

LA TUTORÍA ENTRE PARES Y LA FIGURA DEL TUTOR EN EL PRIMER AÑO DE LA FORMACIÓN DOCENTE NO UNIVERSITARIA: LA MIRADA DEL INGRESANTE

Peer Tutoring and the Tutor role in the first year of the Teaching Education Program: college freshmen's view

Carolina Clerici, Instituto de Profesorado Sedes Sapientiae, Argentina.
clericicarolina@hotmail.com

Liliana Silvina Lucca, Instituto de Profesorado Sedes Sapientiae, Argentina.
lisilucca@gmail.com

Clerici, C. y Lucca, L. S. (2020). La tutoría entre pares y la figura del tutor en el primer año de la formación docente no universitaria: la mirada del ingresante. *RAES*, 12(20), pp. 13-26.

Resumen

El presente artículo describe los primeros resultados de una investigación que buscó conocer la valoración de la experiencia de tutorías entre pares (TEP) y de la figura del tutor, en el Profesorado de Inglés, desde la perspectiva de los ingresantes. Se indagó acerca de la experiencia en general y de aquellos aspectos de las tutorías que les resultaron útiles en su condición de ingresantes. Se desarrolló un estudio exploratorio-descriptivo desde una lógica inductiva de generación conceptual, mediante el diseño de teoría fundamentada. Para ello, se realizaron entrevistas a los estudiantes de primer año que participaron de la TEP. En este artículo se incluyen las categorías que surgieron con más fuerza de los datos empíricos: el tutor como figura de admiración, el tiempo dentro y fuera de la tutoría, y el equilibrio entre lo planificado y lo emergente. Los entrevistados destacaron la TEP como una instancia valiosa y útil particularmente por ser el tutor un estudiante que comparte experiencias similares y cercanas a las del ingresante. Expresaron que resultó un apoyo para la continuidad en la carrera y para la definición de la propia vocación. Además, la TEP fue un espacio en el que se visualizaron aspectos propios de la docencia como el extenderse más allá de la hora de clase y encontrar el equilibrio entre lo planificado y lo que sucede en el aula.

Palabras Clave: Tutoría entre pares/ figura del tutor/ formación docente no universitaria

Abstract

This article describes the first results of a study that sought to describe college freshmen's view on an experience of peer tutoring (PT) and the role of the tutor in an English Education Program from the perspective. We inquired about the experience in general and those aspects of peer tutoring that were useful to them as freshmen. An exploratory-descriptive study from an inductively generating approach based on grounded theory design. Interviews were conducted with the freshmen who participated in PT. This article includes the

categories that emerged most strongly from the empirical data: the tutor as someone to admire, the time inside and outside PT and the balance between what was planned and what emerged. The interviewees highlighted PT as a valuable and useful experience, particularly as the tutor is a student who shares similar experiences and close to those of the freshmen's. They expressed it was a support for continuity in the program and for the strengthening of their vocation. In addition, PT was a space in which aspects of teaching were visualized such as extending beyond class time and finding the balance between what was planned and what happened in the classroom.

Key words: Peer tutoring/ role of the tutor/ non-university teacher training

1. Introducción

El presente artículo describe los primeros resultados de una investigación de mayor envergadura que buscó analizar, entre los dispositivos utilizados en la Práctica Docente, específicamente la tutoría entre pares (TEP) en el Profesorado de Inglés de un Instituto de Formación Docente, terciario no universitario, de la ciudad de Gualeguaychú, Argentina. En los Diseños Curriculares (CGE, 2014) implementados en los Institutos de Formación Docente, la Práctica Docente se encara con un criterio de innovación entendida, esta última, como novedad y cambio. Dado que lo nuevo adquiere un sentido diferente que incluye maneras nuevas de hacer algo que ya se ha realizado, la Práctica Docente, en los nuevos diseños, se concibe no solo con nuevas significaciones, sino también con nuevos modos de realización y articulaciones diferentes. Específicamente el Diseño Curricular del Profesorado de Inglés, en referencia al Campo de la Formación en la Práctica Profesional, establece que “este campo posibilita abrir espacios de aprendizaje . . . que permiten recorridos pedagógicos flexibles en la formación de los estudiantes” (CGE, 2014, p.149). Además, este mismo Diseño Curricular, en relación con las intervenciones de los estudiantes en la Práctica y residencia, propone diferentes acciones, entre ellas el rol de tutor.

En lo que se refiere a la búsqueda de antecedentes de investigación de experiencias de TEP en Institutos de Formación Docente terciaria no universitaria de Argentina, no arroja prácticamente resultados, excepto unos pocos casos que se incluyen en la próxima sección. Por dicho motivo el presente trabajo pretende aportar conocimiento sistemático sobre la experiencia antes mencionada.

El objetivo principal de la investigación de la que deriva este artículo fue analizar la TEP a partir de la experiencia de los ingresantes al Profesorado de Inglés en un Instituto de Formación Docente terciario no universitario de la ciudad de Gualeguaychú, Argentina. Además, se plantearon como objetivos específicos indagar la valoración que realizaron los participantes acerca de la experiencia general; averiguar cuáles obstáculos y facilitadores se les presentaron en el proceso; indagar la significación que tuvo para los ingresantes trabajar con estudiantes avanzados; y averiguar en qué aspectos la realización de las TEP ayudó durante el período de ingreso a la educación superior. En este artículo se incluyen las categorías construidas a partir de los datos empíricos: el tutor como figura de admiración, el tiempo dentro y fuera de la tutoría, y el equilibrio entre lo planificado y lo emergente.

2. Antecedentes históricos de las tutorías y fundamentación teórica

En este apartado se presenta un breve repaso histórico acerca del surgimiento de las tutorías. Rodríguez Espinar (2012) expresa que la función tutorial, en tanto acompañamiento de la formación de los alumnos ha constituido parte consustancial de la tarea docente, desde el nacimiento de las universidades en la Edad Media. Según Lobato y otros (2004), “a comienzos del siglo IX, en la Academia del Medioevo se instituyó la figura del tutor como autoridad que acompañaba y guiaba los saberes, los conocimientos y el estilo profesional de los estudiantes” (p.137).

En la revisión de la historia de las tutorías, las mismas aparecen ligadas a los diferentes modelos de universidad. Estos se generaron durante el proceso de cambio de las universidades medievales a las modernas, a principios del siglo XIX. A partir de ese momento se identifican tres modelos universitarios clásicos: el alemán, el francés y el anglosajón. El primero de ellos, también llamado humboldtiano, se organizó mediante instituciones públicas, con profesores funcionarios y con el conocimiento científico como meta de la universidad. Humboldt fue quien instaló la fuerte relación entre docencia e investigación. En esta perspectiva, el objetivo era formar personas con amplios conocimientos. Según Rodríguez Espinar (2012) “el modelo humboldtiano (Alemania), representa el arquetipo de universidad científico-educativa. . . y la función tutorial del profesor es conseguir un ambiente universitario que facilite la creación de ciencia.” (p.14)

Un hito fundamental en esta historia lo constituye el surgimiento del “modelo anglosajón” en el que la utilización de la tutoría, según López García (2009), es un elemento esencial de la actividad docente. El concepto tutoría, según este autor, abarca realidades diferentes: la tutoría académica y la tutoría entendida como mentoría. La primera de ellas, consistente en la guía que un docente ejerce sobre la formación de un alumno, se desarrolló plenamente en las Universidades de Oxford y Cambridge. El modelo de universidad anglosajón, desarrollado en base a la educación liberal, provee de una formación lo más general posible de modo independiente de la futura actividad profesional de los egresados, y es diferente a la formación científica e investigadora. En estas universidades los alumnos se reúnen semanalmente con el tutor que se les ha asignado y esencialmente se procura una orientación integral del alumno y una evaluación continua del proceso de aprendizaje. La mentoría por su parte se puede definir según Valverde y otros (2004) como un

proceso de *feedback* continuo de ayuda y orientación entre el mentor (alumno de curso superior que atesora los conocimientos y habilidades necesarios para ayudar), y un estudiante o grupo de estudiantes de nuevo ingreso, con la finalidad de paliar las necesidades de estos y optimizar su desarrollo y potencial de aprendizaje (p. 92).

Según López García (2009), el modelo británico continuó su desarrollo y mejora en las universidades norteamericanas, especialmente en Harvard, a partir de la adecuación del modelo llamado “humboldtiano”. En las mismas se combinó el modelo proveniente de la universidad alemana con la tradición tutorial británica, hecho que ha contribuido a la actividad exitosa de las mismas desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad.

Las universidades norteamericanas, además, han añadido a su actividad específica las reglas del mercado, fundamentalmente a través de la introducción de la cultura de la calidad y del mecenazgo postindustrial, “consustancial a las sociedades del conocimiento” (López García, 2009, p. 4).

En referencia a la historia reciente de la tutoría universitaria, Capelari (2009) afirma:

Por una parte, adquiere significado en nuevos escenarios educativos caracterizados por procesos de convergencia político-económicos que se movilizan en distintas regiones del mundo. Entre los mismos pueden mencionarse: el Espacio Europeo de Educación Superior (Declaración de Bolonia, 1999; Declaración de Praga, 2001; Declaración de Bergen, 2005) y en América Latina el acuerdo MERCOSUR cultural y educativo, entre Brasil, Argentina, Paraguay, Uruguay, Chile y Bolivia, que ya implementa un Mecanismo de Acreditación de Carreras para el Reconocimiento de Títulos de Grado Universitario (Capelari, 2009, p.1).

Respecto de la tutoría universitaria, en general, cabe destacar que la implementación de programas de tutoría responde a diversas problemáticas identificadas en educación superior. Entre ellas se pueden mencionar tanto las dificultades para el ingreso como para el egreso, la deserción y la formación académica poco o nada acorde con las competencias para transitar el nivel superior o para la posterior inserción laboral.

A partir de este breve resumen, es necesario introducir lo referido al desarrollo de la TEP como una forma especial de tutoría. Según Vidal Bueno (2015), este tipo de tutoría tiene una larga tradición histórica ya que fue puesta en práctica como método de enseñanza mutua por el pedagogo Joseph Lancaster en el siglo XIX. Consistía en el desempeño de alumnos aventajados como instructores de sus compañeros con menores conocimientos, lo cual implicaba la actuación del docente como educador indirecto.

En diversos trabajos de investigación sobre tutorías universitarias se alude a diferentes tipos de la misma. Por ejemplo, López García (2009) distingue tutoría académica, mentoría, “horas de oficina” (denominación en España), tutoría de orientación, “pastoral” en el sistema inglés, todas ellas destinadas a una variedad de ayudas a los alumnos. Hanne y Mainardi (2013) aluden al *dispositivo tutorial* y lo definen como un espacio para apoyar, orientar y acompañar el aprendizaje, además de promover la adaptación al medio universitario.

La Tutoría entre Pares (TEP), denominación más utilizada en el contexto latinoamericano, también aparece mencionada como Tutoría entre Iguales (TEI) o en otros casos como Mentoría y como *Peer Tutoring* en el mundo anglosajón.

Topping (2005) define la TEP como la adquisición de conocimientos y habilidades a través de la ayuda activa y apoyo de pares o compañeros. El aprendizaje entre iguales, también puede definirse como un conjunto de situaciones educativas en que los estudiantes tienen oportunidades recíprocas de aprender y enseñar; de aprender “de” y “con” los otros, tanto en situaciones formales como informales. Representa una ocasión para compartir el conocimiento, las ideas y las experiencias entre los participantes, promoviendo el aprendizaje interdependiente o mutuo.

Duran y Vidal (2004), entienden la TEP como un método de aprendizaje entre iguales basado en la creación de parejas, con una relación asimétrica (derivada del rol de tutor o de tutorado que desempeñan respectivamente), con un objetivo común, compartido y conocido (adquisición de una competencia académica), que se logra a través de un marco de relación planificado por el profesor. Las TEP suponen un encuentro que potencia la solidaridad y la cooperación entre ingresantes y estudiantes avanzados, quienes desde su lugar pueden favorecer aprendizajes en relación con el contexto de la educación superior y facilitar la inserción de los ingresantes al ámbito académico de la misma.

Por otra parte, de las investigaciones sobre el tutor par surgen ciertos rasgos que permiten caracterizar su perfil: Es un alumno regular, que tiene habilidad y disposición para el trabajo colaborativo. Además, manifiesta capacidad comunicativa y de liderazgo. Otros rasgos son la tolerancia, el respeto y la empatía. También se puede señalar que en la TEP de algún modo desaparece la autoridad del tutor, con el rango de la autoridad propia del docente, y esto le permite aparecer como un par y como un aliado para el logro de los objetivos de los tutorados.

Para esta investigación se han recuperado antecedentes de experiencias de TEP en Institutos Superiores de Formación Docente terciaria no universitaria de Argentina. Existe un Informe de Investigación (Prado y Rossetti, 2017) sobre la caracterización de proyectos de tutoría en Formación Docente (IFD) del sector estatal de la Ciudad de Buenos Aires que aborda experiencias de tutorías, pero no entre pares sino con docentes tutores. En el mencionado informe, se expresa que la misión de las tutorías en el nivel superior consiste en “desarrollar acciones de acompañamiento, orientación y seguimiento de los estudiantes, tendientes a generar condiciones que favorezcan la continuidad de los estudios superiores y el mejoramiento de la calidad de la formación” (Prado y Rossetti, 2017, p.28). Además, consideran a la tutoría en los IFD como una nueva estrategia pedagógica para el acompañamiento de la trayectoria de cada estudiante. Un informe más cercano en el tiempo (Álvarez, 2018) describe una intervención tutorial en la construcción de las trayectorias estudiantiles del Nivel Superior denominado “narrativas de acompañamiento pedagógico”. En el mismo se recopilan experiencias de tutorías en instituciones de formación docente de la ciudad de Buenos Aires y específicamente una de TEP en el IES N°1 “Dra. Alicia Moreau de Justo”. Estos dos antecedentes son los más afines con la experiencia objeto de esta investigación, sobre TEP en Institutos de Formación Docente.

2.1. Rol y funciones del tutor par

En lo que respecta al rol del alumno que asume acciones de tutoría, este apartado se incluye, en tanto marco de referencia, para acotar lo referido a esta otra figura relevante en la TEP. Respecto del tutor par se puede afirmar que es un agente coadyuvante y un colaborador estratégico que interviene en el fortalecimiento del desempeño académico de sus compañeros, mediante la orientación y motivación en el proceso de retroalimentación académica y pedagógica.

En una investigación sobre el rol del tutor en general, Capelari (2009) identifica distintas configuraciones del mismo que podrían ser aplicadas al rol del tutor par. La autora extrapola el constructo acuñado por Litwin (1997), quien lo refirió a las estructuras de las clases universitarias, y lo aplica al ejercicio del rol del tutor universitario. Al mismo lo concibe “como una compleja trama de significados y prácticas que se constituyen y desarrollan en los distintos contextos institucionales para responder a problemáticas específicas (Capelari, 2009, p.2).” La autora plantea también que los resultados de su investigación permiten generalizar interrogantes, a la vez que favorecen la reflexión crítica, en otros contextos, acerca de cómo se configura un rol directamente vinculado con el aprendizaje de los estudiantes. De ahí que se retome su análisis puesto que

el mismo puede orientar el trabajo sobre la TEP en instituciones de nivel superior no universitarias. Las configuraciones que identifica son las siguientes:

- Configuración I: “El tutor como parte de un dispositivo institucional de tipo remedial para solucionar dificultades situadas en los alumnos”
- Configuración II: “El tutor como orientador que brinda respuestas personalizadas a distintas necesidades y problemáticas de los estudiantes”
- Configuración III: “El tutor como orientador/promotor de aprendizajes académicos en los alumnos”
- Configuración IV: “El tutor como una forma especial de ser docente”

En relación con las funciones del tutor, Rubio Rosas (2009) menciona funciones generales como:

- Apoyar a los tutorados en su proceso de formación integral.
- Identificar dificultades relacionadas con el estudio y analizar posibles soluciones.
- Promover el desarrollo de estrategias y recursos para el aprendizaje autónomo.
- Mejorar las relaciones y la comunicación entre diversos grupos de la comunidad educativa.
- Estimular el desarrollo de la reflexión, el diálogo y la autonomía en el ámbito académico.

Las acciones que generalmente realiza el tutor, pueden organizarse en diferentes ámbitos de acción, como se observa en la Tabla 1.

Tabla 1
Ámbitos de acción de la tutoría

ÁMBITO	ACCIONES QUE PUEDE REALIZAR EL ALUMNO-TUTOR
ACADÉMICO	Acompañar a los alumnos tutorados -del mismo o de otros semestres- que presenten problemáticas en su rendimiento académico, brindándoles opciones de mejora mediante la adquisición y perfeccionamiento de hábitos de estudio, implementación de estrategias de trabajo y el uso de recursos didácticos.
ORIENTACIÓN	Orientar a los alumnos tutorados de nuevo ingreso sobre las opciones de formación académica, el sentido, exigencias y respuestas para cada materia que contempla el plan de estudios.
GESTIÓN	Ayudar a los alumnos tutorados para que se familiaricen con la organización, estructura y reglamento de la institución educativa.
ADMINISTRATIVO	Facilitar a los alumnos tutorados información sobre los trámites que deben realizar, en apego a la normatividad, relacionados con las fechas de inscripción, reinscripción, obtención de credenciales, trámites de becas y periodos de exámenes, entre otros.
SERVICIOS	Acompañar a los alumnos tutorados para que conozcan los diferentes programas y servicios que ofrece la institución educativa a los que tiene acceso desde su ingreso.

Fuente: Secretaría de Educación Pública (2014, p. 25).

Arbizu et al. (2005) enuncian una serie de ventajas relativas a diferentes aspectos de este tipo de tutoría. En relación con los tutorados se valora la ayuda personalizada, la orientación para los estudios de nivel superior y para la integración en este nivel académico, inclusive la atención de aspectos más personales vinculados con la formación. Para los tutores esta función representa una oportunidad para adquirir y desarrollar competencias cognitivas, sociales y, en cierto modo, profesionales más avanzadas. Se pueden mencionar también ventajas que se podrían denominar conjuntas, ya que promueve el aprendizaje del estudiante que asume el rol de tutor

y, a la vez, el de su compañero tutorado que aprende al recibir la ayuda ajustada que el primero le ofrece. Otro aspecto ventajoso de este tipo de tutoría se desprende del contexto de proximidad que se genera y facilita, en un clima de confianza, que el tutorado pueda preguntar y expresarse sin temor al error, lo cual redundará en una reducción del estrés y la ansiedad. Por otra parte, en ocasiones, los alumnos pueden ser mejores mediadores que los propios profesores, lo que se justifica por el hecho de que los alumnos han sido aprendices, más recientemente. Esta circunstancia implica que pueden conocer mejor las demandas o necesidades de los tutorados. Además, cuentan con la ventaja de compartir referentes culturales y lingüísticos lo que genera mayor proximidad socio-afectiva.

Otro aspecto muy importante a tener en cuenta en un trabajo sobre TEP se refiere a las percepciones de los tutorados respecto de la tutoría y de los tutores. En primer lugar, porque toda percepción implica, más allá de lo sensorial, una búsqueda de significados a los estímulos recibidos y la posibilidad de formar juicio sobre ellos. En segundo lugar, porque esa significación atribuida marca un rumbo de acción, pues se actúa de acuerdo con el significado que se ha otorgado a una situación particular. Algunas percepciones relevantes respecto de las tutorías se refieren a aportes para adaptarse a un mundo académico nuevo, ayudas por parte del tutor para abordar contenidos específicos, posibilidad de una inserción social en esta nueva realidad, y específicamente de una relación entre pares que, a pesar de la asimetría que guarda, permite anticipar experiencias en el camino por recorrer.

En cuanto a investigaciones y registros de experiencias de TEP, específicamente en el nivel superior no universitario, en Argentina, son escasos los antecedentes que es posible recuperar en una primera búsqueda de publicaciones en línea. En esta carencia y necesidad se sustentó la presente investigación.

3. Diseño y metodología

Se propuso un estudio exploratorio-descriptivo desde una lógica inductiva que buscó la generación de categorías de análisis que permitieran conocer la TEP como dispositivo de formación desde la mirada de los ingresantes al Profesorado de Inglés en un Instituto de Formación Docente terciario no universitario de la ciudad de Gualeguaychú, Argentina. La unidad de análisis de este estudio es la tutoría como dispositivo y la unidad de observación es el ingresante que participó de la experiencia. Para esta investigación se tomó como muestra a la primera cohorte de estudiantes del nuevo Diseño Curricular (CGE, 2014).

Para ello se utilizó el diseño de teoría fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Taylor y Bogdan, 1987), que responde a una lógica de generación conceptual. Se trata de un diseño que analiza inductivamente los datos empíricos y genera categorías teóricas.

Las principales estrategias de este diseño son el método comparativo constante y el muestreo teórico. Esto implica que a medida que se avanzó en el trabajo de campo se codificaron y analizaron datos simultáneamente y se desarrollaron conceptos a partir de la comparación continua entre la empiria y la teoría; también implica que se seleccionaron casos o informantes, en la medida que agregaron nueva información, para la comprensión del fenómeno bajo estudio. Este diseño permite explicar en un nivel conceptual una acción, en este caso, la experiencia de TEP.

Se trabajó con entrevista en profundidad. La misma fue semiestructurada y flexible e incluyó interrogantes que buscaron conocer las experiencias de los participantes; valoración de la experiencia; estimación de obstáculos y facilitadores; y significación general de la TEP, tanto para los ingresantes como para los estudiantes del último año del profesorado. Como es propio en este tipo de entrevista, si bien las preguntas se redactaron con antelación, las mismas permitieron al entrevistador dejar que el entrevistado se expresara con libertad, sin contradecirlo y sin sesgarlo. También se generó la posibilidad de realizar contrapreguntas en caso de que las respuestas no fuesen consideradas suficientes o el entrevistado solicitara aclaración de la pregunta.

Para el procesamiento de la información empírica se recurrió al método comparativo constante, que consiste fundamentalmente en comparar las conceptualizaciones que surgen de los datos empíricos. Para ello se utilizó

una matriz de tres columnas: en la primera se registró el evento o incidente, es decir, la transcripción de entrevistas y observaciones; en la segunda columna se incluyeron comentarios del entrevistador y en la tercera columna se fueron registrando las categorías analíticas que surgieron de la codificación abierta. Luego se construyeron memos con las categorías emergentes y se seleccionaron categorías centrales durante la codificación axial. Finalmente se produjo la escritura de la teoría en la codificación selectiva, acompañada de herramientas típicas de análisis cualitativo como son esquemas, mapas conceptuales y matrices.

4. Resultados y discusión

La TEP estuvo organizada en grupos pequeños. Originalmente se asignaron de cuatro a cinco estudiantes por tutor. En algunos encuentros se organizaron dos tutores para acompañar a sus tutorados en forma en conjunta. Además, los entrevistados comentaron que en algunos casos en los que su tutor debía ausentarse, otro tutor se organizó para ayudarlos. Si bien la TEP tenía una estructura, la caracterizaron como un espacio de distensión, casi como un recreo.

Los entrevistados destacaron la utilidad de la TEP fundamentalmente en relación con *aspectos académicos*. Se señala en este sentido su valor en tanto ayuda de unos estudiantes a otros. Según Mosca y Santiviago (2013)

otra población de estudiantes, más avanzados, actúa como referente, motivadora y facilitadora de la vida estudiantil, con un fuerte sentido de solidaridad y posicionándose por su cercanía etaria y su propia condición de estudiantes en un mismo canal de comunicación con sus tutorados (p.4).

Los entrevistados consideraron que la TEP es un espacio de ayuda que vale la pena aprovechar: “Hay que aprovecharlos porque están ahí justamente para ayudarnos” (Entrevista 7)

En este sentido es oportuno recuperar lo que afirman Duran Gisbert y Flores Coll (2014) para el ámbito universitario, pero que resulta también adecuado para una caracterizar una experiencia similar en un Instituto de Profesorado:

A través de ella [TEP] se aprovechan los conocimientos y experiencia de estudiantes veteranos para informar, asesorar y orientar al alumnado de nuevo ingreso. El compañero tutor es un amigo crítico que, en base a la experiencia acumulada, asesora y da pautas a los estudiantes noveles sobre la forma de afrontar distintas situaciones de la vida universitaria. (Duran Gisbert y Flores Coll, 2014, p.8)

Los entrevistados describieron la experiencia de ingresar a la educación superior como difícil, como “estar en una isla desierta que no ves nada” (Entrevista 9). En ese contexto, valoraron el aporte de materiales que traía el tutor. Comentaron que los ellos compartieron apuntes que les permitieron ver otro modo de resumir lo que debían estudiar.

Ella tenía material. . . por ahí nosotros no sabíamos de dónde más sacar (Entrevista 7)

Eso estuvo bueno porque yo resumía de una manera, ella me prestó, entonces comparé los dos resúmenes. (Entrevista 2)

En relación con estas expresiones es conveniente citar a Perassi y Temporalli (2014) que afirman acerca del tutor par que, “esa propia experiencia reflexionada, se transforma en un recurso altamente valioso a la hora de invitar al otro a una revisión de los modos de estudio y de acercamiento al conocimiento” (p. 25).

Además de la orientación académica, la TEP resultó un espacio de trabajo sobre *aspectos vinculares*. En ese espacio se daba una combinación del trabajo académico con otros aspectos igualmente relevantes como lo afectivo, la contención, el estímulo para no abandonar la carrera. Valoraron igualmente ambos aspectos de la TEP: lo académico y lo vincular.

Siempre me acuerdo que ella me preguntaba “y vos, con tu novio ¿cómo andás?” y nos poníamos a hablar de eso, pero ayudaba al vínculo justamente que formábamos igual, así que no creo que era un sin sentido, en cierta parte (Entrevista 7)

Siempre fue como un vínculo muy cercano, digamos y es lindo estar en un lugar en el que por ahí mucha gente no conocés y cruzarte con un rostro que te comparte, y que te ayuda, y que está, y que te escucha y que te aconseja (Entrevista 9)

A partir de estas apreciaciones resulta pertinente recuperar lo que afirman Perassi y Temporalli (2014): “las tutorías se basan en la construcción de un vínculo, una situación de comunicación apropiada, un clima de confianza, un espacio donde el o los estudiantes puedan expresar sus inquietudes” (p.25). Estas autoras también consideran que las relaciones de afecto y reconocimiento promovidas por las tutorías entre pares son tan importantes como el abordaje de las estrategias de aprendizaje.

Tal como plantean Enríquez y Reta (2006), la tutoría implica la construcción de una relación pedagógica singular, pues no tiene que ver con la transmisión de conocimientos sino más bien con la construcción de ese vínculo que acompaña al estudiante en su tránsito por el espacio académico.

Los entrevistados resaltaron el espacio de TEP como contención para no abandonar la carrera, especialmente por tratarse de una tutoría a estudiantes de primer año. Una de las entrevistadas destacó la tutoría por encima de la contención que se puede recibir de padres y profesores:

Al margen de que mis papás me decían tenés que seguir, y todos los profesores también, es valioso saber que alguien desde el punto de vista de un estudiante te dice ‘pero si te fue complicado no importa, hoy va a haber más cosas que van a ser más complicadas y no tenés que tirar la toalla’ (Entrevista 2)

‘Ya te va a salir, quedate tranquila’. . . estaba abierta a decirnos cualquier cosa, hasta nos decía las veces que le había ido mal, las veces que le había ido bien, que ella nos contaba todo lo que ella le había pasado y bueno, los matices que tiene ser estudiante, las cosas buenas y las cosas malas, las cosas que bueno tenían que por ahí, tenían que pasar sí o sí y bueno, nada. Y esa actitud que tenía ella aparte, siempre positivo para que no nos bajoneemos[sic] (Entrevista 7)

Varios tutorados expresaron que lograron establecer un vínculo más allá de la hora de TEP que, en algunos casos, continuaba varios meses después de finalizada la tutoría, como expresó uno de ellos: “por suerte y hasta el día de hoy seguimos en contacto” (Entrevista 4).

En términos de Perassi y Temporalli (2014) las TEP se orientan a un acompañamiento no directivo, basado principalmente en la escucha considerada como un modo de intervención y en la transmisión de la propia experiencia. Estos conceptos se complementan con lo que afirman Mosca y Santiviago (2013) en cuanto a que las tutorías también significan una forma de atención individualizada a los estudiantes, que facilita el estímulo de las potencialidades de los tutorados y ayuda a superar factores que provocan su desestimulo.

Los entrevistados manifestaron que, si bien lograron una cercanía y un ambiente de confianza, eso no restó autoridad a la figura del tutor. Como expresó una estudiante: “yo lo veía como una figura de autoridad más allá de que él era un estudiante digamos, más allá de cualquier chiste, para mí él era la autoridad y yo tenía que respetar eso” (Entrevista 1). Siguiendo el pensamiento de Duran y Vidal (2004) y Vidal Bueno (2015) se puede afirmar que este testimonio es indicativo del reconocimiento de los roles diferentes de tutor y tutorado y que, más allá de la paridad en cuanto al hecho de que ambos son alumnos, se perciben como asimétricos.

4.1. El tutor como figura de admiración y proyección

La propuesta de TEP analizada, se organizó en un primer mes de trabajo con diferentes tutores para que se conocieran y pudieran conformar grupos por afinidad. Los estudiantes de primer año formaron grupos y eligieron al menos tres tutores con los que querían trabajar. En todos los casos fue posible asignar un tutor de la lista de tutores solicitados.

Entre los motivos por los que eligieron el estudiante para la TEP priorizaron la *trayectoria académica del tutor*, como por ejemplo llevar la carrera al día y haber aprobado asignaturas con buenos resultados. También consideraron valiosos aspectos tales como la responsabilidad y la seriedad con la que trabajaban. Esta elección se vincula con ciertas expectativas de quienes iban a ser futuros tutorados como las referidas a aportes para vincularse a un mundo académico nuevo, ayuda para una inserción en esa nueva realidad y también para facilitar el abordaje de contenidos específicos. Así lo expresó una de las entrevistadas:

Como si él fuera. . . un modelo a seguir. . . él está en cuarto, él empezó, él siguió, hizo todas las cosas en el tiempo que tenía que hacerlas, fue responsable entonces, yo quería saber más de eso y le preguntaba cómo manejarme de la manera correcta para poder hacer lo que él hacía. . . mi tutor podía haber llegado a cuarto y estaba ahí a un paso de ser profesor y sin tener que cambiar por completo su forma de ser, o sea él podía seguir siendo una persona reservada pero al momento de enseñar. . . ser compañero con los chicos, entonces yo también podía. (Entrevista 1)

Además, los entrevistados destacaron el *carisma* del tutor como un aspecto fundamental, a tal punto que algunos de los tutores se convirtieron en tutores “codiciados”, como expresó uno de ellos: “yo justamente este año estoy yendo a una escuela a ser ayudante de uno de los tutores del año pasado que me hablaron muy bien de él como tutor, yo creo que fue uno de los más destacados” (Entrevista 6)

La admiración a la que refirieron los entrevistados fue principalmente de tipo profesional, es decir en relación con la *vocación docente* en el caso de esta TEP en particular. El siguiente testimonio da cuenta del impacto que tuvo la figura del tutor en la decisión de continuar con el profesorado a pesar de no estar segura de querer ser docente:

Estoy agradecida por que se haya implementado el sistema, personalmente incluso en el desarrollo de mi personalidad me ayudó mucho. Yo no estaba para nada segura de querer ser docente. Entré al profesorado porque me gustaba el inglés, no porque me gustara enseñar, pero mientras escuchaba al tutor me daba cuenta de que quizá era lo que yo quería hacer. . . a mí me ayudó mucho a decidirme de que el profesorado sí era lo que yo quería hacer. (Entrevista 1)

Además de la orientación académica y los aspectos vinculares, los entrevistados vieron en la TEP un espacio que les permitió imaginar la *proyección* como tutor en el futuro, cuando lleguen a cuarto año.

La verdad que lo que fue mi experiencia en la tutoría con mi tutor fue motivador al punto de yo también querer ser ese tutor el día de mañana. Realmente llegar a cuarto y tomármelo de esa manera y realmente acompañar. Y más allá de que sea como, bueno, una obligación entre comillas de Práctica de cuarto porque también es una experiencia rica digamos. (Entrevista 9)

Esta proyección a su posible rol como tutor, así como el modo en que los tutorados percibían a sus tutores, en tanto figuras de identificación y de admiración, permitió construir una categoría relacionada con la existencia de tutores codiciados y admirados. En relación con el proceso de identificación, las personas tienden a configurar el propio yo en relación con un otro que se toma como referencia. En el caso de la TEP, ese otro es el tutor -referente identificatorio- quien en esta circunstancia ocupa el lugar, según este testimonio, de lo que el tutorado quisiera llegar a ser. En este sentido es dable destacar lo que sostienen Mosca y Santiviago (2013) acerca de una distancia óptima entre tutor y tutorado para que se dé la identificación en la que aquel debe ser “tan alejado como para erigirse en referente sobre el cual poder proyectarse, pero tan cercano como para compartir un lenguaje, ciertos códigos y establecer un diálogo que permita desplegar la confianza.” (p. 12). En otro texto Mosca y Santiviago (2012) también refieren a la figura del tutor estudiante como aquel que ya ha pasado por vivencias y experiencias similares a las que está pasando el ingresante y actúa, consciente o inconscientemente, como referencia para las decisiones, elecciones y proyectos propios.

4.2. El tiempo de la tutoría: dentro y fuera de la hora

La propuesta de TEP en la que participaron los entrevistados se desarrolló como experiencia piloto en la institución, sin antecedentes de la implementación de este tipo de dispositivos. Se materializó en un encuentro

semanal de 40 minutos en el que se esperaba que los tutores atendieran las inquietudes de los estudiantes de primer año. El espacio físico para la realización del encuentro de la tutoría dependía de la disponibilidad en el momento.

En general, los entrevistados coincidieron en que esos 40 minutos fueron *poco tiempo* para el desarrollo de la tutoría, intensificado por el tiempo que se perdía buscando un espacio para reunirse. Sin embargo, expresaron que encontraron distintos modos de resolver esta falta de tiempo a través de reuniones en otro horario o la comunicación a través de grupos de WhatsApp.

Del mismo modo valoraron la disponibilidad del tutor para preparar actividades y dedicar *tiempo extra* fuera del espacio pautado.

Él lo hacía más allá de la obligación de que sea la tutoría de Práctica de cuarto y que ‘Si no la hago no me aprueban, no paso, no me recibo’. O sea había algo más allá de eso, que creo que tiene que ver con el compromiso docente, con realmente tomárselo con todo lo que implica digamos, con tener que dar tiempo afuera, con tener que ponerse, con tener que ir y escuchar y poner energía y acompañar y aconsejar. (Entrevista 9)

Otros, en cambio, no lograron un vínculo más allá de la hora y tampoco un acompañamiento académico. Ellos expresaron:

No había mucha onda (risas). No había demasiada conexión, fuera de lo que eran esos cuarenta minutos. (Entrevista 2)

Yo creo que en cierto modo hubo apoyo y en cierto modo no tanto, viste? Cuando era dentro de la hora de la tutoría sí, y después afuera capaz le pedías ayuda y ya la cosa era más difícil, encontrarse con la tutora y eso, para que te ayude con las materias más difíciles. (Entrevista 6)

Finalmente, también expresaron que un solo año de tutoría no era suficiente, que debería ser para todos los años. Algunos sugirieron que la tutoría se enfocara en asignaturas específicas como Gramática y Fonética.

4.3. Lo planificado vs lo emergente

Los entrevistados expresaron opiniones contradictorias en relación con la organización de la TEP, particularmente el equilibrio entre la planificación impuesta desde la coordinación vs. la atención a la demanda de cada grupo. Unos hubiesen preferido la inclusión de actividades planificadas previamente, comunes a todos los grupos, además de los aportes específicos de cada tutor a su grupo en particular. Otros, en cambio, hubiesen preferido menos actividades planificadas desde la coordinación de la TEP y que los tutores “sean más ellos” (Entrevista 2). He aquí el desafío del equilibrio entre lo planificado y lo emergente.

Una de las entrevistadas manifestó que su TEP no estuvo orientada a atender sus necesidades y que en vez de enfocarse en lo que estaban fallando se dedicaban a otro tipo de actividades que no respondían a las necesidades de los tutorados.

Nosotros les pedíamos a los chicos que nos ayudaran con la tarea. . . por ejemplo a mí me iba mal en Gramática y yo necesitaba que alguien me explicara y no..., ellos no estaban disponibles o hacíamos otras cosas, y por ahí estaría bueno que se enfoquen un poquito, aunque sea medio módulo, en eso que estás fallando. (Entrevista 3)

Otra entrevistada, por su parte, valoró en forma positiva que, a diferencia de los demás grupos, su TEP se desarrolló a partir de las dudas que ella plantaba:

Otros grupos trabajaban de formas diferentes. . . preparaban antes de la clase, por ejemplo decía, “Hoy voy a llevar cosas de Fonética” y hacían de Fonética. . . Pero a mí me funcionó mejor, la duda que yo tengo ir a plantearla y a partir de ahí [trabajar], porque me resultó a mí mejor creo.” (Entrevista 8)

En los testimonios de los entrevistados, se percibe el reconocimiento de la necesidad de equilibrio entre los lineamientos establecidos por la coordinación y la libertad del tutor para la toma de decisiones según las demandas del grupo, “porque el tutor también está a un paso de ser docente entonces también tiene que tener su propia libertad para moverse y para planificar sus tutorías” (Entrevista 1). En este sentido la TEP, en el marco de la Práctica Docente, resulta un ejercicio de la ardua tarea de articular lo planificado y lo emergente en el aula.

5. Conclusiones, limitaciones del estudio y prospectiva

Esta investigación permitió el acercamiento a uno de los dispositivos utilizados en la Práctica Docente, específicamente la tutoría entre pares (TEP), en el Profesorado de Inglés de un Instituto de Formación Docente terciario no universitario de la ciudad de Gualeguaychú, Argentina.

Los entrevistados destacaron la TEP como una experiencia valiosa y útil, particularmente por ser el tutor un estudiante que comparte experiencias similares y cercanas a las del ingresante. Expresaron que el tutor resultó un apoyo para la continuidad en la carrera y para la definición de la propia vocación. Los testimonios de los entrevistados dan cuenta de un proceso de admiración-identificación-proyección que tuvo lugar al interior de la TEP. Esta experiencia de TEP permitió observar los aspectos vincular y académico en los que se centró la misma. Es a partir de los vínculos generados entre tutor y tutorado que se puede señalar un apoyo personal y emocional a los ingresantes, en algunos casos decisivos para la continuidad en la carrera. En cuanto al aspecto académico, la TEP constituyó una forma distinta de gestionar el conocimiento; inclusive aquella información institucional que proporcionaron los tutores pares también fue una herramienta para la toma de decisiones de los tutorados.

En lo que respecta al predominio de alguno de los componentes del par “planificado vs emergente”, la detección de necesidades de los tutorados por parte del tutor y las demandas de apoyo específico de aquellos, generaron actividades directamente vinculadas con lo emergente. La TEP resultó un espacio en el que se visualizaron aspectos propios de la docencia, como la extensión más allá de la hora de clase y el equilibrio entre lo planificado y lo que sucede en el aula: dos desafíos que resulta valioso abordar en la Práctica Docente.

En una evaluación de la experiencia y, retomando lo que expresaron algunos tutorados, una limitación de la misma fue la falta de mayor coordinación de la estructura y la planificación de las actividades tutoriales desde la coordinación. En un sentido prospectivo y, a partir de esta experiencia de TEP, se puede señalar, por una parte, la conveniencia de ampliar el tiempo destinado a la misma; por otra parte, también se abre una puerta para la realización de futuros trabajos centrados en la figura del tutor par, en la enseñanza superior no universitaria. Además, la caracterización del dispositivo se realizó solamente desde la mirada de los ingresantes. Resta un camino por recorrer para conocer la voz de los tutores, los coordinadores y docentes de otras asignaturas de primer año.

Referencias bibliográficas

Álvarez, B. E. (2018). Taller de Lectura y Escritura Académica: La intervención de los pares tutores con un enfoque creativo. *La intervención tutorial en la construcción de las trayectorias estudiantiles del Nivel Superior: Narrativas de acompañamiento pedagógico*. https://dfd-caba.infod.edu.ar/sitio/revista/upload/la_intervencion_tutorial_en_la_construccion_de_las_trayectorias_estudiantiles_en_el_nivel_superior.pdf

Arbizu, F., Lobato, C., y del Castillo, L. (2005). Algunos modelos de abordaje de la tutoría universitaria. *Revista de Psicodidáctica* 10(1), 7-21. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/175/17514745002.pdf>

Capelari, M. I. (2009). Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: aportes para reflexionar acerca de los significados que se construyen sobre el fracaso educativo en la educación superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(8), 1-10. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3110Capelari.pdf>

Consejo General de Educación. (2014). *Diseño Curricular de la Carrera Profesorado de Inglés para la Provincia de Entre Ríos*. Consejo General de Educación.

Duran, D., y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona, España: Graó.

Duran Gisbert, D., y Flores Coll, M. (2014). Prácticas de tutoría entre iguales en universidades del Estado español y de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 5-17.

Enriquez, L., y Reta, L. (2006). La tutoría de pares. Del fast food académico a la construcción de una relación pedagógica singular. En M. C. Vera y F. Borja (Dir.). *Reformas universitarias y movimientos estudiantiles en América y Europa*. Córdoba, Argentina: Báez Ediciones. <http://www.reformadel18.unc.edu.ar/privates/reta.pdf>

Glaser, B., y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. Nueva York, Estados Unidos: Aldine Publishing Company.

Hanne, A., y Mainardi Remis, A. (2013). *Reflexiones sobre la inclusión de grupos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. El Dispositivo Tutorial: un espacio en construcción*. CONICET. Argentina. http://www.edutecne.utn.edu.ar/ipecyt-2016/50-IPECyT_2016.pdf

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lobato, C., Arbizu, F., y del Castillo, L. (2004). Las representaciones de la tutoría universitaria en profesores y estudiantes: estudio de un caso. *Educación XXI*, 7, 135-168.

López García, S. (2009). *El modelo tutorial en el sistema inglés: análisis de buenas prácticas en los estudios de master en el London Centre for History of Science, Technology and Medicine del Imperial College of London y el University College of London*. [Informe] Universidad de Salamanca. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70600707>

Mosca, A., y Santiviago, C. (2012). *Fundamentos Conceptuales de las Tutorías entre Pares. La experiencia de la Universidad de la República*. PROGRESA (Programa de Respaldo al Aprendizaje). Montevideo, Uruguay. Recuperado de: <http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/Tutor%C3%ADa-entre-Pares.pdf>

Mosca, A., y Santiviago, C. (2013). *Tutorías de Estudiantes. Tutorías entre Pares. PROGRESA (Programa de Respaldo al Aprendizaje)*. Universidad de la República. Uruguay. http://www2.compromisoeducativo.edu.uy/sitio/wp-content/uploads/2013/10/libro_tutorias.pdf

Perassi, M., y Doval Temporalli, A. (2014). Tutoría entre Pares: fundamentos y descripción de la experiencia en la Facultad de Ingeniería de la UNER. *Revista Argentina de Enseñanza de la Ingeniería*, 3(6), 23-32.

Prado, S., y Rossetti, M. (2017). *Caracterización de los proyectos de tutoría en Formación Docente del sector estatal en la Ciudad de Buenos Aires*. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Recuperado de: https://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/ueicee_2017_caracterizacion_de_los_proyectos_de_tutoria_en_fd.pdf

Rodríguez Espinar, S. (Coord.) (2012). *Manual de Tutoría Universitaria. Recursos para la Acción*. Octaedro. Recuperado de: <https://octaedro.com/appl/botiga/client/img/10162.pdf>

Rubio Rosas, L. (2009). La tutoría entre pares como apoyo al proceso de aprendizaje de los estudiantes de primer ingreso: ¿aprendizaje mutuo? En *X Congreso Nacional De Investigación Educativa* http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_14/ponencias/0187-F.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2014). *Manual para implementar la tutoría entre pares (alumno-alumno) en planteles de educación media superior*. México: Autor. Recuperado de: http://www.sev.gob.mx/educacion-media-superior-y-superior/files/2015/09/Manual-4_Tutor%C3%ADa-entre-pares.pdf

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. (E. Zimmerman trad.). Antioquia, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación*. Barcelona, España: Paidós.

Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational Psychology*, 25(6), 631-645.

Vidal Bueno, A. (2015). *Aprendizaje cooperativo:tutoría entre iguales como propuesta de mejora de la comprensión lectora*. La Rioja, España: Universidad Internacional de La Rioja. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3266/VIDAL%20BUENO%2C%20ALBA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fecha de presentación: 10/12/2019

Fecha de aprobación: 23/4/2020