

“Tutores Voluntarios para Lectores esforzados: Un programa de acción educativa.”

Eje Temático: Incorporación curricular de la extensión.

Autoras:

Prof. Ma. Celia Agudo de Córscico

Mg. Ma. Alejandra Pedragosa

Mg. Analía Palacios

Pertenencia Institucional:

Instituto de Investigaciones Educativas

Facultad de Humanidades y Cs. de la Educación

Universidad Nacional de La Plata

Mail de contacto:

alepedragosa@gmail.com

palaciosanalía@ciudad.com.ar

Resumen

“Tutores voluntarios para lectores esforzados” comienza en el año 1998 a partir de un estudio cooperativo del Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) y de la Cátedra de Psicología Educacional (ambos pertenecientes a la UNLP y a cargo de la Profesora María Celia A. de Córscico) con la Graduate School of Education de la Universidad Rutgers del Estado de Nueva Jersey, con la mediación de su entonces Decana la Dra Louise C. Wilkinson, en escuelas públicas oficiales del Distrito La Plata, como un programa de investigación y acción educativa. Reconocido en la actualidad por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) como uno de sus Programas de Extensión y por el Ministerio de Educación de la Nación, como Programa de Voluntariado Universitario.

En el Programa, estudiantes avanzados de Ciencias de la Educación y de Psicología, son seleccionados y capacitados anualmente para desempeñarse como tutores. Se espera de ellos que sepan crear, para cada uno de los niños, a lo largo de no menos de 16 semanas de trabajo pautado y registrado, un espacio para que vivan experiencias gratas en lecto-escritura.

Uno de los objetivos fundamentales de la educación consiste en asegurar que cada niño pueda leer bien e independientemente hacia la finalización del tercer grado. Es necesario que las familias, las escuelas y la comunidad se comprometan en este esfuerzo. Los niños que no pueden leer tempranamente y bien quedan en desventaja desde el comienzo de su proceso de educación formal, y de allí en más muy probablemente por el resto de sus vidas.

Aunque el tema tiene que ver directamente con el aprendizaje de la lecto-escritura inicial, el proyecto Tutores Voluntarios para Lectores Esforzados, por su naturaleza, es altamente

sensible para la atención de algunos de los problemas más acuciantes que deben enfrentar no pocos niños, especialmente en los primeros años de su escolaridad, y generalmente representan las más frecuentes dificultades de aprendizaje de la escolaridad básica.

Los resultados han sido ampliamente positivos, en al menos un 60% de los niños y asimismo los tutores, en su condición de estudiantes de los profesorados de Ciencias de la Educación, y de Psicología, expresan anualmente su total adhesión al programa y reconocen el valor que éste tiene como experiencia para su formación profesional. El apoyo generoso y sostenido de las escuelas y los docentes es una evidencia importante del valor que puede asignarse a este programa.

Su relevancia social y su pertinencia en referencia a los conocimientos propios que se desarrollan como líneas de investigación en el IIE, y como contenidos en la Cátedra de Psicología Educacional gravitó para su adopción dada la aptitud del proyecto para ayudar a establecer claras líneas de correspondencia entre los conceptos, principios, modelos y teorías que se trabajan en ambos espacios y la realidad de la práctica educativa.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 1998 el Instituto de Investigaciones Educativas (IIE) y la Cátedra de Psicología Educacional – FAHCE, UNLP-, a cargo de la Prof. María Celia Agudo de Córscico, desarrolla este Proyecto en red con la Graduate School of Education de la Universidad Rutgers –Estado de Nueva Jersey, USA-, en escuelas públicas de la Ciudad de La Plata y zonas aledañas.

Su principal propósito es capacitar a estudiantes avanzados de los Profesorados y Licenciaturas en Ciencias de la Educación, Psicología y carreras afines, para desempeñarse como tutores voluntarios de escolares del tercer año de la Educación Primaria, que se encuentran en riesgo de fracaso escolar por sus dificultades en lectura.

Como es sabido muchos niños y niñas¹ no leen en la escuela, ni tampoco en el hogar debido a que no cuentan con apoyo personalizado para los momentos en que deben enfrentar sus dificultades lectoras. En estas situaciones, es muy frecuente que los escolares abandonen todo esfuerzo y no se comprometan con la tarea de aprendizaje.

Por esta razón, los estudiantes universitarios se ofrecen voluntariamente para capacitarse en el espacio de este Proyecto y realizan tutorías individuales en escuelas públicas dependientes de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, para promover que los niños vivan experiencias gratas en lectoescritura y desarrollen una lectura

¹ En adelante utilizaremos el término “niños”, para referirnos a “niños” y “niñas”.

fluida y comprensiva. El trabajo en las escuelas abarca dieciséis semanas consecutivas, bajo la guía y supervisión de un docente universitario, coordinador del proyecto.

Concebimos al tutor como un mediador, un oyente respetuoso y activo que se convierte en guía gracias al “rapport” que establece con el niño y comparte con él su propia riqueza de experiencias lectoras; un modelo fuerte y a la vez próximo de persona que sabe leer y escribir, un mentor capaz de crear una relación franca, cálida y estable, dispuesto siempre a brindar apoyo en forma inmediata y oportuna para ayudarlos a construir actitudes favorables hacia la lectura.

Los tutores no son los maestros de los niños, ellos agregan un apoyo adicional al trabajo de los docentes. Evalúan sistemáticamente su propia tutoría, llevan registro diario de los encuentros, reflexionan acerca de los progresos de los niños, consultan semanalmente con su coordinador y/o el director del programa y colaboran con los numerosos estudios que forman parte de la investigación acción del proyecto.

La filosofía que asumimos y la actividad concreta de los tutores se encuentran expuestas básicamente en la obra de Lesley Mandel Morrow y Bárbara Walker (1997 op.cit.), titulada “*The Reading team: a handbook for volunteer tutors*”, publicada por la International Reading Association. Los fundamentos psicopedagógicos y de la lingüística educativa se presentan en la obra de Morrow (1997, op. Cit.), “Literacy development in the years: Helping children read and write; así como también, un interesante repertorio de estrategias de enseñanza se ofrece en el trabajo de Walker y Morrow (1998, op. cit) “Tips for the reading team: strategies for tutors” (1998, op.cit.). La primera de las obras citadas constituye un verdadero manual cuyas primera y tercera partes fueron traducidas y adaptadas por las profesoras María Rosa Carbajo y María Celia Agudo de Córscico, respectivamente, para su uso en este Proyecto.

FUNDAMENTOS

Como en la mayoría de los sistemas escolares, en el nuestro se espera que hacia el fin del tercer año de la escuela primaria, cada niño pueda leer razonablemente bien y en forma independiente. Pero las evaluaciones de los docentes y las que se realizan en escala nacional, muestran que ello no es así y que hay un elevado porcentaje de niños que no alcanzan esas metas y se hallan expuestos al fracaso escolar.

Los niños que no pueden leer tempranamente y bien quedan en desventaja desde el comienzo de su proceso de educación formal, y de allí en más, muy probablemente, por el resto

de sus vidas. Para nosotros son “*lectores esforzados*” (Agudo de Córscico, 1998) porque muestran voluntad de aprender pero les resulta muy difícil alcanzar la norma establecida por la lógica escolar que naturaliza los ritmos y cursos deseables de la lectura; y en consecuencia, pondera las diferencias interindividuales como “deficiencias”, sin advertir el carácter relacional o situacional del desarrollo lector.

Los factores que actúan en el aprendizaje de la lectura son múltiples y complejos. No obstante, en la mayoría de los casos se enraízan en una problemática social, económica y cultural, compendiada en la situación de pobreza. Aquí es importante resaltar que la lectura es una práctica esencialmente cultural, por lo que los hábitos lectores de la familia influyen de manera significativa en los procesos de alfabetización temprana.

Las teorías psicolingüísticas y sociolingüísticas actuales reconocen que la lectura y la escritura forman parte del continuum del desarrollo humano y existen diversidades, es decir, variaciones individuales en el modo de desarrollo; muchas de las cuales se relacionan con las diferencias de oportunidades que encuentran los niños en su medio social. La cultura de lo escrito en los hogares, por ejemplo, es un factor que gravita de manera significativa en la formación de los lectores. En este sentido el Proyecto Tutores Voluntarios, por su naturaleza, es altamente sensible para la atención de aquellos escolares que no reciben por parte de sus familias el apoyo y estímulo necesario para aprender a leer.

La tutoría es una antigua, prestigiosa y singular forma de intervención, usada largamente en la historia de la educación. Algunos ejemplos célebres de tutoría son los diálogos de Sócrates con el esclavo y el modelo formativo basado que utilizó Aristóteles con Alejandro. Concretamente, constituye una práctica educativa en la que un docente o tutor guía, orienta y ayuda al alumno (tutorando); generando condiciones de aprendizaje y oportunidades adecuadas para su desarrollo y educación. En nuestro Proyecto la acción tutorial otorga prioridad a las formas de aprendizaje colaborativo y participativo, en respuesta al contexto social de los escolares.

La filosofía marco de este Proyecto asume ciertos principios para mejorar la práctica de la enseñanza en lecto escritura, propuestos por Mandel Morow (1997, 2001). Entre otros, se cita:

- I. Aprender es alcanzar significado
- II. El conocimiento previo orienta al aprendizaje
- III. El modelo de enseñanza con andamiaje facilita el aprendizaje
- IV. La colaboración social mejora el aprendizaje
- V. Los alumnos y alumnas aprenden mejor cuando están interesados y comprometidos

- VI. El objetivo de las mejores prácticas consiste en desarrollar en las personas, mejores estrategias para leer y escribir.
- VII. Las mejores prácticas se basan en el principio de una práctica equilibrada.
- VIII. Las mejores prácticas son el resultado de decisiones que se adoptan sobre la base de buena información.

Imposible sería en esta ponencia desarrollar con justeza las implicaciones de los principios que se acaban de señalar. Pero por su singular impacto sobre la filosofía del proyecto, dedicaremos un comentario al tercero de los ítems que alude a la noción de andamiaje de Jerome Bruner. Como se sabe esta noción está directamente relacionada con la idea de "zona de desarrollo próximo" propuesta por Lev Vygotsky (1979), para lograr aprendizajes duraderos y tendientes a que el niño alcance su nivel más óptimo de desarrollo con la ayuda de un adulto u otros alumnos más avanzados.

Desde esta concepción del aprendizaje, la acción tutorial se realiza por medio de la socialización de un modelo de lector para ayudar a desplegar en el niño valores y actitudes favorables hacia la lectura. Las herramientas materiales del tutor son fundamentalmente libros infantiles (cuentos, relatos, fábulas, novelas de terror, historietas, etc.) y juegos didácticos, adecuados a la edad y nivel de escolaridad de los tutorizados.

El tutor constituye un modelo de lector, un mentor dispuesto a compartir sus experiencias en lectura y capaz de establecer una relación cálida y apropiada con el niño, correspondiendo en todo momento a su motivación y necesidades particulares. La acción conjunta del tutor y tutorizado es lo que posibilita que este modelo de lector pueda ser internalizado por el niño. En línea con la ley de doble formación de los procesos psicológicos propuesta por Lev Vigotsky (1979), este modelo aparecerá dos veces, primero en la relación dialógica y luego en el interior del propio niño; es decir, afectará su estructura cognoscitiva y pensamiento, permitiéndole adquirir nuevos saberes, comportamientos lectores, estrategias de aprendizaje, habilidades en lectura y actitudes.

Resulta importante aclarar que el tutor no trata de imponer su modelo de lector sino, más bien, que dicho modelo sirva de puente para mostrarle al niño una serie de procesos individuales y socioculturales (cognitivos y emocionales) que dan como resultado aprendizajes en lectura y a partir de la lectura, que pueden ser valorados y aplicados a su propia realidad y contexto de desarrollo.

La sesión de tutoría abarca 6 momentos principales de trabajo, a saber:

- Leer algo familiar
- Leer conjuntamente algo nuevo
- Prestar atención a las palabras
- Escritura apoyada y compartida
- Leer por placer
- Resumir el éxito de la sesión

SU ARTICULACIÓN CON LA LABOR FORMATIVA DE LA CÁTEDRA

Uno de los factores que gravitó para llevar adelante esta propuesta, en el marco de la cátedra de Psicología Educacional, es que se advirtió la aptitud del proyecto para ayudar a establecer claras líneas de correspondencia entre los conceptos, principios, modelos y teorías presentados desde la cátedra y la realidad de la práctica educativa. Tanto en lo que hace a los fundamentos psicopedagógicos de las tutorías, sobre la base del aprendizaje mediado con especial referencia a la lectura, en referencia a los aportes de Vigotsky, Bruner y Feurstein como ya se señaló. Como así también se nutre de los enfoques contemporáneos que acentúan la importancia de las variables fónicas, gráficas, gramaticales, sintácticas, semánticas y pragmáticas.

Sobre la base de solicitudes y entrevistas se recluta a quienes expresan su satisfacción por ayudar a otros, su gusto por trabajar con niños pequeños y con referencias de personas responsables. Los aspirantes se comprometen por medio de un acuerdo por escrito, tanto a las tutorías como a recibir la capacitación que los convierta en integrantes del Programa Tutorial. En el Programa de Capacitación para los tutores, previo y durante el ejercicio de la tutoría se establece la vinculación de los aspectos curriculares de la asignatura con la tarea que desarrollan en la labor de extensión. Asimismo, se lleva adelante en ese programa un monitoreo permanente del trabajo de los tutores a cargo de los coordinadores y el equipo docente de la cátedra de Psicología Educacional.

Capacitar a los estudiantes avanzados de las carreras de Cs. De la Educación y Psicología en metodología de enseñanza de probada eficacia, con especial referencia al método tutorial, favoreciendo el desarrollo de las capacidades lectora en niños con dificultades, requiere incorporar en la dinámica del currículum de la asignatura, en el marco de un seminario que está en el centro de nuestro programa como capacitación intensiva, de ocho horas mensuales, que prepara a los mentores para las tutorías de alfabetización, que incluye:

1. La articulación dimensión teórica – proyectiva y práctica
2. Un plan para que los voluntarios puedan iniciarse en la tutoría de niños
3. Provisión de recursos para ser usados por los tutores.
4. Brindar la capacitación básica acerca del rol del tutor como guía y capacitador, que brinda apoyo para la lectura.
5. Ofrecer lineamientos y procedimientos para planificar e implementar la sesión de tutoría.
6. Proporcionar información para el registro y evaluación de las tutorías.

Por lo tanto, los aspectos nucleares del programa tienen que ver con el desarrollo de los contenidos curriculares propios de la Psicología Educacional pero también con otro vasto repertorio de cuestiones estrechamente vinculadas a la selección, capacitación y actuación del tutor. Es decir se pone el énfasis en contar con tutorías bien planeadas, consistentes, intensivas con materiales de calidad y capacidad de los tutores para usar la información de la capacitación y de las sesiones mismas para enriquecer el proceso.

La metodología del programa de tutoría se sustenta a su vez en este diseño de interacción entre capacitación, observación, retro alimentación, y evaluación que permite la reconceptualización del programa a la luz del diálogo entre los conocimientos y la acción desarrollada para disponer a los tutores a repensar la intervención y proponer iniciativas que mejoran las tutorías.

Además del encuadre teórico ya citado – Vigotsky, Bruner, Feurestein – se desarrollan los trabajos en el campo de la Psicología Cognitiva que enfatizan el rol mediador como elemento clave para el aprendizaje; entre ellos, se encuentran, el programa de aprender a pensar de E. de Bono, el Programa de Filosofía para Niños de Lipman, los estudios de Rath y los de Bárbara Rogoff; el programa de Inteligencia de la Universidad de Harvard, los estudios de Howard Gardner, entre otros.

Por otra parte, concebir a la tutoría como una “práctica educativa situada” requiere atender a la importancia de la actividad del niño y la adecuación del contexto para el aprendizaje. También, reconocer que el aprendizaje escolar es, ante todo, un proceso de enculturación en el cual los sujetos se integran gradualmente a una comunidad o cultura de prácticas sociales. Por esta razón, es necesario determinar el grado de relevancia cultural de las actividades en que participa el alumno, así como el tipo y nivel de la actividad social que éstas promueven².

En tanto sistema de actividad, desde la perspectiva de Engestrom (1987), los componentes objeto de interés en este Proyecto, son:

- El sujeto;
- Los instrumentos utilizados en la actividad, especialmente los de tipos semiótico;
- El objeto a apropiarse u objetivo que regula actividad;
- La comunidad de referencia en la que la actividad y el sujeto se insertan;
- Las normas o reglas de comportamiento que regulan las relaciones sociales en la comunidad y reglas que regulan la división de tareas en la misma actividad.

Las prácticas de lectura pueden ser analizadas a través de actividades formales e informales llevadas adelante en las tutorías (Cole y Engestrom, 2001). Este modelo de sistema de actividad como situación o ambiente permite indagar el fenómeno en su mas completo y “natural” desarrollo, en donde el sujeto, los instrumentos utilizados en la actividad, el objeto a apropiarse, las normas o reglas que regulan las relaciones sociales de esa situación interactúan con el fin de construir un significado conjunto de las actividades y tareas. En ese ambiente se da un aprendizaje situado que implica aprender “in situ” y “aprender haciendo” sobre la base del carácter relacional del conocimiento y del aprendizaje, el carácter negociado del significado y la naturaleza comprometida de la actividad de aprendizaje de las personas involucradas.

La tutoría como un ambiente de aprendizaje particular, en la práctica, conduce a abordar su estudio como una actividad situada de los procesos de aprendizaje y sus contextos. (Chaiklin 2001). En este marco, destacamos los aportes del trabajo de Bárbara Rogoff, quien propone a la *actividad* como unidad de análisis de los procesos de desarrollo cognitivo. La misma es susceptible de analizarse en tres planos interconectados; el aprendizaje (apprenticeship – plano institucional, de análisis de la actividad sociocultural), la participación guiada (plano interpersonal) y la apropiación participativa (plano individual).

El aprendizaje situado comprende un proceso multidireccional de apropiación cultural que en la experiencia involucra el pensamiento, la afectividad y la acción del alumno. Este enfoque tiene importantes implicaciones para la promoción del aprendizaje significativo en contextos escolares. Una de las contribuciones más sustantivas a este supuesto proviene de la teoría del aprendizaje por asimilación de D. Ausubel³, quien sostiene que durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial y no arbitraria la nueva información con

³ Ausubel, D y otros (1983). Cap. 2

sus conocimientos previos. El contenido sustancial de la estructura previo de un individuo como sus propiedades de organización, dentro de un campo específico y en un momento dado, es el factor principal que influye en el aprendizaje y la retención significativos.

LA EXTENSIÓN COMO TAREA CURRICULAR

Considerando que cada tutor tiene a su cargo un niño, a quien atiende individualmente, en horario escolar, una hora, una vez por semana, desde mayo hasta la finalización del año lectivo, reciben capacitación específica además de los contenidos curriculares propios de la asignatura de Psicología Educativa, se puede decir que el proyecto tiene una alta organicidad comprendiendo las tareas de extensión como parte de la trayectoria formativa que se les ofrece a los alumnos desde la cátedra.

Los estudiantes / tutores; además de lo señalado llevan a cabo en las sesiones de tutoría la implementación de diversas técnicas de evaluación con diversos instrumentos, entre otros: entrevistas a los docentes, registros magnetofónicos, videos y desempeño de los niños en el software Lectura y Cognición, etc. que les permiten ampliar sus aprendizajes en el área del conocimiento abordada. Incorporando así además de los aspectos teóricos y prácticos, la dimensión referida a la proyección tecnológica de la Psicología Educativa.

De este modo la inclusión de la extensión de modo orgánico al desarrollo de la formación de los estudiantes de grado permite desarrollar una oportunidad de vinculación entre el conocimiento que se produce y circula en la facultad y las necesidades concretas y acuciantes de nuestra realidad socio – educativa. Al mismo tiempo promueve en los estudiantes universitarios la responsabilidad social propia de su condición.

A la luz de los resultados obtenidos en los trece años que se viene implementando el Programa es dable esperar:

- Una recuperación de no menos del 60% de los casos tratados durante un lapso no menor a 16 semanas teniendo lugar el mejoramiento en la velocidad, precisión y comprensión lectora como así también la promoción del alumno.
- Un aumento de la transferencia del conocimiento que circula y se produce en el Instituto de Investigación Educativa y la cátedra de Psicología Educativa hacia las necesidades educativas de la región en las que está inserta con el afán de asumir la responsabilidad social propia de la Universidad Pública.

BIBLIOGRAFÍA

- Agudo de Córscico, M. y Rosetti M. (1993). Interacción lingüística Buenos Aires, Editorial A-Z.
- Agudo de Córscico, M. C. (1995). El lector y su texto. Boletín del Instituto de Investigaciones Educativas. Número especial. Universidad Nacional de La Plata. Argentina
- Agudo de Córscico, M. C. (1998) Proyecto "Tutores voluntarios para la actividad lectora". Instituto de Investigaciones Educativas. Universidad Nacional de La Plata.
- Agudo de Córscico, M. C.. El lector independiente. Boletín de la Academia Nacional de Educación N° 46. Buenos Aires.
- Ausubel y otros (1983). Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas.
- Bermesolo Bertran, J. (2010). Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación. México, Alfaomega.
- Bruner, Jerome (1988). Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, Morata.
- Cole, M. y Engestrom, Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", Salomon G. (comp.) Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas. Amorrortu. Buenos Aires.
- Crowder, R. (1982). The psychology of reading: an introduction. Nueva York, Oxford University Press (hay versión en español).
- Engeström, Y. (1987) Learning by expanding. Extraído el 22 Mayo, 2011, de <http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/Engestrom/expanding/toc.htm>
- Ehri, L. (1978). Begining reading from the psycholinguistic perspective. En Muria, F., Development of the reading process. Delaware International Reading Association.
- Feuerstein, R. Rand, Y, Hoffman, M & Miller, R. (1988). Don't accept me as I am. Helping "Retarded people to excel. NY: Plenum Press, 1988.
- Feuerstein, R. Klein, P. y Tannenbaum, A. (1991) Mediated Learning Experience (MLE) : Theoreticañ, psychosocial and learning implications. London: Freund Publishing House.
- Hoogsteder, M, Maier, R and Elbers, E. (1996) The architecture of adult – child interaction. Joint problem solving and the structure of cooperation. En: Learning and Instruction, Vol. 6, N ° 4 pp. 345-358.
- Morrow, L. and Woo, D. (2001). Tutoring Programs for Struggling Readers. New York, The Guilford Press (Chap. 5 pp. 100 -113).
- Morrow, L. (1997). Literacy development in the early years. Helping children read and write. (3rd edition) Needham Heights, M.A: Allyn & Bacon.
- Rogoff, B. (1994) Aprendices de pensamiento. Buenos Aires, Paidós.
- Stanovich, K. (1989). Learning disabilities in it broader context. Journal of Learning Disabilities, 5, 287- 612.

Stanovich, K.E. (1991). Changing models of reading and reading acquisition. En Riben, L. Y Perfetti, C. (Eds.) Learning to read. Basic research and its implications. Hillsdale,N.J., Erlbaum.

Stanovich, K. E. (1992). Speculations on the causes and consequences of individual differences in early Redding acquisition. En Cough, P. Ehri, L., et al (Eds). Reading acquisition. Hillsdale, N.J., Erlbaum Assoc.

Topping, Keith (2009). Tutoría. Academia Internacional de Educación. Seria Prácticas Educativas -5. (Extraído 22 mayo de 2010,
http://archivos.ceneval.edu.mx/archivos_portal/1997/SPE_05.pdf.pdf

Wertsch, J. (1988). Vygotsky y la formación social de la mente. Cognición y desarrollo humano. 1ª Ed. Barcelona, Paidós.

Vygotsky, L. (1993) Pensamiento y lenguaje. En Obras Escogidas. T 2 Ed. Madrid, Visor.

Vygotsky,Lev (1986). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, Crítica.