación de acompañar y ahí si lo reconocen y valoran. Creo que lo valoran como algo positivo, pero no lo ven como un acompañamiento formal” (tutor adscripto)

Otro factor interesante que surge a la hora de sacar conclusiones respecto a la valoración que, los alumnos particularmente, hacen, tiene que ver con las diferencias que se presentan en la validación de roles tutores.

Por un lado, el *rol tutor* de los profesores no está claramente identificado por los estudiantes.

Cómo ya se explicitó en la descripción de su funcionamiento, es alto el porcentaje de estudiantes que consideran que muy pocos profesores llevan a cabo prácticas de TP. Y en el focus group, se cuestiona seriamente que los profesores asuman este rol tutor en sus prácticas. Contrariamente a esto, el grupo de discusión y el cuestionario, muestran una validación alta del *rol tutor* llevado a cabo por los educadores no docentes, fuera del aula (coordinadores, adscriptos, psicólogos, otros). Los llamados *tutores* en este estudio.

Por otro lado, la valoración que los estudiantes tienen de los tutores, desde la mirada de varios de ellos, tiene que ver también, con el tema de la validación del rol, en la institución.

Los tutores adscriptos perciben que su rol tutor, no está validado

institucionalmente a nivel pedagógico y por lo tanto, tampoco por los estudiantes.

Si bien los estudiantes valoran muchísimo el acompañamiento de los adscriptos, surge en la discusión del grupo de alumnos y en el instrumento CATP tutores, cuyo análisis estadístico se detalla luego, un bajo reconocimiento de la dimensión pedagógica para este rol.

Centrando su valoración en los aspectos que tienen que ver con un acompañamiento más emocional y conductual. El vínculo afectivo, el conocimiento, el orientarlos, el ayudarlos a resolver problemas o simplemente estar para escucharlos.

“No te ven en el rol con este aspecto pedagógico, entonces no vienen y te lo piden” (tutor adscripto)

“Los adscriptos hacemos más o menos todos lo mismo y tiene que ver con este acompañamiento más de contención y orientación” (tutor adscripto)

“El rol del adscripto es otro, es considerado por los alumnos: cumplir tareas de oficina, supervisar que se cumplan normas, vigilancia y una parte extra más vincular que es a libre albedrío. Yo lo veo así, por eso también a veces se sorprenden cuando vos les das una mano en algo de esto, porque te dicen, pero ¿cómo sabés esto? Lo ayudaste de buena onda nomás” (tutor adscripto)

“El adscripto era otra cosa, no estaba vinculado al acompañamiento, tenía otro rol. Incluso no estaba asociado a un nivel ni vinculado a una generación de alumnos” (tutor coordinador)

“No he visto adscriptos en acción en este sentido, acompañando lo académico, sí a nivel de contención, por ese lado sí” (tutor coordinador)

Es claro que, en la validación de cualquier rol, inciden varios aspectos. En primer lugar, la pertinencia y calidad de las funciones asociadas al rol

y la eficacia en el desempeño de estas funciones. También surgen variables tales como la formación y capacidad de quien debe desempeñar tales funciones, si se cuenta con los recursos necesarios y adecuados para realizarlas y si éstas, están explicitadas dentro de un marco de intencionalidad y objetivos, de manera que los destinatarios conozcan qué esperar de ellas. Otro aspecto a considerar, podría ser el nivel de adecuación, entre las funciones definidas para el rol y las necesidades de los destinatarios.

Esto podría dar pistas acerca de lo que sucede en este contexto del rol tutor y su validación en la institución.

¿Cómo se abordan las funciones tutoriales del profesor en la institución?

¿Acaso las funciones definidas para la tarea de los adscriptos no contemplan o descuidan el ámbito de la tutoría en su dimensión pedagógica o hay carencias en la formación específica para desempeñar estas funciones tutoriales?

¿Podría ser la falta de explicitación de las funciones tutoriales y su consecuente carencia en la validación institucional del rol tutor, causa de no expectativas o expectativas no colmadas por parte de los destinatarios?

Un último factor que relativiza la valoración de la tutoría pedagógica según los actores, responde a la “idiosincrasia” de la población de esta institución, vinculada con la demanda, la exigencia y el valor de los resultados. Remite a la mencionada adecuación entre lo que se ofrece y lo que se necesita y/o se espera.

En este contexto y considerando todos estos factores, se puede afirmar que hay una valoración positiva al acompañamiento que se realiza de parte de quienes lo reciben, alumnos y familias.

“Ah no yo creo que los alumnos lo valoran, más de lo que realmente demuestran o son capaces de decir” (tutor coordinador)

“Cuando tu acción responde a una demanda de ellos, es más inmediato la valoración positiva y el feedback que te hacen. Después a largo plazo,

creo y he hablado con alumnos más grandes que reconocen y valoran este acompañamiento que recibieron” (tutor adscripto)

“Más allá de todo lo que sabemos de cómo son las familias de acá, yo cada vez escucho más de parte de las familias un reconocimiento del trabajo que se hace. Si tienen que venir a darte un palo lo hacen. Pero también hay un reconocimiento que se hace de estar acompañando a los chicos” (tutor coordinador)

“El hecho de que los alumnos se arriman y siguen solicitando ayuda, puede ser una evidencia que las valoran positivamente” (tutor adscripto)

“No tengo mucha evidencia de si los padres valoran el acompañamiento, pero no he recibido reclamos que no estemos atendiendo” (tutor coordinador)

“Creo que la gran mayoría de los alumnos lo valoran positivamente porque se acercan a pedirlo” (tutor adscripto)

“Depende del alumno. En general el alumno y la familia se sienten apoyados. Tengo evidencia afectiva de parte del alumno, ya que en el acompañamiento pasas a ser referente para él o ella y te lo devuelve a nivel afectivo. Y en cuanto a la familia, ésta verbaliza el sostén que recibe al ver que su hijo es tutorado. También representando a la familia, los técnicos externos que acompañan al alumno reconocen y le dan valor al acompañamiento que acá se realiza” (tutor psicólogo)

¿Qué se percibe respecto a las PTP de los PROFESORES?

El análisis de triangulación cuantitativo y cualitativo realizado para conocer la percepción de los diversos actores respecto a las prácticas de tutoría se sintetiza en la siguiente tabla.

Tabla 10

<u>DIMENSIONES que describen las PTP</u> ↓	Profesores de sí mismos (CPPT)	Alumnos (CPAT)	Tutores y Alumnos mayores (entrevistas y grupo de discusión)
Atención al proceso personal de aprendizaje	73% valores 3 y 4 Media=3	50% valor 3 47% valores 1 y 2 Media= 2,5	T: La gran mayoría quiere hacerlo. La dificultad está en el “cómo” (tiempo, cantidad de alumnos, formación específica) A: No hay consenso. Solamente lo identifican aquellos alumnos con dificultades y adecuación curricular, y no todos
Trabajo meta cognitivo	73% valores 3 y 4 Media= 3	40% valor 3 60% valores 1 y 2 Media = 2,3	T: Algunos lo realizan, los más comprometidos y formados para esto. Se solicita/indica que lo hagan, no siempre se concreta. Se vincula con la enseñanza por proyectos en cuanto a que esta perspectiva desarrolla la autoestima y autonomía. T y A: Se identifica y valora en el espacio de orientación educativa de 4to.
Enseñanza de estrategias y habilidades	88% valores 3 y 4 Media= 3,4	60% valores 3 y 4 40% valores 1 y 2 Media= 2,7	T: Lo realizan cada vez más, particularmente a través de la enseñanza por proyectos y/o con toda la clase <i>“Cada vez el profesor enseña menos contenidos y entiende que aprender es otra cosa”</i> A: Se reconoce esta dimensión cuando logran identificar prácticas, vinculadas a que les enseñaron a estudiar, a abordar la información con espíritu crítico y habilidades transversales (<i>“me enseñaron cosas que me sirvieron para otras materias”</i>)
Impacto en la mejora del aprendizaje	75% valores 3 y 4 Media =3	54% valores 3 y 4 46% valores 1 y 2 Media = 2,5	A: se relaciona, con lo que consideran “un buen vínculo” y una “forma de enseñar” que les habilita y potencia, un mejor desempeño como estudiantes.

Aclaración ⁸

⁸ En la tabla, los valores planteados corresponden al nivel de acuerdo con cada una de las dimensiones como características descriptivas de las prácticas de tutoría que se llevan a cabo, en una escala 1-4.

Los datos cuantitativos dejan en evidencia, que la autopercepción docente, respecto a su rol tutor y las prácticas de tutoría que llevan a cabo, es significativamente diferente a la percepción de los alumnos respecto a las mismas.

Mientras los profesores muestran un alto grado de acuerdo en todas las dimensiones que describen sus prácticas, el grado de acuerdo de los alumnos, con que estas prácticas, desarrollen en ellos la meta cognición, en un contexto de autonomía y autoestima; es el más bajo.

Las descripciones que más se ajustan a la percepción que los alumnos tienen sobre las prácticas de tutoría de sus profesores, serían que éstas, les enseñan estrategias y habilidades cognitivas y que en definitiva les aportan para mejorar su desempeño como estudiantes.

¿Qué se percibe respecto a las PTP de los TUTORES?

La siguiente tabla compara la percepción que tienen los alumnos sobre las PTP según los distintos *tipos de tutores* a través del instrumento CPAT tutores⁹.

Tabla 11

Dimensiones que describen las PTP	ROLES TUTORES	COORDINADORES	ADSCRIPTOS	PSICÓLOGOS
Atención al proceso personal de aprendizaje		53% valores 3 y 4 32% valor 2	37% valores 3 y 4 44% valor 2	60% valores 1 y 2
Trabajo meta cognitivo		57% valores 1 y 2 28% valor 3	58% valores 1 y 2 31% valor 3	54% valores 1 y 2 46% valores 3 y 4 17% valor 4
Enseñanza de estrategias y habilidades		54% valores 3 y 4 35% valor 2	45% valores 3 y 4 36 % valor 2	64% valores 1 y 2
Impacto en la mejora del aprendizaje		55% valores 3 y 4 34% valor 2	43% valores 3 y 4 39% valor 2	70% valores 1 y 2

⁹ Este instrumento es el mismo utilizado para profesores con una pequeña variante en la descripción de algunas de las dimensiones y por consiguiente en el ítem que aparece a los alumnos para ejemplificar cada dimensión.

Estos datos, corroboran lo que ya se ha planteado respecto a la percepción y valoración del acompañamiento pedagógico según los distintos roles tutores. La TP no está asociada al rol de adscriptos sino más bien al rol de coordinadores. Para este rol se dan también porcentajes más altos en el nivel 4 según la escala que indica el grado de acuerdo de los alumnos con cada dimensión. Particularmente un 21% del alumnado está muy de acuerdo con que las prácticas llevadas a cabo por los coordinadores, impactan en la mejora de su aprendizaje.

Llama la atención que el trabajo meta cognitivo, tampoco es una dimensión de la TP que los alumnos perciben como parte del acompañamiento que realizan los tutores.

Esto lleva a preguntarse, con la correspondiente preocupación: ¿Quiénes realizan entonces esta dimensión central de la acción tutorial pedagógica? Aunque curiosamente, si bien todas las dimensiones tienen un bajo nivel de acuerdo para el rol tutor de los psicólogos, lo meta cognitivo es percibido por el 46% de los estudiantes, como algo que describe el acompañamiento que estos realizan, incluso con el porcentaje más alto (17%) en nivel 4 de la escala. Quien investiga, se atreve a arriesgar que este porcentaje de alumnos (17-21 %) que perciben el acompañamiento pedagógico de coordinadores y psicólogos muy significativo para ellos, coincide con el grupo de alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y están identificados en la institución para realizar con ellos un acompañamiento pedagógico específico, incluyendo la adecuación curricular.

Este estudio no recoge la información necesaria para validar o no este supuesto, que se plantea interesante para abordar, con futuras investigaciones en ésta área en la institución.

PERCEPCIÓN DE MEJORA EN EL APRENDIZAJE Y DESEMPEÑO ESTUDIANTIL A PARTIR DE LA TP RECIBIDA

En primer lugar, de acuerdo a los datos planteados anteriormente, en respuesta a las dos primeras preguntas de investigación, se puede afirmar, que más del 50% de **los alumnos**, entiende que la TP recibida, ya sea por profesores o tutores; tiene un impacto en la mejora del aprendizaje. Las

prácticas que se llevan a cabo, los ayudan a ser mejores estudiantes. A organizarse mejor, estudiar mejor, comprender mejor y obtener mejores resultados.

A su vez, esta incidencia de la TP en el aprendizaje, evidenciada en que este acompañamiento les permite tener un mejor desempeño; se presenta, ligada a otros factores: la motivación y el vínculo que se genera y el aprovechamiento que ellos como alumnos, hacen de la TP recibida.

Si bien en el FG realizado, no se conversa específicamente de esta incidencia, de los comentarios realizados se puede inferir las siguientes conclusiones:

- La incidencia en mejor aprendizaje está mayormente vinculada con la utilidad para que “te vaya mejor como estudiante”, “para rendir mejor” expresada en el potencial de las prácticas de tutoría, para “organizarte, planificarte, focalizarte, motivarte y estudiar mejor”

“Ese profesor hizo que me gustase aprender”

“Y lo que me enseñó, me sirvió para otras materias, yo lo apliqué”

“Te ayudan a organizarte, cómo estudiar, qué estudiar, cómo focalizarte para rendir mejor”

“Académicamente me sentí muy acompañado para la monografía por mi tutora y me fue bien”

“Algunos profes utilizan otras formas que te ayudan a entender mejor y ver cuál es tu estilo de aprender mejor”

- Esta incidencia está sujeta al aprovechamiento que haga o no el alumno.
- En relación a los profesores, la incidencia está ligada al vínculo docente-alumno como un factor muy importante que permite o perjudica el aprendizaje, cómo ya se mencionó.

- En relación a los tutores, aparece el tema de la motivación como un factor importante que mejora el aprendizaje. Los alumnos hablan de la motivación como algo necesario y valioso para que puedan sobrellevar las dificultades que se les presentan en su rol de estudiantes, más allá de identificar o no, si esas dificultades son atendidas eficazmente y se superan. A su vez, el sentirse motivados por estos adultos que los acompañan, refuerza su autoestima y los empodera para encontrar la forma de superar estas dificultades y mejorar su desempeño.

Los **profesores**, son los actores que más perciben la incidencia positiva en el aprendizaje de los alumnos, de la acción tutorial que llevan a cabo. El CPPT arrojó como dato interesante, que el 75% de los docentes encuestados, tienen un buen nivel de acuerdo con que sus prácticas impactan en la mejora del aprendizaje de los estudiantes.

Por otro lado, en respuesta a esta pregunta de investigación, las entrevistas realizadas a los **tutores** (coordinadores, adscriptos y psicólogos), reportan las siguientes ideas:

- Hay una sensación de que sí incide o debería incidir. Se plantean incluso evidencias de esta percepción:
 - 1- En los últimos años hay menos cantidad de alumnos con materias a examen, menos repeticiones y mejores notas a nivel general.
 - 2- Alumnos concretos que superan dificultades y obtienen los resultados que el sistema educativo requiere de ellos, como consecuencia de este acompañamiento pedagógico.

“Sí ha llevado naturalmente a una reducción en el fracaso muy notorio. Eso está claro, hay una disminución numérica a nivel institucional y a nivel nacional” (tutor coordinador)

“Sí claro hay incidencia. Ahí tengo ejemplos clarísimos de chiquilines que venían con etiquetas de primaria, no va a llegar, no va a poder, no

va a estar a la altura de los programas nuestros de inglés. Y resulta que después lo logra” (tutor coordinador)

“Este tipo de prácticas, lo que sí logran es generar un andamiaje y sostén para el alumno, de guía de cómo manejarse frente a las dificultades que tiene” (tutor psicólogo)

- La incidencia en la mejora del desempeño de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, está condicionada o en relación de dependencia con tres factores muy interesantes.

Dos de ellos, ya planteados en el análisis de esta investigación:

- El aprovechamiento y compromiso de parte del alumno y de su familia.

“Esta incidencia tiene que ver con que si el alumno se compromete con este acompañamiento. Es fundamental que lo tome y que haya voluntad. Y también que la familia entienda que los apoyos afuera no se ajustan en general a nuestra propuesta y entonces no sirven. Cuando hubo este compromiso, ves los resultados, los avances, el proceso personal positivo en el aprendizaje del inglés”

“Si el alumno lo aprovecha estas prácticas tienen un buen resultado final en su aprendizaje y pasaje por el liceo”

- La consistencia de una organización institucional que garantice la eficacia de la acción tutorial que se lleve a cabo y, por ende, tenga un impacto real en la mejora de los aprendizajes y las trayectorias personales de los alumnos en sus procesos de aprendizaje.

Y el tercer factor que aparece, considerado revelador para quien investiga, es la concepción que se tenga del aprendizaje.

La frase *“depende de cómo se concibe el aprendizaje”* planteada por uno

de los tutores entrevistados, trae a este estudio, una pregunta crucial y valiosa, frente a la cual, el marco teórico de esta investigación, ha sentido ya una perspectiva posible. Y, para la cual es muy diversa la literatura actual que la aborda a nivel del ámbito educativo: ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de aprendizaje?

“Es difícil esto de si incide o no. Es el gran tema del momento y de los últimos años. Pero esto me lleva a preguntarme: “¿y antes se aprendía?”. Es decir, con otra concepción, otra metodología...y tampoco tengo la respuesta” (tutor coordinador)

“Me parece que se parte de aquello que se dijo en una reunión de padres, “aprender no significa saber las fechas patrias”, bueno, eso que a veces es tan discutido. Aprender es otra cosa. Y esto de alguna manera nos libera un poco de esto de qué importa si aprende a qué velocidad se mueve la luz, no importa tanto. Capaz importa mucho más otras cosas” (tutor coordinador)

“Depende de la forma de ver qué es el aprendizaje. El alumno que integra más cantidad de cosas y las puede relacionar es el que se va a enfrentar a un problema y va a encontrar caminos para resolver. Yo creo que la tutoría, el objetivo que tiene es ese, desarrollar un alumno integral” (tutor adscripto)

Según los tutores, las prácticas llevadas a cabo en el ámbito de la tutoría pedagógica en la institución, mejoran el aprendizaje de los alumnos ya que:

*“Mejora su autonomía y autogestión”; “Desarrolla un alumno integral”;
“Dan andamiaje y sostén a alumnos con dificultades”*

- Se plantean también ciertos reparos en esta incidencia, en primer lugar, porque *no es la que podría ser*, ya que la TP *no se ve, ni se desarrolla en todo su potencial*.

Esta percepción está estrechamente vinculada con la concepción del aprendizaje que se tenga y con la existencia o no de una organización institucional que valide y potencie una acción tutorial pedagógica eficaz. Otro reparo tiene que ver con que el acompañamiento pedagógico que se realiza no logra la reeducación de alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, esto vinculado claramente con una infraestructura carente de los técnicos y programas, necesarios para esto. También se plantea, como preocupación quizás, que no ven una relación directa en la práctica, entre TP y calidad del aprendizaje. Para quien investiga, este reparo supone un cuestionamiento serio para la institución, que se aconseja abordar en futuras investigaciones, ya que parece “echar sombra” a lo que la revisión bibliográfica y el estado de arte sobre la acción tutorial plantean: que la tutoría es un factor de calidad en la propuesta educativa de una institución.

VI- CONCLUSIONES y REFLEXIONES FINALES

Empezar a nombrar lo que es, para que sea...

Queda claro que mucho más allá del término utilizado y explicitado en la institución, el acompañamiento pedagógico al alumnado existe.

Pero se hace necesario comenzar a explicitar prácticas, roles y espacios en el ámbito de la tutoría pedagógica. Que desde la gestión y organización institucional se genere una estructura, en la cual todos los actores (profesores, tutores, alumnos y sus familias), sepan *cómo moverse en ella*, asuman sus derechos y responsabilidades, encuentren un espacio de sistematización y reflexión en torno a las prácticas de tutoría pedagógica, dónde los roles y funciones estén validados por todos.

Que el alumno y su familia, reciban esta acción tutorial como parte de la propuesta educativa y no como un complemento extra, librado a la buena voluntad de algunos profesores o educadores referentes.

Ni siquiera como un complemento sino como uno de los componentes de su proceso formativo, facilitando así su protagonismo en la adquisición del aprendizaje (Benedetti, 2014).

Y entonces, distanciarse de la demanda como consumidor exigente e internalizar la autonomía y el compromiso que este proceso requiere.

Que el equipo de educadores referentes de los alumnos en cada nivel (coordinadores, adscriptos y psicólogos), nombrados tutores en esta investigación, junto con técnicos que se están incorporado (psicopedagogos); puedan constituir un equipo de tutoría pedagógica *nombrado* en la institución. Incorporando la riqueza de tantas prácticas que se llevan a cabo y generando las mejoras necesarias para su efectividad. En actitud de diálogo y negociación con el equipo de profesores y el alumnado como actores claves.

Con los requerimientos que menciona Viel, citado en Benedetti (2014), para la construcción de sentido: revisando la mirada juvenil y cediendo la palabra a los alumnos, habilitando la confrontación y estableciendo las formas adecuadas de cuidado.

En este camino de incorporación de la tutoría pedagógica a la organización institucional, no se debe descuidar la necesaria formación de los educadores. Esta necesidad es planteada en el marco teórico, y surge también de los datos recogidos; como ya se ha mencionado.

Vinculado con la complejidad en la que se sitúa a la orientación educativa, se señala la importancia de favorecer el desarrollo integral de los orientadores. Que se piense e instrumente su formación desde una perspectiva multidimensional. Que incorpore sí la dimensión técnica, de manera de profesionalizar el rol. Que tenga en cuenta tanto la dimensión social como la particular dimensión cultural de la institución, con sus correspondientes concepciones de aprendizaje, atención a la diversidad y acompañamiento. Pero que no descuide la dimensión personal de los educadores, atendiendo debidamente la introspección y reflexión sobre la propia práctica y el estilo personal. Que contribuya a su humanización (Sarasola, 2014). Como dice este autor, en relación a los conocidos cuatro pilares de la educación del siglo XXI, planteados en el documento de la Unesco; adaptemos uno de ellos: aprender a conocer-se.

El profesor como tutor pedagógico. Un rol a seguir construyendo...

Este estudio concluye que, en lo que refiere al rol docente como tutor pedagógico, existe una distancia importante entre la autopercepción de los profesores y la percepción del alumnado.

Una explicación desde la teoría, tomando ideas de Monereo (2001), respecto al aprendizaje estratégico, podría ser que existe muy poca literatura destinada a ejemplificar cómo podría traducirse este rol tutor del profesor, al quehacer cotidiano de las prácticas de tutoría pedagógica dentro del aula.

Particularmente en la enseñanza media. Y esta carencia no se explica solamente por la tendencia a recluir estas prácticas al ámbito de la clínica psicopedagógica o al origen teórico de la acción tutorial, como campo de conocimiento. Existen ciertas resistencias de parte del profesorado que también se vislumbran en este estudio

En esta dificultad de los profesores para involucrarse con la tutoría pedagógica, se pueden identificar, por lo menos, tres aspectos:

1- La situación laboral, que justamente implica una intervención y gestión a nivel de las políticas educativas y de la organización institucional planteada en el punto anterior.

2- La condición de *burn out* del profesor, en el contexto *hipermoderno* ya descrito.

3- Un problema de *concepción*, dónde entran en conflicto las teorías de aprendizaje y lo que en la práctica se traduce en la enseñanza. El tema del conocimiento estrictamente disciplinar, del vínculo docente-alumno y del concepto de autonomía.

Se mencionó, además, de acuerdo a datos cuantitativos, la predisposición del profesorado a considerar que la TP tiene su razón de ser en la atención a algunos alumnos que la necesitan, solamente. Asumiendo así, que el proceso de aprendizaje de la generalidad del alumnado, podría tener lugar sin las prácticas de tutoría mencionadas. Sin un reconocimiento y consideración en la enseñanza de sus perfiles cognitivos y socio afectivos. Sin orientarlo en que conozca cómo aprende, qué fortalezas y debilidades tiene, cuáles estrategias podría incorporar. Sin enseñarle a estudiar, a llevar una agenda, a trabajar en equipo.

Asumiendo que el estudiante puede construir su rol como tal sin mediación docente.

No se considera que esta descripción refleje la realidad de cómo se concibe el proceso de enseñanza y aprendizaje. Tampoco se ajusta a la autopercepción de estos mismos profesores, respecto a su rol de tutor pedagógico.

Implicaría además preguntarse entonces qué perfil de alumno tendría la necesidad de una tutoría pedagógica. ¿Aquellos, como se dijo, *identificados institucionalmente* por su situación particular frente al aprendizaje? ¿Alumnos diagnosticados con dificultades específicas de aprendizaje? ¿Alumnos con situaciones socio afectivas y emocionales de riesgo?.

Esta modalidad de la tutoría como estrategia pedagógica reactiva para atender la situación solamente de algunos alumnos, refleja la experiencia educativa uruguaya a nivel de educación media. En el ámbito de educación pública, la implementación de proyectos de tutoría ha sido para minimizar situaciones de fracaso escolar y fue dirigida particularmente al alumnado identificado en

situación de riesgo.

En el ámbito privado, incluido este centro educativo, es común también que se piense y desarrolle espacios de tutoría para aquellos alumnos, que *no logran solos*, transitar el itinerario educativo que se les propone y los resultados esperados de esta trayectoria, de acuerdo a los estándares académicos del centro. Así se descuida el acompañamiento que todo alumno debería tener en la construcción de su rol de estudiante, cómo se desprende de datos aportados en este estudio por alumnos y tutores, en sintonía con el concepto de tutoría pedagógica presentado.

Quizás, esto sea también otro factor que explique la brecha entre, la autopercepción docente como tutor pedagógico inherente a su rol a nivel de la teoría, y lo que luego en la práctica es recibido y percibido por el alumnado.

En la búsqueda de acortar esta brecha e implementar los andamiajes necesarios para la construcción de este rol, el centro educativo debería atender los tres aspectos mencionados. El profesor, también, requiere ser comprendido, entendido y orientado, en este contexto. Los espacios de coordinación académica generados en la institución, particularmente el trabajo colegiado y regular que tienen los profesores junto con el referente académico de su área, se sugieren como lugares privilegiados y pertinentes para esto. Ninguna implementación de un programa institucional en el área de la tutoría pedagógica, tendrá éxito, sin la promoción genuina, del rol docente como tutor pedagógico, ni sin su participación activa tanto en la teoría como en la práctica.

El alumno en su rol de estudiante. Hacia la mejora en los logros de aprendizaje.

Tampoco debe pensarse ningún programa que no esté condenado sino al fracaso, a la ineffectividad, si no se tiene en cuenta las necesidades reales del alumno. Como joven a ser comprendido, entendido y orientado en el contexto cultural *hipermoderno*. Pero también y fundamental, como estudiante y sujeto pedagógico y en sintonía con la promoción de una mejora en su proceso de aprendizaje.

Atender los aspectos que hacen a la construcción de ese vínculo que los

alumnos de la institución validan y reclaman para aprender mejor y lograr mejores resultados.

Situar en un lugar privilegiado, en la discusión y elaboración de pautas para la elaboración de un programa, a este clima de familiaridad y empatía que se sabe relevante en cualquier proyecto de tutoría pedagógica.

Direccionar su sentido a la consecución de un objetivo claro: que tenga un impacto en el aprendizaje. Que promueva que todos los estudiantes puedan realizar trayectos curriculares exitosos desde la perspectiva personal de cada uno y desde los requerimientos del *sistema educativo* que transita en su dimensión social y cultural propia de la institución.

En esta línea, se sugiere profundizar, a través de futuras investigaciones, en la incidencia tutoría pedagógica y mejora del aprendizaje. Ampliando el alcance de este trabajo de investigación en la institución. A modo de ejemplo:

- ❖ Discriminar la población de una investigación dirigida a la búsqueda de correlaciones, en estudiantes identificados institucionalmente con dificultades y los que no; podría encauzar una reflexión seria en torno al “para todos” de la tutoría pedagógica.
- ❖ Realizar una evaluación del programa de orientación educativa para alumnos de 4to año de secundaria que se realiza en la institución, podría aportar datos interesantes respecto a esta incidencia y generar insumos para la posible extensión de este espacio u otros similares, al resto de los niveles. En el marco, que el rol de estudiante del que se habla, se configura en un ser alumno/a, amigo/a, hijo/a, joven, ciudadano, etc.; considerando los diversos contextos culturales, en los que la orientación educativa tiene lugar.
- ❖ Incluir la mirada de las familias y el equipo directivo, como actores que no fueron considerados en este estudio.

LISTA DE REFERENCIAS

- Álvarez Pedrosian, E. (2008a). Los efectos de la epistemología kuhneana en las ciencias sociales. En J. Rasner (Ed.), *Ciencia, conocimiento y subjetividad* (pp. 21–38). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Álvarez Pedrosian, E. (2008b). Las objetivaciones de las ciencias humanas. En J. Rasner (Ed.), *Ciencia, conocimiento y subjetividad* (pp. 73–102). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Aristimuño, A., Lasida, J., Musselli, S., & Rodríguez, F. (2010). Las tutorías como herramienta clave de la inclusión educativa, en el marco de las políticas de universalización de la Educación Media. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Desarrollo Social. Fondos Concursables. Eje: Políticas de primera infancia, infancia y adolescencia.
- Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, RLEI, 9 (1), 111-126. Recuperado de: www.rinace.net/rlei/numeros/vol9-num1/art6.html
- Aristimuño, A. (2016). Evaluaciones sobre el impacto de un programa de combate al fracaso: las tutorías en la secundaria básica de Uruguay. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 3 (1), 27-40. Recuperado de: <https://journals.epistemopolis.org/index.php/calidadeducativa/article/view/269/0>
- Balaguer, R., Carbajal, M., & Correa, L. (Eds.). (2014). *Orientación Educativa. Enfoques y herramientas*. Montevideo, Uruguay: Psicolibros-Waslala.
- Benedetti, B. (2014). La tutoría académica y la orientación educativa. En R. Balaguer, M. Carbajal, & L. Correa (Eds.), *Orientación Educativa. Enfoques y herramientas* (pp. 159–176). Montevideo, Uruguay: Psicolibros-Waslala.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido: la orientación del hombre moderno*. Barcelona, España: Paidós.
- Bravo, M. L., Heguy, B., & Mendicino, L. (2012, 25 septiembre). Tutoría académica: experiencia y nuevas expectativas. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/21480>
- Carbajal, M. (2014). El aporte metodológico del orientador. En R. Balaguer, M. Carbajal, & L. Correa (Eds.), *Orientación Educativa. Enfoques y herramientas* (pp. 99-115). Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Castaño, E., Blanco, A., & Asensio, E. (2012). Competencias para la tutoría: Experiencia de formación con profesores universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 193-210. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6103>
- Corvalán, J. (1996). *Los paradigmas de lo social y las concepciones de intervención en la sociedad* (Informe N° 4. CIDE 1996). Recuperado de <http://surmaule.cl/wp-content/uploads/sites/4/2014/12/Corvalan-J.-Los-paradigmas-de-lo-social.pdf>

- Córdoba, M. (2014). Trayectoria histórica de la orientación educativa en el Estado de México: una lectura de sus sentidos. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 11(27), 44–52. Recuperado de <http://remo.ws/remo-27/>
- Delors, J. (Ed.). (1996). *La educación encierra un tesoro*. México D.F., México: Ediciones Unesco.
- De Barbieri, A. (2014). Orientando desorientados. De la orfandad educativa a la responsabilidad pedagógica. En R. Balaguer, M. Carbajal, & L. Correa (Eds.), *Orientación Educativa. Enfoques y herramientas* (pp. 245-253). Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Goetz, J., & LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *ISLAS. Revista especializada en Humanidades y Ciencias Sociales*, (138), 125–135. Recuperado de <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/617>
- González, J. (2001). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (15), 227–246. Recuperado de <https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/10155>
- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del comportamiento*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Krichesky, M. (2003). *Proyectos de orientación y tutoría*. Buenos Aires: Paidós.
- Lipovetsky, G. (2010). *La felicidad paradójica: Ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona, España: Editorial Anagrama S.A.
- MEC España. Dirección General de Renovación Pedagógica. (1990). *La orientación educativa y la intervención psicopedagógica*. Recuperado de https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=17377
- Medina, F., Tinajero, G., & Rodríguez, J. C. (2013). La orientación educativa en la escuela secundaria: una práctica olvidada. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(25), 76–80. Recuperado de <http://remo.ws/remo-25/>
- Molina Bernal, I. (2012). Estado del arte sobre tutoría. *Civilizar. Ciencias sociales y humanas*, 12(22), 167–175. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100224190011.pdf>
- Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., & Pérez, M. (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona, España: Graó.

- Monereo, C., Badia, A., Baixeras, M. V., Boadas, E., Castelló, M., Guevara, I., . . . Sebastiani, E. M. (2001). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo: Unidades didácticas de enseñanza estratégica para la eso*. Barcelona, España: Graó.
- Morín, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Mussawy, S. A. (2009). *Assessment Practices: Student's and Teacher's Perceptions of Classroom Assessment*. Master's Thesis, School of Education, University of Massachusetts.
- NACADA: The Global Community for Academic Advising. (2016). Retrieved from <https://www.nacada.ksu.edu/Resources/Pillars/Concept.aspx>.
- Pozo, J. (2000). *El Aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Publicaciones CENDIE. (2008). Serie didáctica N°93. Tutoría. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/redes_federales/snie/pais/tucuman/producciones/docs/erie_didactica_n93.pdf
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- Rasner, J. (2008). La mirada desde alguna part. En J. Rasner, E. Álvarez Pedrosian, & I. Pardo (Eds.), *Ciencia conocimiento y subjetividad* (pp. 53–72). Montevideo, Uruguay: Universidad de la República.
- Sancho, J. (2010). Del sentido de la investigación educativa y la dificultad que se considere para guiar las políticas y las prácticas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(Número 2), 34-46. Recuperado de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num2/art2.pdf>
- Santana, L., García, L., & González, A. (2010). El Programa de Orientación Educativa y Sociolaboral: un instrumento para facilitar la toma de decisiones en Educación Secundaria. *Revista de Educación*, (351), 73–106. Recuperado de <http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re351/re351.pdf#page=73>
- Sarasola, M. (2014). La formación en Orientación Educativa y el desarrollo personal. En R. Balaguer, M. Carbajal, & L. Correa (Eds.), *Orientación Educativa. Enfoques y herramientas* (pp. 77-116). Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Shulman, L. S. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: Una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*. (pp. 9–91). Barcelona, España: Paidós.
- Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. (2007). Proceso de construcción de un modelo de tutoría académica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, V (11). Recuperado de <http://remo.ws/separatas/separata%201.pdf>
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo*. Madrid, España: Alfaguara.

White, E. (2015). Academic Advising in Higher Education: A Place at the Core. *The Journal of General Education*, 64(4), 263–277. <https://doi.org/10.5325/jgeneeduc.64.4.0263>

BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

Aldámiz-Echevarría Ma del M. et al. (2009). *¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.

Bresciano, J. A. (2005). *Investigar en humanidades. Pautas metodológico-técnicas para el diseño y la presentación de proyectos* (Vol. II). Montevideo: Psicolibros-Waslala.

Cea, M. A. (1998). *Metodología cuantitativa: estrategia y técnicas de investigación social*. Madrid: Proyecto Editorial Síntesis Sociológica.

Dorman, J., & Knightley, W. (2006). Development and validation of an instrument to assess secondary school students' perceptions of assessment tasks. *Educational Studies*, 32(1), 47–58. <https://doi.org/10.1080/03055690500415951>

Lucarelli, E. (2002). *El asesor pedagógico en la Universidad*. Buenos Aires: Paidós.

"Methodology Brief: Focus Group Fundamentals". Extension Community and Economic Development Publications. 12. (2004). Retrieved from Iowa State University Extension and Outreach publications: <http://www.extension.iastate.edu>.

Pérez de León, P. (2001). Focus groups: sistematización de prácticas y calidad. *Prisma*, 165-179.

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta. ed.). México: McGraw Hill.

Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción de marco teórico, formulación de objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.

Sautu, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Wittrock, M. C. (1990). *La investigación de la enseñanza, I Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós.

TRABAJO FINAL DE TESIS

AUTOR: PROF. XIMENA BEYHAUT GARAYALDE 1891186-3

ANEXOS

1) DESCRIPCIÓN de los ESPACIOS DE TUTORIA PEDAGÓGICA (ETP)

Estos espacios, son considerados en este estudio, prácticas de tutoría llevadas a cabo por la institución en el acompañamiento al proceso de aprendizaje del alumnado. Complementan las prácticas realizadas por profesores y tutores. Se puede diferenciar dos modalidades para estos ETP: Los talleres de apoyo académico en algunas asignaturas (matemática, física y química) de asistencia libre y voluntaria, y los espacios de apoyo a los cuales los alumnos son derivados por la institución, para atender dificultades que se evidencian en el desempeño académico y/o en habilidades cognitivas. En esta segunda modalidad la institución viene realizando muchos cambios y ajustes en la última década, particularmente en lo últimos dos años con la incorporación de psicopedagogos al equipo de educadores y la implementación de programas de apoyo en esta línea, que sistematicen el trabajo de inclusión y adecuaciones curriculares.

Es probable que los estudiantes encuestados hayan experimentados diferentes “versiones” de este tipo de apoyo pedagógico al que son derivados, según su trayectoria. Es por esto que, al mencionarlos en el cuestionario destinado a los alumnos, se ha optado por una descripción general de los mismos, de forma que incluya las diversas experiencias de los alumnos.

En el cuestionario a profesores, se les pide ponderación de cada espacio de tutoría pedagógica, de acuerdo a la siguiente escala: *1- necesario y eficaz 2- necesario y poco eficaz 3- necesario e ineficaz 4- innecesario 5- No sé*

En el cuestionario a alumnos, se les interroga respecto a la frecuencia con la que han asistido, las expectativas y demandas y el grado de satisfacción con las mismas.

En la entrevistas tutores, no se pondera específicamente cada espacio, se conversa de estos, en general.

El siguiente cuadro sintetiza los ETP que se llevan a cabo y los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos, qué describen el funcionamiento y valoración de estas prácticas, según la mirada de alumnos, profesores y tutores.

Se detallan algunas abreviaciones mencionadas en el cuadro:

NE: necesario y eficaz ; NI: necesario e ineficaz

MODALIDAD ETP	ALUMNOS *	PROFESORES	TUTORES
Taller de matemática	55 % dice nunca asistió De los que asisten: 68% con B o MB cumplimiento de expectativas	56% lo considera NE 31% no sabe	Se consideran NE para los alumnos. Se cuestiona eficacia por la cantidad de alumnos para atender.
Taller de ciencias experimentales física y química	72 % nunca asistió 68% con B o MB cumplimiento de expectativas	30% lo considera NE 44% no sabe	Se destaca la demanda que hay de estos apoyos por parte de los alumnos.
Apoyo en razonamiento y matemática	87 % nunca asistió	58% se reparte entre NE y NI 42% no sabe	Se consideran espacios necesarios. Se demanda la incorporación de profesionales especializados en el área psicopedagógica
Apoyo en lengua (antes 2017) o comprensión y estrategias	90 % nunca asistió	<i>Lengua</i> -37% lo considera 49% no sabe <i>Comprensión y estrategias</i> - 46% lo considera NE 42% no sabe Mejora la valoración del espacio.	Se cuestiona la organización, la cantidad de alumnos para atender y el poco tiempo del que se dispone en el horario para estos apoyos.
Coaching en Inglés	86 % nunca asistió	49% lo considera NE 34% no sabe	Se consideran necesarios para evitar apoyos externos que no respondan a los requerimientos de la propuesta de inglés en la institución.
Programa "One to one"	98 % nunca asistió	63% lo considera NE 37% no sabe	
Programa "Peer tutoring"	95 % nunca asistió	56% lo considera NE 30% no sabe	

* Los alumnos mencionan como expectativas o demandas para asistir a los ETP, todas las opciones sugeridas en el cuestionario. Mayormente, subir la nota, preparar escritos y entender mejor los temas.

2) PAUTA CUESTIONARIO PROFESORES

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd_3u13OYgGdbilcXWei7X4RsKRUCbruHJsS_W4rqnwBQlg0mA/viewform

De acuerdo a la teoría a la que adhiere este estudio que realizo, la **TUTORÍA PEDAGÓGICA (TP)** refiere al acompañamiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos en su rol de estudiantes. Según Krichesky, implica el desarrollo y seguimiento de los procesos de aprendizaje y como tal, asume realidades como ser: los diversos estilos y ritmos de aprendizaje; la inclusión y las adecuaciones curriculares; la autoevaluación y desarrollo de la metacognición, que habilita el desarrollo de la autonomía y autoestima; los aspectos motivacionales y las estrategias de aprendizaje. Se define **prácticas de tutoría pedagógica de los profesores (PTP)** a las acciones llevadas a cabo dentro o fuera del aula, en forma individual o grupal; con la finalidad de orientar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. No refiere a las acciones que apuntan a la enseñanza de los contenidos programáticos de la asignatura.

1- *¿Vienes implementando alguna práctica de tutoría pedagógica en el desarrollo de los cursos de tu asignatura? No Si*

2- *Si has respondido SI, ¿Por qué? (puedes marcar más de una opción):*

- *Considero que es parte de mi rol docente*
- *Es beneficioso para los alumnos*
- *Hay alumnos que lo necesitan*
- *Otro (especificar) _____*

3- *Si has respondido NO, ¿Por qué? (puedes marcar más de una opción):*

- *Considero que no corresponde a mi rol docente*
- *No tengo tiempo de hacerlo*
- *No sé cómo hacerlo*
- *Otro (especificar) _____*

4- *Si has respondido No en la primera pregunta, pasa a la pregunta 6. Si has respondido Si, continúa:*

Según la literatura sobre el tema a la que adhiere este estudio, estas prácticas de tutoría se pueden clasificar según su intencionalidad/modalidad, cómo muestra el siguiente cuadro:

Indica la frecuencia con que utilizas prácticas de cada tipo

CLASIFICACIÓN PRÁCTICAS DE TP	FRECUENCIA			
	Siempre	Regular mente	Poco	Nunca
Enseñanza de estrategias y técnicas de estudio				
Planificación y organización del tiempo				
Conocimiento y retroalimentación estilos de aprendizaje				
Atención a las dificultades de aprendizaje (adecuaciones curriculares)				

5- Indica cuál es tu percepción respecto a las prácticas de TP que realizas, según las siguientes dimensiones, utilizando una escala 1-4 dónde 1 expresa el menor grado de acuerdo.

DIMENSIÓN	TU PERCEPCIÓN escala 1 a 4
ATENCIÓN AL PROCESO PERSONAL DE APRENDIZAJE- En qué medida estas prácticas conocen y atienden la diversidad a través de la personalización del estudiante. Su situación particular, su estilo cognitivo, su forma de aprender, sus dificultades tanto a nivel de estrategias como de funciones cognitivas	
TRABAJO METACOGNITIVO- En qué medida estas propician y potencian que el estudiante se conozca a sí mismo en un contexto de autonomía y autoestima. Conozca cómo aprende, cómo estudia, cuáles son sus fortalezas y debilidades en lo cognitivo.	
ENSEÑANZA de ESTRATEGIAS Y HABILIDADES- En qué medida estas prácticas favorecen el aprender a aprender, enseñando estrategias y habilidades cognitivas transversales a las disciplinas del saber y también específicas de tu asignatura.	
IMPACTO EN LA MEJORA DEL APRENDIZAJE- En qué medida estas prácticas, ayudan a los estudiantes a mejorar su desempeño como tales. A estudiar mejor, a comprender mejor, a organizarse mejor, a responder mejor a las demandas de aprendizaje que el sistema educativo requiere y mejorar sus resultados académicos.	

6- ¿Conoces prácticas de TP llevadas a cabo por referentes del nivel en el que das clases (Coordinadores, adscriptos, psicólogos, otros) si no

7- Si has respondido SI continúa, si has respondido NO pasa a la pregunta 9

¿Cuáles?

1 -----

2 -----

3 -----

4 -----

8- ¿Qué valoración haces de las mismas?

VALORACIÓN/ DESCRIPCIÓN	Muy positiva	Positiva	Indiferente	Negativa
1				
2				
3				
4				

9- ¿Reconoces alguna necesidad en el área de la TP que no esté siendo atendida por estos referentes ni por el equipo docente? (Circula tu respuesta)

SI Describe cuál/cuáles _____

NO

NO SÉ

10- El colegio instrumenta varios apoyos pedagógicos a los alumnos.

Pondera cada uno de ellos de acuerdo a la siguiente escala: 1- necesario y eficaz 2- necesario y poco eficaz 3- necesario e ineficaz 4- innecesario 5- No sé

APOYO PEDAGÓGICO	PONDERACIÓN
Taller de matemática	
Taller de ciencias experimentales física y química	
Apoyo en razonamiento para ciclo básico hasta 2017	
Apoyo en lengua para ciclo básico hasta 2017	
Taller de comprensión lectora y estrategias 2018 (ciclo básico y 4to)	
Taller de razonamiento y matemática 2018 (ciclo básico y 4to)	
Coaching en Inglés	
Programa "One to one" (trabajo personalizado con profesor en horario clase)	
Programa "Peer tutoring" (con estudiante avanzado, fuera de horario)	

3) PAUTA CUESTIONARIO ALUMNOS

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSewzniN6SnzFMbQqU1Jw3x8TRPIHz1WgknV6S5-yHvBOIYv7w/viewform>

Le llamamos **PRÁCTICAS DE TUTORÍA PEDAGÓGICA** a las acciones llevadas a cabo por el equipo de educadores (profesores, adscriptos, coordinadores, psicólogos) dentro o fuera del aula, en forma individual o grupal; con la finalidad de orientar y acompañar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje. No se refiere a la enseñanza de los contenidos del curso de una materia.

1- Tus **PERCEPCIONES** respecto a estas prácticas:

1a- ¿Cuántos profesores que has tenido en 2017-2018 consideras han realizado prácticas de tutoría pedagógica en sus cursos?

Muchos _____ Algunos _____ Pocos _____ Ninguno _____

1b- En el siguiente cuadro encontrarás afirmaciones que describen estas prácticas realizadas por los profesores. Tomando a tus profesores en conjunto según consideraste en la parte 1a (muchos, algunos o pocos), valora cada afirmación según tu grado de acuerdo con una escala del 1 al 4. Siendo 1 el mínimo nivel de acuerdo.

DESCRIPCIÓN	TU PERCEPCIÓN
Prácticas que atienden mi perfil como estudiante, mi forma de aprender, mis fortalezas y dificultades.	
Prácticas que me enseñan a conocerme mejor como estudiante y promueven mi autonomía y autoestima.	
Prácticas que desarrollan en mí habilidades (pensamiento crítico, comunicación oral y escrita, creatividad, resolución de problemas, trabajo colaborativo, reflexión, etc) y me enseñan estrategias para lograrlas , más allá de los contenidos de la materia.	
Prácticas que me ayudan a ser mejor estudiante. A estudiar y comprender mejor la materia y a obtener mejores resultados.	

2- En la tarea de acompañar tu proceso de aprendizaje participan otros educadores referentes. **¿Cuáles de los siguientes roles, consideras que realizan acciones de tutoría pedagógica con los estudiantes? (Puedes marcar más de una opción)**

- A. Adscriptos _____
- B. Coordinadores _____
- C. Psicólogos _____
- D. Otro (especificar) _____

3- El siguiente cuadro refiere ahora a las prácticas de estos referentes que marcaste en la pregunta anterior. Complétalo para cada caso que respondiste, usando la misma escala y criterio del cuadro 1b.

DESCRIPCIÓN	TU PERCEPCIÓN			
	A	B	C	D
Prácticas que atienden mi perfil como estudiante, mi forma de aprender, mis fortalezas y dificultades.				
Prácticas que me enseñan a conocerme mejor como estudiante y promueven mi autonomía y autoestima.				
Prácticas que desarrollan en mí habilidades (organización, planificación, autorregulación, motivación, flexibilidad, etc) y me enseñan estrategias para lograrlas, más allá de los contenidos de las materias.				
Prácticas que me ayudan a ser mejor estudiante. A estudiar y organizarme mejor y a obtener mejores logros académicos y resultados.				

4- Si consideras tus años de liceo,

a) ¿en qué nivel consideras han sido más frecuentes las prácticas de tutoría pedagógica? (Puedes marcar más de una opción)

1ro _____

2do _____

3ro _____

4to _____

5to _____

b) ¿en qué nivel consideras han sido más valiosas, las prácticas de tutoría pedagógica recibidas? (Puedes marcar más de una opción)

1ro _____

2do _____

3ro _____

4to _____

5to _____

5- Marca en el siguiente cuadro, con qué frecuencia has asistido en 2017-2018 a los espacios de apoyo que brinda el Colegio dentro de su propuesta de tutoría pedagógica.

APOYO	FRECUENCIA				
	En forma constante	Muchas veces	Pocas veces	Casi nunca	Nunca
Taller de matemática					
Taller de ciencias experimentales física y química					
Apoyo en razonamiento o matemática					
Apoyo en lengua o comprensión y estrategias					
Coaching en Inglés					
Programa "One to one"					
Programa "Peer tutoring"					

6- ¿Cómo valoras tu experiencia con estos APOYOS?

6a) Marca cuáles de las siguientes expectativas/demandas tienes respecto a los apoyos que has asistido (puedes marcar más de una opción):

APOYO	Expectativas				
	Principalmente subir la nota	Reforzar lo que aprendo en clase	Entender mejor los temas	Preparar mejor los escritos	Ninguna
Taller de matemática					
Taller de ciencias experimentales física y química					
Apoyo en razonamiento o matemática					
Apoyo en lengua o comprensión y estrategias					
Coaching en Inglés					
Programa "One to one"					
Programa "Peer tutoring"					

6b) Indica en la siguiente tabla, el nivel de cumplimiento de las expectativas que tuviste con estos apoyos.

APOYO	CUMPLIMIENTO EXPECTATIVAS				
	Muy bueno	Bueno	Regular	No se cumplió	No corresponde
Taller de matemática					
Taller de ciencias experimentales física y química					
Apoyo en razonamiento o matemática					
Apoyo en lengua o comprensión y estrategias					
Coaching en Inglés					
Programa "One to one"					
Programa "Peer tutoring"					

4) PAUTA ENTREVISTA TUTORES

A- En este estudio que realizo, la TUTORIA PEDAGÓGICA refiere al acompañamiento a la trayectoria personal y proceso de aprendizaje de los alumnos, **en su rol de estudiantes**. Según Krichesky, implica el desarrollo y seguimiento de los procesos de aprendizaje y como tal, asume realidades como ser: los diversos estilos y ritmos de aprendizaje; la inclusión y las adecuaciones curriculares; la autoevaluación y desarrollo de la meta cognición, que habilita el desarrollo de la autonomía y autoestima; los aspectos motivacionales y las estrategias de aprendizaje.

1- ¿Estás familiarizado con el término? ¿Por qué?

2- ¿Y con alguna teoría que lo sostenga? ¿Cuál?

3- ¿Cuál es tu postura respecto al concepto de TP? (valoración, adhesión, etc)

B- Desde este lugar, se te ha identificado cómo "tutor" de acuerdo al rol y función que desempeñas en la institución.

1- ¿En qué medida te identificas con este rol?

2- ¿Qué aspectos consideras relevantes en este rol de "tutor"?

**3- ¿Cuáles de los que has mencionado consideras que logras llevar a la práctica?
¿Por qué?**

4- ¿Cuáles de los que has mencionado consideras que no logras llevar a la práctica? ¿Por qué?

C- De acuerdo a la teoría a la que adhiere este estudio que realizo en cuanto a la TP, se definen PRÁCTICAS de los TUTORES (PT) como: *Conjunto de acciones llevadas a cabo por quienes tienen roles orientadores dentro de la institución, desde la función de acompañamiento y seguimiento de los procesos de aprendizaje del alumnado. El término acciones incluye actividades e intervenciones tanto a nivel individual como grupal, de diversa modalidad, frecuencia y duración. El término "pedagógica" refiere específicamente a la orientación del alumno en su rol de estudiante, en lo vinculado con la enseñanza y el aprendizaje y en su desempeño académico de acuerdo a los requerimientos del plan de estudios y nivel que cursa.*

1- ¿Podrías darme al menos 3 ejemplos de posibles prácticas que vienes realizando como tutor?

2- ¿Con qué intencionalidad las realizas?

3- ¿De acuerdo a tu experiencia en la práctica y tu reflexión sobre la misma, cómo valoras estas "prácticas" que has mencionado? (Valoración en función del cumplimiento de su finalidad)

4- ¿Cómo te parece que las valoran los alumnos? ¿Tienes alguna evidencia de esto? ¿Cuál?

5- ¿Cómo las valoran sus padres? ¿Tienes alguna evidencia de esto? ¿Cuál?

6- ¿Conoces otras prácticas diferentes a estas que mencionaste que realicen otros tutores como tú? ¿Cuáles?

7- ¿Cómo las valoras tú y por qué?

D- ¿Qué podrías reflexionar respecto a la incidencia de estas prácticas que realizas, en el proceso de aprendizaje de los alumnos? (afirmaciones, intuiciones, evidencias, dudas, etc)

E- Según la literatura sobre el tema a la que adhiere este estudio, es importante la dimensión orientadora del rol docente, como tutor del proceso de aprendizaje, desde la propuesta de enseñanza y actividad de aula.

1- ¿Qué opinas al respecto?

2- ¿Crees que los profesores de nuestro Colegio asumen este rol orientador y llevan a cabo prácticas de tutoría pedagógica? ¿Qué % de profesores lo hacen?

3- ¿Cuáles prácticas?

F- Según la literatura sobre el tema a la que adhiere este estudio, las prácticas de los tutores se pueden clasificar en las siguientes áreas según su intencionalidad/modalidad. ¿Podrías indicar del siguiente cuadro cuáles realizas, con qué frecuencia y cómo las valoras en función del cumplimiento de su finalidad para ti?

MODALIDAD prácticas de TP	FRECUENCIA				VALORACIÓN			
	<i>Siempre</i>	<i>Regular mente</i>	<i>Poco</i>	<i>Nunca</i>	<i>Muy Positiva</i>	<i>Positiva</i>	<i>Aceptable</i>	<i>Nega tiva</i>
<i>Planificación y administración del tiempo</i>								
<i>Estrategias de aprendizaje, hábitos y técnicas de estudio</i>								
<i>Articulación con otros actores (familia, técnicos, profesores)</i>								
<i>Orientar en la integración a la vida escolar</i>								

5) PAUTA FOCUS GROUP ALUMNOS

El tema de discusión que se propone en este grupo es sobre lo que llamamos TUTORÍA PEDAGÓGICA (TP) entendida como el acompañamiento al proceso de aprendizaje de los alumnos en su rol de estudiantes.

- **¿Cuáles son las percepciones que tienen ustedes como estudiantes, de este acompañamiento a lo largo del liceo?**
- Este acompañamiento se lleva a cabo a través de acciones realizadas por educadores, dentro o fuera del aula, en forma individual o grupal. Son las PRÁCTICAS DE TUTORÍA PEDAGÓGICA (PTP). Ejemplificar si es necesario.

¿Qué tipo de PTP identifican como parte de este acompañamiento?

¿Cuáles de ellas piensan se realizaron en el colegio durante sus años liceales?

¿Cuáles no se realizaron?

¿Qué educadores (en cuanto a su rol en el colegio: prof, adscripto, coordinador, psicólogo, otro; no quienes) han llevado a cabo estas prácticas? (Quizás ya se empiece a asociar PTP con rol que las realiza, si no aparece, luego se indagará en las próximas preguntas)

- De acuerdo a la bibliografía sobre el tema de la acción tutorial, el rol tutor del profesor, realizando estas PTP con los estudiantes, más allá de la enseñanza de los contenidos de la materia, se presenta cómo muy importante y necesaria.

¿Qué opinan de esta afirmación?

¿Creen que los profesores de nuestro colegio las realizan? ¿qué % de ellos? (ninguno, pocos, algunos, muchos)

¿Qué tipo de PTP realizan los profesores? (profundiza lo que pudo aparecer en la cuarta pregunta anterior)

- Aparte de los profesores, se identifican otros educadores referentes dentro del colegio, realizando PTP en este acompañamiento al rol de estudiantes (adscriptos, coordinadores, psicólogos, otros)

¿Qué opinan? ¿A quiénes identifican? ¿Qué tipo de PTP realizan cada uno?

Se les entrega copia de los instrumentos CPAT profesores y tutores utilizados en el cuestionario alumnos cómo soporte visual para identificar y ponderar las prácticas de tutoría.

- **Si consideran su trayectoria liceal ¿en qué nivel han sido más frecuentes las prácticas de tutoría pedagógica? ¿Razones? ¿en qué nivel han sido más valiosas? ¿Razones?**

- Dentro de las PTP, se incluyen los **espacios de apoyo que brinda el colegio**
 - 1- ¿cuáles conocen?
 - 2- ¿a cuáles han asistido? ¿con qué regularidad? ¿con cuáles expectativas?
 - 3- ¿cómo los valoran en función del cumplimiento de sus expectativas?

- Se les entrega también el cuadro donde figuran todos los espacios de apoyo, utilizado en el cuestionario alumnos, como soporte visual.

6) PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimadas familias,

El colegio ha autorizado un proyecto de investigación titulado “Prácticas de tutoría pedagógica: Funcionamiento y percepciones de estudiantes y educadores. Incidencias en el aprendizaje”.

Este estudio está a cargo de Ximena Beyhaut, y es parte de los requerimientos para completar una Maestría en Educación, en la Universidad Católica, Uruguay. El proyecto está siendo supervisado por Adriana Aristimuño (tutora tesis por Universidad Católica, Uruguay).

Será realizado en los grupos de secundaria durante el horario liceal. Comprende la aplicación de un cuestionario de 10-15 minutos de duración y alguna entrevista en base al mismo.

Los resultados obtenidos solo estarán disponibles para el equipo de investigación, quien mantendrá el anonimato, es decir, que ninguno de los alumnos será identificado en ningún reporte que surja de este proyecto.

La participación en esta investigación requiere la autorización de los padres.

Si desean obtener mayor información en relación al proyecto, pueden contactarse utilizando las direcciones electrónicas: Prof. Ximena Beyhaut- xbeyhaut@stellamaris.edu.uy

Dra. Adriana Aristimuño --aristim@ucu.edu.uy

Apoyando la formación permanente de nuestro equipo docente que redundará en beneficios para nuestra comunidad educativa, informamos y solicitamos respondan este mail de acuerdo al consentimiento informado que figura a continuación.

Consentimiento informado

Estoy satisfecho con la información que he recibido acerca del proyecto. He leído la información que se me ha brindado y entiendo las implicancias que la participación de mi hijo conlleva.

Acepto que mi hijo participe en este proyecto de investigación SI NO

Nombre del alumno _____

Nombre de padre/madre/tutor quien autoriza la participación _____

Firma _____

Fecha _____