

**UNIVERSIDAD CLAEH**

**PROGRAMA DE EDUCACIÓN**



**MAESTRÍA EN DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

---

**Tesis de Maestría**

La incidencia de una tutoría entre pares en las prácticas  
profesionales de los estudiantes de magisterio de un  
instituto de formación docente

---

**Autora: Yeni Blanco**

**Tutora: Mag. Mónica Prior**

**Montevideo, diciembre de 2022**



## **Agradecimientos**

A mis hijas por su apoyo incondicional.

A los estudiantes que posibilitaron generosamente este trabajo.

A la Universidad CLAEH por la oportunidad de formación y por brindar los tiempos necesarios para poder acompañar las diferentes realidades de sus estudiantes.

A mi tutora Mónica que tuvo la paciencia y empatía para acompañarme en este largo recorrido y apoyarme en mis momentos de incertidumbre.

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación es conocer la incidencia en las prácticas profesionales de una tutoría entre pares que se desarrolla en un Instituto de Formación Docente de Uruguay. La tutoría se encuentra enmarcada en un proyecto llamado “Escribir a través del currículum” que tiene como fin apoyar académicamente a los estudiantes que ingresan a la carrera magisterial y donde los estudiantes cumplen dos roles: en primer año son tutorados y en cuarto año son tutores. Con el fin de indagar la incidencia del proyecto en la práctica profesional se realizó una investigación cualitativa con un diseño de estudio de caso de corte longitudinal. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas semiestructuradas y análisis de documentos de las retroalimentaciones que hicieron 9 estudiantes que desempeñaron el rol de tutores en el año 2020 y egresaron en el período diciembre 2020 y febrero 2021. Las principales conclusiones que arroja la presente investigación es que el paso de los estudiantes por el mencionado proyecto les permite un aprestamiento para la construcción de su “hábitus” profesional, va dejando huellas en su biografía escolar que rememoran en la selección de las diferentes estrategias y herramientas que desarrollan en el acompañamiento pedagógico que implica su rol de tutor. Las diferentes decisiones tomadas y estrategias seleccionadas son cotejadas en la experiencia lo que significa potentes procesos de reflexión en la acción y para la acción, además del desarrollo de relaciones interpersonales que son parte de los ejes estructurantes de la actividad del docente profesional. Es una mochila donde van incorporando diferentes herramientas y estrategias mediadas por la reflexión en la acción y disponibles para su futuro rol profesional.

Palabras clave: tutoría entre pares, prácticas preprofesionales, reflexión sobre la acción, biografía escolar

## ABSTRACT

The objective of this research is to know the impact on professional practices of peer tutoring that takes place in a Teacher Training Institute in Uruguay, created in order to academically support the students that enter the teaching career where students meet two roles: in the first year they go to tutorials and in the fourth year they are the tutors. In order to investigate the incidence of the project in professional practice, a qualitative research was carried out with a design that studied a case in a longitudinal way. The instruments used were semi-structured interviews and analysis of feedback documents made by nine students who played the role of tutor in the year 2020 and who graduated in the period December 2020 and February 2021. The main conclusions of this research is that being part of this pedagogical device allows a readiness for the construction of their professional "habitus". Tutoring leaves traces in their school biography that looked back on the selection of the different strategies and tools that they develop for pedagogical accompanying. The decisions made as tutors are collated in experience and mean powerful processes of reflection in action and for action, in addition to the development of interpersonal relationships, both processes are structuring axes of the professional teacher's activity.

Keywords: peer tutoring, pre-professional practices, reflection on action, school biography

## Contenido

Agradecimientos .....	2
RESUMEN .....	3
ABSTRACT.....	4
INTRODUCCIÓN.....	9
CAPÍTULO 1- JUSTIFICACIÓN, PREGUNTAS Y OBJETIVOS .....	12
1-1- Relevancia del tema a investigar .....	12
1-2-Pregunta de Investigación .....	15
1-3-Objetivos .....	15
a)-Objetivo general:.....	15
b)-Objetivos específicos: .....	15
1-4- Antecedentes y relevancia.....	15
CAPÍTULO 2- MARCO TEÓRICO .....	19
2.1. –La nueva concepción de las prácticas preprofesionales.....	19
2.2- Las tutorías entre pares y el rol de tutor .....	24
2.2.a- El papel de la retroalimentación en el proceso de tutorías.....	26
2.2-b- La práctica reflexiva en las tutorías. ....	28
2.2-c- Las tutorías entre pares como una instancia en el desarrollo de la práctica preprofesional en la formación de los futuros docentes. ....	29
2.2.c- Las tutorías entre pares y el desarrollo del discurso pedagógico.....	31
2.3- Los dispositivos pedagógicos y su influencia en la biografía escolar.....	33
CAPITULO 3 - METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO .....	38
3-1-Construcción de los instrumentos .....	39
3-2-Población y muestra.....	41
3-3-Credibilidad y validez de la investigación .....	42
CAPÍTULO 4- ANÁLISIS DE DATOS .....	44
4-1-Dimensiones.....	44
Dimensión 1- Como tutorado .....	45
Dimensión 2- Como tutor.....	45
Dimensión 3- Como maestro .....	48
CAPÍTULO 5- DISCUSIÓN .....	50
5- 1- Como tutorado .....	50
5-1-a- En lo <i>académico</i> .....	50
5-1-b-En lo <i>motivacional</i> .....	52
5- 2- Como tutor.....	53
5- 2-a- La <i>reflexión sobre la acción</i> .....	54
5- 2- b- El trabajo colaborativo .....	55

5-2-b-La evaluación .....	57
5-2-b-1- El proceso de los tutores 2 y 3 .....	60
5- 3- Como maestro .....	63
5-3-1- La categoría <i>interpersonal</i> .....	65
5-3-2- La categoría <i>pedagógica –didáctica</i> .....	66
CONCLUSIONES.....	70
<i>En un primer nivel</i> .....	70
<i>El segundo nivel</i> .....	70
Un <i>tercer nivel</i> .....	71
PROYECCIÓN Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	73
REFERENCIAS.....	75

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1- Presentación de la operacionalización de los conceptos ligados a los objetivos de la investigación. ....</b>	<b>39</b>
<b>Tabla 2- Instrumentos utilizados .....</b>	<b>41</b>
<b>Tabla 3- Marcas en la biografía escolar como tutorados .....</b>	<b>45</b>
<b>Tabla 4- Las marcas en la biografía escolar como tutores.....</b>	<b>46</b>
<b>Tabla 5- Marcas en su actividad profesional.....</b>	<b>48</b>
<b>Tabla 6- Diferentes tipologías de retroalimentación utilizadas por los tutores.....</b>	<b>58</b>
<b>Tabla 7- Proceso de los tutores 2 y3 .....</b>	<b>60</b>
<b>Tabla 8- Retroalimentación del egresado 3 .....</b>	<b>60</b>
<b>Tabla 9 -Retroalimentaciones del egresado 2 .....</b>	<b>61</b>



## **ANEXOS**

<b>1-2020 .....</b>	<b>82</b>
<b>Entrevista semiestructurada .....</b>	<b>82</b>
<b>2-2021 .....</b>	<b>82</b>
<b>Pregunta complementaria a los tutores cuando egresaron .....</b>	<b>82</b>
<b>3-RUBRICA DE EVALUACIÓN.....</b>	<b>83</b>
<b>4-Textos corregidos y las devoluciones de tutores del ciclo 2020.....</b>	<b>85</b>

## INTRODUCCIÓN

Los egresados de las carreras docentes a nivel nacional e internacional presentan cada día más dificultades para poder insertarse satisfactoriamente en el ámbito profesional a consecuencia de los profundos cambios que atraviesa la sociedad. Las transformaciones imponen nuevos desafíos a la formación inicial y la necesidad de repensar la práctica preprofesional para poder afrontarlos. A la situación planteada anteriormente se le debe agregar que la mayoría de los profesores y maestros principiantes comienzan su actividad en escuelas de contextos críticos a nivel social, económico y cultural por un fenómeno conocido como distribución regresiva del capital docente, las escuelas con mayores dificultades son atendidas por noveles, mientras que las que tienen menos problemáticas concentran los docentes con mayor experiencia y formación (Vaillant, Bernasconi, Rodríguez, 2015).

Para ilustrar la situación que viven los nuevos docentes al comienzo de su carrera profesional la literatura especializada en el tema utiliza una serie de metáforas como la del aviador “aterriza como puedas” o la del nadador “nada o ahógate”, que marcan el grado de desafío y de estrés que pueden generar las situaciones a las que deben enfrentarse al comenzar la carrera docente (Vaillant, Bernasconi, Rodríguez Zidan, 2015). Por este motivo se plantea la necesidad de repensar la formación inicial, de realizar trayectos que fortalezcan las prácticas en contextos reales para generar una formación más sólida que brinde las herramientas necesarias para afrontar los nuevos desafíos.

La práctica preprofesional ocupa un espacio destacado dentro de las carreras de Formación Docente en el Uruguay, sin embargo, estudios nacionales reportan carencias principalmente en los aprendizajes prácticos debido al mayor énfasis puesto en la teoría restando atención a los componentes prácticos que son esenciales en los nuevos contextos que el novel debe desarrollarse (INEED, 2017).

En la formación inicial la práctica cumple un rol primordial en la construcción del puente necesario que habilita al novel para el desarrollo de una tarea profesional con menos estrés e incertidumbre. Para cumplir con este objetivo es necesario que las prácticas preprofesionales adopten diferentes formas y se constituyan en un espacio que

pongan en contacto a los futuros docentes con el medio donde posteriormente van a desarrollar su actividad, donde de forma viva interactúan la teoría y la práctica.

Esta nueva concepción implica entender y ubicar las prácticas preprofesionales en otros espacios que deben sumarse y complementar los que por tradición existen institucionalizados y reglados. Deben comprender nuevas dimensiones que no estaban contempladas y que implican pensarlas como una acción reflexiva e innovadora, que pueden transformar la teoría porque ambas, teoría y práctica están sometidas al cambio y ninguna tiene preeminencia sobre la otra. Las prácticas deben ser concebidas como un proceso gradual que requiere acompañamiento, seguimiento y apalancamiento a lo largo de todo el plan de estudio, incorporando progresivamente una mayor complejidad en los aprendizajes e incluyendo más participación y responsabilidad de los estudiantes que los habilite para insertarse de forma menos tensionante a la vida profesional (Tallaferro, 2006; Guyot, 2007; Sanjurjo, 2009; Davini, 2015; Branda, 2018 a).

Por lo planteado anteriormente son necesarias unas prácticas preprofesionales más abarcativas, situación que nos interpela como docentes y como miembros de los equipos de gestión de los centros educativos para incorporar estas nuevas modalidades y realizar otra mirada de los diferentes espacios en que se desarrollan que pueden brindar herramientas y estrategias que el estudiante necesita para poder desarrollarse satisfactoriamente en el ámbito profesional.

En el caso puntual de este trabajo no vamos a detener en una tutoría entre pares que se desarrolla en un Instituto de Formación Docente desde el año 2016 hasta la fecha, participan todos los alumnos de magisterio en dos etapas, al comienzo de la carrera como alumnos tutorados y posteriormente en cuarto año como alumnos tutores, porque es un espacio que por sus características podría ser asimilado a una práctica preprofesional. Las tutorías entre pares son una estrategia de acompañamiento que se viene desarrollado desde hace décadas a nivel anglosajón y más recientemente a nivel latinoamericano en la formación terciaria y/ o universitaria para apoyar a los estudiantes que ingresan frente a las dificultades que presentan a nivel académico. La función de acompañamiento también se ha revelado como una influencia positiva en los tutores (Cardozo, 2011; Molina, 2019).

El presente trabajo busca contribuir con nuevas preguntas y caminos alternativos que nos permitan ir construyendo un conocimiento docente consciente y situado, que ayude a fortalecer la formación de nuestros alumnos frente a sus dificultades presentes y futuras, propias de los nuevos escenarios que deben enfrentarse. ¿Es posible pensar las tutorías entre pares como un espacio de práctica preprofesional? Las tutorías pueden llegar a convertirse en una alternativa para enriquecer y fortalecer la formación inicial a partir de los proyectos y actividades que se realizan en las diferentes organizaciones, otra mirada sobre las actividades existentes, cambios a nivel micro que sirven para una reflexión a nivel institucional y que pueden aportar insumos para una reflexión macro sobre la problemática planteada.

En palabras de María Davini (2015) podríamos afirmar que la formación inicial representa un importante período que habilita para el ejercicio de la profesión, supone una racionalización y una especialización de un determinado saber y de sus prácticas. Si bien se aprende a lo largo de toda la vida laboral, la formación inicial genera los cimientos de la acción. Ninguna profesión dejaría librado al azar la formación práctica de cualquier profesión por más que esté abierta a la incorporación de nuevos conocimientos a su perfeccionamiento en la misma práctica profesional.

# CAPÍTULO 1- JUSTIFICACIÓN, PREGUNTAS Y OBJETIVOS

## 1-1- Relevancia del tema a investigar

Uruguay comparte las metas educativas planteadas por la OEI (2021) para Iberoamérica que buscan un mayor acceso a la educación, una enseñanza de calidad y el desarrollo profesional de los docentes. Los sistemas nacionales de formación deben tener presente que es imprescindible aprender a lo largo de toda la vida y esto implica el desarrollo personal y el progreso profesional. En este proceso las instituciones responsables de la formación son fundamentales, para ello es necesario garantizar la calidad de sus procesos formativos de la formación inicial.

¿Cómo deberían formarse los nuevos profesores del siglo XXI? Esta pregunta conlleva una preocupación que se extiende a los académicos, profesionales e investigadores, padres y docentes de pensar en una escuela que debe dar una respuesta rápida a los desafíos presentes y futuros, que debe estar acompañada de la capacidad de ofrecer la mejor educación a la que tienen derecho los estudiantes frente a una realidad cada día más compleja. Además, se deben atender las demandas de la formación del futuro docente y propender a la construcción de su identidad profesional entendida como un proceso que se inicia con las primeras experiencias y compromisos que los estudiantes van asumiendo como una parte de sus prácticas pedagógicas en los centros de prácticas.

El plan vigente de Formación Docente en el Uruguay considera la práctica como un lugar privilegiado de aprendizaje, sin embargo, en el informe del INEED (2017) se marcan entre las omisiones o debilidades de la formación inicial la utilización de metodologías educativas que no están adaptadas a las necesidades de una tarea que se desarrolla en contextos heterogéneos cada vez más complejos y demandantes. Son reiteradas las manifestaciones donde se plantea la necesidad de articular estos espacios prácticos con los diferentes campos teóricos, pero continúa siendo un problema difícil de superar en las carreras docentes. Las prácticas suelen concebirse como ámbitos destinados al hacer, mientras que los otros campos de la formación se estructuran a partir de conocimientos formalizados casi exclusivamente destinados al saber. Si bien, las prácticas se desarrollan desde el principio de la carrera esto no significa que

comiencen a dar clases en los primeros años, la aproximación a los espacios de la práctica profesional es progresivo y gradual en los trayectos formativos.

Los estudios a nivel nacional reportan carencias relacionadas con el trabajo en el aula y con la institución escolar, dejando claro que las debilidades están principalmente en los aprendizajes prácticos (Alliaud, 2014, Umpiérrez y Cabrera 2020). Los maestros noveles de la primaria pública entrevistados en el estudio (INEED, 2017) afirman haber adquirido un dominio satisfactorio de los contenidos del área disciplinar, pero señalan problemas relativos a su trabajo cotidiano. Por lo general no se sienten preparados para afrontar la diversidad del aula y consideran que les faltan herramientas para lidiar con los problemas referidos al aprendizaje. Se señala que el énfasis puesto en la formación teórica resta atención a otras competencias profesionales relevantes como pueden ser la investigación, la evaluación o el trabajo con las familias. También destacan carencias en conocimientos y procedimientos prácticos, como son las rutinas escolares, las competencias o saberes de oficio que deben ser aprendidos sin mucha reflexión o fundamento sobre la marcha cuando egresan.

La Formación Docente no está brindando a los noveles las herramientas necesarias para poder desempeñarse en el campo profesional frente a una realidad cada vez más compleja, para poder afrontarla es necesario que la práctica se adapte a los nuevos contextos y esto implica un quiebre con los antiguos modelos tradicionales unidireccionales de la vieja didáctica donde transmisión es finalidad exclusiva y el alumno es un sujeto pasivo que solo recibe la información.

A las dificultades planteadas anteriormente debemos sumarle que los docentes noveles mayoritariamente están ubicados en escuelas de contextos críticos a nivel socio, económico y cultural, situación que supone para el novato un conjunto de desafíos pedagógicos y prácticas altamente complejas (Rodríguez, 2014). Este hecho social ha sido definido como la distribución regresiva del capital docente al iniciar la carrera, para salir adelante necesitan ayuda y trabajo colaborativo de la institución y de colegas con más experiencia (Vaillant, Bernasconi, Rodríguez Zidan, 2015). Ese proceso de inserción a la docencia ha sido caracterizado con metáforas como la del aviador “aterriza como puedas” o del nadador “nada o ahógate”, que marcan el grado de desafío y de estrés que puede generar en los docentes las situaciones a las que se enfrentan.

Por lo planteado anteriormente existe la necesidad de construir puentes que aseguren el pasaje debidamente articulado y coordinado entre la formación inicial, las políticas de inserción y de desarrollo profesional docente (Rodríguez, 2014). La realidad educativa actual hace que las situaciones más conflictivas y con mayores problemas de aprendizaje sean afrontadas por novatos y esto requiere de una práctica preprofesional que comprenda nuevas dimensiones que antes no se tomaban en cuenta, es nueva forma que implica pensarla como una acción reflexiva e innovadora, que puede transformar la teoría porque ambas, teoría y práctica están sometidas al cambio, ninguna tiene la preeminencia porque cada una modifica y revisa el conocimiento (Tallaferro, 2006; Guyot, 2007; Branda, 2018a). Empezar a trabajar en la docencia es una experiencia dura y para ello es necesario fortalecer e institucionalizar diferentes espacios que le permitan realizar una práctica preprofesional que los habilite a desempeñarse adecuadamente.

En un Instituto de Formación Docente se desarrolla desde el año 2016 un proyecto llamado “Escribir a través del currículum” que tiene como objetivo apoyar en la lectura y escritura a los estudiantes que ingresan en la carrera magisterial en el marco de la asignatura Historia. Los alumnos avanzados de 4to año de la carrera oficinan de tutores realizan el acompañamiento pedagógico de los recién ingresados a lo largo de todo el año lectivo. El proceso es retroalimentado mediante el uso de rúbricas que guían al estudiante para lograr un texto académico adecuado. Para realizar el acompañamiento los tutores deben buscar y seleccionar las estrategias de enseñanza necesarias para cumplir con su rol y atender las necesidades específicas del alumno tutorado. A lo largo de años de implementación del proyecto se pudo observar que los beneficios no se centraban solamente en la población objetivo que eran los alumnos de primer año, sino que también en los tutores se destacan aspectos que consideran positivos y que se hayan registrados en dos publicaciones que se han realizado referidas al mencionado proyecto (Blanco, 2018; Blanco, 2019).

El acompañamiento pedagógico que realizan los tutores a lo largo del año lectivo puede asimilarse a una práctica preprofesional porque implican el desarrollo de una serie de estrategias y herramientas que forman parte del quehacer docente y por tanto podrían fortalecer la formación inicial, aspecto muy valioso, porque es común insistir en la importancia que tienen las prácticas en la formación, sin embargo, por más

que se reitera esa necesidad, son escasas las experiencias formativas que consiguen articular esa relación de manera satisfactoria (Tallaferro, 2006).

Fortalecer la práctica preprofesional significa un gran desafío para la formación docente y el Proyecto “Escribir a través del Currículum” es un espacio institucionalizado que puede contribuir a la formación inicial de los principiantes. El pasaje que realizaron los estudiantes de magisterio en este dispositivo pedagógico -en un primer momento como alumnos tutorados y posteriormente como tutores- nos puede dar insumos para considerarlo como una forma de práctica preprofesional.

## **1-2-Pregunta de Investigación**

**Nos interesa saber:**

**¿Cómo incide en la formación inicial de los egresados de un Instituto de Formación Docente la participación en una tutoría entre pares?**

## **1-3-Objetivos**

**a)-Objetivo general:**

Analizar la incidencia de la participación en una tutoría entre pares en las prácticas profesionales de los egresados de magisterio de un Instituto de Formación Docente.

**b)-Objetivos específicos:**

- Determinar cómo influyó en la biografía escolar su participación como alumnos tutorados.
- Identificar las percepciones de los estudiantes sobre su aprendizaje al realizar el seguimiento pedagógico como tutores.
- Caracterizar la incidencia de su participación en su actividad profesional.

## **1-4- Antecedentes y relevancia**

Las tutorías como práctica preprofesional en la formación docente no tienen antecedentes directos, pero hay investigaciones que están relacionadas y nos permiten realizar una mirada más amplia sobre el tema en cuestión. Se pueden destacar entre



ellas las relacionadas a las tutorías entre pares que se desarrollan para apoyar académicamente a los alumnos que ingresan a la formación terciaria, las referidas a dispositivos pedagógicos que utilizan las narrativas de la biografía escolar para fortalecer las prácticas preprofesionales de la formación inicial del profesorado y también aquellas que aluden a la formación inicial de magisterio en nuestro país.

A los efectos de llevar a cabo este estudio seleccionamos cuatro investigaciones que nos brindaron los insumos necesarios para definir el problema. En el tema de las tutorías elegimos la línea de investigación de Violeta Molina Natera, en lo referido a las prácticas preprofesionales y su incidencia en el de la biografía escolar a Silvia Branda y María Cristina Sarasa y en las diferentes problemáticas que afronta la formación inicial en nuestro país a Guillermo Pérez Gomar.

Violeta Molina Natera (2018) en su trabajo “El Estado de la cuestión de los centros y programas de escritura en Latinoamérica”, busca identificar las teorías, prácticas y procesos de gestión de los centros y programas de escritura en universidades de América Latina. Para ello, se propone un estudio exploratorio que tuvo como principal instrumento un cuestionario en línea, basado en dos investigaciones norteamericanas: “The Writing Center Research Project” y “The Writing Program Administration Census Project”. Participaron en la investigación 23 directores de centros y programas de escritura de la región. Los resultados a partir de un análisis predominantemente cuantitativo evidencian una variedad de programas muy recientes en su conformación. La escritura empieza a incluirse en las agendas programáticas de las universidades latinoamericanas, teniendo en cuenta el respaldo institucional conferido a estas iniciativas en los últimos diez años. Los programas incorporan prácticas que tienen que ver, en su mayoría, con el acompañamiento individual a través de tutorías o con el trabajo colaborativo entre docentes de lengua y docentes de otras disciplinas. La gestión administrativa plantea un desafío especial en cuanto a la medición del impacto de los programas. Los directores asumen una serie de funciones que requieren de una capacitación integral en tareas administrativas, con la cual no se cuenta aún en la región. Estos resultados evidencian la necesidad de fortalecer los procesos de gestión de estas iniciativas y la pertinencia de consolidar un campo propio de investigación. Los insumos que la investigación nos brinda están referidos al rol del tutor, a la importancia del trabajo colaborativo, a la relación tutor- tutorado. Nos brindó

el marco necesario para poder destacar el desempeño del tutor como un proceso significativo en su proceso de aprendizaje.

La tesis doctoral de María Cristina Sarasa (2016) “Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes”, realiza una investigación cualitativa desde una perspectiva interpretativa y una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés. El estudio se centró en veinticuatro estudiantes de profesorado de inglés con el objetivo de comprender los entramados narrativos en la conformación de la identidad profesional docente. Los aportes de la tesis se vinculan con el conocimiento generado sobre la identidad profesional aportado a partir de las voces de los futuros docentes, al recordar les permite ser coautores y co-intérpretes de la teoría que se van co-forjando en lugar de ser repetidores de teorías recibidas. La posibilidad revivir narrativas sobre enseñar, aprender a enseñar, el sentirse docente que se interpela y les permite seguir (re) contando, (re)viviendo y reflexionando para ir conformando la identidad profesional y no ser un simple repetidor de la teoría enseñada.

En la investigación de Silvia Branda (2018) “Las prácticas docentes iniciales: biografías escolares y narrativas. Aportes de un estudio interpretativo”, su objetivo principal es interpretar a partir de las biografías escolares de estudiantes del Profesorado de Inglés las enseñanzas que dejaron huella y se manifestaron en las prácticas iniciales. Para explorar las huellas docentes en toda su variedad y complejidad, realiza una investigación cualitativa desde una perspectiva interpretativa y narrativa. Se utilizaron instrumentos de recolección de datos, que permitieron tratar la biografía del grupo de participantes, desde diferentes perspectivas: entrevistas biográficas y focales, registro etnográfico, entrevistas flash y observación documental. Los aportes realizados por la investigación son muy importantes para esclarecer algunos aspectos como el peso de las experiencias que han vivido a nivel educativo, que los han impregnado a lo largo del tiempo y en distintas etapas de la vida, dejando marcas a fuego. Las vivencias en cada biografía van dejando trazas que luego se manifiestan tomando forma de creencias y valoraciones acerca de la realidad en la que se inscriben moldeando la práctica docente. El acto de contar alguna experiencia de su biografía escolar alienta a buscar en los recuerdos y realizar una elaboración personal en la que deben tomar posición y contarlo desde su yo. Estas narraciones inspiran a la acción, abren interrogantes y promueven respuestas variadas. De esta manera, las biografías escolares constituyen una mochila de experiencias listas para usar al momento de resignificar y poner en

práctica la formación recibida a partir de su reelaboración en colectivo y desde un punto de vista pedagógico.

A nivel nacional podemos destacar la investigación de Guillermo Pérez Gomar (2020) “Aprender a trabajar. La práctica preprofesional en la formación docente magisterial”, en este trabajo se describe, analiza e interpreta las percepciones de los involucrados en la práctica preprofesional de los estudiantes de Magisterio de Montevideo, especialmente las que se vinculan con el significado y desempeño de los roles de los participantes, los componentes curriculares y las dinámicas de formación en los centros de práctica. Utiliza una metodología cualitativa, con este fin se realizaron entrevistas a inspectoras de práctica, directoras de escuelas de práctica, maestras adscriptoras y también grupos de discusión con estudiantes magisteriales de segundo, tercer y cuarto año del Instituto Normal de Montevideo. Los resultados tienen que ver con la identificación con algunos factores del contexto institucional de la formación inicial que inciden en la práctica preprofesional, un listado de componentes curriculares y estrategias de la práctica que se refieren a la inclusión de alumnos con barreras para el aprendizaje y puntos críticos para pensar las prácticas preprofesionales de los estudiantes de magisterio que posibiliten su mejora y renovación. Se destaca dentro de los aportes de la investigación aquellos que plantean la distancia entre la didáctica de la escuela y lo trabajado a nivel curricular, la reflexión realizada del trabajo en el aula con los niños es mínima, no se cuenta con dispositivos de orientación de la práctica y a eso se le debe sumar la escasa formación de algunos maestros adscriptores, no hay prácticas inclusivas y no los forman para trabajar con la heterogeneidad de las aulas, no tienen formación suficiente para evaluar y predomina una concepción centrada en la calificación, obstaculizando a la evaluación como posibilidad de aprendizaje.

Las investigaciones referidas nos dan luz sobre la importancia que puede jugar el rol del tutor en su formación práctica porque debe aprender para enseñar y de la biografía escolar como una herramienta para poder procesar diferentes situaciones vividas desde la reflexión que puede posibilitar la construcción de una verdadera práctica profesional. Existen algunos puntos en común con las mencionadas investigaciones: el tema de las prácticas preprofesionales y sus dificultades, la construcción de la identidad profesional, objetivos, sujetos y marco teórico. Las diferencias están dadas por el tamaño de la muestra, la metodología cuanti-cuali y los instrumentos.

## CAPÍTULO 2- MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se presentan las construcciones conceptuales necesarias para sustentar la investigación desde el punto de vista teórico.

### 2.1. –La nueva concepción de las prácticas preprofesionales

Uno de los grandes desafíos que tienen que afrontar los educadores en el siglo XXI son los múltiples cambios a lo largo de toda su carrera profesional, esta situación interpela a la Formación Docente que debe brindarles las herramientas necesarias para poder desarrollarse y afrontarlos.

Es necesario dejar de aplicar muchos esquemas tradicionales y la creación de una nueva práctica que debe adaptarse a los cambios presentes, estas situaciones marcan un quiebre con los antiguos modelos tradicionales y unidireccionales de la vieja didáctica de la transmisión como finalidad exclusiva donde se ve al alumno como un sujeto pasivo. En este nuevo modelo el alumno debe estar en el centro de la acción con una participación real y donde los referentes sean la guía para la reflexión y para la acción. Esta nueva concepción comprende nuevas dimensiones que antes no se tomaban en cuenta, como la importancia que asumen relaciones entre los sujetos que intervienen, las formas de autoridad y de poder en las instituciones y en el aula, para poder tomarlas en cuenta se requiere innovación y reflexión (Branda, 2018 b).

Esta nueva forma de ver la práctica implica pensarla como una acción reflexiva que puede transformar la teoría porque ambas, teoría y práctica están sometidas al cambio, ninguna tiene la preeminencia porque cada una modifica y revisa el conocimiento. Siguiendo la línea de Guyot (2007) la tarea formativa debe apuntar al desarrollo de la capacidad de crear estrategias por medio del espíritu crítico, tendiendo puentes entre la teoría y la práctica. La teoría debe transformar la práctica y debe ser la base de su sustento porque posibilita la intervención y la transformación consciente de la acción, esto pone de relieve la importancia de cómo los sujetos se relacionan con el conocimiento cuando ejercen la profesión, investigan o enseñan.

Esta nueva concepción de la práctica la presenta como un espacio que privilegia la reflexión en la acción se puede concretar en diferentes dispositivos de sostén creados con este fin, que puede ser el docente como tutor, o el grupo de pares que ayuda a la

reflexión. Situaciones pensadas y creadas para desarrollar en el estudiante la habilidad para aprender a evaluar la práctica competente. De esta forma se va acercando a esas zonas donde el profesional debe enfrentarse a la incertidumbre, a la complejidad de la práctica y está marcado por el habitus que es el responsable de una serie de interacciones entre los miembros del colectivo que se construye a partir de la experiencia y es transmitido en las prácticas, es lo que permite incorporarse al grupo profesional y dar estabilidad a los intercambios y a las organizaciones (Davini, 2015).

La formación inicial es un proceso dinámico y constante donde el estudiante va incorporando teorías científicas, conocimientos vulgares, saberes prácticos que lo van moldeando y que le sirven de andamiaje en su profesión (Branda, 2018 a). Este proceso se da a través de distintos trayectos: la biografía escolar, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional (Sanjurjo, 2009). Se debe resaltar el valor de las prácticas porque estas implican saber moverse en la dinámica de las interacciones que se dan en las instituciones educativas en todos sus niveles, las múltiples situaciones que suceden en el devenir de las circunstancias, así como los imprevistos, donde es indispensable para sortearlos el desarrollo reflexivo de la experiencia sobre las prácticas.

El habitus individual reside en la construcción de la trayectoria social y personal, para ello es necesario un trabajo reflexivo sobre sí mismo, negociando los con los demás, facilitando los conocimientos y el saber hacer correspondiente. Como profesional debe tomar decisiones a partir de conocimientos previos, elaborando soluciones a partir de datos basados en el saber especializado y en el saber experto (Perrenoud, 2005). Este proceso de construcción del habitus también se vincula con lo que Filloux (1995) llama el retorno sobre uno mismo a partir de la mirada del otro, pero también de la mirada y del análisis que uno puede hacer de sí mismo, de lo que siente. Conocer acerca de uno mismo es cuestionarse, es buscar en lo profundo. De esa dinámica podrá objetivar y buscar el mejor camino para encontrarse al frente de un aula y con niños a su cargo. Destacando que una formación técnica o una didáctica pura no toma en cuenta estos aspectos, ellos y están en la base de muchos de los fracasos de los principiantes.

Las prácticas preprofesionales son una parte fundamental en el proceso de formación docente y para que tengan el potencial transformador y reflexivo no deben faltar algunos criterios pedagógicos, siguiendo a Davini (2015):

a-Se debe poner en tensión las teorías y las prácticas en contextos reales; las teorías educativas son marcos conceptuales para analizar la enseñanza, las escuelas y la acción de los docentes en el medio en que se desarrollan. Al ser marcos interpretativos deben ser analizados, cuestionados y recontextualizados con prácticas que las interpelen.

b-Trabajar los supuestos de los estudiantes porque los mismos inciden en los esquemas subjetivos que ponen en acción, muchas veces interiorizados en la biografía escolar. Estas creencias adquiridas desde lo emocional sin realizar un proceso de deconstrucción inciden en su accionar y muchas veces el docente no se percata de su influencia. La contrastación con datos objetivos, las puestas en tela de juicio de las propias concepciones permiten realizar nuevas miradas sin tanta carga de subjetividad. Reflexionar sobre estos temas generan espacios que permiten escuchar al otro, entender el universo cultural de donde provienen los alumnos, prevenir el fracaso, los prejuicios, la discriminación y los conflictos entre los alumnos.

c-La reflexión sobre el papel de las prácticas rutinarias, se enfatiza habitualmente el papel de la reflexión y de la investigación para marcar la distancia con la práctica que forma parte de la formación curricular. Sin embargo, no hay una dicotomía entre ambas, sino una integración de los dos aspectos en la vida de las organizaciones educativas. Ninguna organización sobrevive y se desarrolla sin rutinas ni rituales de origen cultural y local, existe la costumbre de darle una connotación negativa a estos reguladores prácticos, pero son los que permiten poner en marcha a las organizaciones, hay un conocimiento que se manifiesta como un saber colectivo en forma de prácticas, costumbres, tradiciones, la consideración de la comunidad, etc. En la formación inicial las prácticas requieren integrar el análisis de las rutinas y de los rituales, lo importante es analizar su posible cambio, la introducción de nuevas rutinas o la mantención de otras.

d)-Favorecer el pensamiento en la acción, el saber hacer, pero teniendo en cuenta que la misma acción siempre debe involucrar el pensamiento. Formar un futuro docente que pueda pensar sobre lo que hace con juicio propio, para generar autonomía y que lo incorpore como algo inherente a la función. Este es el camino para que puedan actuar y controlar las situaciones que viven y puedan definir claramente los fines y los medios que deben utilizar y que son necesarios para enfrentar los innumerables emergentes que puedan surgir. Se debe integrar lo individual y lo grupal, se aprende con la mediación de los otros, en este caso con el docente o con los pares y con las herramientas culturales. El aprendizaje y la reflexión constituyen procesos sociales y no solamente individuales, la riqueza está en el intercambio.

e-Contribuir a que se transformen en modelos las prácticas exitosas, no se trata de modelos abstractos o formales, son experiencias que dan respuesta a determinadas realidades de enseñanza y brindan la posibilidad de comparar distintas alternativas, estilos prácticos y resultados. Los estudiantes no necesitan modelos fijos, pero las experiencias exitosas pueden ser útiles adaptándolas a la realidad particular, siempre se aprende de los más experimentados.

f-El apoyo en el conocimiento del currículo, la capacidad para enseñar y gestionar el aula. A diferencia de lo que puede estudiarse académicamente, la práctica docente parte de los contenidos que se analizan, se cuestionan y se aprenden en un estado vivo. Con la guía del docente y el aporte de los pares, los alumnos deben elaborar alternativas de intervención que se ajusten a las necesidades y a las realidades que afrontan en el día a día. No se limita a programar o evaluar, sino que incluye el desarrollo de habilidades prácticas para la gestión del aula, si bien se van adquiriendo con la experiencia y tienen que ver con el quehacer de la profesión, muchas veces el no dominio determina que una buena propuesta fracase o se torne problemática. Se deben ir manejando estos organizadores prácticos e irlos incorporando al quehacer del aula como, por ejemplo: la administración del tiempo, los grupos de alumnos, los emergentes, etc.

g-La puesta en práctica de una evaluación continua y auténtica debe ir incorporándose en el proceso de práctica de forma gradual. Se deberían utilizar

otros instrumentos distintos del aula formal de los institutos, también es importante incluir a los estudiantes en la autoevaluación de los procesos, sus dificultades y sus logros, para generar cada vez más autonomía de reflexión y de acción.

Entender el potencial formativo de las prácticas representa reconocerlas como fuente de conocimiento y de aprendizaje, concibiendo a los estudiantes como sujetos activos en la problematización de sus prácticas, el conocimiento que nos aportan es una forma de hacer y de enfocar lo que no se sabe, a partir de la acción guiada. Esto no supone desestimar el aporte del conocimiento académico obtenido en las aulas, en los libros, en las redes de información o a partir de la reflexión personal, sino que implica integrarlos, cuestionarlos e irlos ajustando al contexto del aprendizaje situado. Promueve un escenario de aprendizaje que se manifiesta intermedio entre la enseñanza teórica y la práctica profesional dando lugar a un prácticum reflexivo que hace referencia a un espacio propicio para reflexionar en y sobre la acción (Schön, 1992). Es un proceso que se da a través de distintos trayectos: la biografía escolar y la socialización profesional.

Según Cristina Davini (2015) la formación inicial docente ha sido catalogada como de bajo impacto, la autora rechaza esta afirmación y plantea que es una etapa fundamental para la formación porque es lo que habilita para el ejercicio de la profesión, si bien se sigue aprendiendo durante toda la vida profesional, la formación inicial es la que provee los cimientos para la acción.

También se destaca la importancia que tiene el acompañamiento in situ, o sea en los lugares donde comienzan a desempeñarse los docentes como profesionales, o sea en la escuela donde se produce el aprendizaje en contextos reales según las instituciones, el barrio y los grupos particulares de alumnos. Siguiendo el trabajo de Vezub y Alliaud (2012) destacan los saberes que son fundamentales para un mejor desempeño de los docentes cuando comienzan su actividad profesional y plantean como fundamentales cuatro ámbitos:

a) Interpersonal: implica establecer una relación positiva y de confianza con los docentes. Compartir tanto experiencias positivas como negativas en un clima de respeto.



b) Pedagógico-didáctico: desarrolla saberes, estrategias y recursos sobre la enseñanza, el aprendizaje, el currículum y la comunicación que mejora los aprendizajes.

c) Desarrollo profesional: aprende a lo largo de toda su trayectoria.

d) El vínculo con la comunidad: fomenta la capacidad de los docentes para interactuar, trabajar y relacionarse con otras organizaciones que puedan contribuir con la escuela.

Estos aspectos antes mencionados se destacan como centrales para el futuro docente y es muy importante que sean incluidos como parte de las prácticas preprofesionales de la formación inicial.

La recuperación de la escuela como núcleo central de la tarea docente y de lo específico del trabajo escolar, la transmisión/apropiación de conocimientos es un camino fértil para fortalecer la profesión docente y el sentido de la escuela, en contextos de incertidumbre y cambio social. Es común que las múltiples demandas que actualmente se le hacen a la escuela hagan olvidar que su papel es abrir el mundo y mostrar otros horizontes diferentes, con estrategias adecuadas para garantizar que todos pueden acceder a esos mundos utilizando los recursos de que disponen (Vezub, Alliaud, 2012, pp.69-70).

## **2.2- Las tutorías entre pares y el rol de tutor**

La expansión y democratización de la educación superior en la época actual determina que los estudiantes se enfrenten a una educación pensada para grupos selectos, numéricamente más reducidos y de clases magistrales. Estos viejos métodos planteados anteriormente no funcionan en la actualidad, lo que ha hecho necesario apoyar académicamente a los estudiantes que recién ingresan por los altos porcentajes de rezago y deserción. Los apoyos se enfocan en áreas específicas donde muestran mayores dificultades y requieren acompañamiento.

Para ilustrar las dificultades que afronta el estudiante cuando ingresa a la formación terciaria se utiliza el término de “inmigrante” lo que nos da a entender las empinadas peripecias que deben realizar para poder incorporarse a la nueva cultura que implica la educación superior. Esta tiene diferencias sustanciales en el plano epistemológico con la educación secundaria, porque pretende que el estudiante analice y aplique el conocimiento, procura mostrar diferentes miradas y diversos puntos de vista, los saberes están signados por numerosos autores y tendencias. Estas diferencias

para el alumno que recién ingresa se transforman en obstáculos por las dificultades que tienen en la lectura y escritura, situación que ha llevado al desarrollo de diferentes modalidades de apoyo, una forma que se ha implementado es la tutoría entre pares (Carlino, 2002).

Las condiciones de enseñanza actuales han llevado a que los docentes no puedan atender todas las demandas de su estudiantado, la interacción entre profesor-estudiante se ve cada vez más limitada por múltiples factores como pueden ser códigos no compartidos, falta de tiempo, etc., La tutoría entre pares o entre iguales es una modalidad de aprendizaje cooperativo en la que los estudiantes más aventajados apoyan el aprendizaje a los menos expertos, al ser orientada por un par académico de edad cercana logra desarrollarse en un ambiente amigable que permite el desarrollo de la confianza y la empatía, logra un contacto más personalizado entre ambas partes lo que conduce a una mayor apertura para conversar de los problemas académicos y la forma de llegar juntos a descubrir las estrategias más convenientes. Es una modalidad sencilla en su implementación que impacta en la comunidad académica, si bien se han desarrollado principalmente en contextos anglosajones, pueden adecuarse a diferentes contextos e instituciones y a las necesidades específicas de las comunidades educativas, para ello es necesario el respaldo institucional para lograr su permanencia en el tiempo (Molina, 2011; Aranciba, Castilla y Saldaña, 2018).

También a las tutorías se las puede vincular con el término andamiaje de Vigotsky entendido como el proceso desarrollado durante la interacción entre un aprendiente que es guiado en su aprendizaje por medio de un conjunto orientaciones e información que recibe en el transcurso de su desarrollo intelectual que lo habilitan para acceder a nuevos aprendizajes y contribuyen a su crecimiento a partir de la estimulación de otros que cuentan con más conocimientos o experiencia (Santiviago, 2018).

Las tutorías entre pares se han convertido en una estrategia académica que no solo beneficia al que recibe, sino también al tutor, para los primeros el desarrollo de las habilidades de escritura, tomar conciencia de su propio proceso de escritura y sus debilidades más significativas y conocer algunos “tips” útiles para mejorar. Para los tutores significa una mayor confianza y experiencia en el manejo de grupos, mayores destrezas en la comunicación, liderazgo, sensibilidad para ayudar a los demás, aprendizaje conceptual, etc.

Por tanto, desde nuestro lugar definiremos las *tep* como una estrategia colaborativa de aprendizaje activo, adaptativo y participativo, encuadrada por la institución y los docentes, pero gestionada por los estudiantes mediante acuerdos. Esta estrategia se encuentra definida por la relación que se establece allí entre los estudiantes, la cual ostenta dos condiciones, que pueden verse como contradictorias pero que consideramos complementarias: la paridad y la asimetría. Paridad en cuanto a su condición de estudiantes (del mismo o distinto nivel educativo) y en cuanto comparten el mismo objetivo general que es la dinamización de los procesos de aprendizaje, que genera un clima de confianza y comodidad para el desarrollo de los procesos de aprendizaje mutuos. Y asimetría en cuanto a la experiencia y trayectoria dentro de la comunidad de práctica conformada por la universidad y en cuanto a los objetivos específicos: para los tutorados el objetivo específico será el aprendizaje y la adaptación activa a la universidad, mientras que para los tutores será apoyar el aprendizaje y la adaptación activa de los tutorados a la universidad —lo cual implica la planificación y el desarrollo de actividades en este sentido, que conllevan responsabilidades específicas— simultáneamente con el fortalecimiento de su propio aprendizaje, en términos de reafirmar conocimientos disciplinares así como de desarrollar nuevas competencias cognitivas, metacognitivas, psicológicas y socioemocionales (Santiviago, 2018, pág. 65).

Es importante destacar que las tutorías entre pares surgen para apoyar a los inmigrantes en la formación terciaria y/o universitaria, pero en el transcurso de su desarrollo también el tutor se beneficia y es un campo de investigación que se abre y donde están apareciendo recientemente trabajos tomando en cuenta esta dimensión.

### **2.2.a- El papel de la retroalimentación en el proceso de tutorías**

Los tutores en las diferentes experiencias estudiadas (Carlino, 2002; Contreras-Zuñiga, 2017; Carnabal-Margalef, 2017; Molina, 2019) realizan el seguimiento pedagógico de sus alumnos tutorados y le brindan desde lo académico una retroalimentación específica que requieren para mejorar los trabajos intermedios antes de las correcciones finales. En este marco la retroalimentación cumple la función esencial de apoyo y soporte para el aprendizaje no tanto en su visión esencial de feedback exclusivamente, sino desde su perspectiva de feedforward es decir, no solo para revisar el trabajo final, sino para orientar, apoyar y estimular al estudiante en su aprendizaje posterior. En este caso se reserva el uso del feedforward para la evaluación orientada a la evaluación, que enfatiza el sentido prospectivo y constructivo, como apoyo para el desarrollo del aprendizaje autodirigido, para la autorreflexión y la autoevaluación (Canabal y Margalef, 2017). Los procesos de retroalimentación son muy importantes porque el seguimiento y evaluación que realizan los tutores implican procesos de reflexión sobre la acción en contextos reales y son aspectos fundamentales

en su futura actividad profesional (Vezub, Alliaud, 2012; Davini, 2015, Marcelo y Marcelo, 2022).

Siguiendo a Contreras y Zúñiga (2017) la retroalimentación se puede agrupar en tres tipos:

1)- La retroalimentación entendida como **corrección** se concibe como un proceso en el cual se comunica al tutorado los aciertos y sobre todo sus errores. Se utiliza para comunicar y explicar cómo ha sido calificado su trabajo junto con el nivel de desempeño, mayoritariamente se usan para justificar la calificación asignada. De acuerdo a la literatura actualizada, estudios muestran que por más que la calificación vaya acompañada de comentarios de buena calidad, el estudiante le otorga poca atención a los mismos para mejorar, su preocupación está marcada por la necesidad de aprobar la asignatura con la calificación obtenida y este proceso se conoce como efecto de cancelación.

2)-La retroalimentación entendida como **elogio**, cuya finalidad es promover sentimientos positivos y compromiso con el estudio especialmente con el estudiantado con mayores dificultades. Esta retroalimentación se dirige fundamentalmente a la percepción del alumno sobre su persona y no a su desempeño en la tarea retroalimentada.

3)-Retroalimentación entendida como **mejora proyectiva** que se caracteriza por comentarios sobre los errores, aspectos deficitarios o elementos ausentes en los trabajos, la retroalimentación debe estar centrada en habilidades generales para los futuros trabajos.

Para que los procesos de retroalimentación se conviertan en prácticas habituales y significativas para el tutor es necesario que las incorpore como parte de su formación, para los estudiantes tutorados es la oportunidad que tienen de comprender la naturaleza de sus errores, corregirlos y además en el proceso mejoran la autoestima. Para el tutor es la oportunidad de acercarse a procesos evaluativos que forman parte de su futura actividad profesional, las tutorías los acercan a la multiplicidad de casos y realidades que lo hacen actuar en consecuencia, a reflexionar sobre los pasos a seguir, en un ambiente colaborativo y donde la reflexión asume como principio fundamental en tres momentos: en la acción, sobre la acción y sobre el sistema de acción, donde se pone en tensión la teoría y la práctica (Perrenoud, 2005).

Es necesario destacar que para lograr que los procesos de retroalimentación se conviertan en prácticas habituales es necesario que haya políticas que la promuevan y la establezcan, con este fin, es necesaria la formación continua. Cambios que pueden resultar significativos para los estudiantes, la oportunidad que tienen de comprender la naturaleza de sus errores, corregirlos, además en su proceso mejora la autoestima y el clima del aula.

### **2.2-b- La práctica reflexiva en las tutorías.**

El rol de tutor ubica al estudiante en otro lugar, del que corrige y guía, estas son actividades que están implícitas en la tarea docente y que se encuentran atravesadas por procesos que implican la toma de decisiones marcadas por importantes procesos de reflexión (Molina, 2018). La práctica reflexiva permite al futuro docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que encuentran en su quehacer, se toma la propia experiencia como un objeto de reflexión y de análisis para mejorar. Su objetivo es crear un puente entre el individuo y su contexto, permite examinar críticamente las acciones e identificar aquellas que requieren ser modificadas o fortalecidas.

La noción de práctica reflexiva descansa en el concepto sostenido por John Dewey que se opone a la acción de hábitos rutinarios guiados por el impulso, la autoridad, la tradición y el contexto, donde no se reflexiona. Por oposición la práctica reflexiva tiene tres actitudes necesarias: la apertura intelectual para tomar en cuenta más de un punto de vista; la responsabilidad para considerar las consecuencias de la acción; la capacidad de autocrítica real. La docencia desde este punto de vista es reconstrucción y autonomía desde la experiencia, retoma la idea que el docente puede resolver sus problemas cotidianos de manera profesional. Reflexionar de la experiencia que se vive y narrar es una forma de llegar al conocimiento sobre las prácticas, “aprender haciendo” (Ramos, 2013).

A este planteo debemos sumarle el aporte Schön (1992) “la teoría de la acción en la reflexión” que sostiene el fortalecimiento de la capacidad de reflexionar en la acción, el aprendizaje de las competencias para impulsar la solución de los problemas y para buscar las respuestas más adecuadas a las diferentes circunstancias que se

presentan. Identifica y define dos tipos de reflexión: en la acción y sobre la acción. La primera se realiza sobre la práctica mientras está en marcha lo que permite problematizar e indagarla para ponerla a prueba y evaluarla; la segunda implica buscar de manera retrospectiva y analizar críticamente la validez de las intervenciones, se pueden capitalizar las experiencias en conocimientos susceptibles de ser utilizados de nuevo en otras circunstancias (Ramos, 2013).

La práctica reflexiva se constituye en un espacio fundamental e intencionado para fortalecer la formación docente y la reflexión se torna una actividad que propicia la profesionalización con la que se busca superar la visión del educador como mero transmisor para ubicarlo como constructor del conocimiento, a partir del saber generado en su práctica y articulado con los saberes disciplinares y pedagógicos implicados (Elliot, 1994; Pérez Gómez, 1994; Zabalza, 2004; Perrenoud, 2005).

### **2.2-c- Las tutorías entre pares como una instancia en el desarrollo de la práctica preprofesional en la formación de los futuros docentes.**

El rol desempeñado por el tutor lo acerca a una serie de prácticas que caracterizan la actividad profesional docente porque se toma como práctica de enseñanza cualquier proceso formativo que signifique algún proceso de apropiación de la tarea docente, de cómo iniciarse, perfeccionarse y actualizar dicha práctica. Teniendo en cuenta, asimismo, que la idea de práctica docente implica la práctica pedagógica, pero encierra, además, otro conjunto de actividades, interacciones, relaciones, que configuran al sujeto docente en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas. Por lo cual se piensa a la formación como trayecto, porque supone un proceso que ha comenzado con anterioridad al ingreso de las /os futuras /os docentes a la institución formadora, y que se irá extendiendo durante la vida profesional (Sanjurjo, 2002).

Fortalecer las prácticas preprofesionales es brindarles a los estudiantes más herramientas que son necesarias para apropiarse de las habilidades específicas de su futura actividad. Con este objetivo en la carrera docente se desarrollan a nivel institucional espacios donde se pone al estudiante en contacto con el medio en que posteriormente va a desarrollar su profesión y donde interactúan de forma viva la teoría y la práctica. De esta manera cumple una función específica y esencial dentro de la

formación pedagógica que no se puede sustituir por ningún otro tipo de actividad académica, por lo tanto, se puede afirmar:

Formar a un principiante reflexivo no consiste en añadir un contenido nuevo a un programa ya sobrecargado ni una nueva competencia. La dimensión reflexiva está en el centro de todas las competencias profesionales, constituye parte de su funcionamiento y de su desarrollo. Por lo tanto, es inseparable del debate global sobre la formación inicial, la alternancia y la articulación teórica y práctica, el procedimiento clínico, los conocimientos, las competencias y los hábitos de los profesionales (Perrenoud, 2005, p.20).

Desarrollar o potenciar ámbitos de prácticas preprofesionales es fundamental para apoyar a los futuros docentes frente a la complejidad creciente de la profesión:

A diferencia de otras profesiones, quienes comienzan a enseñar lo hacen, por lo general, en las escuelas más difíciles y en los grados más complejos. La entrada a instituciones de zonas desfavorecidas y a los primeros grados, resultan modalidades de empleo corrientes para los jóvenes docentes. Así, la lógica de aprendizaje (aquella que probablemente maestros y profesores aprendieron durante su formación inicial) se invierte. En lugar de empezar por lo más simple para llegar progresivamente a lo más complejo, maestros y profesores suelen transitar sus primeros años de desempeño en instituciones “complejas” y una vez que están en condiciones (por años trabajados, capacitaciones realizadas, carrera profesional, etc.) de poder elegir, recién ahí, pueden optar por escuelas mejor ubicadas, mejor dotadas, menos problemáticas y dentro de ellas también les será más fácil escoger su año/grado de preferencia (Alliaud, 2014, p.230).

Siguiendo lo planteado anteriormente es fundamental potenciar esos espacios donde el alumno se enfrente a diferentes realidades y contextos que lo acerquen al mundo profesional.

Esta experiencia de empezar a enseñar le permite al profesorado en formación acercarse a los centros educativos, conocer sus realidades y comprender las dificultades propias del enseñar algo y el cómo se pueden mejorar sus prácticas para su desempeño futuro. Para este proceso de preparar, ejecutar y revisar lo realizado, es decir, la reflexión de lo actuado, es necesario contar con dispositivos que orienten los aprendizajes que parten de la teoría, se lleven a la práctica y se analicen para generar nuevos conocimientos, de manera que se vayan perfeccionando (Zarate, 2016, pág.85).

Es común insistir en la importancia del desarrollo de las prácticas preprofesionales en la formación inicial docente, sin embargo, por más que se reitera esa necesidad, son escasas las experiencias formativas que consiguen articular esa relación de manera satisfactoria (Tallaferro, 2006). Varias investigaciones fundamentan esta situación donde son insuficientes los espacios que toman en cuenta procedimientos teóricos y prácticos empleados para el logro de un desempeño profesional de los estudiantes de formación docente (Elliot 1998, López 2004, Imbernón 2012).

Los espacios que brindan las tutorías de pares podrían facilitar la incorporación del “hábitus docente” entendiendo este como un conjunto de principios colectivamente aceptados por los docentes pero que no provienen de una norma o ley, sino que se generan por la propia práctica (Davini, 2015).

La dimensión social que tiene la profesión docente hace que haya nuevas perspectivas que introducen distintas maneras de hacer y en especial dejando de lado lo vertical. La mediación social fue sistematizada por Perkins y Salomón (1998) y distinguen diferentes maneras posibles como puede ser a través de una persona o grupo que apoya al practicante; la del grupo de pares, a través de artefactos culturales y organizaciones sociales. Es conveniente y productivo sacar el mayor provecho posible de todas aquellas circunstancias que se pueden desplegar en el trayecto educativo para fortalecer las prácticas preprofesionales de los estudiantes. Este proceso es gradual y en la formación inicial requiere acompañamiento, seguimiento y apalancamiento a lo largo de todo el plan de estudios, con una complejidad gradual y progresiva de los aprendizajes e incluyendo la participación de los estudiantes en actividades de responsabilidad creciente. El proceso debe ser programado, anticipado, organizado, desarrollado y aprovechado en todas sus posibles dimensiones y también tomar en cuenta a la hora de la reflexión las situaciones no previstas pueden dar muchos elementos para el aprendizaje (Davini, 2015).

### **2.2.c- Las tutorías entre pares y el desarrollo del discurso pedagógico**

Las tutorías implican en su desarrollo un discurso pedagógico vinculado al diálogo que se manifiesta en su desarrollo, no se trata de una serie de contenidos que se ponen en juego, sino en un dispositivo pedagógico que se organiza por medio de principios y reglas que crean un sistema de relaciones entre un texto pedagógico y las condiciones necesarias para su implementación (Cárdenas, 2017).

Las condiciones institucionales, sociales y laborales en las que se desarrollan las tutorías llevan a la construcción de diversos discursos determinados por las prácticas que se llevan a adelante y los sentidos que surgen de la propia dinámica de la tutoría. Podemos afirmar que no reproducen discursos, los toman como base y se configuran nuevos a partir de un individuo con necesidades e intereses específicos que determina el surgimiento de una nueva situación en la que se construye un discurso a dos voces



que es específico para la situación puntual, una práctica específica que se va poniendo a prueba constantemente (Kowsyk y Vázquez, 2004; Benoit, 2011).

Los discursos que sirven de base y a partir de los cuales los tutores van desarrollando su actividad específica los podemos agrupar en tres tipos: *instruccional*, *regulativo* y *formativo*. El *instruccional* es el más utilizado y es donde los tutores transmiten información, recomendando, explicando, ejemplificando. Es deliberadamente directivo (decir, sugerir y explicar) pero se puede mitigar la imposición con estrategias de cortesía. A pesar de esa dirección es recibido de buena manera por los tutorados, esto sugiere una negociación de poder en la que el tutor posee un conocimiento que pone a disposición del estudiante para que se acerque al logro del objetivo, la distancia social tan corta entre los pares contribuye a que ese poder se asuma como algo positivo. El *regulativo* tiene que ver con el andamiaje cognitivo y es el que conduce al estudiante a encontrar sus propias soluciones para lidiar con las dificultades que debe afrontar, crean oportunidades para construir su propio sentido a través de la guía del tutor. El andamiaje cognitivo comienza con lo que sabe el tutorado; el tutor co-construye significado con él, ayudándole a avanzar hacia un nuevo estadio. El *formativo* está relacionado con el andamiaje motivacional, los tutores motivan a los estudiantes construyendo y manteniendo el sentido de la empatía y sentimientos de solidaridad que pueden aumentar el deseo de lograr una meta y la disposición para comprometerse y persistir a pesar de las dificultades. La importancia de las relaciones que se desarrollan entre el tutor y el alumno tutorado pueden desarrollar solidaridad, confianza y confort, que lleva a la conexión e intersubjetividad entre ambas partes (Molina, 2019).

Esta actividad le permite al tutor ir elaborando a través de un proceso la construcción de su propia identidad que pasa por diferentes momentos, en algunos casos el contexto les puede cuestionar su posición de privilegio y verse obligado a decidir cómo deben cumplir su función y ayudar al tutorado a repensar lo que vienen haciendo. También les permite desarrollar su autoridad y la necesidad de un discurso más o menos directivo, los obliga a posicionarse en el lugar de par avanzado, esta situación puede generar sentimientos ambivalentes sobre la autoridad y de lo que deben hacer, pero también les posibilita ubicarse desde lo institucional, asumirse como un par que ha pasado por experiencias que le permiten moverse en diferentes contextos y esa experiencia la debe repensar para poderla transmitir al tutorado.

La mirada crítica que los tutores pueden tener de sí mismos favorece el mejoramiento de sus prácticas y en un mejor impacto en los alumnos tutorados, una visión más crítica de su rol, de su quehacer. Favorece intercambios más ricos que contribuyen a la construcción de nuevos sentidos a partir de acciones mediadas por el pensamiento y la reflexión en los contextos reales donde se desempeñan (Molina, 2019).

### **2.3- Los dispositivos pedagógicos y su influencia en la biografía escolar**

La tutoría entre pares puede ser concebida como un dispositivo pedagógico, entendiendo por éste el conjunto integrado de dos o más estrategias de enseñanza alrededor de los temas que la comunidad educativa implementa para la solución de problemas que desea abordar. Dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje es para que los alumnos puedan asimilar nuevos conocimientos y habilidades. Su implementación permite realizar una serie de preguntas sobre el papel que asume la institución educativa en la regulación de la vida escolar, la perspectiva de los estudiantes y brindan insumos para comprender e interiorizarse en las diferentes problemáticas que enfrentan las comunidades educativas, si los objetivos planteados se están cumpliendo o no y pueden emerger otras alternativas a otros problemas que trascienden el objetivo primario para el que fue implementado. En textos especializados sobre el tema se relaciona el término a las construcciones metodológicas particulares que realizan los docentes en cada contexto o situación particular para la solución de aquellas problemáticas que la comunidad educativa considera más importantes o urgentes (Grimberg, 2008; Davini, 2015).

Los dispositivos pedagógicos no se tratan solamente de una programación académica, sino que deben ser compartidos y gestionados con los distintos integrantes de la comunidad educativa, esto lleva a reformular las diferentes modalidades que pueden asumir según las necesidades específicas. La reflexión sobre todos sus elementos y las dinámicas que se generan pueden aportar para la construcción o fortalecimiento de la práctica preprofesional de los estudiantes, ese pensar por qué se hacen o seleccionan las diferentes estrategias es una instancia que se va incorporando como un elemento indispensable de la labor docente, pero necesita práctica para que se transforme en parte del habitus.

La participación de los estudiantes en los dispositivos pedagógicos es muy importante porque van dejando huellas en su biografía escolar, entendida esta como un conjunto de experiencias vividas, apreciaciones y representaciones que tiene que ver con todo lo que se vivió, se experimentó durante la etapa escolar y que adquiere significación para el sujeto. Es clave en la época formativa porque son portadoras de modelos, concepciones y representaciones acerca de los procesos escolares, las escuelas, los docentes y su trabajo, generando de este modo una cultura y formas de pensar, de actuar compartidas por la comunidad (Alliaud, 2005).

Por todo lo expuesto anteriormente las biografías escolares aportan insumos valiosos para la investigación educativa en los procesos de construcción de la práctica (Sepúlveda y Rivas, 2003). Los alumnos en su paso por las instituciones educativas aprendieron más que conocimientos formativos, aprendieron a enseñar, a aprender, a relacionarse con los conocimientos y a moverse en la institución escolar. El concepto de experiencia formativa se remite a lo aprendido en la experiencia, es lo aprendido mientras pasa, por oposición a lo que simplemente pasa (Alliaud, 2005). Son la expresión de una identidad elaborada en un contexto social, cultural y político determinado, en la medida que supone una reconstrucción de las historias de los sujetos. Biografía y contexto organizativo interactúan en el diseño de la profesión docente, de acuerdo a las opciones que van caracterizando su vida profesional.

Se pueden señalar tres elementos que permiten la utilización de las biografías como estrategias de reflexión: en primer lugar, permite compartir la construcción de un relato o narración y la argumentación teórica acerca del proceso; en segundo lugar, se generan instancias democráticas y colaborativas de investigación; y en tercer lugar permite el proceso de reconstrucción ideológica, teórica y práctica de los sujetos. Por todo lo expuesto anteriormente las biografías escolares brindan información muy valiosa para la investigación educativa en los procesos de construcción de la práctica (Sepúlveda y Rivas, 2003).

La biografía no se limita a conocer los momentos formativos de la vida educativa y pedagógica, da la posibilidad de trabajar a partir del propio relato o narrativa en un proceso de deconstrucción de su propia experiencia escolar, permite la reconstrucción crítica de los significados, buscar fundamentos teóricos y las razones de su accionar para no reproducir sino para construir. También se manifiestan los

obstáculos que encontraron en el proceso y como los fueron enfrentando y solucionando, esto pone sobre la mesa también otros aspectos que tienen que ver con lo motivacional y comunicacional que son muy relevantes en los procesos formativos de la formación inicial.

Al responder a un proceso metacognitivo, posibilita la interpretación de las acciones pedagógicas propias y públicas, psíquicas y culturales y a la par, explicitan el deseo de ser y el esfuerzo por existir que nos constituye como docentes. En este sentido, es que sostenemos que la narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje recupera la producción del sujeto, del que narra sobre su propia práctica de enseñanza y de aprendizaje frente a la imagen de reproducción o de pasividad. Es decir, que posibilita la recuperación de la autoría de las prácticas, el reconocimiento del proceso de construcción del conocimiento profesional docente y el mejoramiento de las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Caporossi 2012, pp. 112-113).

La narrativa en este proceso de construcción de la práctica es muy importante porque implica reflexionar sobre el significado que han tenido los acontecimientos y experiencias que van marcando la vida de los sujetos y que van formando su propia identidad personal. Es un proceso de interpretación constructiva donde le van dando significado, identifican influencias e interpretan su experiencia, es la creación de significado en retrospectiva, una manera de configurar la experiencia pasada y darle su lugar a la vez que se comprenden las acciones propias y las ajenas (Branda, 2018 a).

Las narrativas de las experiencias pedagógicas son concebidas como una forma de reconocimiento de otras voces autorizadas que han permanecido invisibilizadas y pueden aflorar a partir de la narrativa. Surgen como el saber de la experiencia y también permiten salvar la distancia entre el saber erudito y el práctico del que no siempre se tiene conciencia (Nossar y Sallé, 2016). Al realizar ese recorrido hacia el pasado y recuperar aquellas experiencias que resultaron significativas, al ser mediadas por la reflexión se convierten en puntos de referencia para la acción en la práctica profesional:

A mediados del año 2016, como estudiante de la carrera magisterial, cursando el cuarto año [...] vivenció grandes experiencias que fortalecieron mis prácticas como estudiante y futuro docente. Una de las de estas experiencias en mi último año de estudiante en el IFD se trató de un trabajo en tutoría; en el que se me invita por parte de una docente a posicionarse en otro rol, el de tutor.

Si bien acepté el desafío, visualicé esta instancia como una oportunidad para poder aprobar un seminario. Debido a ello asumí esta responsabilidad creyendo que se trataba solamente de una guía. Con el transcurso del tiempo en muchas horas de intercambio: de opiniones, de consejos y sobre todo de aprendizajes [...] Esta experiencia me permitió pensar, recordar hechos y visualizarse de nuevo como estudiante de primer año de la asignatura Historia; me imaginé por momentos nuevamente en el salón de clases analizando documentos de históricos. Esta

situación me hizo reflexionar [...]no solo pude ayudar a otros pares sino, que, además me sentí tutor de mí mismo, evaluándome y regulando mis propios aprendizajes, fortaleciendo lo que ya había creído aprender y resignificando aquellos que no había resultado significativo o incorporado con claridad en los años anteriores.

El trabajo en tutorías brinda otra manera de aprender a los estudiantes y otra alternativa a su formación. En este sentido, observé en los alumnos tutorados un crecimiento procesual en sus producciones a lo largo del proyecto, pues cada entrega evidenció mejoras en sus trabajos, además de la autonomía y seguridad al momento de realizar un nuevo análisis. Esta praxis fortaleció mi formación y me dejó evidencia que el trabajo con el otro es la más rica experiencia de aprendizaje para nuestra formación permanente; con pilares como la cooperación y la colaboración.

Hoy en día, como maestro de quinto año, intento enseñar a mis alumnos la importancia de trabajar en tutorías. De esta forma posibilitamos a aquellos alumnos de un nivel avanzado, fortalecer sus aprendizajes al ponerlos en práctica y ser guías, acompañantes y facilitadores del proceso de aprendizaje de otros compañeros. No solo el tutorado aprende de un compañero y progresa en sus aprendizajes, sino que el tutor reafirma lo ya aprendido (Nossar y Sallé, 2017, págs.135-136).

La participación de los estudiantes en los diferentes dispositivos pedagógicos que implementan las comunidades educativas va dejando huellas en su biografía escolar, además de transformar el mundo social del centro educativo de pertenencia y ese es su mundo psicológico internalizado. También les permite ir construyendo su futuro rol docente a través de la experiencia del aula y del contexto donde se desarrollan.

También debemos relacionar en este proceso de construcción el concepto de *habitus*, donde el abordaje del pasado cuenta con dos aspectos fundamentales: la trayectoria biográfica de los sujetos y la historia social que comparte con otros. La experiencia que fueron acumulando de su trayectoria siguiendo a Bourdieu (1995) sería a la ontogénesis que da cuenta del proceso de construcción de los esquemas que organizan las prácticas de la trayectoria vivida por el sujeto a través de procesos específicos de socialización. Formar parte de un colectivo sería filogénesis que se produce, reproduce y transmite al formar parte de una comunidad específica de referencia.

Es muy importante atender todo el proceso de construcción en la formación inicial del *habitus*, porque las investigaciones actuales muestran que los docentes frente a la escasa experiencia profesional suelen recurrir sin ser conscientes a lo que han aprendido siendo alumnos, por ese motivo es fundamental que lo aprendido sea mediado por la reflexión para que exista un equilibrio entre lo teórico y lo práctico.

En este sentido los novatos portan una experiencia escolar que no ha sido totalmente transformada por la experiencia laboral, conocer lo que pasó durante esa etapa formativa, conceptualizar el recorrido, al recuperarlo no es tan importante el contenido si no el significado e importancia que le asignaron en su biografía escolar, la reedición parece imponerse en los relatos de los sujetos escolarizados y es necesaria, pero a partir de procesos de reflexión (Alliaud, 2005).

La biografía no se limita a develar los momentos formativos de la vida educativa y pedagógica, da la posibilidad al alumnado de trabajar a partir de sus propias biografías en un proceso de deconstrucción de su propia experiencia escolar y la reconstrucción crítica de los significados y se pueden caracterizar desde tres dimensiones: epistemológica, metodológica y ética-relacional. Estas dimensiones son los rostros de la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas, la biografía escolar y las narrativas nos permiten leer esas dimensiones desde los estudiantes como los representantes más genuinos de las tradiciones educativas, entendidas como posicionamientos / atravesamientos políticos, sociales, ideológicos, culturales y económicos en relación con los sujetos, el conocimiento y la realidad

En consecuencia, trabajar con las Biografías Escolares en la etapa activa de la práctica, permite la reconstrucción crítica de lo acontecido en el aula, genera en los alumnos una instancia de perfeccionamiento, es desandar el camino para analizar las decisiones que se tomaron, desde lo teórico y metodológico, su relación o distancia de las posiciones pedagógico – didácticas, desde las cuales se han posicionado a la hora de planificar su práctica. Si bien constituye una acción individual el análisis de estas genera un espacio colaborativo, permitiendo que las biografías se conviertan en objeto de enseñanza en la formación y permitiendo la reflexión individual y colectiva. Desde esta perspectiva resulta importante contemplar las condiciones en la que las prácticas se produjeron y se producen para tratar de comprenderlas, más allá de las apariencias. Son aspectos fundamentales para generar un docente reflexivo y para tomar conciencia de la complejidad del proceso (Branda, 2018 a).

## CAPITULO 3 - METODOLOGÍA Y TRABAJO DE CAMPO

En este apartado se ofrece una descripción y justificación detallada de los métodos con los que se intenta dar respuesta a la pregunta de investigación. El enfoque de estudio es un encuadre metodológico de corte cualitativo, como afirma Vasilachis de Gialdino (2006):

[...]los estudios cualitativos se caracterizan por abordar ámbitos acotados, en donde se privilegia más la validez o credibilidad del conocimiento obtenido, que la posibilidad de generalizar características medibles de una muestra probabilística a todo el universo. Por tal motivo, los estudios se dirigen a analizar un reducido número de unidades de análisis, un subconjunto elegido de forma intencional al que se denomina muestra intencional o basada en criterios (p. 87).

Es de carácter exploratorio y descriptivo porque no existen antecedentes en nuestro país, sobre este tipo de investigaciones, al respecto Hernández Sampieri, afirma que:

[...] los estudios exploratorios se efectúan, normalmente cuando el objetivo es examinar un tema o un problema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. Es decir, la revisión literaria reveló que únicamente hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas con el problema de estudio. (Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, Pilar, 1997, pág.13).

El seguimiento de todo el proceso de los estudiantes en un dispositivo pedagógico no ha sido abordado como unidad (desde su ingreso a la formación terciaria/universitaria, como alumno tutorado, como tutor y posteriormente como profesional) los estudios se centran en aspectos puntuales del mencionado recorrido. También la particularidad de la implementación de este dispositivo estudiado es que todos los alumnos que ingresan a la carrera de Magisterio participan en los dos roles y en la actualidad un grupo importante se desarrolla en el ámbito profesional.

Es un diseño de estudio de caso de corte longitudinal, que posibilita la investigación de fenómenos contemporáneos dentro de sus contextos reales, en este caso busca indagar la percepción que tienen los alumnos de la incidencia de su participación en el Proyecto Escribir a través del currículum en su formación como profesionales.

Los estudios de casos intentan centrarse en los rasgos profundos y las características del caso que se está estudiando, va a buscar ‘la profundidad’ más que la ‘amplitud’ de la cobertura, o sea, puede explorarse, describirse e interpretarse lo que sucede con ese grupo de estudiantes al participar en el dispositivo pedagógico y su posible relacionamiento con el desarrollo de la reflexión, la incidencia en las prácticas profesionales y en la formación del habitus docente (Yin,1989; Stake,1998).

Los sujetos de esta investigación son 9 alumnos que participaron en el rol de tutorados cuando ingresaron a la carrera magisterial y se desarrollaron como tutores en el año 2020, actualmente son egresados y se están desempeñando a nivel profesional. En la investigación cualitativa las pautas orientadoras para la recolección y el análisis de datos son dos procesos complejos que se desarrollan de manera simultánea, permiten profundizar los temas emergentes y realizar nuevas preguntas. La información recogida en las entrevistas semiestructuradas y el estudio de documentos nos permite realizar una mirada pormenorizada, organizarla en diferentes categorías de análisis con el propósito de triangular con el marco teórico.

### 3-1-Construcción de los instrumentos

A los efectos de construir los instrumentos (entrevistas semiestructurada y análisis de documentos) realizamos un cuadro de operacionalización de conceptos ligados a los objetivos que teníamos en un inicio. Una vez que comenzamos a analizar los datos que arrojaron los instrumentos vimos que aparecían aspectos que se mostraban más relevantes que lo establecido en el proyecto inicial, al tiempo que otros se tornaban menos relevantes. Dos aspectos que debemos resaltar por la importancia que le dieron los entrevistados fue la evaluación y los procesos de retroalimentación del seguimiento pedagógico con el alumno tutorado.

Tabla 1- Presentación de la operacionalización de los conceptos ligados a los objetivos de la investigación

Concepto	Dimensiones	Categorías	Subcategorías
La participación en un dispositivo pedagógico de	Tutorado	Académico	Curricular
			Metacognitivo



tutoría entre pares como una práctica profesional		Motivacionales	Personal	
			Empatía	
	Tutor	La reflexión sobre la acción		
			El trabajo colaborativo	
		Evaluación continua y (retroalimentación)		Entendida como corrección
				Entendida como elogio.
				Entendida como mejora proyectiva
				Entendida como corrección y mejora proyectiva.
				Como corrección y elogio.
		Entendida como corrección, elogio y mejora proyectiva		
	Egresado	Interpersonal		Desde la empatía
				Trabajo colaborativo.
		Didáctico pedagógico		Reflexión sobre la acción.
			Desde la evaluación	

El instrumento utilizado fundamentalmente fue la entrevista semiestructurada, las preguntas se construyeron en base a la Tabla 1 donde presentan la operacionalización de los conceptos ligados a los objetivos de la investigación, dejando un margen de libertad al estudiante para que profundizara en aquellos aspectos más relevantes y significativos de su experiencia.

La intención inicial era entrevistar al 50% de los tutores del año 2020, pero debido a la situación de pandemia y problemas de coordinación de horarios la muestra se redujo a nueve tutores de un total de 24. La muestra cualitativa es una parte de un colectivo o población elegida mediante criterios de representación socio estructural, que se somete a la investigación científica y social con el propósito de obtener resultados válidos para el universo (Mejías, 2000).

Otro instrumento utilizado fue el análisis de documentos, específicamente las rúbricas utilizadas por los tutores en el seguimiento pedagógico en el año 2020, que

permitieron profundizar en los procesos de evaluación y retroalimentación que los entrevistados destacaron como significativos.

Tabla 2- Instrumentos utilizados

Instrumento	Destinatarios	Finalidad
Entrevistas semiestructuradas	<ul style="list-style-type: none"> <li>● A nueve alumnos que participaron en el dispositivo y egresaron en el período de diciembre 2020 y febrero 2021.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Su mirada del dispositivo pedagógico en el que participaron como alumnos tutorados y como tutores.</li> <li>● Profundizar el conocimiento acerca de lo que se está haciendo y cómo influyó en sus diferentes etapas.</li> <li>● Conocer la proyección de su trabajo.</li> <li>● Indagar la incidencia de la participación como una práctica que incidió en su profesión.</li> </ul>
Análisis de documentos	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La retroalimentación en las rúbricas a los tutorados.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Averiguar los tipos de retroalimentación que utilizan los tutores.</li> <li>● El discurso manejado por los tutores</li> <li>● Evolución profesional de los tutores en el seguimiento que realizaron de sus alumnos tutorados</li> </ul>

### 3-2-Población y muestra

Todos los alumnos de 4to. año de Magisterio ofician de tutores dentro del Proyecto “Escribir a través del currículum”. La muestra está constituida por 9 estudiantes (de un total de 24) que fueron tutores en el año 2020 y que cumplían con las siguientes condiciones: hicieron todo el recorrido en el dispositivo pedagógico (tutorados, tutores) y egresaron en el período 12/20 y 2/21 de Formación Docente.

Las unidades de observación son los tres momentos por los que han transitado los estudiantes, dos en el dispositivo pedagógico: como alumnos tutorados, posteriormente como tutores y un tercer momento como noveles docentes.

La unidad de análisis son las percepciones que tienen los estudiantes sobre la incidencia de su participación en el Proyecto Escribir a través del Currículum, es decir, cómo conciben su labor y qué acciones llevaron a cabo, cómo fueron elaborando rol de tutor para apoyar a sus alumnos tutorados y realizar el seguimiento pedagógico de los mismos, la reflexión que implicó ese proceso sobre su biografía escolar, cómo perciben esas marcas del dispositivo en su práctica profesional actual.

### **3-3-Credibilidad y validez de la investigación**

Para establecer la calidad de una investigación cualitativa, no hay un único criterio. Mendizábal (2009) señala la existencia de varios criterios dependientes de los marcos teóricos, las tradiciones elegidas, los propósitos de la investigación que se adapten a una demanda y pertinencia social, la audiencia que evalúe el trabajo. La validez, redefinida como credibilidad tiene que ver con pensar y reflexionar sobre la credibilidad del conocimiento producido a partir de la investigación, para ello, es necesario evaluar la confianza tanto en los resultados como en el proceso llevado a cabo para tal fin.

Siguiendo a Mendizábal (2009), se recurrió a las formas de validación que a continuación se detallan: adoptar un compromiso con el trabajo de campo, obtener datos ricos teóricamente y triangular. El trabajo de campo fue realizado en forma responsable, observando y relevando información durante todo el tiempo necesario; registrando las diversas miradas de los participantes que permitieron respaldar las conclusiones; se redactaron notas exactas, completas y precisas, para diferenciar entre los datos originales y las propias interpretaciones. Se recabó información detallada, densa y completa que dio lugar a una mayor comprensión del tema y la cual fue objeto de un trabajo analítico.

La triangulación se siguió para aumentar la confianza en la calidad de los datos utilizados; esta necesidad surgió de reconocer las limitaciones que implica una sola fuente, mirada, o método, para comprender un tema social. En este trabajo se recurrió

a dos fuentes de datos diferentes: entrevistas y análisis de documentos. Así, según Fielding y Fielding (1986), “La esencia de la triangulación es la falibilidad de una sola medida como representación del fenómeno social [...]” (p. 93) El término triangulación está tomado del campo de la agrimensura y la navegación, donde significa ver un punto a partir de otras dos referencias”.

## **CAPÍTULO 4- ANÁLISIS DE DATOS**

En esta sección se desarrolla el análisis de los datos que surgieron del trabajo de campo. Siguiendo a Mejía (2012), se llevó a cabo en tres etapas: en primer término se realizó la reducción de los datos a partir de la edición, categorización, codificación, clasificación y presentación, en segundo término se procedió al análisis descriptivo que permitió elaborar conclusiones empíricas y descriptivas y en último término la interpretación a los efectos de arribar a conclusiones teóricas y explicativas teniendo como guía el marco teórico y los objetivos que guiaron la presente investigación.

Se analizaron las entrevistas en forma individual y se partió de la transcripción y su lectura para luego realizar una descripción general de cada una. A continuación, se analizaron los discursos de los estudiantes con el fin de agruparlos en base a similitudes y diferencias tomando en consideración las categorías y subcategorías de análisis preestablecidas y las que fueron surgiendo posteriormente durante el trabajo de campo. Para la codificación, se establecieron criterios excluyentes de tal forma que un dato solo puede integrar una categoría o subcategoría.

Finalmente se elaboraron los enunciados descriptivos considerando las categorías y subcategorías de análisis. Con el marco conceptual de referencia, se procedió a la interpretación de los datos a los efectos de arribar a conclusiones teóricas y explicativas.

A continuación, presentamos los datos obtenidos a través de las entrevistas y del análisis de las rúbricas de retroalimentación utilizadas en el seguimiento pedagógico que realizaron los tutores. Para ello elegimos denominar a los entrevistados como egresados: E-1, E.2, E-3, E-4, E-5, E.6, E-7, E-.8, E-9.

### **4-1-Dimensiones**

Las dimensiones que se analizan son los diferentes roles que los estudiantes desempeñan dentro del dispositivo pedagógico y luego de su egreso de la institución, como maestros. La intención es indagar la incidencia de la tutoría entre pares como una práctica preprofesional en sus actuales prácticas, a partir de las huellas reveladas en las

entrevistas y en la retroalimentación brindada en los textos. Los tres momentos, tutorado, tutor y maestro, se organizan en categorías a la luz del marco teórico.

### **Dimensión 1- Como tutorado**

Las entrevistas realizadas a los estudiantes nos permitieron observar que rememoraban marcas de su biografía escolar que pertenecían a su etapa como tutorados para poder construir su rol de tutor. Al quedar de manifiesto en las entrevistas fue posible categorizarlas en la siguiente tabla:

Tabla 3- Marcas en la biografía escolar como tutorados

Categorías	Subcategorías	Evidencias
<b>Académico</b>	<b>Curricular</b> E-1, E-2,E-3, E-4,E-5,E-6, E-7,E-8,E-9	<b>Egresado-9-</b> “Desde el punto de vista de alumno de primer año de magisterio, el taller fue un acercamiento a todo lo que es escritura. Te servía para implementarlo en otras materias. En el caso de la Historia ayuda a reflexionar sobre lo ocurrido por medio de un texto”.
	<b>Metacognitivo</b> E-1,E-2, E-3, E-4, E.5, E-6 ,E-7	<b>Egresado-3-</b> “Se trata que desarrollemos pensamiento crítico y eso se puede hacer solo si el alumno lee, elige materiales apropiados y no solamente se dedica a copiar y pegar texto. Si se dedica a pensar sobre lo que es una causa y consecuencia, a partir de eso se va formando pensamiento”.
<b>Motivacional</b>	<b>Personal</b> E-1,E-2, E-3,E4,E-5,E-6, E-7,E-9	<b>Egresado -2-</b> “Ayuda muchísimo para el futuro. En la parte cognitiva nos brindó muchas estrategias para seguir, no solo para la asignatura Historia si no para todas las materias”.
	<b>Empatía</b> E-1,E-2,E-3,T-4,E,5-E-6,E-7,E-8,E-9	<b>Egresado-5-</b> “No llegue a conocer a mi tutora, pero siempre me escribía para que si tenía alguna duda o necesitaba algún encuentro porque estábamos en primero para saber algo de la práctica siempre se ofreció, pero no se dio la oportunidad”

### **Dimensión 2- Como tutor**

La segunda dimensión se centra en el rol de tutor. Las entrevistas y el análisis de la retroalimentación realizada a los textos de sus tutorados permiten establecer las categorías que podrían ser asimiladas a una práctica preprofesional en la formación inicial. En el caso de la categoría evaluación se tomaron los diferentes tipos de retroalimentación planteadas por Contreras y Zúñiga (2017) que utilizaron los tutores en la corrección de los tres textos que trabajaron con sus alumnos tutorados.

Tabla 4- Las marcas en la biografía escolar como tutores

Categoría	Subcategoría			Evidencia
<b>Reflexión sobre la acción</b> (entrevistas)	E-1-E-2, E-3, E-4, E-5, E-6, E-7, E-8, E-9.			<b>Egresado -1-</b> “Es la primera vez en la carrera que nos ponemos en el rol de ver el texto de otro, a su vez nos vamos corrigiendo nosotros mismos. Cuando veía que un alumno reiteraba palabras, pero cuando leía mis textos no me daba cuenta de este error. Podía ver el error en el otro, pero no en mí, eso me ayudó a buscar mis propios errores en mis textos”.
<b>Trabajo colaborativo</b> (entrevistas)	<b>Con los tutores</b>  E-1,E-2,E-4.E-5,E7,E-8			<b>Egresado-4-</b> “En el trabajo colectivo ya más de una vez consulté con una compañera, siempre estaba buscando apoyo”.
	<b>Con los tutorados</b>  E-1			<b>Egresado-1-</b> “En cuanto al trabajo colaborativo con los alumnos el hecho de poder hablar como podíamos guiar”.
<b>Evaluación</b> (rubricas de retroalimentación)  El proceso realizado por el tutor en la retroalimentación	<b>Entendida como corrección</b>			<b>Egresado-3-</b> Utiliza más apoyo en el texto a analizar, (más frases o palabras claves), sino parece solo una lluvia de información y no un análisis de texto.  -Usa sinónimos.
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	
	T-3, T-6			

				<p>-Revisa cómo escribir la bibliografía correctamente en normas APA.</p> <p>-Recuerda que al descargarlo se me modifica el formato, por eso no me queda claro si tuviste las normas APA en cuenta.</p> <p>-Mejora la conclusión.</p>
<b>Entendida como elogio</b>				No hubo ningún caso.
<b>Entendida como mejora proyectiva</b>				No hubo ningún caso
<b>Como corrección y mejora proyectiva.</b>				<p><b>Egresado -9-</b> “Formato académico: Times New Roman, N°12, Interlineado 1,5, margen de 2.5, Sangría al iniciar cada párrafo, hojas numeradas. Citas bibliográficas: Apellido. Inicial del nombre, (año de publicación), “Nombre del libro”, Editorial. Se sugiere: Leer la bibliografía nuevamente y explicar detalladamente la información faltante. Desarrollar un poco más la información. Corregir la bibliografía y adaptar el texto al formato académico. Seleccionar frases que enriquezcan el análisis del texto. Utiliza sinónimos para no repetir palabras y conectores que te ayuden a unir las ideas. Para esto puedes recurrir a la lista de conectores encontrada en la primera corrección”.</p>
Retroalimentación - Texto 1	Retroalimentación - Texto 2	Retroalimentación - Texto 3		
E-1,E-4,E-5,E-7, E-8,E-9	E-2, E-3,E-4,E-5,E-6,E-8,E-9	E-3-E-4-E-6,E-7		
<b>Como corrección y elogio.</b>				<p><b>Egresado-8-</b> “Resalto el hecho de la calidad y cantidad de información que brinda el texto. Sin embargo, considero que se priorizó en la búsqueda de bibliografía, quedando a un lado el análisis. Se sugiere releer el texto y quitar aquella información irrelevante, y enfatizar en el análisis del mismo”.</p>
Retroalimentación - Texto 1	Retroalimentación - Texto 2	Retroalimentación - Texto 3		
		E-8		



	<b>Como corrección proyectiva y elogio.</b>			<b>Egresado -5-</b> “Paula, ¿cómo estás?  Te sugiero que agregues algo más en las reflexiones finales, en la primera podrías relacionar algún punto más de los que abordaste en el análisis del texto, y en la personal revisa la redacción.  Ten en cuenta que debe de ser un texto claro, que cuente siempre con un hilo conductor. De modo que cualquier persona que lo lea lo pueda comprender.  Cualquier consulta estoy a las órdenes y tus avances son notorios.  Saludos”.
	Retroalimentación - Texto 1	Retroalimentación - Texto 2	Retroalimentación - Texto 3	
	E-2	E-1	E-1,E-2,E-5,E-9	

### **Dimensión 3- Como maestro**

La tercera y última dimensión es la actual práctica profesional de los estudiantes después de su egreso en el período diciembre del año 2020 y febrero del 2021. Se les realizó una pregunta complementaria de la entrevista original en el segundo semestre del año 2021, con el objetivo de vislumbrar las posibles marcas de la tutoría entre pares en su actual práctica profesional. Se construyeron las siguientes categorías y subcategorías de análisis.

Tabla 5- Marcas en su actividad profesional

Categoría	Subcategoría	Tutores	Ejemplos
<b>Interpersonal</b>	<b>Empatía</b>	E-1-E-2-E-3	<b>Egresado -1-</b> “...es muy difícil poner una nota, hasta el día de hoy se me hace difícil. Voy haciendo el paso a paso, no marcar todo de una. Primero corregimos ortografía, escritura; repetición de palabras en una segunda instancia
	<b>Trabajo colaborativo</b>	E-7	<b>Egresado -7-</b> “Elaboramos con mi paralela rúbricas para seguir la evolución del niño”.
<b>Didáctico-Pedagógico</b>	<b>Reflexión sobre la acción.</b>	E-1-E-2-E-3-E-4-E-5-E-6-E-7- E-9	<b>Egresado -3-</b> “Me ayudó a pensar, primero qué voy a evaluar, después cómo evaluarlo”.

	<b>Desde la evaluación</b>	E-1-E-2-E-3- E-4-E-5-E-6- E-7-E-9	<b>Egresado -4-</b> “El tema de saber las dimensiones de qué corregir en el texto, me ayudó.  Realmente en la escuela no corregís cuando estás en la práctica, y al tener ese espacio de corrección teniendo en cuentas las dimensiones fue muy valioso”.
--	----------------------------	---	---

De todos los tutores entrevistados (actuales maestros egresados) hubo un solo caso que no encontró ninguna relación entre su práctica actual y su participación en el dispositivo pedagógico, fue el E-8, su argumento estuvo centrado en el poco tiempo de aula que había desarrollado por la pandemia, las clases presenciales comenzaron una vez finalizadas las vacaciones de julio y al grupo preescolar (3 años) que tenía a su cargo.

## CAPÍTULO 5- DISCUSIÓN

### 5- 1- Como tutorado

Esta dimensión nos permite comprender una parte del proceso que realizan los estudiantes para construir su rol de tutor, en este caso específico a partir de aquellas huellas que rememoran como consecuencia de su participación como tutorados dentro del proyecto “Escribir a través del Curriculum”. Este proyecto tiene como objetivo apoyar a los estudiantes que ingresan a la carrera magisterial frente a las dificultades que presentan en la escritura y en la lectura porque deben enfrentar a una nueva cultura escrita propia de la formación terciaria/universitaria que ocasiona el rezago y para poder sortear este obstáculo es necesario el apoyo docente y/o institucional (Carlino, 2005).

El pasaje de los estudiantes en el proyecto como alumnos tutorados en primer año de magisterio va dejando huellas o marcas que permiten ver la influencia que tuvo el dispositivo pedagógico a lo largo de la carrera.

**E-7-** “Yo escribía re mal, a mí me sirvió el taller, porque las correcciones recibidas nos ayudaban a mantener ese hilo conductor y ahí poder armar el texto”. En los siguientes años siempre pensaba en el hilo conductor antes de hacer algo”.

Al recrear lo vivenciado el estudiante da otra mirada y significado a las cosas que hicieron, las rememoran a partir de indagar en su biografía escolar, entendiendo por ésta, los diferentes aprendizajes que son incorporados en el transcurso de la escolaridad al formar parte de las instituciones educativas. La biografía escolar permite construir un relato o narración que da la posibilidad de mirarse a sí mismos, ver como se ha modelado su pensamiento y críticamente reorganizar su futura práctica profesional (Sepúlveda y Rivas, 2003).

En esta dimensión se destacan dos categorías que los estudiantes resaltaron por su importancia en la construcción del rol de tutor, los aspectos *académicos* y *motivacionales*.

#### 5-1-a- En lo *académico*

Distinguimos lo *curricular* que se encuentra asociado a las diferentes disciplinas sin centrarse en ninguna en particular y lo *metacognitivo* que se vincula a los procesos de aprendizaje que vivenciaron como significativos. Desde lo *curricular*

resaltan la importancia del proceso que los llevó a incorporar la escritura académica por considerarla transversal a las diferentes disciplinas.

**E-6-** “Me di cuenta que servía para todas las demás asignaturas, porque todas las estructuras como las habíamos aprendido que eran introducción, desarrollo y conclusión nos servían para todos los textos y trabajos a entregar en otras materias”.

En los aspectos *metacognitivos* los estudiantes al recordar su proceso de aprendizaje realizan una mirada de las diferentes estrategias que pusieron en acción y posteriormente reproducen para acompañar su alumno tutorado.

**E-1-** “[...]ver gente de cuarto año te motiva a seguir, ya que nos dicen que vamos a mejorar, nos proporcionan diferentes consejos. Diferentes estrategias por donde buscar información, por ejemplo, en qué páginas sí y en cuáles no”.

La mirada que hacen de su pasado va desarrollando la capacidad de reconocer sus aprendizajes y los procesos que los llevaron a incorporarlos. Las acciones que recuerdan del acompañamiento que les realizaron cuando fueron tutorados les permite seleccionar las estrategias que van a utilizar como tutores y desarrollar el papel de mediador porque se hace necesario la cooperación, la empatía y la comprensión de las necesidades del otro, al trabajar con un par estudiante se logra acercarse a la realidad que vive y de acuerdo a sus posibilidades brindarle el apoyo necesario (Cardozo, 2011).

**E-2-** “El taller es aplicable para todas las materias, al hacer un escrito, o escribir un ensayo, estás pensando en que tiene que tener relación una cosa con la otra. Ayuda muchísimo para el futuro”.

En el discurso se puede observar cómo se detienen en esas huellas que los marcaron, que recuperan de su memoria porque fueron significativas. Son sus percepciones, entendidas como el proceso cognitivo que consiste en el reconocimiento, interpretación y significación para la elaboración de juicios en torno a las sensaciones obtenidas en un ambiente físico y social, en el que intervienen otros procesos psíquicos como el aprendizaje, la memoria y la simbolización (Vargas, 1994). Esos juicios y esas sensaciones se convierten en insumos desde donde parten sus acciones para construir su rol de tutor.

### 5-1-b-En lo *motivacional*

Las situaciones rememoradas también muestran la incidencia que tienen a nivel personal porque que les permite ubicarse en el lugar del otro (*empatía*) y seleccionar aquellas estrategias que consideran más apropiadas para su nuevo rol. Este aspecto es analizado en esta dimensión, pero es transversal en todo el proceso que hace el estudiante dentro del dispositivo pedagógico. Por una cuestión de orden y para no ser reiterativos se procedió a analizar y profundizar específicamente en esta categoría, donde el entrevistado se desdobra y puede mirar su trayecto como tutorado y como tutor.

**E-2-** “haber tenido una tutora primero y después yo ser tutora, me hace ponerme en el lugar del otro. Incluso me puse a pensar como yo escribía cuando estaba en primero, me reía de mí misma”.

Muchas de las estrategias utilizadas desde lo motivacional o lo conceptual están marcadas por el hecho de haber desempeñado los dos roles, es revivir circunstancias similares que les permite buscar en su experiencia la forma de tender los puentes necesarios para ayudar a su alumno tutorado.

**E-1-** “En lo motivacional siempre intenté motivarla, como lo hicieron conmigo, que ella misma se motivara a seguir avanzando”.

Se trata de situaciones pensadas y rememoradas para el desarrollo una habilidad en la aprende a evaluar una práctica competente, diseñar y realizar su propia percepción a partir de su experiencia. La tutoría entre pares aporta a la consolidación de la comunidad educativa y al logro de propósitos comunes, constituyéndose en una formación académica más humanizada al tomar al otro como punto de referencia ineludible (Branda, 2018b).

**E-3-** “Siempre es más fácil para un alumno aceptar la crítica de otro alumno que lo ve como par, que la crítica de un docente. La crítica en este aspecto es más constructiva, el alumno se siente menos criticado, se siente más motivado y menos presionado”.

Las acciones del tutor están dirigidas a realizar un papel de mediador donde se destaca su capacidad de cooperación, escucha para poder comprender las necesidades del tutorado y la empatía en las relaciones que se desarrollan con responsabilidad y se vinculan con el sentir y el hacer de los estudiantes (Cardozo, 2011)

**E-5-** “Intentaba corregir las correcciones más grandes y [...] dejar las otras para la segunda corrección, por un tema de motivación porque también fui alumna y es como que te da impresión abrir tu archivo y ver tantas correcciones juntas. Desde ese rol de tutor saber motivar y apoyar en ese proceso”.

Indagar en su biografía buscando aquellas estrategias que lo marcaron, el hecho de pensar en las acciones que hicieron otros tutores en la época que eran tutorados y retrotraerse a ese momento, a lo que sintieron y de qué forma lo vivieron, les sirve para buscar las estrategias para su nuevo rol. Esto genera una comunicación más empática que genera lazos de confianza que son indispensables para el logro de los objetivos propuestos. Según Molina (2019) se crean las condiciones que fortalecen la motivación de los estudiantes por medio de una relación entre el tutor y el tutorado que se caracteriza por la solidaridad, la confianza y el confort.

**E-7-** “[...]en la primera corrección no le corregía todo, solo algunas cosas, siempre le ponía te sugiero o yo en tu lugar, para no hacerla sentir que estaba mal. Ella ahí veía si lo dejaba o lo escribía. En la segunda corrección corregía lo que no había corregido en la primera [...] En la parte de comentarios siempre le ponía se notó una mejora en el texto o se notó que tomaste en cuenta los comentarios, para poder darle motivación”.

En el presente trabajo nos interesa ver este recorrido inicial del egresado para recrear los escenarios, las herramientas y las experiencias que recogió para su rol de tutor que le aportaron elementos para la construcción de su práctica preprofesional. Nos permite hacer referencia a un territorio de formación propicio para reflexionar en y sobre la acción, que se concreta a partir de dispositivos de sostén y donde el grupo de pares ayuda en ese proceso (Branda, 2018b).

## **5- 2- Como tutor**

La segunda dimensión analizada es el rol del egresado como tutor. Las entrevistas y el análisis de las rúbricas de retroalimentación que utilizaron con sus alumnos tutorados permiten conocer su experiencia y las prácticas que desde su perspectiva son consideradas significativas. También ofrecen información de cómo toman las decisiones y otros elementos que pueden ir moldeando su futura práctica profesional. Las categorías desarrolladas están relacionadas con aquellos aspectos que la teoría considera centrales en las prácticas profesionales: **la reflexión sobre la acción, el trabajo colaborativo y la evaluación.**

### 5- 2-a- La *reflexión sobre la acción*

Es un aspecto fundamental para considerar una práctica como profesional, constituye un espacio intencionado para fortalecer la formación docente donde se busca superar la visión del educador como mero transmisor para ubicarlo como constructor del conocimiento a partir del saber generado en su práctica y articulado con saberes disciplinares y pedagógicos (Elliot, 1994; Pérez Gómez, 1994; Zabalza, 2004; Perrenoud, 2005, Davini, 2015).

**E-3-** “El ser tutor nos da una nueva experiencia, primero nos despeja de ese rol de estudiante, nos da experiencia en la corrección y en ser objetivos. Nos exige que estemos bien formados académicamente. Cuando comenzamos en el instituto tenemos Historia en primer año y luego no tenemos hasta tercer año, eso implica que nosotros nuevamente volvamos a leer, pensar y nos exige que tengamos esa formación más segura si no, no podríamos dar respaldo a los tutorados.

Si estamos corrigiendo a un alumno y no logra comprender lo que nosotras le estamos pidiendo, debemos buscar la manera de que ese alumno llegue a comprender, [...] lo vamos haciendo a partir de ese rol tutor”.

El tutor se va desarrollando como aprendiz y mediador, dos elementos esenciales de la labor docente, la mediación no es solamente un proceso técnico, es también social y ético, puesto que requiere de predisposición del docente: cognitiva, emocional y actitudinal. En el acto de mediación deben estar interrelacionados los actores del proceso enseñanza aprendizaje, la intencionalidad de la tarea, la reciprocidad, la motivación, el razonamiento. (Vigotsky, 1998).

El tutor va construyendo el papel de mediador cuando va reflexionando sobre su proceso de aprendizaje y buscando las herramientas necesarias para cumplir su función, todo este proceso implica importantes niveles de reflexión.

**E-1-** “Me ayudó mucho el tema de corregir, porque muchas veces no nos enseñan a corregir. Cómo podemos plantear este error sin desmotivar al otro alumno, buscamos diferentes estrategias para acercarnos sin hacerlo de mala manera. Queríamos que lo viera como una instancia de aprendizaje”.

Andrea Alliaud (2005) utiliza la metáfora *del maestro a través del espejo*, donde el foco se centra en ellos mismos como futuros maestros y se sienten influenciados por su recorrido escolar, se producen en ellos identificaciones y diferenciaciones, aparecen modelos y contra modelos que marcan formas de ser y de hacer las cosas. En tanto sujetos en formación perciben que sus fallas pueden dañar a los alumnos en esas elecciones que reconstruyen, aparece la importancia de las relaciones interpersonales que es otro de los aspectos que definen la tarea docente.

**E-5-** Me daba nervios desde ese rol, saber si lo que estaba corrigiendo estaba bien. Está bueno ya estar en el rol docente, conocer otra cosa que es distinta a lo que haces en la escuela. Si le corregía mucho también me daba cosa que mi alumna tutorada pensara quién es esta que me corrige si no es la profesora”.

Cotejar la experiencia por medio de la reflexión, permite detectar sus avances y dificultades, facilita tomar decisiones sobre la marcha trabajar con la trama que se entreteje a lo largo del proceso de escolarización y de aquellas acciones puntuales que resultaron significativas, revisarlas, problematizarlas, socializarlas y teorizar a partir de ellas, constituye un espacio para interpelar las condiciones escolares y no considerarlas como algo estático, sino susceptible de otras lecturas e intervenciones. Para esto es indispensable generar esos espacios de reflexión donde analice la práctica como base para el desarrollo de la enseñanza sobre lo que hace y por qué lo hace, para generar un profesional crítico y comprometido con la realidad educativa en que está inserto (Alliaud, 2005).

Ponerse en otro rol genera temores e incertidumbres, el estudiante va tomando alternativas de acción decantadas por la reflexión. Es una etapa en la que tiene la posibilidad de apoyarse en sus pares tutores, en los tutorados y en los docentes, porque forman parte de la geografía de las organizaciones y de los diferentes dispositivos para la formación inicial. Todo este proceso permite generar confianza y autonomía. Posiblemente esas acciones se guardarán en su *mochila personal* con aquellas herramientas que en su recorrido fue seleccionando y que estarán listas para ser usadas cuando la acción las requiera y realice sus demandas específicas.

#### **5- 2- b- El trabajo colaborativo**

Las entrevistas dejaron ver la importancia que le asignan al trabajo colaborativo, pero fundamentalmente entre los tutores, no tan explícitamente con los tutorados, posiblemente porque la tutoría se realiza en forma online a través de la plataforma Crea 2. Si bien se dan encuentros cara a cara no están establecidos como obligatorios y el año 2020 estuvo marcado el primer semestre por la no presencialidad y el segundo semestre con medidas restrictivas lo que dificultó esos los encuentros espontáneos que se dan en el marco de organizaciones no masificadas.

**E-3-**La debilidad que tiene [...] que el alumno no pueda directamente hacerle una pregunta al tutor. Ya que no es lo mismo hacerle la pregunta por la plataforma que directamente. Al menos una vez al mes que exista un encuentro.



Los alumnos aprenden mejor cuando pueden valerse de las ideas y experiencias de los otros, pensar juntos y elaborar nuevas formas de reflexionar y hacer. Si bien los estudiantes marcan como una necesidad sentida esos encuentros presenciales con sus alumnos tutorados, la lógica de las cargas horarias que tienen los alumnos de 4to. año hace que sea casi impracticable sumarle un espacio más en sus extensas jornadas. También las situaciones planteadas les imponen nuevos desafíos que los obligan a desarrollar diferentes canales de comunicación que las nuevas tecnologías han puesto al servicio de la sociedad y del sistema educativo. El hecho de compartir esas extensas jornadas con sus compañeros de clase que también desarrollan el rol de tutor crea espacios de diálogo, de reflexión y de trabajo colaborativo.

**E -1-** “El hecho de poder hablar como podíamos guiar, trabajar en equipo más que nada porque muchas veces lo que no sabe una lo puede saber la otra”.

Las relaciones que se establecen alrededor del proceso de tutoría permiten trabajar como una unidad hacia el logro de los objetivos propuestos, como grupo conforman un sistema social sinérgico en el que cada miembro aporta desde su lugar a la interacción del conjunto, se trabaja para alcanzar metas comunes que son incentivos para generar un espíritu de equipo y apoyarse entre sí (Davini, 2015). Desde la perspectiva comunicacional es de mucho valor lo que sucede en las interacciones y el grado de involucramiento de los miembros en la tarea grupal, la conversación que permite avanzar en la comprensión de la tarea que realizan es aquella en que se explicitan las ideas, se razona para decidir juntos (Kowszyk y Vázquez, 2004).

**E-5-** “Este año al comienzo de las tutorías, algunas compañeras al saber que habíamos sido tutoras el año pasado muchas se nos acercaban a preguntar sobre la rúbrica, como corrijo. No solamente es un rol de a uno, si no que a veces nos juntábamos a corregir entre dos o tres. Intentábamos buscar apoyo entre nosotras porque es un trabajo colaborativo”.

La experiencia que da la tutoría entre pares aporta para la consolidación de la comunidad educativa al participar en el logro de propósitos comunes. Es un camino de formación académica más humanizado porque busca por medio de acciones integradoras y facilitadoras el apoyo a los estudiantes que ingresan a la institución educativa para transitar ese comienzo sin tantas dificultades (Cardozo, 2011).

Además, debemos sumarle que ante la complejidad de la sociedad actual se hace necesario que los docentes trabajen colaborativamente a nivel profesional. Es cierto que las prácticas formativas tradicionales siguen teniendo una considerable presencia, pero también es necesario que poco a poco emerjan estrategias y procesos alternativos basados en el reconocimiento de los saberes docentes que desarrollan activamente en procesos de intercambio con sus pares (Vaillant y Marcelo, 2015). El trabajo con el otro, la práctica del trabajo colaborativo abona o tiende los puentes para que posteriormente busquen esas alternativas de trabajo en el campo profesional.

### ***5-2-b-La evaluación***

Es una categoría que los entrevistados destacan como muy relevante, en este caso está referida específicamente a los procesos de retroalimentación que llevaron adelante por medio de las rúbricas con las que realizan el seguimiento pedagógico del alumno tutorado. El tutor es el encargado de las correcciones intermedias de tres textos durante el año lectivo y la corrección final la hace el docente encargado del curso. La retroalimentación va acompañada de un espacio final donde el tutor realiza un juicio general del trabajo.

El contenido de la retroalimentación vertida por los tutores entrevistados se lo cotejó con la clasificación que plantean los autores Contreras y Zúñiga (2017) que distinguen tres tipos: como corrección, como elogio y proyectiva. El análisis de las rúbricas utilizadas por los tutores se pudo observar que no se ajustaban totalmente a los modelos puros que tomamos de referencia, sino que hay una preponderancia de la unión de varios de ellos. No se encontraron de forma independiente el elogio y la retroalimentación proyectiva, pero sí asociados.

Los textos producidos por los alumnos tutorados deben ajustarse a una nueva forma de concebir la escritura y lectura en la formación terciaria (Carlino, 2003), este proceso lo realizan con la mediación y guía del tutor. Debemos destacar que el proyecto sigue la línea de escribir a través del Currículum (WAC, por sus siglas en inglés) este movimiento proporcionó apoyo sistemático, sustento institucional y conocimiento educativo con la finalidad de aumentar la cantidad y calidad de la escritura en materias como historia, ciencias, matemáticas y sociología (Bazerman, 2016).

Se pudo observar en las retroalimentaciones de los tres textos en los que se hace el seguimiento pedagógico el proceso realizado por los tutores, en la mayoría de los

casos evolucionan hacia estadios que significan una mayor elaboración personal y que superan la corrección propiamente dicha llegando en algunos casos a realizar una sugerencia general hacia futuros trabajos como es la mejora proyectiva. En un proceso que estaría marcando la reflexión sobre la acción, o sea la búsqueda de las estrategias de enseñanza más adecuadas para llegar a un mejor entendimiento con su tutorado enmarcado en lo que entendemos por prácticas preprofesionales. La experiencia de empezar a enseñar permite en la formación docente acercarse a los centros educativos, conocer sus realidades y comprender las dificultades propias del enseñar algo y el cómo se pueden mejorar sus prácticas para su desempeño futuro, para este proceso de preparar, ejecutar y revisar lo realizado, es decir, la reflexión de lo actuado (Zarate, 2016). Además, dejan vislumbrar diferentes discursos pedagógicos que utilizan los tutores para generar los canales de comunicación con su alumno como son el instruccional, regulativo y el formativo.

El seguimiento pedagógico realizado les brinda experiencia, potencia las capacidades, seguridad y autonomía en la autorregulación en los procesos de construcción del rol de tutor y de su futura práctica profesional. El aprendizaje en un contexto real, con los desafíos que implica corregir a un par permite aumentar el vocabulario técnico y el juicio crítico, mejorar la capacidad para resolver problemas y valorizar el trabajo. La formación del tutor se construye y reconstruye en el quehacer, pues la labor le aporta experiencia, refuerza sus conocimientos y habilidades profesionales, adquirir y mejorar sus habilidades sociales y pedagógicas (Cardozo, 2011).

La siguiente tabla nos muestra las diferentes tipologías de retroalimentación que los tutores realizaron durante el año lectivo 2011 y su proceso.

Tabla 6- Diferentes tipologías de retroalimentación utilizadas por los tutores.

Retroalimentación (juicio general del trabajo)	Texto 1	Texto 2	Texto 3
a- Entendida como corrección	E-3-E-6		
b- Entendida como elogio			
c- Entendida como mejora proyectiva			
d-Como corrección, y mejora proyectiva	E-1E-4,E-5,E-7, E-8,E-9	E-2, E-3,E4,E-7- E5,E-6,E-8,E-9	E-3-E-4-E-6,E-7
e-Como corrección y elogio.			E-8

f-Como corrección, proyectiva y elogio.	E-2	E-1	E-1,E-2,E-5,E-9
---	-----	-----	-----------------

*El primer texto* corregido que da comienzo a la tutoría es el que presenta un mayor abanico de retroalimentaciones utilizadas por los tutores. Tomando en cuenta las diferentes subcategorías de referencia podemos distinguir: **como corrección; como corrección y mejora proyectiva; como corrección, mejora proyectiva y elogio.**

Con respecto a la retroalimentación entendida como **corrección** es el único texto que tiene esa tipología y se caracteriza por comunicar aciertos, pero fundamentalmente errores. El comentario general no aporta más elementos que los meramente correctivos. Está vinculada con un discurso instruccional donde el tutor hace una enumeración, transmite información, recomendando, explicando, ejemplificando.

La retroalimentación como **corrección y mejora proyectiva** implica además de la corrección puntual proyectar aquellas herramientas que visualizan necesarias para que el alumno tutorado pueda mejorar. Este proceso tiene una doble mirada implica reflexionar sobre lo necesario para lograr un texto adecuado a las exigencias establecidas, pero también un proceso metacognitivo de recordar su propio proceso de aprendizaje para poder ubicarse en un lugar de guía y no solo de corrector. Está relacionado con un discurso regulativo tiene que ver con el andamiaje cognitivo y es el que lleva al estudiante a encontrar sus propias soluciones y comienza con lo que sabe el tutorado y el tutor co-construye significado con él, ayudándole a avanzar hacia un nuevo estadio.

Un solo tutor realiza la retroalimentación en la subcategoría **corrección, mejora proyectiva y elogio** lo que supone con respecto a la subcategoría anterior la incorporación nivel de relacionamiento interpersonal. En este caso el discurso se enriquece y hablamos del formativo que está relacionado con el andamiaje motivacional, los tutores motivan a los estudiantes construyendo y manteniendo el sentido de la empatía y sentimientos de solidaridad que pueden aumentar el deseo de lograr una meta y la disposición para comprometerse y persistir a pesar de las dificultades.

Las retroalimentaciones del *segundo texto* se pueden agrupar casi en bloque en la subcategoría **corrección y mejora proyectiva** y por último *el tercer texto* se dividen

casi equitativamente en las subcategorías **corrección y mejora proyectiva; corrección, mejora proyectiva y elogio**. Se puede apreciar el recorrido que hacen los tutores cuando van incorporando las herramientas necesarias para cumplir su rol y un discurso pedagógico que puede abarcar los tres tipos modélicos: instruccional, regulativo y formativo, también se aprecia una mayor solvencia desde lo disciplinar, vincular, y también lo institucional, como el clima de trabajo y el relacionamiento con los otros. En este proceso pueden ir corrigiendo errores, ajustando maneras de intervenir y producir en la interacción con sus tutorados (Mosca y Santiviago, 2012).

El tutor comienza a desenvolverse con mayor fortaleza transitando hacia estadios que implican una mayor inmersión profesional. Esto se logra a partir de tomar decisiones para la mejora, facilita el análisis, la crítica y la reflexión, a la vez le brinda elementos para reconstruir su aprendizaje por medio de la experiencia (Canabal, 2017).

### 5-2-b-1- El proceso de los tutores 2 y 3

Se seleccionaron los E-3 y E-2 para ilustrar la evolución que tuvieron en el seguimiento pedagógico.

Tabla 7- Proceso de los tutores 2 y 3

Retroalimentación	Texto 1	Texto 2	Texto 3
Entendida como corrección	E-3-		
Como corrección, y mejora proyectiva		E-2,	
Como corrección, proyectiva y elogio	E-2	E-3,	E-2- E-3

La siguiente tabla nos muestra los tres juicios generales que hizo el E-3 en las retroalimentaciones de los tres textos trabajados.

Tabla 8- Retroalimentación del egresado 3

Egresado 3	Retroalimentación
<b>Texto 1</b>	Se sugiere Formato académico: Arial 11, interlineado 1,5, alineación justificada. Respetar las normas APA en la cita textual. Acotar la información bibliográfica teniendo en cuenta el hilo conductor. Utilizar sinónimos (para no repetir palabras) y conectores: Te dejo un link que te puede servir sobre conectores <a href="https://static-documents.easygenerator.com/1fff0d43-3fb2-447b-b4ae-56f6e610304c.pdf">https://static-documents.easygenerator.com/1fff0d43-3fb2-447b-b4ae-56f6e610304c.p df</a>
<b>Texto 2</b>	En síntesis: Buen texto. El texto presenta un hilo conductor. Elección de frases que hacen al análisis del texto.

	<p>Se sugiere:  Formato académico: Arial 11, alineación justificada, interlineado 1,5. Muy bien la sangría primera línea  Utilizar conectores para evitar la repetición debido a que te marque algunas, te dejo un link que te puede servir.  <a href="https://static-documents.easygenerator.com/1fff0d43-3fb2-447b-b4ae-56f6e610304c.pdf">https://static-documents.easygenerator.com/1fff0d43-3fb2-447b-b4ae-56f6e610304c.pdf</a>  Cuidado con las faltas de ortografía</p>
<b>Texto 3</b>	<p>Estaría bueno que des una mejor introducción al texto, como te sugerí en la corrección anterior (Para dar inicio al análisis del texto “La hermana mayor”, primeramente, es necesario situarlo cronológicamente...)  Utiliza conectores para lograr una redacción más uniforme. Ya que la primera parte del texto parece una lluvia de información.  Revisa la bibliografía: es: Autor, apellido e inicial(es) del nombre(s), año de publicación (entre paréntesis), título del trabajo y subtítulo, si hay, separados por dos puntos (en itálicas o negritas), edición, lugar de publicación, editorial.  Se visualiza un avance respecto a la inclusión de frases del texto para fundamentar la teoría.</p>

Se puede apreciar en el primer el juicio general del trabajo que está centrado en la corrección y en aspectos formales, no hay recomendaciones disciplinares o referidos a la metodología del análisis de texto. En la segunda retroalimentación ya existe un juicio (elogio) sobre la calidad del texto producido, hay una recomendación sobre el análisis propiamente de texto y continúan las sugerencias correctivas. La tercera retroalimentación se ve una mayor profundidad en las explicaciones desde lo formal y desde lo disciplinar. Al finalizar aparece el elogio cuando menciona el reconocimiento a un aspecto del análisis donde el tutor visibilizó el avance del tutorado. Esta situación muestra un mayor aprestamiento en el rol y un mayor desenvolvimiento en el área disciplinar. También lo corrobora en su entrevista

**E-3** “El ser tutor nos da una nueva experiencia, primero nos despeja de ese rol de estudiante, nos da experiencia en la corrección y en ser objetivos. Nos exige que estemos bien formados académicamente. Cuando comenzamos en el instituto tenemos historia en primer año y luego no tenemos hasta tercer año, eso implica que nosotros nuevamente volvamos a leer, pensar y nos exige que tengamos esa formación más segura si no, no podríamos dar respaldo a los tutorados”.

**Tabla 9 -Retroalimentaciones del egresado 2**

Egresado 2	Retroalimentación
Texto 1	<p>Paula, se han notado los avances en la producción de textos.</p> <p>Te marqué algunos detalles para corregir. En líneas generales el texto se encuentra claro y has logrado mantener un hilo conductor.</p> <p>La próxima corrección te la realiza la docente, cualquier duda estoy a las órdenes.</p> <p>Saludos.</p>

<p>Texto 2</p>	<p>Paula, ¿cómo estás?</p> <p>Te marqué algunos aspectos de redacción para revisar, te dejé comentarios en cada corrección para aclarar que debes revisar. Cuidado con los verbos, deben estar todos al mismo tiempo. Con respecto al formato recuerda respetar las normas APA, utilizando Times New Roman, tamaño 12, interlineado 1,5.</p> <p>Por último, te sugiero que agregues algo más en las reflexiones finales, en la primera podrías relacionar algún punto más de los que abordaste en el análisis del texto, y en la personal revisa la redacción. Ten en cuenta que debe de ser un texto claro, que cuente siempre con un hilo conductor. De modo que cualquier persona que lo lea lo pueda comprender.</p> <p>Cualquier consulta estoy a las órdenes.</p> <p>Saludos.</p>
<p>Texto 3</p>	<p>Hola Paula, ¿cómo estás?</p> <p>En este texto es notorio el avance y las mejoras que has logrado con el tiempo. Te sugiero que hagas mayor énfasis en las citas escogidas. Revisa algunos aspectos sobre la redacción que te marqué.</p> <p>Cualquier consulta a las órdenes.</p>

En las retroalimentaciones del egresado 2 podemos ver un trato cordial y los canales de comunicación que deja abiertos y a disposición para su alumno tutorado. Es muy claro en las sugerencias y va directo a las recomendaciones. En este caso puntual también se ve la gradualidad en el proceso del alumno, en una primera instancia de aprestamiento para la tarea, en segundo momento de muchas sugerencias en las diferentes dimensiones del texto y en el último queda de manifiesto el reconocimiento explícito de los logros de su alumno.

**T-2-** “Fue un desafío, ves como el trabajo de los profesores es estar corrigiendo cada detalle. No tienes que estar corrigiendo solo una cosa, sino que, el hilo conductor, normas APA, lo conceptual. Era mucha cosa, fue un desafío y más en esta etapa con COVID, estando con otras compañeras en el instituto le podríamos haber preguntado o corregido entre todas”.

El dispositivo pedagógico “Escribir a través del currículum” además de los objetivos para los que fue creado tiene como aprendizaje adicional el acercamiento a habilidades y competencias básicas que según la UNESCO son necesarias para cualquier perfil profesional, como el trabajo en equipo, la empatía y la comunicación interpersonal. Asimismo, otros tópicos como el desarrollo de estrategias de aprendizaje constituyen para el tutor un aporte bidireccional, en tanto lo utilizan para el trabajo con los tutorados, pero también para sí mismos. Existe un proceso donde el tutor profundiza

sus conocimientos para enseñar y va puliendo aquellas herramientas que selecciona para ponerlas en acción y posteriormente realiza el análisis crítico de su actuación (Mosca y Santiviago, 2012).

### **5- 3- Como maestro**

Para el análisis de esta dimensión se efectuó una pregunta complementaria a la entrevista inicial en el segundo semestre del año 2021, ahora en su nuevo rol como maestros. Año muy particular por la pandemia del COVID 19 y por la no presencialidad de los cursos que se mantuvo hasta las vacaciones de julio, debido a esta situación los noveles maestros habían tenido una actividad áulica diferente a la tradicional.

Esta dimensión es fundamental para cotejar si los desarrollos previos en el dispositivo pedagógico dejaron su impronta en la práctica profesional actual como egresados que pueden asimilarse a prácticas profesionales, siguiendo a Davini (2015) el docente principiante construye su saber pedagógico sobre la base de experiencias anteriores y en la acción misma.

De los nueve egresados entrevistados solo uno planteó que no percibía ninguna de las estrategias desarrolladas en el dispositivo pedagógico en su práctica actual, en parte lo adujo a la no presencialidad y también al hecho que su grupo era preescolar de 3 años. El resto de los entrevistados (**Tabla 6**) hacen referencia a diferentes prácticas que desarrollaron en el dispositivo pedagógico que adaptaron al nuevo contexto de su actividad profesional (antes con pares ahora con niños). Uno de los aspectos que debemos distinguir por ser recurrente en el discurso es la referencia al *uso de las rúbricas* que les permitió pensar la evaluación con sus diferentes dimensiones y como un proceso.

Las investigaciones que han indagado acerca de los primeros desempeños de los docentes han destacado la importancia de generar dispositivos de apoyo, de acompañamiento y la generación de espacios de reflexión sobre esos primeros desempeños para generar condiciones, para procesar, resignificar y hacer consciente el efecto formativo del mundo laboral (Carnevale 2009). Si esto se logra en la etapa previa a su ingreso en el ámbito profesional es un camino que potencia al novel, hay que destacar que en formación del tutor se hace en el quehacer de la misma función porque debe pensar las estrategias de enseñanza que son las más adecuadas para su rol, le aporta



experiencia, le permite reforzar sus conocimientos, habilidades profesionales y también en mejorar las habilidades sociales y pedagógicas.

El estudiante se percibe a sí mismo como una persona más segura y capaz de resolver eficazmente sus situaciones, lo cual se traduce en el logro de su empoderamiento para transformarse a sí mismo y transformar las realidades de los otros con quienes se relaciona; así se refuerza el concepto de interacción social como mecanismo de desarrollo (Cardozo, 2011, pág.318).

La transición de un sujeto en formación a un profesional autónomo es una fase de inducción en el campo de la práctica que le va a permitir alcanzar la identidad docente, para algunos autores este período son los 3 primeros años, otros 5, e incluso otros plantean hasta 10 años para poder caracterizarlo como a un docente experiente. Es un proceso donde van tomando conciencia de las diferencias existentes entre las condiciones de trabajo concretas y reales y la idealización que construyeron durante la formación inicial.

La mayoría de los profesores y maestros principiantes están ubicados en escuelas de contextos críticos a nivel socioeconómico y cultural, situación que supone para el novato un conjunto de desafíos pedagógicos y prácticas altamente complejas. Situación que ha sido definida como la distribución regresiva del capital docente porque al iniciar la carrera en los lugares más complicados es una experiencia demandante y estresante e indudablemente necesitan ayuda, trabajo colaborativo con colegas con más experiencia, pero también es importante que esa preparación venga cimentada desde la formación inicial con una mochila de herramientas que permitan sortear de forma menos dificultosa posible. (Vaillant, Bernasconi, Rodríguez Zidan, 2015).

En el camino de formación de un profesional autónomo, este debe ser visto como un proceso continuo: “Formarse en las prácticas docentes es un proceso permanente que acompaña toda la vida profesional, *pero es en la formación inicial y, sobre todo, en las prácticas de enseñanza, donde los estudiantes adquieren y desarrollan los cimientos de la acción*” (Davini, 2015, pág.42).

Si tomamos la afirmación anterior donde se destaca la importancia de la formación inicial, es fundamental vislumbrar las marcas o huellas que dejó la tutoría entre pares y el seguimiento pedagógico en su actual práctica profesional. Con este objetivo se construyeron las categorías y subcategorías de análisis y siguiendo el planteo de Vezud y Alliaud (2012) los autores resaltan los siguientes aspectos

seleccionados por considerarlos fundamentales para afrontar la actividad profesional: las relaciones **interpersonales** y los aspectos **pedagógico-didáctico**.

### **5-3-1-** La categoría *interpersonal*

Entendida como la construcción de un relacionamiento positivo con docentes y alumnos, se subdivide en dos subcategorías: **empatía** y **trabajo colaborativo**.

Cuando hablamos de *empatía* nos referimos específicamente al desarrollo de las habilidades sociales que permiten la interconexión de subjetividades y la capacidad de enseñar conforme a las necesidades del otro. Dicho proceso implica la puesta en práctica de la solidaridad, el diálogo y la comunicación eficiente.

En las entrevistas los egresados destacan la comunicación como una herramienta muy valiosa para poder realizar el seguimiento pedagógico y la forma como tutoría entre pares potencia el aprendizaje porque al trabajar con el otro se atiende aquello que realmente necesita, es un seguimiento personalizado. En este proceso se trata de brindarle el andamiaje necesario para fortalecer los aspectos que el tutorado necesite, para lograr este fin se incorpora como necesario la comunicación entre el docente y el alumno (Branda, 2018 b).

La experiencia de la tutoría entre pares brinda la posibilidad de trabajar la comunicación, de ponerse en el lugar del otro, y al recordar su propia experiencia permite reflexionar sobre las herramientas más adecuadas para guiar el proceso de aprendizaje, “el otro entiende”. Ese proceso donde logran ponerse en el lugar del otro genera los mecanismos necesarios que utilizan en el aula con sus alumnos. La tutoría entre pares se muestra como una importante estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica durante la formación inicial (Benoit, 2021). Este aspecto queda de manifiesto cuando **E-1** plantea- “Favorece el intercambio docente- alumno, o cuando corregimos las cosas el otro entiende lo que se está corrigiendo y que vaya mejorando en el proceso”.

Con respecto a la subcategoría referida al **trabajo colaborativo** solo el **E-7** hace alusión al trabajo con un colega cuando socializa la utilización de las rúbricas para poder observar el proceso de aprendizaje de sus alumnos. Si bien es un aspecto que apareció con más profundidad cuando se desarrollaron como tutores, posiblemente influyó el hecho de lo acotado que ha sido su desempeño profesional y el período de la no presencialidad del año 2020. El docente requiere el desarrollo de las estrategias

grupales donde se analicen propuestas en conjunto contrastando sus puntos de vista y conformando comunidades educativas fundamentalmente ante la complejidad de la tarea docente en la actualidad (Davini, 2015).

### **5-3-2-** La categoría *pedagógica –didáctica*

Están incluidos los saberes, estrategias y recursos sobre la enseñanza y el aprendizaje considerados fundamentales para el desempeño profesional. Siguiendo a Vezub y Alliaud (2012) podemos desglosarla en dos subcategorías: **la reflexión sobre la acción y la evaluación.**

La **reflexión sobre la acción** está implícita en el discurso, en la mirada crítica que hicieron sobre su tarea en el taller y de la forma como lo aplican al contexto escolar en el presente.

**E-4-** “Nos ayuda a construir nuestra carrera profesional porque nos da más herramientas y sobre todo para construir a futuro estudiantes más críticos de la Historia, que no se queden con el cuentito, que ellos pueden buscar otras fuentes de información y eso se nota en los chiquilines cuando lo volcamos”.

El caso puntual de la **E-4**-hay un reconocimiento explícito de las herramientas que le brindó el taller para su desempeño profesional, también deja ver la reflexión que implica haber incorporado las lógicas disciplinares y la forma de realizar una adecuada transposición didáctica sin que la disciplina pierda su sentido epistemológico. Además, el alumno incorpora la disciplina y también los desempeños de comprensión: “que no se queden con el cuentito”, “para construir estudiantes más críticos”.

La construcción “habitus” profesional del egresado parte del trabajo reflexivo sobre sí mismo, sus conocimientos disciplinares y el saber hacer correspondiente (Perrenoud, 2005). En este proceso rememora de su biografía escolar aquellos aspectos que considera válidos para su accionar en los diferentes contextos y le permite ir modelando su “habitus”.

**E-6-** “[...]es muy difícil poner una nota, hasta el día de hoy se me hace difícil. Voy haciendo el paso a paso, no marcar todo de una. Primero corregimos ortografía, escritura, repetición de palabras, en una segunda instancia. A raíz de la corrección de textos siendo tutorada y tutora, aprendí muchas herramientas para poder presentar documentos medianamente académicos. En el caso de los informes, que van a profesionales como psicólogos, doctores.

Ese saber hacer aplicado a otras áreas que están vinculadas con la profesión, “el caso de los informes, que van a los profesionales”, y cuando hablamos de prácticas no

nos referimos exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas o técnicas o para el hacer, sino el desarrollo de la capacidad de intervención y de la enseñanza en contextos reales y complejos ante situaciones que incluyen distintas dimensiones y una necesaria reflexión a la hora de tomar decisiones. A través de las prácticas y del intercambio con otros, los docentes van construyendo su experiencia. No se trata de una simple sumatoria de años de servicio, sino la decantación reflexiva de su actuación, corrigiendo errores, actualizando formas de acción, tomando decisiones, afrontando riesgos, actualizando formas de acción, recuperando estrategias que han dado buenos resultados (Davini, 2015). El docente profesional es inseparable de la reflexión sobre la acción.

Uno de los aspectos más recurrentes en el discurso de los egresados está referido a la subcategoría **evaluación**. Destacan la utilización de rúbricas y la retroalimentación como una herramienta muy útil en su presente profesional. Les permite apoyar a sus alumnos destacando sus logros y reorientando el proceso de aprendizaje cuando las circunstancias lo ameritan. Esto implica reflexión porque deben buscar las alternativas necesarias para poder reorientar los procesos educativos y el aterrizaje necesario al aplicarlas con niños.

**E-3-** “En parte el haber sido tutor y evaluar a otra persona de tu misma edad, te ayuda a aterrizar y tener una base para ver en qué dimensiones son las logradas y cuáles no”.

Lo fueron incorporando y apropiándose en la misma acción, por la demanda que les exigía el seguimiento pedagógico realizado en la tutoría entre pares. Debían pensar en las dimensiones que tenían que evaluar, incorporarlas e integrarlas como parte de su formación académica para posteriormente ubicar al alumno en los diferentes niveles, poder comunicarle al otro ese lugar que ocupa y que entienda cómo desde su perspectiva puede ir mejorando.

**E-2-** “Las rúbricas me sirvieron porque me orientaban para saber qué cosas mejorar y que no, cuando yo fui tutora sabes qué puntos tienes que explicar y aclarar para que el alumno pueda corregir sus errores. La rúbrica te guía para cualquier texto general”.

**E-1-** “Yo tengo la costumbre de usar rúbricas a la hora de trabajar gracias al taller, en mi caso lo uso como algo visual. Hay niños que arrancan en rojo en escritura, me planteo que hice yo a lo largo de este tiempo, el niño sigue en rojo o lo cambiamos hacia el color amarillo”.

Se debe destacar en este punto la importancia de los procesos referidos a la evaluación que fueron incorporando en el seguimiento pedagógico de la tutoría, aspecto fundamental si tomamos en cuenta que los maestros entrevistados en el informe del INEED (2017) destacan la evaluación como una de las carencias de la formación inicial.

Como lo habíamos planteado anteriormente la formación inicial es una etapa fundamental en la construcción del “habitus” profesional y toda práctica que signifique inmersión en aspectos que son necesarios para ella ayuda a consolidar unos cimientos más sólidos en la actividad profesional del egresado.

Cada fase, ámbito y actividad de formación es una oportunidad para que los profesores se cuestionen, modifiquen y reestructuren sus concepciones, modos de actuar y de valorar su práctica. La posibilidad de aprovechar esas oportunidades para concretar cambios dependerá de la interacción de múltiples elementos, entre ellos: la identidad y primera experiencia formativa de los docentes, las nuevas situaciones y pautas que existen en los lugares de trabajo, las condiciones institucionales que se generen para reflexionar sobre las prácticas y conectarlas con la función social de la escuela y con su objeto de enseñanza, las características que asumen los dispositivos de perfeccionamiento, los modelos de formación y de docencia que subyacen en dichas propuestas (Vezub y Alliaud, 2014, pág.14)

La preparación previa del profesorado novel es, sin duda, uno de los factores que intervienen en el abandono o rotación que se registra en los primeros años de enseñanza. Cuando el novel docente ingresa en su primer trabajo se produce un choque con una realidad para la que a menudo no se encuentra preparado. Existe una distancia entre la tarea que el maestro o profesor imagina durante la formación inicial y la cotidianidad de un centro educativo. Si la formación es adecuada, mejora la retención de los noveles fundamentalmente en los contextos más adversos (Vaillant y Marcelo, 2015).

Las situaciones reales que implican el seguimiento pedagógico de las tutorías entre pares, donde el estudiante va incorporando por medio de la acción y cotejando con la experiencia las estrategias de enseñanza más acordes para las situaciones que se le presentan implican procesos de reflexión en la acción y que van moldeando y fortaleciendo el habitus profesional.

Toda práctica preprofesional que fortalezca la formación inicial posibilita que el novel pueda desarrollarse con mayor plenitud en sus primeros años de labor y que el comienzo de la práctica de la profesión se lleve adelante sin tanto estrés e inseguridad, porque lleva en su mochila herramientas que puede utilizar según las circunstancias y

una de las más valiosas es haber incorporado el filtro de la reflexión para su quehacer en el aula.

## CONCLUSIONES

Al finalizar el análisis y discusión de datos podemos concluir que el proceso que llevaron adelante los 9 egresados en el proyecto “Escribir a través del Currículum” les aportó la posibilidad de incorporar herramientas y estrategias de enseñanza que son consideradas como estructurantes de las prácticas preprofesionales y por tanto fundamentales para construir unos cimientos más sólidos para su desarrollo profesional.

En este proceso de construcción podemos observar tres niveles:

### *En un primer nivel*

encontramos las marcas o huellas que rememoran de su experiencia como tutorados donde seleccionan los aspectos que fueron significativos y los consideran necesarios para desarrollar su rol de tutor. Recuerdan su proceso de aprendizaje, las dificultades que enfrentaron, los aspectos que los motivaron y también los que recuerdan como poco gratos, esto les permite ponerse en el lugar del otro (empatía) y buscar el mejor camino para llegar a una mejor comunicación en su alumno tutorado. En esta etapa hay una toma de conciencia importante de los propios procesos metacognitivos transitados que son necesarios para guiar al otro según sus necesidades específicas y para poder hacerlo también es indispensable desarrollar las relaciones interpersonales, dos procesos que son fundamentales en la construcción de un profesional de la educación

### *El segundo nivel*

estaría dado por el desarrollo del rol de tutor, los recuerdos y aprendizajes se reconstruyen y perfeccionan en el quehacer, van confrontando las elecciones con su **experiencia personal** atravesada por **la reflexión**, esto significa cotejar con la realidad, con los pares tutores y con los tutorados. Son capaces de avanzar hacia zonas de mayor desarrollo que les permiten orientar y aportar una retroalimentación más ajustada a las necesidades del tutorado, promueve la autonomía de pensamiento, la creatividad e iniciativa. Esto es posible porque las tutorías entre pares es un espacio no tan estructurado como las prácticas institucionalizadas que están marcadas por la evaluación y la mirada del docente adscriptor y el profesor de didáctica, situación que le quita espontaneidad, creatividad y autonomía al estudiante. Por lo tanto, la tutoría es un espacio que les aporta una manera de ver y de pensar los espacios de práctica diferentes a los tradicionales que existen a nivel institucional, va moldeando su accionar

y fortaleciendo aquellos aspectos que sienten como debilidades como un imperativo que deben solucionar para poder cumplir con su rol en un marco de mayor apertura y libertad.

El pasaje por el dispositivo pedagógico indagado se convierte en un constante quehacer, que va explorando los caminos transitados, pero siempre mediados por la **reflexión** que se convierte en una compañera inseparable del seguimiento pedagógico. El estudiante va incorporando esta forma de hacer como una herramienta fundamental de su rol y constituye uno de los ejes vertebrales de la profesión docente, según el marco teórico trabajado.

Dentro de este segundo nivel se deben destacar los procesos de **evaluación** y **retroalimentación** que desarrollaron en el seguimiento pedagógico. Las diferentes estrategias que utilizaron se fueron perfeccionando y fortaleciendo en la acción. Fueron incorporando la evaluación como un proceso con diferentes dimensiones que transita en dos planos, en uno a nivel personal que lo interpela desde lo académico y desde las competencias que son necesarias para realizar una correcta corrección y en otro plano no menos importante, de lograr la comunicación con su alumno tutorado y también lograr captar sus dificultades específicas y sus fortalezas, para poder guiarlo y realizar una proyección y guía del proceso. Al desarrollarse durante todo un año lectivo a través de tres textos y sus correspondientes reescrituras le permite seleccionar, aplicar y cotejar diferentes estrategias de enseñanza lo que supone un potente proceso de construcción en la acción mediado por la reflexión en un contexto real.

### *Un tercer nivel*

es cuando el estudiante se convierte en egresado y recoge determinadas herramientas para su actividad profesional que las asocia a la participación en el proyecto de referencia. En algún momento se pensó que lo acotado de su práctica profesional a la hora de las preguntas complementarias de la entrevista inicial (en algunos casos solo un semestre) era un elemento que le quitaba riqueza, pero el hecho de ser acotada también tiene el valor de experiencia vivida muy fresca y la pueden separar de las herramientas que están incorporando en la misma práctica profesional.

El pasaje en el dispositivo pedagógico les permite la construcción de su “habitus” profesional al incorporar herramientas para la acción de su labor docente, destacando fundamentalmente la **reflexión** que fueron realizando sobre sí mismos, sus



conocimientos disciplinares y el saber hacer correspondiente, el desarrollo de habilidades operativas o técnicas, también el desarrollo de la capacidad de intervención en contextos reales y complejos, la decantación reflexiva de su actuación, corrigiendo errores, actualizando formas de acción, tomando decisiones. La práctica reflexiva permite al futuro docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en su quehacer y toma su propia experiencia como objeto de reflexión y análisis para poder actuar sobre aquellos puntos que debe mejorar o actuar en consecuencia para mejorar su propia práctica. Les permite identificar aquellos aspectos que deben ser modificados, reformulados o innovados.

A nivel personal los hizo más conscientes sus propios procesos de aprendizaje, sus dificultades y carencias, desarrolló el juicio crítico que les permite actuar en consecuencia y desarrollar los canales interpersonales. Todos estos procesos junto con la reflexión son ejes estructurantes del **habitus docente** y por tanto su pasaje por el dispositivo pedagógico “Escribir a través del curriculum” puede ser considerado un espacio de práctica profesional en la formación inicial del IFD donde se desarrolla. La formación inicial es una etapa fundamental en la construcción del *habitus* profesional y toda práctica que signifique inmersión en aspectos que son necesarios para ella ayuda a consolidar unos cimientos más sólidos de la profesión.

## PROYECCIÓN Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Al ser un estudio cualitativo, los hallazgos no son generalizables, pero sí permiten pensar en algunas dimensiones relacionadas a esta investigación.

Las tutorías entre pares son dispositivos pedagógicos que permiten interesantes y potentes espacios de reflexión que se desarrollan para la acción y en la acción misma. Es otro espacio donde el estudiante puede incorporar herramientas en un contexto real y fortalecer las prácticas preprofesionales porque implica interesantes procesos de reflexión y de relacionamiento interpersonal que son fundamentales. En la formación docente es un campo de estudio poco desarrollado que atendería una de las problemáticas que enfrentan los noveles para insertarse en el campo profesional de forma más eficiente y no tan traumática como revelan estudios actuales referidos al tema.

Existen muchas actividades que se realizan a nivel de las organizaciones educativas que intentan solucionar diferentes problemáticas, los equipos de gestión deberían desarrollar procesos de evaluación e investigación necesarios para institucionalizarlas y potenciarlas. Muchas veces sus beneficios abarcan nuevas dimensiones no previstas que escapan a los objetivos iniciales, esta mirada, en el desarrollo profesional se caracteriza por una actitud permanente de indagación, de formulación de preguntas y problemas, y la búsqueda de sus soluciones por los colectivos docentes y de los equipos de gestión (Vaillant y Marcelo, 2015). Según Day (1999) “el desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes, que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos o grupos y que contribuyen a la mejora de la calidad de la educación” (p. 4).

El contexto espacial en el que se desarrolla una actividad influye, pero hay una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia (Vaillant y Marcelo, 2015). Es necesario investigar e incorporar las percepciones de los estudiantes que pueden vislumbrarse a través de la biografía escolar y las diferentes narrativas como insumos indispensables para nuevas líneas de investigación.

En relación con la innovación educativa Arancibia, Castillo y Saldaña (2018)

plantean que:

su finalidad está conectada con el cambio y la mejora de ciertos elementos de la realidad educativa: entre otras cuestiones, para modificar concepciones y actitudes de sus actores, alterar metodologías o intervenir en el statu quo de la institución, según las necesidades y prioridades de cada caso[...]nos encontramos ante uno de los principales desafíos de las comunidades educativas y de los actores que la componen, que exige un trabajo de detección de necesidades y una posterior concreción con acciones consensuadas y reflexionadas. El éxito de toda innovación será el fruto, en consecuencia, de iniciativas y trabajos tanto individuales como colectivos (p. 9 y 10).

## REFERENCIAS

- ANEP (2020) Didáctica y práctica en la formación de los profesionales de la educación en el Uruguay. CODICEN
- Alliaud, A. (2005) La biografía escolar en el desempeño profesional de los docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. *Filodigital* Recuperado <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9927>
- Alliaud, A. (2014) Las políticas de desarrollo profesional del profesor principiante en el Programa de Acompañamiento de docentes noveles en su Primera inserción laboral de Argentina. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56), 229-242. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27530123012>
- Arancibia, H.; Castillo, P.; Saldaña (2018) *Innovación Educativa perspectiva y desafíos*. Chile: Instituto de Historia y Ciencias sociales. Universidad de Valparaíso.
- Bazerman, C. (2016) *Escribir a través del Currículum: una guía de referencia*. Recuperado de <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2016/10/Escribir-a-traves-de-Curriculum.pdf>
- Benoit, C. (2021) La tutoría entre pares: una estrategia para el fortalecimiento de la vocación pedagógica. *Transformación*.17(1),1-17 Disponible <http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v17n1/2077-2955-trf-17-01-1.pdf>
- Blanco, Y. (2018) Fortaleciendo el derecho a la educación. *Convocación*, VIII (37-38),15-21.
- Blanco, Y. (2019) Tutorías entre pares. *Pensar fuera de la caja. Experiencias educativas innovadoras*, IV,74-77.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. (1995) *Respuestas: por una antropología reflexiva*. México D.F: Grijalbo, 1995.
- Branda, S. (2018). El lugar de la práctica en la formación docente inicial. Las residencias como dispositivo de reflexión. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 12 (13), 044. <https://doi.org/10.24215/23468866e044>
- Branda, S. (2018). La biografía escolar en las prácticas profesionales iniciales. Aportes de un estudio interpretativo. Simposio sobre Pedagogía Doctoral en Educación: investigación, relatos y experiencias en la formación doctoral. <https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/pedagogiadocctoral/spde2018/paper/viewFile/2773/996>

- Cárdenas, A (2017). *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Uni-Pluri/Versidad*, 2 (2), 57-67.
- Carlino, P. (2003) Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-pluri/versidad* Vol.3 No.2. Universidad de Antioquia. Medellín. Col. Versión Digital.  
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/issue/current>
- Carlino, P (2005). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EEUU y Argentina. Recuperado  
<http://www.aacademica.org/paula.carlino/92.pdf>
- Canabal, C y Margalef,(2017) La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.*;21(2):149-170.Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>
- Caporossi, A. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo, *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homos Sapiens Ediciones.
- Contreras, G, Zúñiga, C (2017). Concepciones de profesores sobre retroalimentación: Una revisión de la literatura. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9 (19), 69-90. doi: 10.11144/Javeriana.m9-19.cpsr
- Cardozo, C (2011) Tutoría entre pares como estrategia pedagógica universitaria. *Educación y Educadores*, volumen (14),309-325
- Castro, M., Sánchez, M. (2015) Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles educativos* ,37 (148) ,50-67.
- Chaiklin, S. y Lave, J. (2001). *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires, Amorrortu
- Davini, M. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer . Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea.
- Elliot, J (1994). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata

- Elliott, J. (1998). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid, España: Ed.Morata.
- Fielding, N, Fielding, J. (1986), *Linking data: Qualitative research methods*, London, Sage publications.
- Filloux, J (1995) *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Galbán, S. (2015). *Qué significa “didáctica reflexiva”*. Recuperado de: <http://practicareflexiva.pro/que-significa-didactica-reflexiva/>
- Grinberg S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Bs. As., Argentina: Ed. Miño y Dávila.
- Guyot, V. (2007). *Las prácticas del conocimiento, un abordaje epistemológico: educación, investigación, subjetividad*. San Luis: LAE
- INEEd (2017), Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016. Síntesis y desafíos, INEEEd , Montevideo
- Imbernón, F. (2012). *La formación del profesorado universitario: orientaciones y desorientaciones. Las prácticas de formación del profesorado universitario*. Barcelona, España Grao (Ed).
- Kowszyk, D, Vázquez, A (2005) La interacción entre pares en tareas de escritura. *LecturaVida*, Vol-25(4) [http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25\\_04\\_Kowszyk.pdf/view](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n4/25_04_Kowszyk.pdf/view)
- López, F. (2004). La evaluación del componente laboral-investigativo en la formación inicial de los profesionales de la educación. (Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas), Instituto Superior Pedagógico “José de la Luz y Caballero”, Holguín, Cuba.
- Marcelo, C y Marcelo P.(coords.) (2022) *Empezar con buen pie. Experiencias de programas de inducción y acompañamiento a docentes de nuevo ingreso*. Barcelona: Octaedro
- Hernandez R; Fernández,C; Baptista, P (1993) *Metodología de la Investigación*. Mexico: Mc Graw Hill
- Mejía, J. (2000). El muestro en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales. Revista del Instituto de Investigaciones Histórico Sociales*, 5, 165-177. Accedido el 13 de junio, 2015, desde: [http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv\\_sociales/n5\\_2000/a08.pdf](http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/n5_2000/a08.pdf)

- Mejía, J. (2012) “Problemas centrales del análisis de datos cualitativos” . Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (1) 47-60
- Mendizábal, N. (2009). Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa. En Irene Vacilachis. *Las estrategias de la Investigación Cualitativa* (p.p 65-105) Barcelona: Gedisa
- Molina, V. (2011). Tutorías entre pares sobre el caso de escritura Javeriano. Ponencia presentada en el IV Congreso Internacional Cátedra Unesco, (págs. 1-8). Barranquilla
- Molina, V. (2019) El discurso pedagógico en la tutoría de Escritura. Develando elementos de una práctica Educativa. *Revista mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 24 (80)125-148 [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-6666201900010012](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-6666201900010012)
- Mosca, A y Santiviago, C (2012) *Fundamentos conceptuales de las tutorías entre pares*- Montevideo: Comisión Sectorial de Enseñanza
- Nocetti, A. y Medina, J.L. (2018), Condiciones que desencadenan la reflexión docente en el futuro profesor durante sus prácticas de formación. *Revista Espacios*. Vol 39, Año 2018, Número 15, Pág. 2. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n15/18391502.htm>
- Nossar, K; Sallé, C (2016) *Las potencialidades de las interacciones entre educadores expertos y novales. Aportes teóricos, dispositivos de trabajo y producciones*. Montevideo: Artes gráficas S.A.
- Olmedo, M. (2012). En clave personal: Práctica reflexiva y asesoramiento, N. 2012/G22. Pámanes, C., Ramírez, A., & Carrales, A. (2014). Relación teoría – práctica en la formación profesional docente.
- Pérez Gomar, G (2020) *Aprender a trabajar. La práctica preprofesional en la formación docente magisterial*. Mdeo: CFE-ANNI
- Peréz Gómez, A (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata
- Perrenoud, P. (2005). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Ed. Grao
- Rivas, J., Leite, A., Cortés (2011) Luchando contra la historia: obstáculos para la innovación en la formación del profesorado derivados de las historias escolares del alumnado. *Revista Educación y Pedagogía*, vol.23(61), pp 67-79.
- Ramón, R (2013) Las teorías de Shön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente .Cinzontle, volumen (11), pág.27-32 <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/issue/view/286>

- Rodríguez, E (2014) Profesores principiantes en escuelas vulnerabilizadas experiencias, política y desafíos para el desarrollo profesional docente. Uruguay :Universidad ORT.
- Rodríguez, M (2018) Modelo para desarrollar prácticas preprofesionales reflexivas en la formación de docentes para educación básica. *Revista Espacios*. Vol.39 (Nro.46) pág.22
- Russell, D (1990) *Writing Across the Curriculum in Historical Perspective: Toward a social Interpretation*. Recuperado <http://web.csulb.edu/divisions/aa/wac/documents/AmericanWritingAcrossTheCurriculum.pdf>
- Salomon, G.,y Perkins, D. (1998). Individual and Social Aspects of Learning. *Review of Research in Education*, 23, 1- 24.
- Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Ed Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Ed Homo Sapiens
- Santiviago, C (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*. Mdeo: Comisión Sectorial de Enseñanza
- Sarasa, C (2018) Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes : una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés. *Revista de educación, volumen (13)*, 223-225 [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/issue/view/149](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/issue/view/149)
- Sayago, B y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66. Recuperado en 23 de noviembre de 2021, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000100008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100008&lng=es&tlng=es).
- Sepúlveda, M. y Rivas, J (2003) Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional. Santos, M. Ángel y Beltrán, (editores). *Conocimiento y Esperanza*. Málaga: Universidad de Málaga, 367 – 381
- Stobart, G (2006). The Validity of Formative Assessment. En John Gardner (ed.). *Assessment and Learning*, 133-146. London: Sage Publications.
- Stake, R (2010). *Investigación con estudio de casos* [5ª edición] Madrid: Morata.
- Umpiérrez, S., & Cabrera, D. (2020). Convergencia entre teoría y práctica en formación docente: Análisis de clases de práctica preprofesional en un curso de magisterio en



Uruguay. *Páginas De Educación*,13(1), 126–145.

<https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1922>

- Vaillant, D; Bernasconi, G; Rodríguez Zidan, E. (2015). En que cambian las prácticas de enseñanza de la Matemática en un modelo 1 a 1 a escala nacional, *en Revista Complutense de Educación* 295 ISSN: 1130-2496 Vol. 26 Núm. 2 (2015) 295-313
- Vaillant, D, Marcelo, C. (2015). El ABC y D de la formación docente. Madrid: Narcea.
- Vasilachis de Gialdino, Irene (coord.) (2006) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Sanjurjo, L. (2002) *La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Ed Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Ed Homo Sapiens.
- Santiviago, C (2018) *La tutoría entre pares como estrategia de apoyo y herramienta de transformación de la educación superior*. Mdeo.: Comisión Sectorial de Enseñanza
- Sayago, B y Chacón, M. (2006). Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta. *Educere*, 10(32), 55-66. Recuperado en 23 de noviembre de 2021, de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1316-49102006000100008&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102006000100008&lng=es&tlng=es).
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Barcelona, España.
- Sepúlveda, M. y Rivas, J (2003) Voces para el cambio. Las biografías como estrategias de desarrollo profesional. Santos, M. Ángel y Beltrán, (editores). *Conocimiento y Esperanza*. Málaga: Universidad de Málaga, 367 – 381
- Stobart, G (2006). The Validity of Formative Assessment. En John Gardner (ed.). *Assessment and Learning*, 133-146. London: Sage Publications.
- Stake, R (2010). *Investigación con estudio de casos* [5ª edición] Madrid: Morata.
- Vilar, P (1982) *Iniciación al vocabulario histórico*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Wineburg, S. (1991) Historical problem Solving:A Study ofthe Cognitive Processes Used in the Evaluation of of Documentary and Pictorial Evidence.*Journal of Educational Psychology* ,83 (1) , 73-87.
- Tallaferro, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Educere*, vol. 10, núm. 33 pp. 269-273.
- Toledo, G. (2021) La formación del profesorado universitario y algunas de sus tendencias de cara al siglo XXI. *Dilemas contemporáneos. educ. política valores* [online], vol.8,

n.3, 00004. Epub 11-Jun-2021. ISSN 2007-7890.  
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i3.2619>.

- Valbuena, E (2007). El conocimiento didáctico del contenido biológico: estudio de las concepciones disciplinares y didácticas de futuros docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia). Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad Complutense de Madrid
- Vargas, L (1994) Sobre el concepto de percepción. *Alteridades* [en línea]. 1994, 4(8), 47-53 ISSN: 0188-7017. Disponible en:  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711353004>
- Vezub, L; Alliaud, A (2012) *El acompañamiento pedagógico como estrategia de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles. Aportes conceptuales para un programa de apoyo y desarrollo profesional de los docentes noveles en el Uruguay*. Mdeo: ANEP-CODICEN.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica*. Barcelona, Paidós.
- Yin, R (1989) *Investigación sobre estudios de caso. Diseño y Métodos*. London: Ed.SAGE.
- Zabalza, M (2004). *Diarios de clase: un instrumento de investigación y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2020). *El prácticum y la práctica en la formación de profesionales*. Conferencia brindada el 01 de octubre de 2020 para el Consejo de Formación en Educación. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=FIN2hkA0vns>
- Zárate, M (2016) La biografía escolar como instrumento para la reflexión de los conocimientos previos y construidos durante la formación docente entorno al “cómo enseñar” *Revista Ensayos Pedagógicos* Vol. XI, N° 2 83-97.

## ANEXOS

1-2020

Entrevista semiestructurada

Preguntas para los alumnos tutores.

Referidas a su participación en el Proyecto escribir a través del currículum en sus dos roles diferentes como alumno **tutorado y como tutor**.

1)- ¿Qué significó para usted la participación en el Proyecto escribir a través del currículum cuando ingresó a la carrera magisterial?

a-Desde lo curricular

b-Estrategias pedagógicas

c-Desde lo institucional

d- Otros

2)- ¿Qué opinión le merece su rol de tutor cómo una forma de ser docente?

3)- ¿Qué estrategias desarrolló para realizar el seguimiento pedagógico de su alumno tutorado?

3)- ¿Qué fortalezas y debilidades pudo observar en su rol de tutor?

2-2021

Pregunta complementaria a los tutores cuando egresaron

1)- ¿En tu actual rol profesional has aplicado alguna estrategia, herramienta o conocimiento que puedes relacionarlo con tu participación en el proyecto “Escribir a través del currículum”?

## 2-RUBRICA DE EVALUACIÓN

	ASPECTO A REVISAR	ASPECTO DESARROLLADO ACEPTABLEMENTE	ASPECTO MUY BIEN DESARROLLADO	ASPECTO DESTACADO
<p><b>1. ADECUACIÓN GENERAL A LA</b></p> <p><b>CONSIGNA</b> ¿en qué medida el trabajo responde, en líneas generales a los pasos del análisis de textos?</p>				
<p><b>2. SELECCIÓN DE FRASES</b></p> <p>¿Las frases elegidas son representativas de los principales conceptos trabajados?</p>				
<p><b>3. PRODUCCIÓN DE IDEAS PERSONALES</b></p> <p>¿El trabajo presenta aportes personales, aplicación de ideas-surgidos de la comprensión de los principales temas?</p>				
<p><b>4.EJES DE LA HISTORIA.</b></p> <p>¿están presentes en el texto la ubicación cronológica y espacial?</p>				
<p><b>5. USO DE BIBLIOGRAFÍA</b></p> <p>¿se evidencia el uso de la bibliografía recomendada?, ¿hay</p>				

aportes nuevos en materia de bibliografía?				
<b>6. CALIDAD DEL TEXTO</b> ¿el texto es inteligible?, ¿es claro y preciso?, ¿usa correctamente el vocabulario técnico de la asignatura.? ¿Se puede observar un hilo conductor?				
<b>7. PRESENTACIÓN</b> ¿se presenta en un formato académico?, ¿cumple los aspectos formales solicitados?, ¿está claramente identificado? ¿Se respetan los criterios para citar y parafrasear de manera de no caer en problemas éticos con respecto a la propiedad intelectual?				
<b>COMENTARIOS</b>				

### 3-Textos corregidos y las devoluciones de tutores del ciclo 2020.

#### Introducción:

Para comenzar a analizar el texto debemos ubicar **cronológicamente los sucesos y contextualizar el mismo**, el cual hace referencia a la indianidad, la misma tiene dos momentos separándose estos por la década del ochenta, el primer el discurso se conoce como **etnocentrista y es anterior a la década antes mencionada**, el segundo momento que se encuentra después de la década recibe el nombre de **discurso informado**.

En el primer momento vemos la visión **etnocéntrica** que nos dan los españoles al momento de justificar la conquista del territorio, mostrando a los indios como violentos y atrasados respecto a otros ya que estos eran cazadores, depredadores y pobres el indio charrúa era un referente para la sociedad Uruguaya y se decía que nuestro territorio estaba mayormente poblado por estos, solo eran suposiciones ya que no se busca ni estudiaba más sobre nuestra historia por una obvia razón política, debido a que los últimos indios que habitaron en nuestras tierras fueron erradicado por miembros del partido colorado es por esto que ese tema no era tocado.

El segundo momento que llamamos discurso informado y lo ubicamos luego de la década del 80, se da cuando en la Universidad de la **República** nace la carrera de Antropología, donde estos quieren conocer más acerca de la historia y buscar datos reales de la misma, es en este momento donde se descubre que nuestro país tenía raíces indígenas, vemos esto desarrollado mediante tres autores, los cuales son Leonel Cabrera, Padrón Fabre y Teresa **Pozecanski**.

#### Análisis

##### del texto:

Fue Teresa **Pozecanski** quien **desarrolló** tres discursos siendo dos los que ya vimos, el tercero es el discurso mítico.

Sabemos que un mito es una historia imaginaria la cual altera realidades y no se apoya en nada con la ciencia.

“Es por lo tanto un mito **reivindicativo**” Vemos que nos hablan de un mito reivindicativo ya que se propone mostrar una figura totalmente contraria a la que en realidad tenía el indio, **también vemos que se sobredimensiona a la figura de este mismo cuando se decía que los charrúas eran cientos de miles cuando en realidad se sabía que no era así, también vemos una sobredimensión cuando se habla de construcciones que hacían estos y eran totalmente incorrectas, también se llegó a hablar del uso de la matemática.**

Vemos en este último discurso como se busca mostrar distintas cosas las cuales distinguen a los procesos como son la necesidad de una sociedad uruguaya que provenga de un proceso de **hiperinegración**, la búsqueda de lo exótico, queriendo lograr esto a través de mitos al comienzo del siglo xx y tratando de que esta parezca una sociedad pluriculturalista. “...construir la **Arcardia original**”, se basa en **buscar una origen**, raíces dejando atrás lo que se sabe ya sea verdadero o no, siendo esta **Arcardia** un ejemplo para la sociedad tomando las personas esta una nueva construcción de su identidad.

#### Conclusión:

Como conclusión vemos que el discurso mítico es totalmente ficticio y se llega a este por una ausencia de información, una información dada o tomada totalmente ficticia sin apoyo histórico, también vemos en las nuevas sociedades una búsqueda de la verdad histórica.

Como conclusión personal pienso que nosotros adoptamos la información que nos brinda ya sea desde la escuela o educación superior muchas veces sin informarnos más generando disconformidad sobre nosotros.

RÚBRICA DE EVALUACIÓN:

	ASPECTO A REVISAR	ASPECTO DESARROLLADO ACEPTABLEMENT	ASPECTO MUY BIEN DESARROLLADO	ASPECTO DESTACADO
<b>1. ADECUACIÓN GENERAL A LA CONSIGNA</b> ¿en qué medida el trabajo responde, en líneas generales a los pasos del análisis de documentos?		Se encuentra todas las partes correspondientes al análisis del texto, pero de forma muy sencilla.		
<b>2. SELECCIÓN DE FRASES</b> ¿en qué medida las frases elegidas son representativas de los principales conceptos del texto?	El trabajo no presenta citas.			
<b>3. PRODUCCIÓN DE IDEAS PERSONALES</b> ¿en qué medida el trabajo presenta aportes personales, - aplicación de ideas-, surgidos de la		Se presenta una breve idea personal.		
comprensión de los temas trabajados ?				

<p><b>4. FORTALEZAS Y DEBILIDADES</b> ¿quedan planteados aspectos relevantes y pertinentes en relación al contexto educativo nacional?</p>		<p>Se aprecia una breve relación.</p>		
<p><b>5. USO DE BIBLIOGRAFÍA</b> ¿se evidencia el uso de la bibliografía recomendada?, ¿hay aportes nuevos en materia de bibliografía?</p>	<p>No se presentaron aportes bibliográficos.</p>			
<p><b>6. CALIDAD DEL TEXTO</b> ¿el texto es inteligible?, ¿es claro y preciso?, ¿usa correctamente las formas gramaticales y el vocabulario disciplinar?</p>	<p>El texto no está del todo claro, se evidencian errores de ortografía y problemas en la redacción.</p>			
<p><b>7. PRESENTACIÓN</b> ¿se presenta en un formato académico?, ¿cumple los aspectos solicitados?, ¿está claramente identificado? ¿Se respetan los criterios para citar y parafrasear de manera de no caer en problemas éticos con respecto a la propiedad intelectual?</p>	<p>No se hace referencia al texto, no se aprecian citas ni parafraseo.</p>			



<p><b>COMENTARIOS</b></p>	<p>Hola Paula, te sugiero que revises algunos errores ortográficos que te marqué en color verde.</p> <p>Por otra parte la redacción está un poco confusa, no se aprecia el uso adecuado de los signos de puntuación, te recomiendo que leas el trabajo con detenimiento y revises ese aspecto.</p> <p>Cuidado con el uso repetitivo de palabras, algunas de ellas son: también, vemos, como.</p> <p>Por último te sugiero que cites frases del texto y hagas referencias sobre las mismas, ya que ésta primera entrega carece de citas, enfócate en hacer más referencias sobre el texto.</p> <p>Cualquier consulta estoy a las órdenes.</p>
---------------------------	--

## ANÁLISIS DE TEXTO: LA ARCADIA ORIGINARIA

El texto a analizar hace referencia al tema de la Indianidad. Si lo colocamos en una línea cronológica de tiempo, podemos visualizar dos etapas, la primera ubicada en los años anteriores a la década de los 80, donde el discurso sobre los Indígenas se basa en una imagen Europeizada,

“caprichosa y etnocéntrica” (se coloca comilla si es una cita textual), como consecuencia de la conquista española, ya que necesitaban justificar su accionar. Estos datos se plasmaron en libros, revistas, que terminaron en manos de los estudiantes y del pueblo en general, en ellos se describía a los indígenas como seres “sin cultura, cazadores, recolectores”, “atrasados, violentos, indomables y salvajes”. Esta imagen etnocéntrica continuó siendo afirmada en el tiempo por la hegemonía del partido Colorado, como resultado del exterminio de los Indígenas por parte de Fructuoso Rivera en la batalla de Salsipuedes, ya que no le convenía, esclarecer el tema, para no darle una mala imagen al partido. (colocaría una coma) Alegando que gracias al exterminio se era una sociedad “no conflictiva”, y llamando a Uruguay, “Suiza de América” porque se decía que “los uruguayos descendemos de barcos”, creándose así, un nuevo género de humanos que se caracterizó por ser “ciudadanos del mundo”, es decir, un ser humano “sin ombligo”, “sin raíces”. La segunda etapa surge en los años posteriores a la década de los 80, cuando se forman las carreras universitarias de antropología y geología. En esta, el discurso se vuelve “informado” (las comillas no las colocaría) y científico, basado en los vestigios arqueológicos hallados, como el descubrimiento de los Constructores de Cerritos, que muestran la rica cultura de los indígenas, y se comienza a desmentir la idea etnocéntrica de los años anteriores.

Entre los arqueólogos que más destacan se encuentra Teresa Porzecanski. (Teresa es una antropóloga). En esta oportunidad analizaremos sus aportes al tema de la Indianidad. Ella habla (expone o expresa) de tres momentos, el primero, es el discurso etnocentrista, que es una versión distorsionada de los indígenas por parte de los colonizadores, para justificarse. El segundo discurso, académico-científico, surge con la creación de las carreras de antropología y geología (por los hallazgos) y, el tercero, plantea la construcción del discurso mítico, que es en el que nos vamos a centrar en este análisis.

(Se repite la idea en relación a la segunda etapa y el segundo discurso de la autora Teresa Porzecanski, capas que se puede unificar, igualmente está bien la redacción)

El texto comienza con la frase: “Estamos frente a la construcción contemporánea de un nuevo mito” y nos plantea dudas como: ¿Qué significa?, ¿a qué hace referencia esto? El mito, es un discurso “ficcional” que no se parece en nada a la realidad, y que “se libera de toda presentación de científicidad” ¿Per qué? haciendo referencia a que Porque no se basa en datos arqueológicos o geológicos, sino que se basa (buscar sinónimo como por ejemplo: apoya, funda) en la ficción o las ideas personales subjetivas. Un ejemplo claro de discurso mitológico es el autor Danilo Antón, él ha sostenido que los charrúas “conocieron el calendario, la astronomía”, y “dieron gran importancia a la mujer”. Pero usando palabras o frases como “es probable”, “habría existido”, “afirma, aunque no se ha encontrado, al momento evidencia alguna de ello”, denota claramente que detrás de estos datos, no hay evidencia científica que los respalde.

Se habla de un “mito reivindicativo”, porque busca redimir la imagen del indio, convertirlo en la

“figura protagónica” de la sociedad uruguaya. Pasando de tratarlos “como salvajes culpables del subdesarrollo nacional”, a colocarlo en un pedestal. Como en las teorías de Rousseau, que alude al “buen salvaje” que no es “contaminado por la civilización”, el mito, hace lo mismo con el indio, lo convierte en un ser incontaminado, bueno, un ejemplo a seguir, se le separa de todo lo malo, considerándolos como “hijos del paraíso”.

¿Cómo comienza el proceso de construcción del mito? Como nos dice el texto, este proceso se comienza a formular por la “búsqueda de lo exótico”, la “necesidad de una sociedad uruguaya proveniente de un proceso de hiperintegración”, y a partir de una ciudadanía “laica, secular y uniformizadora”. Para entenderlo de una forma más simple, a este proceso lo podemos dividir en dos etapas, marcando el suceso traumático de la dictadura, como el punto de quiebre entre las dos. La primera, comienza en los años anteriores a la dictadura, en estos, el presidente J. Batlle buscaba una sociedad donde “todos fueran iguales”, y donde “la igualdad de oportunidades operara como instrumento de integración”, logrando así una sociedad hiperintegrada. Con la dictadura, se rompe esas “identidades colectivas”, “estructuradas a través del Estado”, la sociedad se fragmenta, se divide, y se “rigidiza la forma de expresión e imaginación colectiva”, surgiendo así la segunda etapa, como “un periodo de reflexión respecto al pasado” para la sociedad uruguaya, donde se da cuenta que es igual a América Latina pero que nada lo une a

esta, no tiene indígenas. De esta manera surge la necesidad urgente de la creación de ‘algo’ que una a la sociedad, que le dé significado, origen, “no importa si es verdadero o no”. Lo que importa es que “las personas creen en esa arcadia originaria como modelo ejemplar y la tomen como elemento común identificador de una nueva manera de concebir la nacionalidad”. Y es partiendo de esta necesidad que se crea el mito, construyéndose con “la abundancia de publicaciones [...] que intentan construir mitologías neo-indígenas para ‘Latinoamericanizar’ el imaginario social nacional”, y gracias a su creación surgen “efectos tranquilizadores sobre la mentalidad individual y colectiva”, que “tenía una deuda con la raza indígena exterminada casi totalmente en [...] 1832”. También se intenta incorporar esa idea de sociedad pluriculturalista a la imagen colectiva e incorporar “el tema de lo arcaico”, donde se contrastan “los paraísos perdidos” con la complejidad y dificultad de las

sociedades modernas, dejando al indio como un ser “*ejemplar*” que vivía en una “*sociedad ejemplar*”, distinta y mejor a la que hoy en día nos enfrentamos.

En síntesis, decimos que el texto se refiere al discurso mítico, que surge de la reflexión al pasado, que tiene como finalidad reivindicar la imagen del indio, y aplacar los sentimientos de culpa de la sociedad uruguaya, además de unirla al resto de Latinoamérica, encontrando un punto de origen, sin importar si es verdadero o no.

En lo personal opino que, aunque el mito no sea la posición ideal, nos encontramos mejor que en la etapa del olvido. Gracias a este es que la sociedad uruguaya se ha unido. Si se cambiara ese discurso, ¿seguiría siendo igual? Somos un país pequeño que siempre se ha sentido marginado, que no se sentía parte del resto de América, además siempre se ha creído que somos “un país sin historia, sin personalidad, sin futuro”, pero con el mito, se ha logrado la unión de la sociedad uruguaya, al hacerlos sentir “menos inferiores”, por este motivo, no veo razón para cambiarlo ahora.

	ASPECTO A REVISAR	ASPECTO DESARROLLADO ACEPTABLEMENTE	ASPECTO MUY BIEN DESARROLLADO	ASPECTO DESTACADO
	<b>1. ADECUACIÓN GENERAL A LA CONSIGNA</b> ¿en qué medida el trabajo responde, en líneas generales a los pasos del análisis de documentos?		X	
	<b>2. SELECCIÓN DE FRASES</b> ¿en qué medida las frases elegidas son representativas de los principales conceptos del texto?		X	

<p><b>3. PRODUCCIÓN DE IDEAS PERSONALES</b> ¿en qué medida el trabajo presenta aportes personales, - aplicación de ideas-, surgidos de la comprensión de los temas trabajados ?</p>		X		
<p><b>4. FORTALEZAS Y DEBILIDADES</b> ¿quedan planteados aspectos relevantes y pertinentes en relación al contexto educativo nacional?</p>		X		

<p><b>5. USO DE BIBLIOGRAFÍA</b> ¿se evidencia el uso de la bibliografía recomendada?, ¿hay aportes nuevos en materia de bibliografía?</p>		Se visualiza buen dominio de la bibliografía recomendada, sugiero acotar un poco la información presentada.		
<p><b>6. CALIDAD DEL TEXTO</b> ¿el texto es inteligible?, ¿es claro y preciso?, ¿usa correctamente las formas gramaticales y el vocabulario disciplinar?</p>		X		

<p><b>7. PRESENTACIÓN</b>  ¿se presenta en un formato académico?, ¿cumple los aspectos formales solicitados?, ¿está claramente identificado? ¿Se respetan los criterios para citar y parafrasear de manera de no caer en problemas éticos con respecto a la propiedad intelectual?</p>	<p>X  Aspecto a mejorar: Cita textual respetar las normas APA</p>			
<p>Se sugiere  Formato académico: Arial 11, interlineado 1,5, alineación justificada. Respetar las normas APA en las citas textuales.  Acotar la información bibliográfica teniendo en cuenta el hilo conductor.  Utilizar sinónimos (para no repetir palabras) y conectores: Te dejo un link que te puede servir sobre conectores  <a href="https://static-documents.easygenerator.com/1fff0d43-3fb2-447b-b4ae-56f6e610304c.pdf">https://static-documents.easygenerator.com/1fff0d43-3fb2-447b-b4ae-56f6e610304c.pdf</a></p>				

Problemas de redacción

Faltas de ortografía

Problemas vinculados a la disciplina.