

ANÁLISIS DE LA SESIÓN DE TUTORÍA EN LECTURA DESDE UNA PERSPECTIVA DEL APRENDIZAJE MEDIADO

Pedragosa, María Alejandra
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - UNLP
alepedragosa@gmail.com

Un programa tutorial en Lectura

La Tutoría es una prestigiosa y singular forma de intervención educacional que se remonta a Grecia y Roma antiguas, y algunos importantes testimonios históricos se encuentran en la obra de Quintiliano, en la primera centuria de nuestra era, quien en sus Instituciones Oratorias menciona la práctica de que los niños reciban instrucción por parte de otros niños mayores que ellos. Se conocen también referencias a esas tutorías ejercidas por pares, en España y Alemania durante el siglo XVI. Pero se atribuye al escocés Andrew Bell la iniciativa de haber realizado, en las postrimerías del siglo XVIII, una innovación educativa en la India. El prestigio alcanzado por la obra de Bell influyó notablemente sobre un educador inglés, Joseph Lancaster, quien alcanzó celebridad mundial perfeccionando el sistema que consistía básicamente en que los maestros capacitaran a sus alumnos mayores, encargados a su vez de enseñar a los más pequeños. En nuestro país, Bernardino Rivadavia introdujo el método Lancasteriano.

Resultan incontables por lo numerosas las experiencias realizadas en todo el mundo, en los dos últimos siglos, en materia de enseñanza brindada por pares, sobre todo entre niños y adolescentes y con los más variados propósitos educativos. Numerosos estudios acerca del tema muestran amplia coincidencia en dos aspectos: el carácter positivo del método que beneficia a quienes reciben las enseñanzas, y el hecho de que resulte particularmente valioso para los propios tutores. La tutoría es también mundialmente usada en la enseñanza de adultos con propósitos académicos o vocacionales.

Este proyecto analiza los modos de interacción e intervención de tutores que asisten a niños con dificultades en lectura del tercer año de Escuelas Primarias de la Región de La Plata - Provincia de Buenos Aires -. En este caso la tutoría se configura como la ayuda y el apoyo que brindan personas que no son maestros profesionales en el aprendizaje de otros de una manera interactiva y sistemática.

A partir del año 1998 la Cátedra de Psicología Educacional y del Instituto de Investigaciones Educativas de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (UNLP) estado a cargo de la Prof. María Celia Agudo de Córscico y demás colaboradores implementó el Programa Tutores Voluntarios para Lectores Esforzados. Este constituye una adaptación local del Programa de la Graduate School of Education de la Universidad de Rutgers (USA), ideado por la Doctora Lesley Mandel Morrow, y autorizado para su adaptación por la entonces Decana Doctora Louise C. Wilkinson. Este programa tutorial se convirtió así por varios años para nuestro equipo en una doble fuente de trabajo en el área de extensión e investigación dado que es altamente sensible para la atención de los niños en los primeros años de su escolaridad con dificultades en el proceso de adquisición inicial de la lectura.

Los tutores son estudiantes avanzados de la carrera de Ciencias de la Educación quienes se ofrecen voluntariamente para capacitarse y desempeñarse como tales, para facilitar que los escolares vivan experiencias gratas en lectoescritura y desarrollen una lectura fluida y comprensiva. El trabajo en las escuelas abarca dieciséis semanas consecutivas, bajo la guía y supervisión de un docente universitario, miembro del equipo. 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. Como se sabe muchos niños y niñas 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 estos casos, es muy frecuente el desaliento, el abandono del esfuerzo y el compromiso con la tarea de aprendizaje; en consecuencia, quedan expuestos a una situación de desventaja desde el comienzo de su proceso de educación formal, con riesgo de fracaso escolar que impacta en el desarrollo de las habilidades necesarias para la vida.

El enfoque Psicopedagógico

El Programa asume conceptos, principios y teorías del campo de la Psicología Educacional focalizados en los aspectos psicopedagógicos de la práctica tutorial y las bases del aprendizaje mediado, con sustento principalmente en las obras de Vigotsky, y Bruner.

La creadora del Programa Dra. Mandel Morow (1997, 2000) ha propuesto un conjunto de principios para su programa de tutorías, a saber:

1. Aprender es alcanzar significado
2. El conocimiento previo orienta al aprendizaje
3. El modelo de enseñanza con andamiaje facilita el aprendizaje
4. La colaboración social mejora el aprendizaje
5. Los alumnos y alumnas aprenden mejor cuando están interesados y comprometidos
6. El objetivo de las mejores prácticas consiste en desarrollar en las personas, mejores estrategias para leer y escribir.
7. Las mejores prácticas se basan en el principio de una práctica equilibrada.
8. Las mejores prácticas son el resultado de decisiones que se adoptan sobre la base de buena información.

Nos focalizamos en el análisis en el tercer y cuarto principio que aluden directamente a la labor del tutor, concebido como un mediador, un oyente respetuoso y activo, un mentor capaz de crear una relación franca, cálida y estable, dispuesto siempre a brindar apoyo en forma inmediata y oportuna para ayudar a los niños a construir actitudes positivas hacia la lectura (Mandel Morrow, L. y Walker, B. 1997).

El tercero de los principios alude a la noción de andamiaje propuesta por Bruner (1988) con sustento en la teoría de Vygotsky (1973), para lograr aprendizajes duraderos y tendientes a que el niño alcance su nivel óptimo de desarrollo con la ayuda de un otro. El supuesto fundamental del andamiaje alude a que las intervenciones tutoriales del adulto deben mantener una relación contingente en referencia a la capacidad de realización del niño.

De acuerdo al cuarto principio relativo a los beneficios de la colaboración social en el aprendizaje, la acción tutorial se realiza como un proceso fundamentalmente social y enfatiza el valor del diálogo y los distintos papeles que desempeña el lenguaje en el aprendizaje y en el desarrollo cognoscitivo. Considerando al aprendizaje humano un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que los rodean por el empleo de signos y símbolos, que son originariamente instrumentos de interacción, cuya apropiación exige la presencia de los otros y el intercambio activo de significados.

Por ello es sustancial abordar la tarea de tutoría como mediación al compartir sus experiencias en lectura y estableciendo 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 como una reestructuración subjetiva de la experiencia; 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 pone en juego la experiencia lectora para incluir al niño en una serie de procesos individuales y socioculturales 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.

El proceso de internalización y construcción del modelo lector es gradual, al principio el tutor guía la actividad del niño, luego progresivamente el niño va tomando la iniciativa y el tutor guía e interviene cuando es necesario. Finalmente, el adulto cede el control al niño y funciona primariamente como audiencia de apoyo y comprensión (Wertsch y Stone, 1992).

Considerando el concepto de zona de desarrollo próximo, esta demanda distintos grados de colaboración entre el tutor y el niño. El tutor va adecuando su acción en función de los progresos evidenciados en las competencias básicas en lectura. Así, el progreso está siempre ligado a un nivel superior de funcionamiento cognitivo y las intervenciones van ampliando la zona de desarrollo próximo. "Es la actividad conjunta, colaborativa e intersubjetiva la que permite el pasaje del nivel real al potencial del desarrollo (. ...) en el desarrollo del niño todo proceso psicológico aparece dos veces. Una, en el plano intersicológico o social; otra, en el plano intrapsicológico o individual" (Vygotsky, 1979). En consecuencia, en el aprendizaje de la lectura - entendida como proceso psicológico de tipo superior - se reconocerá un primer momento de constitución en el plano social estrechamente vinculado en su funcionamiento al plano individual.

Es tal la importancia que Vygotsky (1986) le asigna al "mediador" que lo incorpora al constructo de "zona de desarrollo próxima", definido como la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"

En nuestro caso es el tutor quien favorece en el niño el aprendizaje de la lectura, en forma directa.

A través de los aportes de Wertsch (1988) podemos resaltar algunos elementos clave del proceso de mediación:

La definición situacional: la interacción adulto niño en la zona de desarrollo próximo se caracteriza porque inicialmente ambos representan el problema y los patrones de acción para resolverlo de forma diferente. Tras un período de negociación de significados deben llegar a una definición común, a una redefinición situacional, que no tiene que ser necesariamente la del adulto o la del niño, sino que suele ser una definición intermedia que cuenta con la de ambos.

La intersubjetividad: fruto del proceso de negociación el adulto y el niño llegan a compartir la definición situacional y se hacen conscientes de ello.

La mediación semiótica: consiste en el uso de un sistema de signos que permita dar lugar a la intersubjetividad.

Una contribución relevante para la conceptualización de la labor del tutor puede hallarse en los trabajos de Feuerstein (1991) según este autor, en el aprendizaje mediado el adulto experimentado e intencionado selecciona determinados estímulos, los encuadra, los ordena en una determinada

secuencia de "antes y después" que representan sistemas tanto causales como teleológicos; los programa en dimensiones tanto temporales como espaciales (por ejemplo, "ahora no, más tarde"; "aquí no, allí") y provoca conductas anticipadas, proporciona significado a ciertos estímulos, haciendo hincapié en ellos a través de la repetición, elimina otros suspendiendo su aparición, produce categorías de comportamiento, asociando determinados estímulos a otros y eliminando ciertas asociaciones entre ellas".

Asimismo, trabajos originales en el campo de la Psicología que enfatizan el rol del mediador como elemento clave para el aprendizaje; entre ellos, se encuentran, los estudios de Bárbara Rogoff. De cuya propuesta tomamos los aspectos de la participación guiada, en el marco del estudio de la *actividad* como unidad de análisis de los procesos de desarrollo cognitivo. La misma es analizada en esta perspectiva 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).

Concebir entonces 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 promueven.

En tanto sistema de actividad, incorporamos al análisis la perspectiva de Engeström (1987), y así 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 Engeström, 2001). Este modelo de sistema de actividad como situación o ambiente permite indagar el fenómeno en su más 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.

Esta perspectiva posibilita analizar los modos de interacción de los tutores. Estos llevan adelante una estructura básica que les propone el programa para cada una de las sesiones según sus diferentes formas de manejar los requerimientos contingentes de los niños y el repertorio de actividades facilitadoras propuestas, dando lugar a distintas arquitecturas de interacción y cooperación (Hoogsteder, et al., 1996).

Avances en la investigación

En los años que llevamos adelante el programa siempre se basó en que la eficacia de la tutoría como método de enseñanza depende en gran medida de la calidad de la relación tutorial y de la forma en que se organice y

estructure la tutoría. Por ello, sobre la base de los principios del Programa original de la Universidad de Rutgers, analizamos la tarea de los tutores a fin de mejorar su realización como así también ampliar las bases explicativas de la situación o ambiente de aprendizaje que se provee a través de las tutorías como un tipo de intervención psicopedagógica particular. Ello requirió plantear un estudio en el que se identificaran los estilos y estrategias de intervención, caracterizar las formas de intervención, confrontándolas con los principios y modelos teóricos de referencia y definir pautas de intervención derivadas del análisis de las actividades en las sesiones de tutorías.

La perspectiva teórica de la noción de cognición distribuida según los principios vygotskianos y neovygotskianos antes presentados nos permite enriquecer la comprensión de lo que sucede en las tutorías desde una perspectiva psicopedagógica, a la vez que nos abre nuevas perspectivas para repensar las herramientas a utilizar y considerar su incorporación como una dimensión de formación explícita en el programa de capacitación de los tutores.

Las prácticas de las tutorías de lectura se analizan a través de las actividades formales e informales. El modelo de sistema de actividad como situación o ambiente nos permite indagar el fenómeno en su más 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 (Cole y Engstrom, 2001).

Se realizó el estudio de casos sobre las grabaciones completas de las sesiones de 12 tutores, los diarios de trabajo de campo donde narraban paso a paso las sesiones de tutoría, consignando las actividades realizadas en cada encuentro. Tanto en los audios como en los cuadernos se da cuenta de las acciones de acercamiento o establecimiento de rapport con el niño tutorizado, las experiencias lectoras, la aplicación de los instrumentos de evaluación y los problemas que surgían y en algunos casos se consignaron los estados de ánimo de los tutores y de los tutorizados frente a las situaciones, especialmente las que presentaban dificultades.

Para el primer análisis del contenido de estos diarios elegimos tres áreas para categorizar las unidades semánticas identificadas como indicadoras de modos de interacción: a) el tutor inicia la actividad colocándose como el sujeto de la acción (le digo, le propongo, yo leo, etc.) b) el niño tutorizado realiza la acción (relee, lo relata, me pide, me muestra, etc.) c) cuando ambos comparten la acción (leemos alternadamente, acordamos leer, escribimos una palabra, etc.).

Esas interacciones tienen lugar en el marco de las actividades pautadas en las sesiones de tutoría en las cuales las cogniciones son compartidas. La idea central sería que en la realización de estas actividades en colaboración, las cogniciones de los individuos son afectadas, dando lugar a una modificación en sus posteriores actuaciones. Sería la imagen de un desarrollo en espiral basado en la interacción de los individuos y las actividades compartidas (Salomón, 2001).

Se observan, entonces, diferencias en algunos con más tareas conjuntas, de apoyo, de andamiaje y contingentes a las necesidades del niño tutorizado, mientras en otras se acentúa una relación de acción - reacción, y de una mayor incentivación por parte del tutor para lograr la participación. También se presenta el caso de la narración de la actividad del niño solamente, pero si se consignan los estados de ánimo que genera la mayor o menor predisposición del niño a la actividad en el tutor. Por ello el audio de las sesiones es central para el análisis comparativo donde se puede obtener un cuadro más completo de la situación que da cuenta de

las diferencias entre un estilo en el que se acentúan más el "modelo" para la lectura que el apoyo o cognición distribuida. Interacciones más centradas en el modelo, en la mediación propiamente dicha, en la práctica situada y distribuida, son acentos que podemos vislumbrar en el análisis realizado de las sesiones, que a su vez se hayan influidos por conocimientos y estructuras de personalidad de ambos participantes de la diada tutor - tutorizado y que deben ser considerados a la hora de evaluar la efectividad de este tipo de intervenciones.

Aún resta analizar algunos aspectos de interacción verbal, procesamiento cognitivo distribuido, a través de las estructuras comunicativas aplicadas por los tutores para inducir la acción conjunta - fuerza locucionaria de las expresiones-

Otro abordaje que se está realizando para el análisis de las interacciones registradas en los audios de las sesiones de tutoría, se basa en los aportes de Ardith Cole que define tres dominios de análisis para las intervenciones que pueden realizarse en el andamiaje para lectores iniciales. Cada uno de estos dominios está correlacionado con uno de los tres sistemas de orientación atencional que los lectores utilizan - el grafofónico o visual, sintáctico o estructural, y el semántico o de significado. Señala la autora que el andamiaje utilizado por los que enseñan puede ser paralelo a esos sistemas de señales utilizados por los lectores. Avanza en el reordenamiento de estas categorías uniendo los aspectos semánticos y las señales sintácticas combinándolos en un dominio semántico-sintáctico. Suma luego cuestiones que da en llamar pragmática que incluye el campo (ambientales, señales), el tenor (señales, relaciones humanas), y los modos (pistas textuales).

Estos tres dominios en los que categorizamos las pautas o guías interactivas de los tutores en el proceso lector: grafofónico, semántico-sintáctico y pragmático nos permite decir hasta ahora que priman las interacciones sobre aspectos grafofónicos y sintáctico semánticos, aunque los aspectos pragmáticos están presentes en una medida importante, variable según los casos por el estilo de cada tutor. La alta tasa de intervenciones de los dos primeros dominios en todos los tutores, la hemos vinculado a la organización previa pautada de la tutoría que guía el tipo de actividad a desarrollar en cada sesión y por lo tanto define en gran medida el tipo de intervención.

Queda analizar las categorías a través de una triangulación con otras fuentes de los diferentes soportes utilizados en la sesión de tutoría, cuadernos, notas de campo y las entrevistas a los tutores. El interjuego de todas estas fuentes relacionadas contribuirá a la descripción e interpretación de los significados emergentes de los casos particulares. De este modo se espera que las cuestiones centrales que definen las intervenciones en las sesiones de tutoría se revelen desde las experiencias ilustradas en los registros obtenidos y puedan brindar algunas generalizaciones para contextos similares.

Pudiendo profundizar las características psicosociales de las tutorías en lectura, los elementos componentes del sustrato de las actividades que despliegan la interacción e intervención. Poner a prueba esta versión de la práctica tutorial que con una guía pautada de intervención permite asimismo seguir por los caminos del desarrollo de cada niño tutorizado.

Conclusiones más amplias y robustas sobre la formación de los tutores para la lectura como intervención psicopedagógica, que permitan favorecer las prácticas tutoriales y avanzar hacia una educación de calidad sin exclusión.

Bibliografía

- Adams, M.J. (1990). Beginning to read. In: Thinking and learning about print. Cambridge, M.A.: MIT Press
- Agudo de Córscico, M. y Rosetti M. (1993). Interacción lingüística Buenos Aires, Editorial A-Z.

- Agudo de Córscico, M. C. (2003) El lector independiente. Boletín de la Academia Nacional de Educación Nº 46. Buenos Aires.
- Ausubel, D. P. et al. (1987) *Psicología Educativa. Un enfoque cognoscitivo*. México, Ed. Trillas.
- Billet, Stephen (1996) Situated learning: bridging sociocultural and cognitive theorizing. En: *Learning and Instruction*, Vol. 6, N° 3, pp. 263-280.
- Bruner, Jerome (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid, Morata.
- Cole, Ardith D. (2006) Scaffolding beginning readers: Micro and macro cues teacher use during student oral reading. En: *The Reading Teacher -IRA-*, Vol. 59, N° 5, pp. 450- 459 .
- Cole, Michael y Engestrom, Y. (2001) "Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida", Salomon G. (comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Feuerstein Reuven, Klein Pnina y Tannebaum Abraham (1991). "Mediated Learning Experience (MLE): Theoretical Psychosocial and Learning implications". England, Freund Publishing house Ltd..
- Gonzalez, M. J. (1996). Aprendizaje de la lectura y conocimiento fonológico. Análisis evolutivo e implicaciones educativas. En: *Infancia y Aprendizaje* 76, 97 - 117.
- 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.
- Mandel Morrow, L. and Woo, D. (2001). *Tutoring Programs for Struggling Readers*. New York, The Guilford Press (Chap. 5 pp. 100 -113).
- Mandel Morrow, L. (1997). *Literacy development in the early years. Helping children read and write*. (3rd edition) Needham Heights, M.A: Allyn & Bacon.
- Rogoff, Barbara (1993) *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, Paidós
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad sociocultural: "Apropiación Participativa", "Participación Guiada" y "Aprendizaje". En: Wertsch, James; Río, Pablo (del) y Álvarez, Amelia, (1997), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*, Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Salomon G. (comp.) (2001) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Sebanz, N., Knoblich, G., Prinz, W. (2003) Representing others' actions: just like one's own? En: *Cognition*, 88, pp. 11-21.
- 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.
- Topping, Keith (2009). *Tutoría*. Academia Internacional de Educación. *Serie 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.
- Wertsch, J. et Stone, C. A (1985). The concept of internalization in Vygotsky's account of the genesis of higher mental functions, in: J. V. Wertsch (ed.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge University Press, pp. 162-179
- Vigotsky, L. (1973) *Pensamiento y lenguaje*. En *Obras Escogidas*. T 2 Ed. Madrid, Visor.
- Vygotsky, Lev (1986). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Crítica.