

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Secretaría de Posgrado

Trabajo Final Integrador

Tutoría entre pares: prácticas de retroalimentación desde el punto de vista del tutor par. Análisis de la experiencia en el Instituto Superior de Formación Docente Nro. 17.

para obtener el título de

Especialista en Pedagogía de la Formación

Prof. Flavia Reszes

Directora: Dra. Silvina Larripa

Diciembre de 2023

FaHCE / UNLP

Índice:

1- **Resumen**

2- **Introducción.**

3- **Análisis de la situación.**

- Acompañamiento a las trayectorias educativas: alumnos ingresantes
- El INFoD y las tutorías entre estudiantes

4- ***Formulación y fundamentación de la problemática:***

- Teoría Socio cultural de Lev Vygotsky.
- Enfoque socio constructivista en educación
- Tutoría entre pares.
- Configuración del rol del tutor par.
- Evaluación formativa

4- ***Sistematización de estudios y debates sobre la problemática. Tutoría entre pares.***

5-***Objetivo general y específicos del estudio***

6-***Encuadre metodológico.***

7-***Reflexiones finales.***

8-***Bibliografía***

Resumen del trabajo

El trabajo intenta abordar un análisis de la implementación del Proyecto “*Las Tutorías: Sostenimiento y Fortalecimiento de las Trayectorias Estudiantiles. Tutorías entre pares*” (TEPs). Específicamente intenta aproximarse a las prácticas de retroalimentación que se generan en estos espacios según la perspectiva de los tutores pares que se llevaron a cabo en el ISFD N°17 de La Plata, Argentina, institución que las implementó por primera vez durante el año académico 2022.

Para su análisis se realizarán indagaciones sobre las representaciones de los actores que forman parte del proyecto que nos permitirán acercarnos a los diversos sentidos con que se entiende el acompañamiento de las trayectorias educativas y el lugar que ocupa la evaluación formativa en estos procesos. Tomaremos aportes de algunos autores, presentando consideraciones sobre el tema, en triangulación con documentos y orientaciones oficiales.

Si bien el análisis de la bibliografía sobre las TEPs da cuenta del valor de este dispositivo para acompañar a los estudiantes ingresantes y la retención de los mismos en nuestras universidades, resulta interesante analizar esta experiencia pensada e implementada para el ámbito de la formación docente inicial, ya que nos permitirá avanzar en aspectos generales del nivel como también desde lo situado de cada Instituto formador.

Palabras clave: Tutoría entre pares – Formación docente – Evaluación formativa

Introducción

Ante la necesidad de fortalecer la formación integral de los estudiantes y con el objeto de sostener y enriquecer las trayectorias de las y los estudiantes de formación docente, la tutoría académica constituye una estrategia que complementa la actividad docente al impulsar el desarrollo de la capacidad de aprendizaje de los estudiantes, más allá de los espacios habituales de enseñanza. Su propósito es el de lograr aprendizajes significativos que permitan a los jóvenes de Educación Superior aprender a aprender y aprender a convivir a lo largo de su vida (Proyecto institucional 2021-ISDF17).

Es por ello que el siguiente trabajo final integrador de la Especialización en Pedagogía de la Formación, se propone abordar el análisis de la implementación de un proyecto de tutorías entre pares en el ámbito de la educación superior no universitaria para la formación inicial de maestros y maestras. Particularmente, indagaremos sobre las prácticas de retroalimentación que se generan en estos espacios según la perspectiva de los tutores pares. De esta manera, el objetivo general es examinar de qué manera la retroalimentación desde la evaluación formativa colabora con los estudiantes en sus procesos metacognitivos en estos espacios.

Para su abordaje, partiremos de una indagación que implique un análisis acerca de los sentidos atribuidos a la evaluación en el recorrido de los estudiantes avanzados de la Formación Docente. El estudio plantea comenzar con el diseño de un trabajo de exploración bibliográfica y documental vinculada a las tutorías entre pares en la educación superior no universitaria, para abrir algunos interrogantes y contribuir en forma sistemática, al estudio de un proceso orientado a la mejora de la calidad educativa basado en las prácticas de retroalimentación que puede aportar la evaluación formativa.

Creemos que estas reflexiones pueden aportar a la elaboración de proyectos institucionales situados atentos al acompañamiento de las trayectorias de los maestros en formación porque aporta al conocimiento de una práctica tan habitual como necesaria, como lo es la retroalimentación, su caracterización y su redefinición.

...

Análisis de la situación

En este análisis, abordaremos una perspectiva pedagógica de las tutorías (Benvegnú y Espinoza, 2017), es decir, centrada en sus posibilidades para incidir sobre la calidad de los procesos de aprendizaje pero también, y es en donde pondremos el foco, sobre las prácticas de retroalimentación que buscan promover el aprendizaje y la autorregulación de los estudiantes. En este sentido, mencionamos algunos supuestos conceptuales en los que descansa el trabajo que refieren a la inclusión educativa, a las trayectorias educativas y al lugar decisivo que ocupa la política educativa.

-Acompañamiento a las trayectorias educativas: alumnos ingresantes

En nuestro país, las trayectorias educativas de las y los estudiantes en los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) enfrentan importantes desafíos, particularmente en los primeros años de formación. Un estudio de cohortes realizado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) entre 2008 y 2015 lo pone en evidencia:

“Este estudio demostró que el 55% de las y los estudiantes interrumpen la cursada de la carrera durante el primer año de la formación, mientras que el 19% lo hace a lo largo del segundo año. Al mismo tiempo, las Evaluaciones de Desarrollo Curricular de los años 2011, 2015 y 2017 y los resultados de la evaluación Enseñar, implementada en 2017, dan cuenta de aspectos que deben mejorarse tanto en las prácticas de formación como en los aprendizajes de los estudiantes”. (INFOD, 2019:2)

Si partimos de una concepción de las trayectorias educativas que combina la multiplicidad de experiencias –educativas, familiares, laborales y comunitarias– de las y los estudiantes con los recorridos del proceso de formación, será necesario desarrollar dispositivos que posibiliten trayectorias formativas completas, en tiempos que resulten apropiados y que consideren las particularidades de las y los estudiantes y las trayectorias teóricas que establece el sistema (Terigi, 2009).

Los marcos normativos y curriculares actuales que establecen regulaciones para la formación docente inicial, plantean una serie de desafíos respecto de las trayectorias formativas. La Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 337/18 constituye el Marco Referencial de Capacidades Profesionales para la Formación Docente Inicial para las políticas de mejora de las trayectorias estudiantiles en la formación docente. Entre otras acciones promueve *“generar y ofrecer una batería diversa y heterogénea de propuestas formativas que contribuyan con el desarrollo de las capacidades profesionales; y propiciar que las y los estudiantes –en tanto adultas/os y futuras/os docentes– se involucren, participen y se comprometan con su formación”.* (INFoD, 2019:3)

A nivel federal, desde la creación del INFoD, se han producido importantes avances vinculados con los marcos normativos que regulan el nivel, y con una multiplicidad de propuestas y proyectos que se orientaron a la democratización del nivel y el protagonismo del colectivo estudiantil en su proceso formativo.

-El INFoD y las tutorías entre estudiantes

El regreso a la presencialidad pos-pandémica implicó un proceso situado de construcción de acuerdos y consensos en la organización institucional y pedagógica, que demandó esfuerzos de toda la comunidad educativa. En el caso de los institutos formadores implicó definir y establecer lineamientos para una nueva manera de continuidad pedagógica que implique repensar, profundizar y/o diseñar nuevos dispositivos institucionales para fortalecer el acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes. En este sentido, la Dirección Provincial de Educación Superior a través de la Coordinación de Políticas Estudiantiles y la Dirección de Formación Docente Inicial de la Provincia de Buenos Aires apuntaron a la generación de condiciones institucionales que sostengan y profundicen la formación de docentes facilitando instancias que mejoren su camino formativo recuperando, repensando y poniendo en valor las acciones que habitualmente se despliegan en los ISFD.

En este contexto, el ISFD Nro. 17, teniendo en cuenta las orientaciones del INFoD *“Tutorías entre estudiantes de la formación docente. Orientaciones y actividades para su desarrollo”* (2020), diseñó un dispositivo de tutorías entre pares ofreciendo orientaciones vinculadas con el oficio de ser estudiante en el nivel superior, con la vida institucional y contenidos de diferentes materias.

“El desarrollo de tutorías entre estudiantes es una propuesta potente complementaria con otras estrategias institucionales y áulicas. Recibir, acompañar, alojar a quienes se inician en la formación docente constituye un compromiso pedagógico y político con alto impacto formativo para las y los estudiantes. De igual modo, las tutorías pueden resultar valiosas también para enriquecer instancias de aprendizaje colectivo a lo largo de toda la carrera, creando así comunidades de aprendizaje entre estudiantes” (INFoD 2020)¹.

¹ El documento propone tener en cuenta cuatro dimensiones que constituyen el perfil del/la docente en formación: La dimensión socio institucional (Se trata de constituir redes o comunidades de aprendizaje, reconocer el contexto institucional y normativo que caracteriza a la educación superior, interactuar con los pares y con otros actores de la institución, identificar los espacios institucionales y aproximarse a la realidad que rodea al instituto), la dimensión ético-política (Se trata de participar activamente en la vida democrática del instituto, constituirse en actor y sujeto político tanto de la propia formación como en la construcción de vínculos solidarios con sus compañeras/os, en este caso, a través de las tutorías de pares) , la dimensión afectiva (Refiere a la importancia de sentirse parte del grupo, conocer a otras/os compañeras/os del mismo año y de años superiores, generar empatía y compromiso con los pares, entrar en diálogo, compartir puntos de vistas, ser solidarias/os y estar atentas/os a las necesidades de los demás, compartir experiencias y vivencias, interactuar y generar vínculos) y la dimensión cognitiva (Se trata de

En esta misma línea, el proyecto institucional sostiene que:

“Este proyecto se encuentra enmarcado en el plan nacional de Formación docente 2021-2023 cuyos ejes se vinculan a los desafíos de la enseñanza en esta nueva escena pedagógica y el protagonismo de los estudiantes en su formación. Bajo estos lineamientos y a partir del marco normativo de la comunicación conjunta N° 9/21 y la comunicación N° 4/21 es que se propone este proyecto de fortalecimiento institucional con el objeto de sostener y enriquecer las trayectorias de las y los estudiantes de formación docente”. (Proyecto institucional, 2021:1)

El proyecto institucional prevé la implementación de un Taller “Preparando a los alumnos para la acción tutorial” como instancia para abordar distintos estilos y estrategias de acompañamiento, en el cual *“se pondrá énfasis en el aprendizaje colaborativo, cooperativo. Se trata de una construcción compartida en la que la interacción enriquece el proceso de aprender a partir de la confrontación y ampliación de saberes”.* (Proyecto institucional, 2021:4)

Por ello, la potencia del análisis estaría dada en primer lugar, justamente, en hacer foco en el análisis de esas interacciones, es decir, en las estrategias de retroalimentación implementadas por los tutores en los encuentros con los y las tutorados y tutoradas para que nos permitan problematizar sobre los tipos de retroalimentación y sus sentidos.

Por otro lado, estos acompañamientos de tutorías entre pares han sido poco estudiados en el subsistema de Formación Superior de Docentes, ya que durante la búsqueda de antecedentes de investigación, los resultados refieren a la Educación Superior Universitaria, pero solo escasos trabajos a la formación docente inicial.

...

generar oportunidades para participar de momentos de escritura y de lectura, para analizar información, sintetizar y comunicar ideas entre los pares, reflexionar sobre situaciones significativas, poner en juego estrategias de aprendizaje tendientes a la autonomía en el aprendizaje y generar metodologías de estudio y estrategias de metacognición, entre otras/os).

Formulación y fundamentación de la problemática

Para abordar la problemática planteada cobra particular importancia la manera en la cual se configura la identidad profesional y se construye el oficio de enseñante² en las instancias de formación porque cuando se comprometen prácticas referidas a la evaluación nos proporciona una serie de interrogantes, paradojas y contradicciones de interés (Litwin, 2012). Como sostiene la autora, a pesar de que los educadores reconocemos habitualmente que es necesario distinguir distintos modos de valoración de nuestros estudiantes, sin embargo *“tendemos a juzgar el valor de las acciones, las prácticas o las instituciones desde una sola dimensión de análisis que prevalece”* (Litwin, 2012:166) Sumado, continua explicitando, que estamos acostumbrados a los temas y los problemas desde nuestra percepción o valoración personal *“por lo que las aclaraciones difieren sustancialmente cuando otra persona es la que evalúa”* (Litwin, 2012:166).

Atendiendo a estas cuestiones, es que nuestro trabajo se propone aproximarnos a las prácticas de retroalimentación que promueve el tutor par en los espacios de tutorías entre pares. Para ello planteamos al menos cinco dimensiones de análisis atendiendo a la complejidad de sostener el dispositivo por parte de docentes en formación.

Comenzaremos por analizar brevemente y como primera dimensión una de las contribuciones esenciales de Lev Vygotsky, la zona de desarrollo próximo. De acuerdo con la teoría sociocultural del autor, se aprende con la ayuda de los demás, se aprende en el ámbito de la interacción social y esta interacción social como posibilidad de aprendizaje es la zona de desarrollo próximo. En esta experiencia, el lenguaje juega un papel fundamental por ser considerado un puente muy importante entre el mundo sociocultural y el funcionamiento mental del individuo. Nos interesa comprender como se desarrolla este proceso y el tipo de intercambios que se generan en el espacio de tutorías entre pares.

En el segundo apartado, retomaremos las nociones planteadas por la teoría sociocultural para reflexionar acerca de las relaciones entre las teorías de Piaget y Vygotsky, es decir, el enfoque socio-constructivista (SC) en educación. Esto nos permitirá comprender, desde esta perspectiva, los procesos de construcción de conocimiento que se dan en las instituciones educativas en general y en el espacio estudiado en particular.

En el tercero, explicitaremos brevemente qué entendemos por el dispositivo de tutorías entre pares para luego avanzar en el apartado cuarto sobre la categoría de “configuración didáctica” de Litwin (1997), porque nos permitirá interrogarnos acerca de los tipos de subjetividades se tienden a conformar en el espacio tutorial configurado, específicamente la configuración del rol del tutor par a partir de ciertos ejes de análisis.

² El “complejo y maravilloso oficio de enseñar”, en palabras de la destacada pedagoga e investigadora argentina Edith Litwin en su libro: El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos (2008, Paidós).

Finalmente, la última dimensión será la evaluación formativa porque nos permitirá analizar el tipo de retroalimentación que genera el tutor par en esos espacios configurados.

- **Teoría Socio cultural de Lev Vygotsky**

Uno de los antecedentes relevantes de las tutorías son las teorizaciones de Vigotsky que plantea que el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos que se desarrolla de manera personal pero en interacción con otros, colocando la dimensión social como aspecto central (Santiviago, 2018). Resulta pertinente introducir uno de los conceptos claves en la obra vigotskyana, la zona de desarrollo próximo (ZDP), que Vigotsky (1978) define:

“como la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño tal y como puede ser a partir de la resolución independiente de problemas y el nivel más elevado de desarrollo potencial tal y como es determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con sus iguales más capacitados”.
(En Santiviago,2018: 81)

Al respecto, es necesario destacar que no toda situación de interacción entre personas de desigual competencia genera desarrollo. El autor afirma que se requieren instancias de buen aprendizaje y enseñanza: el “buen aprendizaje” es sólo aquél que precede al desarrollo y permite su producción. El término "obuchenie" utilizado por Vygotsky significa "enseñanza-aprendizaje", es decir, aprendizaje en situaciones de enseñanza. De esto se deriva una de las "recomendaciones" pedagógicas de Vygotsky, en tanto el buen aprendizaje (o buena enseñanza) debería operar sobre los niveles superiores de la ZDP, es decir, sobre aquellos logros del desarrollo todavía en adquisición y sólo desplegados en colaboración con otro. De allí que la enseñanza debería ir "a la cabeza" de los procesos de desarrollo. En este sentido, Shuare (2017) afirma que Vygotsky:

“Señala que la enseñanza que se orienta a los ciclos ya terminados de desarrollo resulta ineficaz para el desenvolvimiento ulterior del infante. Solo es buena la enseñanza que se adelanta al desarrollo y no la que va detrás de éste, o sea la que crea la zona de desarrollo próximo. La enseñanza no es desarrollo, sino su momento indispensable y general, para desarrollar, en el niño, las capacidades humanas no naturales, sino históricamente generadas” (Shuare, 2017: p122.)

Lo importante aquí es tener en cuenta que la ZDP obliga a pensar en las características de esa interacción como socialmente definida más que como una capacidad o característica de un sujeto, de capacidades subjetivas.

Podemos entender entonces que los dispositivos y experiencias de tutorías entre pares se basan en los aprendizajes que se generan en esta zona de desarrollo, proponiendo dispositivos en donde los estudiantes apoyan a estudiantes de dos maneras diferentes:

estudiantes avanzados apoyando a estudiantes noveles y a estudiantes de igual nivel educativo pero con diferentes aptitudes y habilidades. En el caso del ISFD N° 17 se trata de una experiencia de aprendizaje que refiere al primer caso, los alumnos de 3ro y 4to año de la carrera “tutorizan” a los alumnos ingresantes. En esta relación recíproca de aprendizaje los pares interactúan y generan conocimientos, además de proporcionar a los ingresantes un acompañamiento y sostén en el proceso de inserción a la educación superior, atento a las trayectorias educativas de los mismos. Para potenciar dicho proceso es necesario que los estudiantes, tanto tutores como tutelados, sean conscientes del proceso que están siguiendo y de los aprendizajes que van adquiriendo. En este sentido, las TEPs requieren de contextos formativos en los que se genere conocimiento y reflexión por parte de los actores implicados en el proceso.

En este entramado, consideramos que el tipo de retroalimentación que se establece puede potenciar o no, la reflexión y la adquisición de determinados aprendizajes, lo cual, es necesario para formarse como futuros docentes. Esto resulta pertinente para explorar elementos implícitos del pensamiento de los docentes en formación que resultan relevantes de develar durante la Formación Docente Inicial, dado que su práctica como tutor se verá influida directa o indirectamente por el conjunto de significaciones y sentidos que ha construido al respecto durante su trayectoria formativa. Es decir, que la percepción que el tutor par tiene sobre su rol y sobre la evaluación tiene relación con la forma de entender la enseñanza tutorial. Podemos suponer que si un tutor entiende su rol para facilitar la aprobación de las materias, es esperable que la enseñanza esté orientada a que el tutorado apruebe el examen y no a que desarrolle verdaderamente mayor conocimiento.

- **Enfoque Socio-constructivista en educación**

La aparición de continuadores de la teoría psicogenética y la teoría sociocultural con los calificativos de neo vigotskianos y neo piagetianos tratan de encontrar un mayor encuentro entre las obras de ambos autores. Si bien el análisis en profundidad de estas corrientes excede el propósito de nuestro trabajo, nos interesa recuperar algunas ideas fundamentales para explicar el enfoque de enseñanza que sustenta la tutoría entre pares.

Una visión constructivista clásica del desarrollo propone un concepto de experiencia en donde la interacción con el medio resulta fundamental para la progresiva equilibración de las estructuras mentales a partir de la asimilación y acomodación, y ello puede darse tanto cuando el sujeto manipula solitariamente algún objeto físico como cuando interactúa con otros sujetos en actividades compartidas. Ahora bien, la posición socio-constructivista admite una diferencia cualitativa entre ambas formas de experiencia. Una de las tesis centrales del SC postula que la interacción con otros constituye la experiencia clave y determinante del desarrollo y no simplemente un elemento facilitador, es decir, los cambios centrales a nivel de desarrollo sólo son pensables y necesariamente ocurren en escenarios intersubjetivos (Rogoff, 2012).

Por su parte, las posiciones neovygotkianas actuales también han propuesto un acercamiento hacia la perspectiva piagetiana en relación a las ideas vinculadas al concepto de zona de desarrollo próximo que, como mencionamos anteriormente, la distancia entre el nivel de desarrollo actual del sujeto (lo que es capaz de realizar por sí solo) y su nivel de desarrollo potencial, es decir, lo que es capaz de realizar con la guía de otro más capacitado generalmente representado por la figura del adulto. Ellos extendieron la noción de zona de desarrollo próximo a las interacciones sociocognitivas entre iguales, y reconocieron los procesos de andamiaje que pueden darse entre éstos a pesar de no contar con una diferencia tan marcada como la que se da respecto al adulto (Rogoff, 1990). Esto se retoma de la perspectiva de Piaget que privilegia la interacción entre sujetos de similar condición ya que la interacción entre iguales implica condiciones de reciprocidad y cooperación que favorecen las posibilidades de descentramiento cognitivo. En cambio, la interacción entre un adulto y el niño está marcada de manera contundente por la superioridad cognitiva del primero, quien tarde o temprano termina imponiendo su propia perspectiva.

Ahora bien, si desplazamos la pregunta epistemológica fundamental de Piaget ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento? a ¿Cómo lograr que los alumnos pasen de un estado de menor conocimiento a un estado de mayor conocimiento en relación con cada uno de los contenidos que se enseñan en la escuela? esta pregunta se puede extrapolar a cualquier ámbito de formación y se vuelve clave porque se sitúa en el centro de las preocupaciones de la Didáctica constructivista. Ambas preguntas están vinculadas a la producción del conocimiento, sin embargo la primera dirige a la indagación hacia el sujeto cognoscente que interactúa con el medio físico y social, la segunda hace entrar en escena al alumno, a ese niño que - al estar "sujeto" al orden de la institución escolar (Chevallard, 1992)- se convierte en sujeto didáctico.

Las experiencias didácticas realizadas desde esta perspectiva en América Latina otorgan también, desde el comienzo, un lugar central a la elaboración colaborativa del conocimiento sobre la lengua escrita. De este modo, se postula como un principio pedagógico fundamental "propiciar permanentemente la cooperación entre los niños, dado que la confrontación entre distintas hipótesis y conocimientos específicos desempeñan un papel preponderante en el desarrollo del proceso" (Lerner D. y otros, 1982) y se subraya la fecundidad de los intercambios que se producen entre los alumnos, sobre todo cuando trabajan en pequeños grupos (Kaufman, A.M. y otros, 1982).

Este enfoque es particularmente importante cuando se trata de pensar la formación docente, inicial porque requiere del desarrollo de estrategias grupales en las cuales los estudiantes discutan, analicen y contrasten sus puntos de vista. De lo que se trata es de plantear propuestas de trabajo en equipo que promuevan tanto el enriquecimiento de los aprendizajes a partir del intercambio de perspectivas, como el desarrollo de capacidades para el trabajo cooperativo en las instituciones (Davini, 2015). Por ello, la formación en el campo de las prácticas docentes debería priorizar los procesos comunicativos y los

espacios de construcción del conocimiento compartido. Asimismo, *“el trabajo en la esfera de lo grupal implica un aspecto esencial de la labor docente. El mismo reside en el desarrollo de la capacidad para la coordinación de grupos en el aula, la comunicación con otros, poniendo en juego el manejo del lenguaje”* (Davini, 2015:30)

En el caso que estamos analizando, la tutoría entre pares, nos resulta interesante visualizar como se despliega el enfoque *Socio-constructivista* en estos espacios porque nos permite analizar qué tipo de subjetividad contribuye a configurar en el tutor/ra par teniendo en cuenta además que estos/as estudiantes están por iniciar sus prácticas docentes (si es que ya no las han iniciado) en las escuelas coformadoras y se están formando con rasgos de esta perspectiva en los distintos espacios curriculares.

Tutoría entre pares

Cuando hablamos de Tutorías de Pares se presentan interrogantes, ya que no nos referimos a la formación profesional de un docente sino de un alumno/na avanzado de la carrera, por ello no existe una definición clara de las funciones y competencias, que al menos a priori implica dicha tarea. Esta problemática se hace aún más compleja en lo que refiere a nuestro caso particular, ya que no hay muchos antecedentes de investigación en los ISFD .En este punto nos parece importante comenzar por plantear: ¿Por qué se hace necesaria la tutoría de pares? Este punto mucho tiene que ver con el perfil institucional además de las políticas del INFOD. La Tutoría entre pares tiene que ver con la adopción de un determinado perfil de formación: implica asumir que para transformar la formación superior en un ámbito que favorezca la inclusión, es necesaria una voluntad institucional, de desarrollar mecanismos que permitan minimizar de alguna manera esa distancia que se genera entre el ingresante y la formación docente. Entendemos entonces a la práctica inclusiva como esa que *“tiende al desarrollo de estrategias institucionales para favorecer la recepción del estudiante en la vida universitaria, (...) aquella que pretende ayudar a los ingresantes a acceder a lo que la universidad demanda”* (Enriquez & Reta, 2006: 5.) Resulta necesario acompañar al “recién llegado” en este nuevo camino en que se inicia, que en muchos casos genera tal extrañamiento que deriva en la deserción.

El concepto de “tutoría entre pares”, puede presentar diferentes sentidos según el criterio desde el cual se lo entienda. Pero antes de continuar, es necesario efectuar una aclaración. Si se analiza el término compuesto “tutoría entre pares” podría pensarse en una suerte de contradicción interna. Esto es, por un lado, “tutoría” refiere a una relación de acompañamiento, andamiaje y/o enseñanza de un tutor con respecto a otro u otros, lo que implica necesariamente que el primero cuente con un mayor nivel de desarrollo de una función, habilidad, competencia que el segundo. Sin embargo, por otro lado, el término “pares” o “iguales” alude a una condición de homogeneidad entre los sujetos, lo cual iría a contramano de lo anterior. (Castellaro y Peralta 2019)

Esta aparente contradicción entre “tutoría” y “pares” se puede resolver cuando recordamos que el concepto de “par” o “igual” encuentra su sentido fundamentalmente

en el escenario interactivo que se establece entre niños, en contraposición con la interacción entre el niño y el adulto. Por tanto, el concepto de “par” no sólo aplicaría a sujetos en condiciones de igualdad con respecto a edad, año lectivo o grado de desarrollo de una función específica, sino también referiría a sujetos que, si bien poseen diferencias entre sí con respecto a la edad, el año escolar y/o el grado de competencia específica, pertenecen, en este caso del trabajo, a la misma etapa de formación, es decir, todos son docentes en formación.

El tutor no llega a ser un profesor

La figura del Tutor Par puede ser el nexo que de alguna manera medie entre los dos mundos que significan el cambio de nivel. En primer lugar porque la distancia es menor, la misma condición de estudiante compartida genera una cercanía que favorece la confianza necesaria para plantear interrogantes y el trayecto recorrido por el Tutor Par, su experiencia en la vida institucional, y la posibilidad de compartirla en la interacción con los ingresantes significa en muchos casos un allanamiento del camino para estos últimos hacia la adaptación y el conocimiento de los códigos académicos e institucionales. El tutor par, es fundamental *“para proporcionarle información sobre lo institucional (...) del aprender a ser alumno dentro del espacio institucional propiamente dicho”* (Dari, 2004: 5)

Ahora bien, otro aspecto importante y complementario del anterior es la consigna de trabajo aportada por el docente. En general, el término tutoría entre pares se aplica a situaciones en las cuales el adulto que acompaña la situación interactiva establece y asigna explícitamente a los sujetos las funciones sociales de enseñante y de aprendiz. Así, cada participante es consciente de un rol social que le es asignado, el que tratará de llevar a cabo de una forma u otra.

Es por ello que el eje de interés sobre este tema es analizar cómo, a partir del proyecto institucional, se desprenden los sentidos que asume la implementación de este dispositivo y el estilo con que esta institución lo concreta ya que por lo presentado hasta aquí, se puede suponer la diversidad de formas que puede adoptar la tutoría justificándose por los distintos sentidos y propósitos que se persiguen en las diversas intervenciones institucionales.

- **Configuración didáctica: Configuración del rol del tutor par**

La tutoría incluye procesos de mediación, negociación, supervisión, evaluación y se encamina a producir autoevaluación tanto de los tutores como de los tutelados. De hecho, uno de los objetivos del proyecto institucional sobre tutorías así lo demuestra: *“Crear espacios para el desarrollo de la reflexión, el diálogo, la autonomía y la crítica en el ámbito académico que puedan influir en sus procesos de aprendizaje”*. (pág.3).

Entendemos entonces que el tutor desarrolla su trabajo en la zona de desarrollo próximo mencionada más arriba, en donde se cruza el socio-constructivismo y la didáctica.

En este sentido, Edith Litwin (1997) plantea la necesidad de pensar en una categoría didáctica que sirva para analizar la buena enseñanza en la educación universitaria: la “configuración didáctica”. Entiende por ella la *“manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”* (Litwin, 1997: 97). Es decir, es la manera en que el docente genera determinadas formas de prácticas de enseñanza y en la forma en que cada uno las lleva adelante reconociendo el “estilo” en los contextos institucionales (Litwin, 1997).

“Implica una construcción elaborada en los que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que se establecen en la clase (...) el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la teoría y la práctica que incluye lo metodológico...” (Litwin, 1997: 97)

Capelari (2009) retoma esta categoría de Litwin y la utiliza para analizar las configuraciones que toma el ejercicio del rol del tutor en las universidades argentinas. Según la autora, las principales configuraciones identificadas responden a los sentidos que se le atribuyen al fracaso educativo y por consiguiente al modo de intervenir sobre él. Es decir,

“Lo que se presenta para la discusión y reflexión en este trabajo son, particularmente, los significados sobre el fracaso en los aprendizajes que se construyen al interior de las configuraciones identificadas. Se advierte que los motivos y los problemas a los que intenta responder la existencia del tutor son claves en el direccionamiento que toma el espacio tutorial que se configura, en la definición de las competencias que se esperan para el rol, en las modalidades de intervención y de interacción que se despliegan, y en la inserción en la trama institucional que se posibilita.” (Capelari, 2009: 3)

Si consideramos que las prácticas educativas son productoras de subjetividades, es importante interrogar acerca de los tipos de subjetividades tiende a producir el espacio tutorial configurado. Por ello, resulta interesante, hacia el interior de cada una de las configuraciones, identificar las dimensiones que son tenidas en cuenta para analizar cómo es concebido el rol del tutor en. Esas dimensiones son las siguientes:

- los documentos institucionales,
- modalidades de interacción
- el lugar de los aprendizajes (Capelari, 2009)

A continuación mencionamos las configuraciones que identifica la autora:

Configuración I: “El tutor como parte de un dispositivo institucional de tipo remedial para solucionar dificultades situadas en los alumnos”.

En esta configuración, el tutor forma parte de un entramado particular que se constituye en función de los objetivos que direccionan hacia un desempeño del rol de tipo remedial/correctivo. Este sentido se refleja en documentos institucionales, en que la principal motivación es solucionar o corregir dificultades situadas en los alumnos. Los objetivos se estructuran con la necesidad construir un dispositivo pensado como recurso para disminuir el abandono y la cronicidad en los estudios, detectar alumnos críticos, y/o nivelar conocimientos.

La modalidad de interacción que se enfatiza está basada en acciones específicas sobre aquellas y aquellos estudiantes en los que aparecen las dificultades y como compensación de las causas que se atribuyen a las mismas. En varios casos, las intervenciones se realizan con grupos de alumnos previamente identificados “con dificultades” o “en riesgo académico”.

“Con respecto al lugar de los aprendizajes en esta configuración, su importancia y centralidad pueden variar, y se abordan trabajando temas como la organización en el estudio, las estrategias de aprendizaje, la información sobre aspectos institucionales y la preparación para exámenes”. (Capelari, 2009:4)

-Configuración II: “El tutor como orientador que brinda respuestas personalizadas a distintas necesidades y problemáticas de los estudiantes”.

En esta configuración los documentos institucionales reflejan funciones que pueden mencionarse por ejemplo la de asesorar y orientar a los estudiantes en variadas temáticas a partir de proporcionar ayudas y herramientas que favorezcan la construcción de competencias tal como aprendizaje autónomo, análisis crítico de la realidad, adaptación a los cambios, resolución de problemas, entre otros. Es decir, el aprendizaje de los alumnos es un aspecto importante pero no el único sobre el que intervenir.

En esta configuración, a diferencia de la anterior, predomina un solo tipo de interacción tutor – alumnos, la actividad tutorial es proactiva más que reactiva en tanto se centra principalmente en potenciar nuevos conocimientos, informaciones y habilidades que en el abordaje de los problemas atribuidos únicamente al alumno. (Capelari, 2009)

-Configuración III: “El tutor como orientador/promotor de aprendizajes académicos en los alumnos”.

En esta configuración las tutorías se orientan a brindar respuestas personalizadas a problemáticas de aprendizaje.

Al igual que en la configuración II, la actividad tutorial es proactiva más que reactiva, ya que las intervenciones se centran en potenciar nuevos conocimientos, habilidades o

actitudes. La diferencia está en el foco de las intervenciones, que se relaciona más directamente con los aprendizajes académicos.

La centralidad en los aprendizajes se manifiesta en funciones tanto de índole asistencial como de enseñanza, y en intervenciones individuales o grupales. Existen modelos vinculados a dar orientación y apoyo en estrategias de aprendizaje, preparación para los exámenes y trabajos prácticos, y organización para el estudio. Otros formatos se caracterizan por proporcionar ayuda en los aprendizajes específicos de cada asignatura, en las que se brinda enseñanza en forma complementaria a la del docente. Además de la interacción tutor – alumno se producen otras interacciones como tutor – autoridades y tutor – docentes. (Capelari, 2009)

-Configuración IV: “El tutor como una forma especial de ser docente”.

En esta configuración se encuentra que la o el tutor o tutora y la/ el docente coinciden en la misma persona y en la misma función. El tutor o la tutora es el/la docente con un rol redefinido, ocupando un lugar no solo referido a los aprendizajes sino también siendo partícipe en la articulación con cambios en la estructura institucional, tales como planes de estudio, cambios en la estructura académica, nuevas formas de organización institucional (tiempos, espacios, agrupamientos), trabajo interdisciplinario, estrategias de enseñanza innovadoras, entre otras. Las interacciones que se privilegian abarcan los distintos actores institucionales: tutor-alumnos, tutor- tutor; tutor-autoridades; tutor-institución porque se entiende que la definición de objetivos y tareas debe ser tomada en conjunto y en forma colaborativa. (Capelari, 2009)

El entramado de estas dimensiones, posibilita entender las formas particulares de concebir las prácticas de tutoría en nuestras universidades, de organizarlas y de llevarlas a cabo en cada contexto, para establecer cuáles y cómo pueden favorecer a mejorar las condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. De aquí que extrapolar este análisis a los ISFD puede orientar el trabajo sobre las tutorías entre pares en estos espacios.

-¿Un nuevo tipo de configuración del tutor para este proyecto de tutorías?

Para tratar de esbozar una configuración de la tutoría en el contexto particular del ISFD N° 17, retomaremos las dimensiones planteadas en las configuraciones del rol del tutor planteadas por Capelari. En este sentido, una de las primeras cuestiones a delimitar es ¿Cómo definir el rol del tutor sin que haya existido antes esa figura en la institución?

En el proyecto institucional se lo define a los tutores como:

“(…) actores educativos que combinan la mirada y vivencias socio-culturales de la misma generación, con la experiencia de transitar el nivel superior. De este modo pueden ser facilitadores de la labor tutorial tanto en aspectos académicos como en otros relacionados a la vida en el nivel superior. Las tutorías se centran entonces en el papel

mediador del tutor, quien podrá desarrollar su tarea de manera individual o en pequeños grupos”. (Proyecto institucional, 2021: 1)

Es decir, el estudiante tutor asume una función mediadora que tenderá principalmente a *“favorecer la continuidad en los aprendizajes y a promover mayor fluidez en el vínculo y la comunicación entre los distintos actores institucionales”*. En este sentido, uno de los propósitos principales es generar un espacio de escucha que posibilite poner en funcionamiento una red de información como los otros actores institucionales: centro de estudiantes, el CIPE, profesor, preceptores, equipo directivo. Es decir, la modalidad de interacción que se espera genere el tutor, es la de actuar como mediador porque sabe que no brinda soluciones a los problemas sino que traslada la inquietud al equipo de tutores conformado también por el coordinador y un miembro del equipo directivo. Teniendo en cuenta estas cuestiones es que no se piensan de antemano los encuentros ya que *“La labor de los estudiantes tutores consistirá en acompañar a un pequeño grupo de estudiantes a lo largo del proceso formativo. El tutor desarrollará su tarea de acompañamiento y orientación a partir de las necesidades, posibilidades, dificultades e intereses de cada estudiante, luego de realizar encuentros iniciales para un mayor conocimiento de cada tutorado”*(Proyecto institucional,2021)

En relación al lugar del aprendizaje se espera que contribuya en la formación integral de los estudiantes tutelados que por distintas razones han discontinuado su trayectoria académica o encuentran dificultades en el desarrollo de sus cursadas o en la comprensión de los contenidos disciplinares. En relación a la formación de los tutores está previsto realizar un Taller *“Preparando a los alumnos para la acción tutorial” donde se puedan abordar distintos estilos y estrategias de acompañamiento, se pondrá énfasis en el aprendizaje colaborativo, cooperativo. Se trata de una construcción compartida en la que la interacción enriquece el proceso de aprender a partir de la confrontación y ampliación de saberes. Considerando la singularidad de dicho proceso, se seleccionarán las estrategias y dispositivos más pertinentes según el estilo de cada alumno. Para ello se ofrecerá material de lectura y se diseñarán recursos didácticos”*. (Proyecto Institucional, 2021:4).

Si bien la modalidad de interacción que predomina es la de “tutor-tutorados” concretada a través de encuentros grupales, tanto en las prácticas de orientación como en las de enseñanza, también se producen otras interacciones como “tutor-autoridades”, y “tutor-docentes”. Esto se da especialmente en los casos en que el tutor identifica un problema que requiera la intervención de otros actores institucionales.

Esta caracterización y análisis de la configuración presentada, pretende constituirse en un aporte para reflexionar críticamente sobre los motivos y objetivos que propone este espacio formador a partir de la implementación del proyecto pero, a su vez, nos posibilita la apertura de interrogantes y cuestionamientos sobre los efectos de estos procesos en la constitución de la subjetividad de sus actores, su posibilidad de aprender, y sobre los significados atribuidos a las prácticas de retroalimentación. Es

por ello que nos proponemos indagar sobre estas prácticas en el espacio de tutorías entre pares, a través del análisis de entrevistas a tutores pares y al equipo coordinador del proyecto esperando realizar un aporte al campo de investigaciones sobre evaluación formativa.

- **Evaluación formativa**

La evaluación suele relacionarse con ciertas maneras de ejercer la autoridad en la escuela, y con ciertas prácticas que aún persisten en las instituciones afectando a las biografías escolares. Es por este motivo que las ideas relativas al control o la penalización son significados frecuentemente asociados a la evaluación escolar: frases como “saquen una hoja”, “pase al frente”, “vayan estudiando que en cualquier momento les voy a tomar una prueba sorpresa” pueden dar cuenta de ello. Estos sentidos tienen su origen en la impronta que han dejado los enfoques científicistas y experimentalistas de fines siglo XIX y principios del siglo XX, asociados con la medición y la administración racional en base al modelo industrial imperante. En ese momento, se instala con fuerza la necesidad de dotar de bases científicas a las prácticas de enseñanza, y los métodos se derivan de la investigación psicológica infantil de carácter empírico (Cols, 2007). Las metodologías de medición social ofrecieron una serie de instrumentos para colaborar con el análisis del aprendizaje, en una búsqueda de cuantificación del rendimiento escolar. Los test de inteligencia son un claro ejemplo de este momento histórico particular.

A su vez, entre los años 50 y 70 se desarrollan una serie de teorías que proponen una idea de evaluación con énfasis en la corroboración del logro de los resultados de aprendizaje planteados en términos de objetivos. Esta mirada más ligada a la medición y comprobación de resultados puede entenderse como “restringida” a la luz de los planteos actuales sobre la evaluación, que proponen una perspectiva más amplia y compleja para entender la cuestión.

Desde un enfoque amplio, se extiende la mirada recuperando la dimensión didáctica de la evaluación en la medida que permite tomar decisiones para regular y acompañar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En este sentido, podemos retomar a De Ketele (1984) que menciona la importancia de reunir información de modo sistemático como uno de los rasgos de la evaluación educativa. En palabras del autor:

“Evaluar consiste en recoger un conjunto de informaciones reconocidas como suficientemente pertinentes, válidas y confiables, y examinar el grado de adecuación entre este conjunto de informaciones y otro conjunto de criterios considerados suficientemente adecuados a los objetivos fijados al inicio o ajustados durante el camino, a fin de fundamentar una toma de decisión” (De Ketele, 1984).

Precisamente, las decisiones se toman en base a juicios de valor que se elaboran a partir del análisis de esa información, en base a ciertos criterios: objetivos, modelos, principios, reglas de procedimientos, pautas de desarrollo, entre otras. *“Evaluar consiste, en principio, en emitir juicios de valor acerca de algo: objetos, conductas, planes. Estos juicios tienen una finalidad. La evaluación no tiene un fin en sí misma. No se evalúa por evaluar. Se evalúa para tomar decisiones con respecto a la marcha de un proceso.”* (Camilloni, 1998). Tal como señala Perrenoud (en Feldman, 2010), siempre se evalúa para actuar, es decir, para cambiar o mantener un rumbo de acción, para realizar un diagnóstico, para reformular una práctica, para incidir en las trayectorias de los estudiantes, entre otras. En tanto el proceso de evaluación es singular y contextualizado, el tipo de decisiones a tomar también lo serán.

Ahora bien, en los procesos educativos son varias las decisiones que se pueden tomar: calificar, aprobar, certificar el cumplimiento de requisitos, etc. pero también revisar las estrategias de enseñanza, ajustar las propuestas a las características del grupo-clase, ayudar a los alumnos a conocer las fortalezas y debilidades de sus actividades de aprendizaje, entre otras. Esto nos lleva a distinguir los tipos funcionales de evaluación. Las funciones más utilizadas en la práctica docente son: diagnóstica, sumativa y formativa. Sabemos hoy que estas funciones de la evaluación no son excluyentes, sino, por el contrario, complementarias, y que cada una desempeña una función específica en la valoración de los procesos de enseñanza y del aprendizaje.

“La evaluación en el desarrollo global del currículum es una oportunidad más de aprendizaje y no una interrupción del mismo y un rendir cuentas mecánico de y sobre la información recibida y acumulada previamente. Puesto que la evaluación se ocupa del proceso educativo abierto en cuanto sistema permanente, es decir, que no concluye, la evaluación debe ser invariable y constantemente formativa: el sujeto debe aprender con ella y a través de ella merced de la información crítica y relevante que el profesor, cuando evalúa, debe ofrecerle con el ánimo de mejorar el propio trabajo o examen del alumno. En esta función esencial, el ejercicio de la evaluación debe ser, ante todo, un apoyo y un refuerzo en el proceso de aprendizaje, del que solo se espera el beneficio para el que aprende, que lo será simultáneamente beneficioso para quien enseña. La tarea del profesor persigue de este modo asegurar siempre un aprendizaje reflexivo, en cuya base está la comprensión de contenidos de conocimiento. Por esta razón la evaluación educativa es aprendizaje, y todo aprendizaje que no conlleve autoevaluación de la actividad misma de aprender no forma. La evaluación viene a ser en este sentido una forma de autoregulación constructiva del mismo proceso que sustenta y justifica los ajustes necesarios para garantizar el adecuado progreso de formación” (Álvarez Méndez, 2007)

Como afirma Perrenoud (2010) la evaluación formativa designa una facultad humana universal: el arte de dirigir la acción prevista en función de los resultados que vamos obteniendo y los obstáculos encontrados. Toda acción pedagógica en la medida que es intencional implica intuitivamente un mínimo de regulación. Según este autor, los

docentes solemos hacer uso de esta facultad, pero en función de la dinámica del grupo y no en función de las trayectorias individuales. La evaluación formativa introduce una ruptura: propone desplazar esta regulación al nivel de los aprendizajes e individualizarla. Lo formativo reside en ayudar a cada alumno a aprender, y en ayudarlo también a construir herramientas para la autoevaluación, y esto se logra en la medida en que el docente pueda individualizar la mirada, ofrecer información y diversificar las ayudas en función de las necesidades de cada estudiante. La información brindada les permite a los alumnos adecuar sus esfuerzos y redireccionar su tarea en función de las metas propuestas, que necesariamente deben ser explícitas.

Una evaluación formativa de estas características podría colaborar entonces con el aprendizaje orientado al desarrollo de destrezas o capacidades vinculadas con el pensamiento crítico y creativo, la resolución de problemas, la capacidad de análisis y síntesis, la interpretación y análisis de textos complejos, entre otras. Nos referimos a la evaluación formativa como aquella que permite realizar cambios y ajustes necesarios durante el proceso de enseñanza, tanto para el docente como para el estudiante. En ella, la retroalimentación o feedback, cobra un sentido primordial; se presenta como *“interacciones dialogadas formativas como un modo particular de conversación entre docentes y alumnos cuyo propósito es articular las evidencias de aprendizaje con los objetivos y/o estándares (según el referente considerado en cada país) y con los criterios de evaluación”* (Anijovich y Capelletti, 2017, p.7). Este diálogo necesario, que se da entre el profesor y cada estudiante, *“busca valorar el grado de aprendizaje alcanzado y ayudar a los estudiantes a encarar el desafío de seguir aprendiendo”* (Anijovich y Capelletti. P.90).

Sin embargo, resulta especialmente interesante el aporte que realiza Savransky (2019) al analizar los modos en que los profesores brindan retroalimentación a los estudiantes. Sostiene que *“la mayor parte de los estudios evidencia que los docentes tienden a realizar devoluciones valorativas, que indican muestras de elogios, o devoluciones que hacen foco en los errores y se concentra en las dificultades. Además, las devoluciones suelen tener un foco retrospectivo, no suelen encontrarse devoluciones de carácter facilitador, que focalicen en la tarea y que se propongan con una mirada prospectiva, es decir, que orienten al estudiante en la mejora de su aprendizaje.”* En este sentido, nos parece importante retomar el interrogante sobre el tipo de retroalimentación que se genera en este espacio de tutorías ya que Savransky (2019) retomando a Ravella, nos advierte que estos modos de brindar devoluciones se pueden explicar en gran medida por la falta de formación de los docentes en el paradigma de la evaluación formativa. Este punto lo consideramos clave ya que si las/os docentes no se encuentran formados desde este paradigma resulta difícil que puedan apropiarse de estos modos de interacción los tutores no son docentes titulados.

...

Sistematización de estudios y debates sobre la problemática. Tutoría entre pares

¿Por qué se hace necesaria la tutoría de pares? García de Fanelli (2015) en su publicación *“La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XXI”* da cuenta del problema de las bajas tasas de graduación en el sector universitario nacional de la Argentina, y analiza las políticas públicas e institucionales puestas en marcha en la primera década del 2000 que pueden estar incidiendo sobre el mejoramiento de esta cuestión. Por un lado, sostiene que el crecimiento del financiamiento público universitario generó un aumento en las remuneraciones e incremento en la cantidad de cargos docentes. Por otro, las políticas públicas más focalizadas de promoción de la calidad, sobre la cuestión de la retención y la graduación, impulsaron la incorporación de tutorías en las carreras de grado, además de ampliar el número de becas para los estudiantes universitarios pertenecientes a hogares con bajo nivel de ingreso. El autor destaca la incorporación de sistemas de tutorías en las universidades nacionales en el marco del Programa de Calidad Universitaria. Dentro de este Programa, tanto los Proyectos de Mejoramiento de la Enseñanza como el Proyecto de apoyo para el mejoramiento de la enseñanza en primer año de carreras de grado de Ciencias Exactas y Naturales, Ciencias Económicas e Informática (PROYECTO PACENI) de la UBA fueron los más relevantes en lo que respecta a su probable incidencia sobre la retención y graduación universitaria. En ambos casos, uno de los instrumentos utilizados para mejorar el rendimiento académico y la retención han sido las tutorías de pares y las académicas (García de Fanelli, 2015)

En esta línea, Benvegnú y Espinoza (2012) sostienen que en el marco de los procesos de evaluación y acreditación impuestos por la CONEAU y de acuerdo con la normativa instalada por la Ley de Educación Superior (24.561), los sistemas de tutoría se han extendido rápidamente en nuestras universidades, instalándose como una práctica generalizada, habitual y necesaria, en especial a partir de su inclusión en las propuestas de mejoramiento de la calidad en la enseñanza de las carreras.

Desde el ámbito de la educación superior no universitaria, este interrogante inicial también se relaciona con el perfil institucional además de las políticas del INFOD. En este sentido, la Tutoría entre Pares tiene que ver con la adopción de un determinado perfil de formación: implica asumir que para transformar la formación superior en un ámbito que favorezca la inclusión, es necesaria una voluntad institucional de desarrollar mecanismos que permitan minimizar de alguna manera esa distancia que se genera entre el ingresante y la formación docente. Entendemos entonces a la práctica inclusiva como esa que *“tiende al desarrollo de estrategias institucionales para favorecer la recepción del estudiante en la vida universitaria, (...) aquella que pretende ayudar a los ingresantes a acceder a lo que la universidad demanda”* (Enriquez & Reta, 2006: 5.)

En este punto resulta interesante recuperar lo planteado por Bravo-Zambrano en 2019 (En Clerici 2020) sobre la tutoría entre iguales, ya que según ellos, debe ser pensada como una estrategia para la formación docente que implique favorecer el desarrollo de prácticas más inclusivas en el nivel universitario que responda a los diversos desafíos en esta etapa, no solo en términos de aprobación-reprobación o retención-deserción, sino en términos más cualitativos, que consideren los procesos de incorporación desde una perspectiva más personal y social.

Ahora bien, cuando hablamos de Tutorías entre Pares en la formación profesional de un docente se hace complejo su análisis en lo que refiere a nuestro caso particular, ya que no existen antecedentes en la institución de esta implementación y, a su vez, son escasos los aportes bibliográficos que abordan las tutorías, referidos a la Formación Docente en los ISFD. Entre ellos, podemos encontrar el trabajo de Prado y Rosetti (2017) quienes se propusieron conocer las características de la implementación de la tutoría en los Institutos de Formación Docente (IFD) de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. El trabajo tuvo como objetivo conocer las características, alcances y tensiones de dicha implementación, identificar quiénes son los profesionales que cumplen la función de tutoría (docentes) y cómo ejercen el rol; analizar las diferentes perspectivas que construyen el sentido de esta función, entendiendo que las tutorías son un recurso para el fortalecimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes.

El artículo “La tutoría entre pares y la figura del tutor en el primer año de la formación docente no universitaria: la mirada del ingresante”, de Clerici-Lucca (2020) presenta los primeros resultados de una investigación sobre las percepciones de los estudiantes ingresantes de un profesorado de idiomas que participaron del programa de tutoría entre pares. Las autoras dan cuenta de la valoración de distintos aspectos de la experiencia que echan luz sobre uno de los momentos más complejos de la vida de los estudiantes de la educación superior, como es el primer año de una carrera.

Como podemos analizar, estos acompañamientos de tutorías entre pares focalizan la mirada desde el rol de tutorando y las cualidades que debería tener un tutor, pero han sido poco estudiadas las representaciones del alumno tutor sobre su rol en el subsistema de Formación Superior de Docentes.

...

Objetivos de la propuesta

Objetivo general:

Examinar de qué manera la retroalimentación desde la evaluación formativa colabora con los estudiantes en sus procesos metacognitivos en los espacios de tutorías entre pares.

Objetivos específicos:

- Identificar las concepciones que sobre el TEPs tienen sus actores fundamentalmente los tutores
- Caracterizar las prácticas de retroalimentación realizadas en el TEPs.
- Conocer los sentidos atribuidos por los tutores a la evaluación en la implementación y desarrollo del proyecto.

Encuadre metodológico

Este trabajo pretende enmarcarse dentro de las perspectivas cualitativas interpretativas de investigación, como herramienta que nos permite abordar los sentidos atribuidos a la evaluación en el recorrido de los estudiantes avanzados de la Formación Docente. El universo de análisis estará conformado por alumnos de 3ro y 4to año del Profesorado para la Educación Primaria, del Instituto Superior de Formación Docente N° 17. El muestreo intencional será realizado mediante la selección de los alumnos tutores. Para relevar la información se llevarán a cabo entrevistas en profundidad con cada uno de los tutores, dado que la entrevista es una comunicación personal suscitada con una finalidad de información (Morin, 1994). Taylor y Bogdan (1987) entienden que las entrevistas cualitativas en profundidad son el resultado de reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. En ese sentido, en la entrevista debe trabajarse como un aprendizaje sobre lo que es importante en la mente de los entrevistados: sus significados, perspectivas y definiciones; el modo en que ellos ven, clasifican y experimentan su mundo. Realizaremos entrevistas etnográficas (Guber, 1991) dado que son entrevistas informales o no directivas como un modo de escuchar la lógica del entrevistado. Estos instrumentos facilitarán la reconstrucción del grupo estudiado, recreando sus creencias, prácticas, conocimientos y comportamientos, dando especial atención a las experiencias significadas como relevantes para los actores y que marcaron su cotidianidad haciendo foco en los tutores. El proceso de investigación pretende permitir un aporte a la evaluación formativa a partir del análisis de la retroalimentación en las tutorías entre pares. Para el análisis de la información se espera lograr la integración de los datos, las categorías y la reformulación de proposiciones teóricas en vista a la recontextualización del trabajo de investigación.

Preguntas de investigación:

El análisis inicial de la documentación y las entrevistas será orientado por las siguientes preguntas:

Para los coordinadores:

1. ¿Por qué se implementó el proyecto?
2. ¿Hubo algún antecedente o situación particular en la institución que haya servido como base para pensar la propuesta?
3. ¿Cómo se está implementando el proyecto de acompañamiento a las trayectorias educativas, bajo qué condiciones institucionales?
4. ¿Cómo se realiza la selección de los estudiantes tutorados/as? ¿Los/as estudiantes solicitan participar del proyecto o se les indica la participación como obligatoria?
5. ¿Una vez que se encuentran inscriptos qué necesidades formativas identifican?
6. Una vez implementado el proyecto ¿Qué tipo de acompañamiento solicitan los ingresantes?
7. ¿Cómo es el proceso de tutorización?
8. ¿En el marco del proyecto, qué perfil se delineó para la convocatoria de tutores pares?
9. ¿La participación en el proyecto fue voluntaria?

Para el tutor/ra:

En cuanto a su entrevista, en una primera parte se solicitan datos sobre las características generales de la institución y el funcionamiento de la tutoría en dicho contexto. En una segunda parte, se abordan interrogantes sobre su rol, significados atribuidos al mismo y prácticas desplegadas. A continuación se transcriben posibles preguntas para la segunda parte.

1. ¿Por qué te sumaste a la propuesta de ser tutor?
2. ¿Cuáles son las funciones más importantes que desempeñas como tutor/ra?
3. ¿Qué tipo de problemas abordas generalmente en tu función de tutor?
4. ¿Qué actividades propones realizar con los/as estudiantes en los encuentros?
5. ¿Qué modalidad/es de interacción propicia entre los participantes de la tutoría?
6. ¿Cuáles son las ayudas u orientaciones que brindas como tutor/ra? ¿Cuáles considera que resultan ser las más eficaces? ¿A qué lo atribuye?

7. ¿Has participado en una situación-problema en la que hayas abordado como tutor/ra
¿Quién o quiénes decidieron la intervención? ¿Qué acciones se realizaron al intervenir sobre el problema? ¿Qué actores participaron del análisis y abordaje del problema?
8. ¿Cuál consideras que es el núcleo, el punto más importante de la propuesta?
9. ¿Cuáles son los desafíos con los que se encuentran los tutores a partir de la implementación de la propuesta?
10. ¿Qué aprendizajes te ha aportado la experiencia?

...

Reflexiones finales

Poniendo en diálogo la experiencia del ISFD N° 17, podemos plantear que ha funcionado, sosteniendo la idea de que las interacciones sociocognitivas entre iguales potencian el proceso de aprendizaje y fortalecen el proceso de enseñanza, ya que la propuesta explicita una interrelación entre un par con más recorrido formativo y otro que recién ingresa al mismo.

La categoría de “configuración didáctica” resulta pertinente para analizar qué tipo de configuraciones de tutor favorecen procesos de desarrollo del pensamiento, en este caso, en los espacios de tutorías entre pares en la educación superior no universitaria. Resulta interesante analizar si es posible construir una nueva configuración diferente de las analizadas por Capelari, propia de este espacio formador, se podría ensayar una *Configuración: “El tutor como mediador entre el tutorando y la institución formadora”*. La configuración del rol del tutor/ra par que ha sido desarrollada, se constituye en un contexto institucional en los cuales el acompañamiento a las trayectorias educativas de los docentes en formación es interpelado por los mismos actores, y sujeto a modificaciones generadas tanto desde las políticas educativas como desde los proyectos institucionales. El “rol de tutor/ra” parece vislumbrarse como un puente entre distintos actores, un mediador, que tenderá a favorecer la continuidad en los aprendizajes y a promover mayor fluidez en el vínculo y la comunicación entre los distintos actores institucionales.

En este sentido, focalizar el análisis en la retroalimentación desde la evaluación formativa resulta un aporte necesario para pensar los modos de interacción en la formación integral de los futuros docentes. Es decir, una evaluación formativa pensada en los términos planteados por Álvarez Méndez (2007) podría colaborar entonces con el aprendizaje orientado al desarrollo de destrezas o capacidades vinculadas a su formación profesional. En el caso analizado, resulta particularmente interesante abordar este tema ya que los propios tutores son a su vez estudiantes: tanto tutores como tutelados se encuentran en la instancia de formación con sus propios sentidos para pensar la evaluación. Es así, que toma especial importancia analizar cómo los tutores construyen su rol, su formación como futuro docente y sus ideas previas e implícitas sobre la evaluación de los aprendizajes.

...

Bibliografía

Alvarez, J.M. (2007). La evaluación formativa. Cuadernos de Pedagogía, 364, 96-101.

Anijovich, R. y Capelletti, G. (2021). La evaluación como oportunidad. Buenos Aires: Paidós.

Benvegnú y Espinoza (2012) Alcances y dificultades de las tutorías. En Espacios de docencia “Entrar, salir, quedarse... Ingreso y retención universitaria Revista Nro 3 Universidad Nacional de Luján Departamento de Educación

Capelari, A. (2004) "Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes". *Revista Quehacer educativo*, Montevideo.

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. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/3110Capelari.pdf>

Capelari M. y Erausquin C. (Abril, 2007). Configuraciones del rol del tutor en el inicio de la vida universitaria: un sistema de actividad, sus significados y prácticas. IV Congreso Nacional y II Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Educación de la Universidad Nacional de Comahue, Cipolletti, Provincia de Río Negro.

Castellaro, M., & Peralta, N. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos*, 42(168), 140-156. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439>

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.

Dari, N. (2004) El rol del Tutor- alumno avanzado dentro de las **tutorías** universitarias. En Primer Encuentro Nacional de **Tutoría**. Mexico. Universidad de Colima. Recuperado en: <http://148.213.1.36/Documentos/Encuentro/PDF/93.pdf>

Davini, M.C. (2015) Acerca de las prácticas docentes y su formación 1a ed . Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2015. 60 p. ; 23 x 17 cm. - (Aportes para el desarrollo curricular)

Enriquez & Reta, 2006. La tutoría de pares. Del fast food académico a la construcción de una relación pedagógica singular. En Vera, M. C. y Borja, F. (directores). *Reformas universitarias y movimientos estudiantiles en América y Europa*. Báez Ediciones, Córdoba

Feldman, D. y Palamidessi, M. (2001). Programación de la enseñanza en la Universidad. Colección Universidad y Educación. Serie Formación Docente n° 1. Buenos Aires: Universidad Nacional de Gral. Sarmiento.

García-Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Número Especial, 1-15.

García de Fanelli, A. (2015) La cuestión de la graduación en las universidades nacionales de la Argentina: Indicadores y políticas públicas a comienzos del siglo XX Propuesta Educativa, núm. 43, junio, 2015, pp. 17-31 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina

Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2005). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique.

Guber, R. (1991). La etnografía. Método campo y flexibilidad. Enciclopedia Latinoamericana de Sociología y Comunicación. Edit. Norma

Kaufman, A.M. y otros, 1982 Alfabetización temprana... ¿Y después? Capítulo 2: Legalizar las lecturas no convencionales. Bs. As. Santillana

Lascano y otras. La tutoría entre pares: una estrategia educativa. Universidad Nacional de Catamarca Secretaría de Ciencia y Tecnología – Editorial Científica Universitaria ISSN: 1852-6128

Lerner, D. (2004). La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición. En Castorina, J. Ferreiro, Kohl de Oliveira, M y Lerner, D., Piaget- Vigotsky: contribuciones para replantear el debate. (pp. 69-113). España: Paidós

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

Litwin, E. (1998) La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para buena enseñanza. En “La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo”. Editorial: Paidós

[Litwin y Celman La eval en el debate did cont Cap 1 y 2.pdf](#)

Litwin, E. (2012) El oficio del docente y la evaluación En “El oficio de enseñar. Condiciones y contexto”. Buenos Aires : Paidós.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Estrategia de investigación educativa. Vasilachis de Giondino, I. (Comp) Barcelona. Gedisa

Perrenoud, P.,(2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Ed. Colihue, Buenos Aires,

Perrenoud, P. (2008) “Introducción: La evaluación entre dos lógicas” en *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.

Prado y Rosetti (2017) Una invitación a pensar la función del rol de tutor. [http://www.bibpedagogicastafe.org.ar/opacmarc/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=/xis/opac.xis&task=BIB-RECORD&db=bisar&curr=3&total=90&cid=TMP3.\\$\\$\\$](http://www.bibpedagogicastafe.org.ar/opacmarc/cgi-bin/wxis.exe?IsisScript=/xis/opac.xis&task=BIB-RECORD&db=bisar&curr=3&total=90&cid=TMP3.$$$)

Peralta, Nadia y Borgobello, Ana (2007). Teoría del conflicto sociocognitivo y aprendizaje colaborativo en el ámbito universitario. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Roselli, N.D., Hernández, C. (2019). Tutoría entre pares: un modelo metodológico para el análisis de la enseñanza no-experta. *Tempus Psicológico*, 2(2), 15-45. DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.2.2.3076.2019> P

Shuare, M.O. (2017) Las funciones psíquicas superiores: las operaciones con los sistemas de signos y su papel en el desarrollo de la psiquis infantil *Psicología Escolar e Educativa*, vol. 21, núm. 1, enero-abril, 2017, pp. 117-123 Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educativa Paraná, Brasil

Sanjurjo, L. y Vera, M. (2006). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario: Homo Sapiens.

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

Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa / coordinado por Patricia Maddonni*. - 1 a ed. Buenos Aires : Ministerio de Educación.

Savransky, N. (2019) Tesis de Maestría: *Las prácticas de retroalimentación: análisis de devoluciones de profesores de nivel primario y secundario en el marco de un curso virtual de formación de la Provincia de Buenos Aires*. Univ. Torcuato Di Tella

Resoluciones y documentos:

La Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) N° 337/18 Marco Referencial de Capacidades Profesionales para la Formación Docente Inicial.

Políticas para mejorar las trayectorias estudiantiles en la formación docente. Ministerio de educación de la Nación. INFoD. Plan de trabajo 2019. [Políticas-para-mejorar-las-trayectorias-estudiantiles-en-la-formacion-docente.pdf \(infd.edu.ar\)](https://infod.edu.ar/Políticas-para-mejorar-las-trayectorias-estudiantiles-en-la-formacion-docente.pdf)

Tutorías entre estudiantes de la formación docente. Orientaciones y actividades para su desarrollo. Agosto 2020. Ministerio de educación de la Nación. INFoD [Cuadernillo-Tutorías-entre-Estudiantes.-Agosto-2020.pdf \(infd.edu.ar\)](https://infod.edu.ar/Cuadernillo-Tutorías-entre-Estudiantes.-Agosto-2020.pdf)