

Universidad ORT Uruguay

Instituto de Educación

LAS TUTORÍAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA:

Estudio de las percepciones docentes acerca de las estrategias de enseñanza implementadas en dos centros de Montevideo

Entregado como requisito para la obtención del título de
Master en Educación

Liliana Teresa Vaccari De Los Rios– 140488

Tutor: Dr. Eduardo Rodríguez Zidán

2018

DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo, Lilitiana Vaccari De Los Rios declaro que el presente trabajo es de mi autoría.

Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba el Master en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la Universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Montevideo, 20 de setiembre de 2018

AGRADECIMIENTOS

En primer término, agradezco a mi familia, Fer, Gianni, Dani y mamá, quienes a través de sus silencios, espacios y paciencia brindaron, cada uno a su modo, el apoyo necesario para la concreción de este trabajo.

A mis compañeros de generación, un grupo genial y comprometido con los diversos ámbitos de la educación.

Una especial mención a Beatriz, Analía e Inés, colegas y amigas de labor, con quienes compartíamos las satisfacciones y dudas existenciales, y que siempre ayudaron a buscar respuesta en cada clase ante mi pregunta “¿qué hago yo acá?”.

A Fabiana, amiga y colega de toda la vida.

A mi tutor Eduardo, a quien he podido manifestar mis inquietudes e incertidumbres y sin embargo siempre creyó en mí y a Luciana, quien nos recibió siempre con muy buena ‘onda’.

A todos los docentes que brindaron sus tiempos y pareceres generosamente para que esta investigación fuera posible.

ABSTRACT

El presente trabajo tuvo el propósito de conocer las estrategias de enseñanza puestas en práctica en las tutorías en la actualidad, a partir de las percepciones de los docentes, intentando desentrañar cuáles son aquellas estrategias que los docentes tutores consideran como potenciadoras de los aprendizajes de los alumnos tutorados.

En esta investigación se entiende por tutorías al apoyo y acompañamiento que los profesores tutores realizan a estudiantes de alta vulnerabilidad socioeducativa. Estas acciones se desarrollan en un espacio pedagógico no curricular y fuera del horario regular de clases, llevado a cabo por el profesor tutor en los centros de educación secundaria donde se implementa el proyecto Liceo con Horas de Tutorías.

La metodología que se empleó en esta investigación fue de tipo cualitativo, con un enfoque holístico y hermenéutico y la técnica central fue la entrevista. El trabajo de campo se realizó a partir de una muestra intencional en dos centros educativos públicos de la ciudad de Montevideo. Se realizaron un total de veintidós entrevistas, conformadas por dieciséis profesores tutores, dos directores, dos profesores orientadores pedagógicos y dos informantes calificados.

A partir del análisis de los datos se pudo concluir que los docentes tutores no planifican las tutorías en el entendido de estrategias a poner en práctica, sino que la asistencia intermitente de los alumnos hace que se labore en relación con actividades propuestas, en la mayoría de los casos, en el momento en que el alumno asiste.

Se evidenció además que, a pesar que el Programa de tutorías tiene ya varios años de implementación, sigue siendo complejo lograr que los alumnos derivados asistan a las tutorías, pero más complejo aun es obtener información acerca de los estudiantes que asisten con regularidad durante el año.

Por otra parte, las estrategias de enseñanza que refieren percibir los profesores tutores en las tutorías como potenciadoras de los aprendizajes de los alumnos tutorados son, en la mayoría de los casos, de corte tradicional, centralizando la labor del aula de tutoría en el propio docente.

Asimismo, el rol del profesor tutor es percibido por los docentes entrevistados y por ellos mismos, como de apoyatura a la clase del profesor de aula, de manera que las actividades o estrategias de enseñanza que perciben llevar a la práctica están en relación con una concepción de la tutoría que identificamos como el paradigma del déficit, sin lograr aún el cambio de enfoque y de las prácticas en consonancia con la normativa vigente.

Palabras claves: Tutoría, estrategias de enseñanza, rol del tutor, percepciones

ÍNDICE DE CONTENIDO

ABSTRACT	4
Justificación de la elección del tema	12
Identificación del problema y objetivos de la investigación	13
Objetivo general.....	14
Objetivos específicos.....	14
Estructura de la tesis	16
CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO	17
1.1. Conceptos centrales del programa PIU y sus modificaciones	17
1.1.1 El Programa de Impulso a la Universalización de Ciclo Básico (PIU).....	17
1.1.2 ¿Qué son las tutorías?.....	21
1.1.3 El proceso de configuración del rol del Profesor Orientador Pedagógico (POP).....	22
1.1.4 El perfil del trabajo del tutor según la normativa.....	24
1.1.5 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de estrategias de enseñanza?.....	27
1.1.5.1 Clasificación de estrategias de enseñanza	28
1.1.6 Percepciones	33
1.2 Aportes teóricos y antecedentes empíricos	35
1.2.1 Políticas educativas relativas a inclusión.....	35
1.2.1.1 Educación Media ¿Para Todos?	36
1.2.1.2 Escolarización en Uruguay	38
1.2.2 Antecedentes de la investigación	39
1.2.2.1 Tutorías universitarias	39
1.2.2.2 Tutorías a nivel de educación media – secundaria	41
CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	48
2.1 Enfoque metodológico	48
2.2 Unidad de observación y muestra	51
2.3 Técnica utilizadas para la recolección de datos	53
2.4 Diseño de instrumentos utilizados para la recolección de datos.....	57
2.5 Aseguramiento de la confiabilidad de los datos	58
2.6 Pre-test de Instrumentos	59
2.7 Plan de trabajo – calendarización y línea de tiempo	61
2.8 Acceso al campo.....	63

2.9 Implicancias	64
CAPÍTULO 3 ANÁLISIS E INTEPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESULTADOS	65
3.1 ¿De dónde surgen los datos?.....	65
3.1.1 Fuentes primarias	65
3.1.2 Fuentes secundarias.....	68
3.1.3 Codificación.....	72
3.1.4 Esquema de análisis.....	73
3.2 Conformación de los centros educativos seleccionados. Características contextuales ..	73
3.2.1 Los Directores y Profesores Orientadores Pedagógicos.....	73
3.2.2 Población estudiantil.....	75
3.2.3 ¿Cuál es el perfil de los docentes tutores?.....	76
3.2.3.1 Caracterización de los docentes tutores	77
3.2.3.2 ¿Qué motiva a los docentes la elección de la tutoría?	79
3.2.4 Las tutorías (Abriendo la caja negra).....	82
3.2.4.1 Relación horas de tutorías con horas de clase	85
3.2.4.2 Alumnos derivados	86
3.2.4.3 Alumnos tutorados.....	92
3.2.4.4 ¿Qué dicen los docentes tutores acerca de la asistencia de los alumnos a tutoría?	97
3.2.5 Resultados académicos.....	98
3.2.5.1 Resultados académicos a nivel general.....	98
3.2.5.2 Resultados académicos a partir de las tutorías	99
3.3 El rol de tutor. Análisis de las percepciones de los estamentos entrevistados	101
3.3.1 Los tutores: autopercepción del rol tutorial.....	102
3.3.2. ¿Cómo considera el profesor tutor que es percibido su rol por los docentes?	108
3.3.3 ¿Cómo perciben los directores y profesores orientadores pedagógicos el rol del tutor?	109
3.3.4 ¿Cómo son percibidos los tutores en su rol por los Informantes Calificados?.....	110
3.4 ¿Qué estrategias de enseñanza ponen en práctica los profesores tutores?	111
3.4.1 La percepción de los docentes entrevistados.....	111
3.4.1.1 La percepción de los informantes calificados	111
3.4.1.2 La percepción de los directores	113

3.4.1.3 La percepción de los profesores orientadores pedagógicos	114
3.4.2 Las estrategias de enseñanza puestas en práctica según la percepción de los propios tutores	117
3.4.2.1 Estrategias percibidas por los tutores del centro educativo M 1.....	117
3.4.2.2 Estrategias percibidas por lo tutores del centro educativo M 2	120
3.5 Caracterización y categorización de las estrategias de enseñanza de acuerdo con la percepción de los tutores	125
3.5.1 Estrategias de enseñanza centradas en el trabajo del profesor en el aula.....	126
3.5.2 Estrategias de enseñanza centradas en la actividad del docente, pero con actividades de los alumnos dirigidas por el docente.....	127
3.5.3 Estrategias de enseñanza innovadoras.....	128
3.5.4 Estrategias de enseñanza motivadoras del aprendizaje de los alumnos.....	129
3.6 Síntesis de los resultados.....	131
3.6.1 Valoración del rol del tutor	131
3.6.2 Estrategias de enseñanza en las tutorías.....	132
3.6.3 Categorización de las estrategias percibidas por los tutores	133
CAPÍTULO 4 CONCLUSIONES	134
4.1 Limitaciones de la tesis.....	138
4.2 Líneas futuras de investigación	139
BIBLIOGRAFIA	140
ANEXOS	150
ANEXO I Liceos participantes del Proyecto Liceos con horas de tutorías y PCP (POP).....	150
ANEXO II Guía de entrevista al profesor tutor	151
ANEXO III Guía de entrevista al director	152
ANEXO IV Guía de entrevista al POP	153
ANEXO V Cuestionario- Ficha para el tutor.....	154
ANEXO VI Cuestionario- Ficha para el director	155
ANEXO VII Cuestionario- Ficha para el POP	156
ANEXO VIII Instrumento: Planilla para el análisis de documentos oficiales.....	157
ANEXO XIX Instrumento: Planilla para el análisis de alumnos matriculados.....	158
ANEXO X Instrumento: Planilla de Alumnos tutorados por profesor tutor	159
ANEXO XI Guía de entrevista al director PRE TEST	160
ANEXO XII Guía de entrevista al POP PRE TEST.....	161
ANEXO XIII Oficio: solicitud del permiso para la realización de la investigación ante el CES.	162
ANEXO XIV Carta aval como estudiante de Maestría de Universidad ORT	163
ANEXO XV Resolución del CES autorizando la realización de las entrevistas	164

ANEXO XVI Transcripción por frases de entrevistas a los tutores	166
ANEXO XVII Planillas: reducción de entrevistas a tutores por liceo	170
ANEXO XVIII Recorte de las transcripciones de las entrevistas con líneas.....	172
ANEXO XIX Resultados académicos proporcionados por la Oficina – 2015	178
ANEXO XX Resultados académicos proporcionados por la Oficina – 2016	179
ANEXO XXI Ficha 4. Resultados del liceo M 1.....	180
ANEXO XXII Ficha 4. Resultados del liceo M 2.....	181
ANEXO XXIII Ficha 5 de la Oficina Coordinadora del Proyecto Liceos con horas de tutorías y PCP	182
ANEXO XXIV Ficha 5 de la Oficina Coordinadora del Proyecto Liceos con horas de tutorías y PCP	183
ANEXO XXV Planilla con datos procesados por centro educativo.....	184
ANEXO XXVI Planilla con datos procesados por asignatura del tutor	185
ANEXO XXVIII Planilla general del POP 1	187
ANEXO XXIX Notificación a las familias de la derivación. Liceo M 1	188
ANEXO XXX Planilla con datos de asistencia a julio. Liceo M 2.....	189
ANEXO XXXI Documentación: Focalización del rol del POP	190

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Matriz de relación lógica entre las preguntas y objetivos de la tesis	15
Figura 2 Documentos oficiales. Proceso de implementación de la tutoría en Uruguay	20
Figura 3 Representación de los dos cambios centrales que tuvo la implementación del programa con relación a las tutorías	21
Figura 4 <i>Representación de la variación del cargo de Referente, PCP y POP</i>	23
Figura 5 Principales características de la acción tutorial a partir de la normativa oficial.....	26
Figura 6 Síntesis de los métodos planteados por María Cristina Davini	29
Figura 7 Tipología de Estrategias de enseñanza según los autores seleccionados	32
Figura 8 Organización de las estrategias de enseñanza.....	33
Figura 9 Evidencias empíricas	47
Figura 10 Diseño general de la investigación	50
Figura 11 Diseño de la muestra de investigación	52
Figura 12 Diseño general de la muestra	53
Figura 13 Entrevistas realizadas según estamentos	56
Figura 14 Representación de las fuentes primarias y secundarias de datos	57
Figura 15 Proceso de sistematización de la información.....	59
Figura 16 Triangulación de los datos obtenidos	59
Figura 17 Calendarización de las actividades	62
Figura 18 Línea de tiempo	63
Figura 19 Esquema de fuentes de datos	71
Figura 20 Codificación.....	72

Figura 21 Representación de la investigación vinculada con los objetivos específicos.....	73
Figura 22 Características socio-profesionales de los directores y docentes POP según centro educativo.....	74
Figura 23 Perfil descriptivo de los profesores tutores participantes del estudio.....	79
Figura 24 Transcripciones de la valoración de las tutorías por los profesores tutores. M 1 y M 2.....	105
Figura 25 Autopercepción del tutor sobre el desempeño de su rol.....	105
Figura 26 Perfil de los tutores que perciben la tutoría como apoyo desde lo no comprendido en clase.....	106
Figura 27 Perfil de los tutores que perciben la tutoría como apoyo de la clase con acompañamiento emocional.....	107
Figura 28 Perfil de los tutores que perciben la tutoría centrada en el acompañamiento emocional.....	107
Figura 29 Perfil de los tutores que perciben la tutoría como espacio de desarrollo de habilidades.....	107
Figura 30 Transcripción: percepción de los tutores sobre la valoración de los docentes en el desempeño de su rol. M 1.....	108
Figura 31 Transcripción: percepción de los tutores sobre la valoración de los docentes en el desempeño de su rol. M 2.....	109
Figura 32 Transcripción de la percepción de los directores y POP sobre la valoración del rol de los tutores en M 1 y M 2.....	110
Figura 33 Estrategias de enseñanza percibidas por los docentes no tutores en las tutorías ...	116
Figura 34 Estrategias de enseñanza percibidas por los tutores que ponen en práctica en las tutorías, organizadas en función del tutor y centro educativo.....	123
Figura 35 Estrategias de enseñanza percibidas por los tutores que ponen en práctica en las tutorías, organizadas en función de la estrategia nombrada. M 1 y M 2.....	125
Figura 36 Categorías de estrategias de enseñanza puestas en práctica en ambos liceos.....	130

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Evolución del número de liceos participantes del proyecto.....	18
Tabla 2 Cronograma, duración y cantidad de líneas en la transcripción de las entrevistas.....	67
Tabla 3 Corte representativo de la Ficha 4. Resultados de C.B. de M 1.....	70
Tabla 4 Corte representativo de la Ficha 5. Resultados de M 1.....	70
Tabla 5 Resumen de la matrícula de alumnos por liceo y por años investigados.....	75
Tabla 6 Elección del cargo de tutor para el próximo año. M 1 y M 2.....	82
Tabla 7 Carga horaria de la tutoría según asignatura y curso.....	83
Tabla 8 Carga horaria semanal de las asignaturas que cuentan con tutoría por curso.....	84
Tabla 9 Carga horaria semanal de las asignaturas que no cuentan con tutoría.....	84
Tabla 10 Cantidad de grupos por liceo.....	85

Tabla 11 Relación cantidad de horas de cada asignatura de los liceos M 1 y M 2 con las de tutoría	85
Tabla 12 Relación cantidad de horas de cada asignatura y cantidad de horas de tutorías en ambos centros educativos. Porcentajes en la relación a ambos datos	86
Tabla 13 Resultados resumidos de alumnos tutorados a diciembre de cada año seleccionado en relación con los alumnos matriculados	94
Tabla 14 Alumnos tutorados regularmente a partir de lo percibido por los docentes	96
Tabla 15 Resultados académicos a nivel nacional, departamental y por liceo M 1 y M 2	99
Tabla 16 Matrícula de alumnos por año, curso y resultados académicos de alumnos tutorados. M 1.....	99
Tabla 17 Matrícula de alumnos por año, curso y resultados académicos de alumnos tutorados. M 2.....	100
Tabla 18 Resultados académicos abreviados de los alumnos tutorados a diciembre 2015, 2016 y 2017.....	101

GLOSARIO

ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CES	Consejo de Educación Secundaria
EPI	Espacio Pedagógico Inclusor
PIU	Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico
PCP	Profesor Coordinador Pedagógico
POP	Profesor Orientador Pedagógico

INTRODUCCIÓN

A partir de los años 2001-2002, la crisis económica suscitada a nivel mundial y en nuestro país, colaboró con la afectación de las situaciones educativas de muchos de nuestros jóvenes especialmente en lo que a nivel secundario se refiere, provocando situaciones de fracaso estudiantil (ANEP-CES-PIU, 2008). Juan Carlos Tedesco hace referencia a esa situación en Argentina manifestando que “La crisis económica estuvo asociada al mantenimiento de altas tasas de repetición y fracaso escolar...” (2012, p.85) provocando situaciones de alta inequidad.

Santiago Cueto complementa esta idea afirmando que “Cuando se habla de falta de equidad en educación, a menudo se quiere decir que los resultados educativos de determinados grupos son menores que los de otros grupos o la población provincial o nacional” (2006, p.261).

Si se observan los resultados de las pruebas PISA del año 2006 para Uruguay en las áreas que fueron tomadas en cuenta para la evaluación, ciencia, matemática y lectura, los mismos arrojaron una brecha muy importante con relación a los contextos socioculturales de los liceos a los que pertenecían los estudiantes. Mientras en los contextos muy favorables sólo un 7,6 % de los estudiantes no lograban el mínimo de competencia, ese porcentaje aumenta a un 72,6% de los jóvenes en los contextos muy desfavorables (PISA, 2007, p.135).

Las situaciones de inequidad desde el rol de la educación no pueden ser analizadas y contrarrestadas solo por cambios en la estructura de la educación (Tedesco, 2012), sino que deben “asumir, también, todo lo relativo a los contenidos que transmite y distribuye dicha educación” (Idem, 2012, p.141), es decir cómo el conocimiento debe llegar a cada uno de los estudiantes de manera de lograr lo que la Ley General de Educación uruguaya N°18437 en su primer artículo establece como calidad para todos, “El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”.

Gran cantidad de países frente a estas situaciones planteadas de inequidad han ido desarrollando algunos programas enfocados específicamente a grupos de personas que se encuentran en situaciones de alta vulnerabilidad educativa (Cueto, 2006), entendiendo por inequidad como “una superación del concepto de igualdad” (Sagastizabal, 2006, p.65).

En nuestro país, la implementación del Programa de Impulso a la Universalización (PIU por su sigla), surge a partir del año 2008, como una respuesta de las políticas educativas a las situaciones de varios años de fracaso escolar en un número importante de instituciones educativas a nivel de educación media, dentro de lo que el gobierno presentó en aquel momento como el Plan de Equidad (ANEP-CES-PIU, 2008, p.10).

El Consejo de Educación Secundaria (de ahora en más CES por su sigla) lo presenta como un Programa “diferencial desarrollado en el marco de políticas universales, con el objeto de procurar una mayor equidad en los aprendizajes y mejores índices de promoción en los Liceos donde se observan altos y persistentes índices de repetición en los últimos 10 años” (ANEP-CES-PIU, 2008, p.7).

Los apoyos diferenciales con alcance netamente institucional-liceal se desarrollaron a partir de cinco componentes: el fortalecimiento técnico-pedagógico de los liceos, el fortalecimiento de los equipos técnicos (de atención psico-social), la transferencia de recursos de ejecución local, el apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso escolar y la participación social y comunicación social (ANEP-CES-PIU, 2008, p.18).

El mismo proyecto nombra el apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso escolar como el propósito central, ya que supone “la concreción de las acciones de contingencia de recursos técnicos, docentes y financieros – en cada Liceo- destinadas a impactar sobre los principales inhibidores del éxito escolar preexistentes en alumnos vulnerables a la repetición y deserción” (ANEP-CES-PIU, 2008: 18), recursos que se vieron efectivizados a partir de la transferencia de dinero a los centros con fines de compra de artículos necesarios, el nombramiento de un profesor referente (actualmente denominado Profesor Orientador Pedagógico), y sobre todo lo que se configura como figura central, el tutor, a quien se le indica que su intervención “no consistirá en más de lo mismo” (CES, Oficio N° 150/ 11, 2011).

Esta investigación busca responder si las estrategias de enseñanza que declaran poner en práctica los docentes que están a cargo de las tutorías, son diferentes a las puestas en práctica en las clases curriculares. Se inscribe por lo tanto en una de las líneas de investigación del Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay: Procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje.

Justificación de la elección del tema

Existen varias razones para justificar la elección de este tema. A nivel personal, en el año 2008, cuando surge el Programa PIU, hacía dos años que me estaba desempeñando como Sub-directora en un Liceo capitalino y ese centro educativo fue seleccionado para integrarse al mismo por estar dentro de las condiciones que el propio programa establecía: altos índices de fracaso escolar y con continuidad en el tiempo, lo que corresponde a los últimos 10 años.

Durante el desarrollo del primer año de su implementación hubo varios encuentros informativos relacionados por un lado a la distribución del dinero que se recibiría para el acompañamiento de aquellos alumnos más vulnerabilizados, y, por otro lado, sobre el trabajo que debía realizar el tutor con los alumnos tutorados.

Había quedado claro que el tutor en estas instancias debía realizar un “acompañamiento a los estudiantes que necesitaran orientaciones más cercanas y específicas, como complemento a la acción

educativa principal llevada adelante por los profesores del curso” (CES, Proyecto PIU. Orígenes, 2009, s/p). Las palabras utilizadas en aquella instancia y que aún resuenan en mi memoria fueron “no más de lo mismo”.

Estas palabras vuelven a estar presentes en el Oficio N° 150 donde se explicita que “la intervención del docente tutor no consistirá en más de lo mismo, sino en una atención pedagógica diferenciada, adecuada a las necesidades educativas específicas de cada estudiante tutorado” (CES, 2011, s/p).

Esta afirmación sobre el quehacer del tutor hizo que surgiera en mí la inquietud de saber si en realidad se puede cumplir con las expectativas emanadas desde dicho documento, de manera de que, a partir de mis dos roles, como directora de una Institución educativa actualmente, y como docente de didáctica en formación docente, pudiera acompañar a los docentes en sus prácticas de aula, con el objetivo de promover mejores aprendizajes y resultados académicos.

En este caso, hago mía la idea que plantea Edith Litwin en relación con que el conocimiento que pueda surgir de esta investigación pueda lograr sumar a la “satisfacción cognitiva personal, a veces desafiante, que hace más atractivo el desempeño de la tarea profesional, la búsqueda por crear mejores ambientes de aprendizaje...” (2008, p.206).

Cobra a su vez relevancia la temática al estar inmersa en las políticas educativas vinculadas a la inclusión, eje central de una educación de calidad con el objetivo fundamental de la equidad social.

Se intentará conocer las características de las estrategias de enseñanza utilizadas en las tutorías, tema que hasta el momento no se ha profundizado, especialmente a partir de las percepciones que tienen los propios tutores, los profesores orientadores pedagógicos (POP por su sigla) y los directores y que sean consideradas por los mismos potenciadoras de aprendizajes en los tutorados.

El tema de mi investigación estará centrado en el análisis de las percepciones de los actores educativos (tutores, directores y Profesores Orientadores Pedagógicos) sobre las estrategias de enseñanza que ponen en práctica los tutores como parte de las políticas educativas inclusivas y promovedoras de equidad dentro del marco del Proyecto de liceos con tutorías y POP (2016).

Identificación del problema y objetivos de la investigación

El objetivo central del Programa PIU en su comienzo, así como el del Liceo con tutorías y POP actual, es el de mejorar los aprendizajes e índices de promoción en el ciclo básico en los liceos donde este programa se implementa.

Para ello, tanto el Programa PIU en sus comienzos, como el de Liceos con tutorías y POP, cuentan con una figura central, el docente tutor, quien realiza su labor en las tutorías y quien tiene el desafío de no

hacer más de lo mismo, es decir, buscar otras estrategias para lograr mejores resultados en los estudiantes.

Si bien es cierto que la intencionalidad del programa está en relación central con la labor de la figura del tutor, éste es el mismo docente de aula común. Es justamente por este motivo que la posibilidad de conocer las estrategias que éste pone en juego en las tutorías ha llevado a que nos planteáramos como núcleo de la presente investigación una serie de interrogantes relacionadas: ¿Qué estrategias de enseñanza ponen en práctica los docentes en el espacio de tutorías? ¿Qué estrategias específicas contribuyen en el aprendizaje de los alumnos tutorados? ¿Qué significados atribuyen los diferentes actores educativos al rol del docente tutor como responsable del espacio de tutorías? ¿Despliegan los docentes tutores estrategias de enseñanza distintas a las puestas en práctica en las clases de los cursos regulares? ¿Cuáles de esas estrategias son consideradas eficaces para lograr el objetivo del espacio de tutorías?

Con el objetivo de dar respuesta a las interrogantes presentadas, nos propusimos alcanzar el siguiente objetivo general:

Objetivo general

Conocer y comprender las estrategias de enseñanza puestas en práctica por los tutores en el desempeño de su rol en dos Liceos donde se implementa el programa Liceos con horas de tutorías y POP de la ciudad de Montevideo.

Para abordarlo hemos definido tres objetivos específicos.

Objetivos específicos

- Indagar la percepción que tienen los docentes acerca del rol del tutor en el marco del programa Liceos con horas de Tutorías y POP.
- Identificar y analizar las estrategias de enseñanza que se ponen en práctica en las Tutorías y evaluar en qué grado estas estrategias son diferentes o no a las clases curriculares.
- Caracterizar y categorizar las estrategias de enseñanza que los tutores perciben como eficaces para favorecer el proceso de aprendizaje de sus alumnos

En la siguiente Figura 1 se presenta una matriz de relación lógica entre las preguntas y los objetivos de la tesis.

Ámbito temático	Problema de investigación	Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías
Estrategias de enseñanza en las tutorías	Estrategias de enseñanza que perciben poner en práctica los tutores y que parecen ser diferentes de las puestas en práctica por los docentes en las aulas comunes	¿Cuál es el rol del tutor?	Conocer y comprender las estrategias de enseñanza puestas en práctica por los tutores en el desempeño de su rol en dos liceos donde se implementa el programa Liceos con horas de tutorías y POP de la ciudad de Montevideo.	Indagar la percepción que tienen los docentes acerca del rol del tutor	El rol del tutor	La tutoría El tutor Motivación para ser tutor Percepción Normativa relacionada
		¿Cuáles son las estrategias que perciben que se ponen en práctica los docentes en las tutorías?		Identificar y analizar las estrategias de enseñanza que se ponen en práctica en las tutorías	Estrategias de enseñanza	Conceptualización Clasificación
		¿Cómo se pueden categorizar las estrategias de enseñanza que perciben poner en práctica los tutores en las tutorías?		Caracterizar y categorizar las estrategias de enseñanza que los tutores perciben como eficaces para favorecer el proceso de aprendizaje de sus alumnos	Categorización de las estrategias de enseñanza	Categorías: --tradicionales --innovadoras

Figura 1 Matriz de relación lógica entre las preguntas y objetivos de la tesis

Fuente: Elaboración propia en base a Francisco Cisterna Cabrera

Estructura de la tesis

El presente trabajo se estructuró en seis secciones, correspondientes a: una introducción, cuatro capítulos referidos a marco teórico, marco metodológico, análisis e interpretación de resultados y conclusiones, y por último dos apartados que corresponden, uno a la bibliografía y otro a los anexos.

En la introducción se presenta brevemente el motivo que llevó al Consejo de Educación Secundaria a la implementación del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico, la Justificación de la elección del tema propuesto, la identificación del problema y los objetivos de la presente investigación.

El primer capítulo presenta el marco teórico, es decir los conceptos centrales que colaboran en la fundamentación de esta investigación. El mismo está subdividido en dos subcapítulos. El primero de ellos presenta los conceptos vinculados al Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico, entendiéndose: el comienzo del programa y sus actualizaciones, así como los actores que lo componen. También presenta la conceptualización de las estrategias de enseñanza y las clasificaciones que se refieren en el mismo, así como la aproximación al concepto de percepción.

El segundo subapartado refiere a los antecedentes de la investigación, el que comprende por un lado las políticas educativas relativas a inclusión y, por otro lado, antecedentes y estudios empíricos sobre el tema central que nos convoca.

El segundo capítulo refiere al marco metodológico. En el mismo se describe el diseño de la investigación. Se explicita la selección de la muestra, las técnicas de investigación puestas en práctica y los instrumentos de recolección de datos.

En el tercer capítulo se realiza el análisis e interpretación de los datos a partir de la colecta de estos, finalizando con una breve síntesis de los resultados obtenidos.

El cuarto capítulo presenta las conclusiones de la investigación realizada, así como propuestas a futuras posibles indagaciones.

El quinto apartado corresponde a la bibliografía que se tomó como referencia y la consultada y un último y sexto apartado incluye diferentes anexos en el que se presentan los documentos y materiales que se han trabajado en la presente investigación.

CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan dos aspectos centrales del trabajo.

Por un lado, los conceptos que contribuyen a la comprensión del programa en sí, es decir el programa PIU en sus comienzos, las modificaciones que ha tenido en su implementación y los diferentes roles que integran este programa, es decir el Profesor Orientador Pedagógico y el tutor.

Por otro lado, se presentan los antecedentes que colaboran con la comprensión de la presente investigación en dos aspectos: en primera instancia relacionados con las políticas educativas vinculadas a la inclusión y en segundo término diversos antecedentes de investigaciones relativas a la función de las tutorías como apoyo a la enseñanza tanto a nivel internacional como nacional.

1.1. Conceptos centrales del programa PIU y sus modificaciones

1.1.1 El Programa de Impulso a la Universalización de Ciclo Básico (PIU)

Uno de los principales documentos analizados refiere al programa PIU, Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico que fue desarrollado “para otorgar apoyos diferenciales a los Liceos de Ciclo Básico que presentan mayores dificultades socioeducativas, con el objeto de mejora en los aprendizajes” (ANEP-CES-PIU, 2008, p.7).

El PIU es un programa diferencial con un diseño marco central y que se desarrolla a través de cinco componentes: Fortalecimiento técnico-pedagógico de los liceos; fortalecimiento de los equipos técnicos de los liceos; transferencia de recursos de ejecución local; apoyo a los alumnos vulnerables al fracaso escolar y participación social y comunicación social (ANEP-CES-PIU, 2008).

Su objetivo general es la “mejora de los aprendizajes para el incremento de los índices de promoción de grado en el Ciclo Básico de los Liceos Públicos de Montevideo y del Interior del país, con énfasis en los Liceos que presentan los mayores porcentajes de fracaso (repetición y deserción) en los últimos diez años” (ANEP-CES-PIU, 2008, p.13).

El Programa PIU define al fracaso escolar como “la suma de repetidores y desertores relevados en los resultados finales, a través del sistema de información de bedelías liceales (SECLI Y SECLI 32) disponible en todos los liceos” (ANEP-CES-PIU. 2008, p.13). Esta situación en Ciclo Básico alcanza un promedio de 36,76% en Montevideo, elevándose en algunos centros a un 54,0%, y a un promedio de 24,28% para el interior, llegando también a cifras del 46,8 en algunas instituciones (ANEP-CES-PIU, 2008: 14). Adriana Aristimuño define este fracaso como “la no aprobación en el tiempo previsto- ya sea por rezago, repetición o desafiliación- del tramo educativo que se está transitando” (2014, p.110).

Para el comienzo de este Programa PIU, fueron seleccionados 74 centros educativos, 33 de ellos de Montevideo de un total de 48 centros educativos que ofrecían Ciclo Básico, donde el fracaso escolar era mayor al 33%; y 41 liceos del interior de los 183 que también tenían Ciclo Básico donde el fracaso era mayor al 24%, debiendo contar con una matrícula de más de 100 alumnos en situación de potencial de dicho fracaso (ANEP-CES-PIU, 2008, p.16).

El número de liceos seleccionados para la aplicación de este proyecto fue ampliándose hasta llegar en 2014 con la denominación de “Liceos con horas de tutorías y PCP” a 110, de los cuales 46 están en Montevideo, 18 en el departamento de Canelones y los restantes al interior del país (Véase Anexo I), manteniéndose su número hasta la actualidad. En la siguiente tabla se presenta la evolución del número de liceos que participan del proyecto.

Tabla 1 *Evolución del número de liceos participantes del proyecto*

	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Cantidad de liceos	74	78	78	83	83	102	110

Fuente: Elaboración propia en base a datos recolectados de Gonzalez, Macari y Varela (2016, p.6).

Para poder hacer frente a este objetivo, el Programa PIU se propuso el desarrollo del mismo en las tutorías a través de la asignación de horas docentes extracurriculares para acompañar el proceso de aprendizaje con énfasis en los alumnos que presentaran dificultades y, por otro lado, la asignación de fondos monetarios de ejecución dentro del propio centro educativo para aquellos alumnos con necesidades específicas, como de alimentación, vestimenta y útiles escolares.

Este programa contó desde su comienzo con dos actores centrales para su desarrollo como eran el Tutor y el Profesor Referente, cargos que se mantienen hasta el momento, aunque este último ha variado su nombre, pasando a ser en el año 2013 Profesor Coordinador Pedagógico, PCP por su sigla, y actualmente (desde 2016), Profesor Orientador Pedagógico (POP).

Corresponde destacar que este programa fue denominado desde su comienzo de forma indistinta como proyecto o como programa. A tales efectos se transcribe la manifestación de una docente al respecto en el momento de ser entrevistada:

“[...] nunca dejó de ser un programa, o un proyecto para pasar a estar institucionalizado de alguna manera [...]” (IC 1: 10-11).

“Y mira yo creo que, a los efectos, en la práctica, es lo mismo. En realidad, yo hace 7 años que estoy acá, ya venía de dos años antes como PIU, pero claro, al ser un proyecto, es como algo que no te da cierta seguridad por más que hace 10 años que esto se viene llevando adelante. El que sea un programa te da como otra importancia en Secundaria. A

los efectos, a los modos de trabajar, a nosotros no nos cambia nada. El tema es, tal vez en la estabilidad, sí. Pero si hace 10 años que es un programa, se sabe... institucionalizado [...]” (IC 1: 24-29).

En la Figura 2, que se encuentra en la siguiente página de esta investigación, se realizó una síntesis de los documentos oficiales analizados, aunque no todos del mismo carácter, destacando sus aspectos principales del programa, así como sus variantes a lo largo de su implementación.

Se hizo referencia a oficios y resoluciones emanadas del Consejo de Educación Secundaria; a cursos que se llevaron a cabo para acompañar el proceso de implementación del programa; así como el informe realizado por el Departamento de Investigación y Evaluación Educativa de ANEP.

A partir del análisis de estos documentos mencionados, se desprende que desde el surgimiento del Proyecto PIU en el año 2008 hasta el año 2013 cuando se crea la figura del Profesor Coordinador Pedagógico en sustitución del referente, se desarrolló también una nueva modalidad de la organización de la tutoría.

Ésta incorpora como novedad la organización por asignaturas, donde las tutorías están orientadas a “generar espacios de estudio y acompañamiento que permitan a los estudiantes fortalecerse como tales desarrollando estrategias de aprendizaje de acuerdo con las particularidades de cada uno” (CES, Oficio N° 538/12, RC.77/12/12, 2012: s/p), así como también es ampliado el sentido de la derivación. Ya no es solo los alumnos con dificultades o necesidades del apoyo, en el sentido de compensar los déficits, sino que, por el contrario, todos los alumnos pueden ser derivados, aun aquellos “estudiantes que presentan buenos rendimientos, en el entendido que su asistencia puede contribuir a su potenciación, así como a la mejora de los desempeños de sus compañeros” (CES, Instructivo para el funcionamiento de Liceos con horas de tutorías y PCP, 2015/ s/p).

A fines del año 2015 el Consejo de Educación Secundaria realizó un llamado para integrar un registro a aspirantes a cargos de Profesor Orientador Pedagógico y fue este registro el que se tomó en cuenta para el nombramiento de los POP que asumirían su cargo a partir del año 2016 sustituyéndose a los PCP que se venían desempeñando en el Programa Liceos con horas de tutorías.

Se desprende a partir del análisis de las líneas de trabajo surgidas del encuentro realizado entre Inspectores de Institutos y la Coordinación de Tutorías, que el POP actual tiene, dentro del perfil, las actividades que realizara anteriormente el PCP (CES, Exp. 3/11566/15 OF. 481/15, 2015 y CES, Líneas de trabajo surgidas del encuentro de Inspectores de Institutos y Coordinación de Tutorías. Focalización del rol del POP, s/f, s/p).

Documento	Fecha	Órgano	Establece	Puntos de interés	Puntos de interés
Elementos para análisis del PIU en asambleas Liceales	Mayo 2008	ANEP CES-PIU	Creación del PIU	Política de contingencia: población meta. <i>Derivaciones:</i>	Objetivo: estudiantes con mayor probabilidad de fracaso escolar.
CES, Proyecto PIU. Orígenes	2009	CES	Tutor Referente	Funciones del tutor y referente	Tutor: Acompañamiento y complemento al trabajo de los profesores del curso. Apoyo.
Oficio 206/2010	6 de mayo 2010	Equipo coordinador del PIU. CES	Orientaciones para el trabajo con alumnos derivados a las tutorías.	Articular acciones entre profesor de aula y los tutores.	Alumno objetivo: alumnos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. Tutor. Apoyo y seguimiento.
Oficio 150/11	29 de marzo 2011	CES	Consideraciones sobre el perfil y funciones del profesor tutor y referente de los liceos con profesores con horas de permanencia para atender dificultades de aprendizaje de alumnos de CB”	Acompañamiento afectivo, vincular y apoyatura <i>Derivaciones</i>	Tutor: atención pedagógica diferenciada: “No más de lo mismo”: <ul style="list-style-type: none"> Estrategias metodológicas diversificadas. Dificultades de aprendizaje. Apoyo Seguimiento
Curso de apoyo a los docentes tutores del programa PIU 2011	2011	CES	Curso orientador al docente tutor	Priorizar la adquisición de competencias básicas en los estudiantes y trabajar desde los contenidos de las asignaturas con competencias básicas transversales.	Adecuar la enseñanza a la diversidad: <i>estrategias de enseñanza.</i>
Oficio N° 538/12 Resolución del CES 77/12/12	6 de diciembre de 2012	CES	Creación de la figura del PCP. Sustituye al Referente del PIU	Aprueba la nueva modalidad de asignación de horas de tutoría <i>por asignatura.</i> <i>Derivaciones</i>	PCP: funciones Tutor: profesor con tutoría a cargo. Tutoría: espacio de estudio y acompañamiento ...de acuerdo con las particularidades de cada uno.
Oficio 150/13 R.C. 19/5/13	5 de abril 2013	CES	Propuesta de diseño del curso orientado a los profesores de los liceos que cuentan con profesor coordinador pedagógico y tutorías	Tutoría: espacios de estudio y acompañamiento	
Curso orientado a profesores de liceos con PCP y tutorías	Mayo-junio 2013	Mag. Gabriel Diaz	“El arte de diseñar estrategias de enseñanza”		Tutoría: espacio de estudio y acompañamiento ...de acuerdo con las particularidades de cada uno.
Exp. 3/11566/15 Oficio 481/14	16 de noviembre de 2015	Insp. Baracchini y Romero CES	Proyecto Liceos con tutoría y PCP Convocatoria a aspirantes a POP	Rigurosidad en los registros Perfil del POP	Fichas de derivación - Planificación-Control de Asistencia
Informe de monitoreo y evaluación del proyecto Liceos con horas de tutorías y PCP 2014	Marzo 2016	ANEP – CES-DIEE	Autores: Gonzalez, Macari y Varela	Informe	
Acta ext. 5. Resolución 16 Exp 3/13577/2015	26 de febrero 2016	CES	Pautas para elección de horas		Tutores PCP
Acta 47 Resolución 14/16 Expediente 3/12087/16	16 de marzo 2017	Gestión y soporte de enseñanza CES	Pautas reglamentarias que regirán los actos de elección-designación efecto al año docente 2017		
Líneas de trabajo surgidas del encuentro de Inspectores de institutos y Liceos y Coordinación de tutorías	S/fecha	Insp. De Institutos y Liceos y Coordinación de tutorías	Focalización del rol de POP	Acompañamiento de las trayectorias educativas	Surge de esta lectura que se sustituyó el cargo de PCP por POP. Confección de las fichas de datos de tutorías, libreta del tutor, acompañar a los docentes para las derivaciones a tutorías.

Figura 2 Documentos oficiales. Proceso de implementación de la tutoría en Uruguay

Fuente: Elaboración propia

En vinculación a la figura de la página anterior, se puede representar en la siguiente Figura 3 los dos momentos centrales de la implementación del programa que nos convoca en esta investigación:

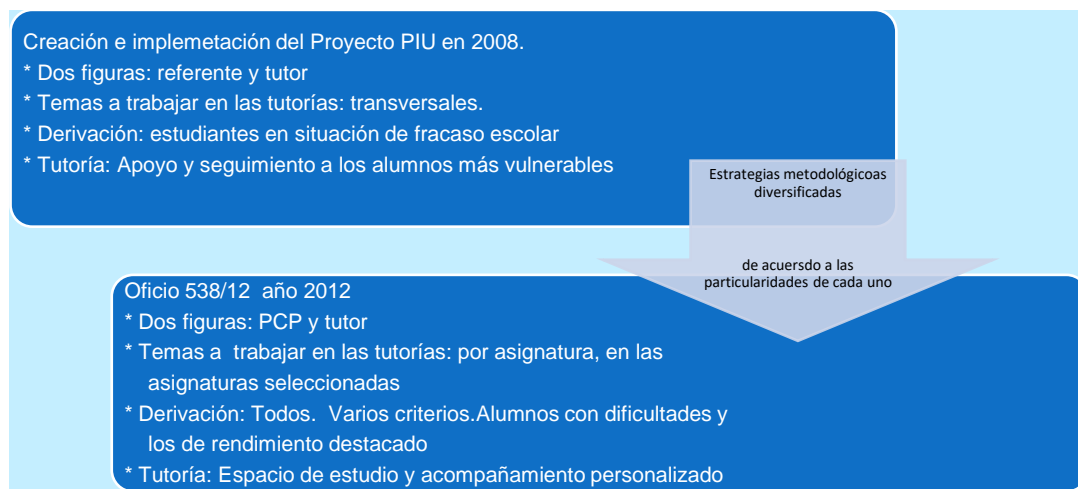


Figura 3 Representación de los dos cambios centrales que tuvo la implementación del programa con relación a las tutorías

Fuente: Elaboración propia

Si bien el programa desde su comienzo en el año 2008 tuvo otras modificaciones, como lo es la forma en la designación de horas de los docentes tutores, o la asignación del rol del PCP al POP, el que se reconfigura en muchos aspectos, la mirada atenta a la tutoría en sí es lo que nos permite centrarnos en las estrategias de enseñanza llevadas a la práctica por el tutor, ya que lo que sí se mantiene desde su comienzo es la idea que el tutor despliegue “estrategias metodológicas diversificadas” (CES, Oficio N° 150/11), expresando a partir del Oficio N° 538/12 “de acuerdo a las particularidades de cada uno”.

1.1.2 ¿Qué son las tutorías?

De acuerdo con lo presentado en la figura anterior, las tutorías no significaron, desde el punto de vista normativo, lo mismo en los dos períodos.

Al comienzo del Programa PIU, tal como se expresó, eran un espacio de apoyo y seguimiento a los alumnos más vulnerables, con un sentido compensatorio para aquellos alumnos con posible fracaso escolar.

Aristimuño, en su investigación sobre la inclusión en relación con las tutorías, la define como “una modalidad de trabajo pedagógico” (2010, p.3), donde el tutor “humaniza y acerca no solo el conocimiento al estudiante, sino al docente como persona y a su esfuerzo por comprender y responder cada demanda de los estudiantes, contribuyendo a forjar vínculos mucho más cercanos que lo que es posible construir en las aulas regulares, usualmente superpobladas y menos personalizadas” (2010, p.25).

A partir del año 2012, con referencia al Oficio N° 538/12, las tutorías “estarán orientadas a generar espacios de estudio y acompañamiento que permitan a los estudiantes fortalecerse como tales, desarrollando estrategias de aprendizaje de acuerdo con las particularidades de cada uno”, (CES, Oficio N° 538/12, 2012: s/p), lo que cambia el eje de acción en la misma, entendiéndose como lo plantea Díaz como un espacio que tiene por objetivo “que todos los alumnos puedan alcanzar el mayor desarrollo académico” (Díaz, 2013, p.3).

De acuerdo con lo que plantea Artagaveytia, “el espacio tutorial no sería un espacio paralelo al del aula, con carácter compensatorio para los más débiles. Tendría un perfil propio como espacio de estudio de las disciplinas con acompañamiento docente” (2016, p.19), y podría ser considerado como un espacio nuevo y dinámico, “es nuevo porque nos exige a los docentes prácticas nuevas, es decir, hacer las cosas en forma diferente a como las hacemos en las aulas tradicionales. Es dinámico porque año a año ha ido tomando formas diversas e incorporando elementos y posibilidades...” (Artagaveytia, 2016, p.15).

De este mismo modo, Gabriel Díaz conceptualiza al espacio tutorial “no como un paralelo a la labor del aula, sino que se valida como ámbito para la construcción de perfiles de alumno y docente específicos” (2013, p.3) y, por lo tanto, esta acción tiene como objetivo primordial “desentrañar aquellas facetas del aprendizaje que mejor ayudan al alumno a ejercer su agencia sobre el proceso y el resultado de sus esfuerzos” (Díaz, 2013, p.4), en igual sentido que Hernández y Sancho consignan que “no todos los estudiantes aprenden de la misma forma” (1998, p.36).

Lo que aparece nuevo en el Programa de 2013 y que mantiene su vigencia en el de 2016, es la dotación a los centros y a los docentes de un “conjunto de recursos cuyo objetivo es apuntalar el logro de mejores condiciones de educabilidad y, en consecuencia, mayores niveles de inclusión social, lo que se llama la “caja de herramientas” (Baracchini & Romero, 2013, s/p). Éstas son llevadas adelante en forma conjunta por el CES y UNICEF, y surgen por iniciativa de la Inspección Docente y de la Coordinación del Proyecto, “ante la constatación de la necesidad de brindar a los tutores un conjunto de recursos y propuestas didácticas concretas, que faciliten su trabajo en el aula” (CES, Caja de herramientas, 2014, s/p).

1.1.3 El proceso de configuración del rol del Profesor Orientador Pedagógico (POP)

La figura del Profesor Referente surge desde el comienzo del PIU en el primer Programa del año 2008. Su tarea tiene como eje los aspectos pedagógicos y el acompañamiento de las trayectorias educativas, y para ello trabajará con los alumnos que presentan algún tipo de dificultad sea ésta de rendimiento como de conducta, haciendo un seguimiento personal de los alumnos, promoviendo especialmente la asistencia a las tutorías.

Así, en el Oficio N° 150/11, dentro del perfil del Referente, se establece que el mismo “orientará sus acciones hacia el apoyo de los aspectos vinculares y de integración, de los alumnos entre sí, entre éstos y los adultos del liceo, así como con las familias” (CES, Oficio N° 150/11, 2011, s/p).

En el año 2012, a partir del Oficio N° 538/ RC. 77/12/12 del CES, se crea la figura de Profesor Coordinador Pedagógico (PCP), sustituyéndose la de Referente del Proyecto PIU, sin embargo, el objetivo de su trabajo siguió siendo el mismo, es decir el acompañar a los alumnos en sus trayectorias, especialmente en los aspectos vinculares, así como la organización de las tutorías.

Con relación al POP, (figura creada a partir del Exp. 3/11566/15, Oficio N° 481/15 en 2015 por el CES), su tarea hace foco, por un lado, en acompañar, colaborar y coordinar acciones con el equipo de gestión del centro educativo, elaborando un proyecto que tenga como finalidad la promoción pedagógica del mismo, la confección e implementación de los presupuestos necesarios para llevarlo a cabo, así como promover acciones que conlleven a buenas relaciones vinculares con todos los actores educativos y su articulación con las familias.

A pesar del cambio de nombre en el cargo, de PCP a POP, el mismo mantiene además el perfil que aparecía en el documento inicial del PIU, incorporándose en el proceso aspectos relativos a los instrumentos administrativos de seguimiento que debe llevar, como son las fichas, la agenda de acompañamiento o la libreta del tutor (CES, Exp. 3/11566/15 Oficio 481/15, 2015, s/p).

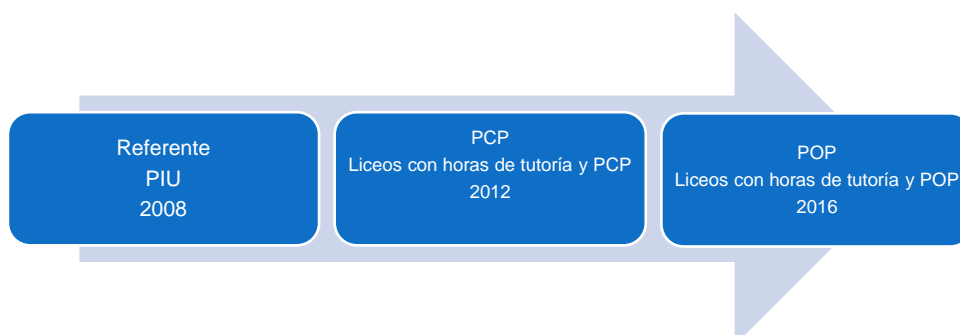


Figura 4 Representación de la variación del cargo de Referente, PCP y POP

Fuente: Elaboración propia

Gonzalez, Macari y Varela con el motivo de elaborar el documento de informe de monitoreo y evaluación del proyecto en el año 2016, conceptualizaban la tarea del POP como aquel profesor que:

centra su tarea en los estudiantes que necesitan un especial y personal acompañamiento en los procesos de aprendizaje, así como en aspectos afectivos y vinculares de integración al grupo y al liceo. En este sentido, junto a los profesores del curso, ayuda al estudiante a buscar y organizar la información pertinente, a leer o producir un texto, a emplear las estrategias más adecuadas para la resolución de un problema, a aprender a autocorregirse y autoevaluarse, a desarrollar su autoestima. Asimismo, apoya a los tutorados en todas aquellas actividades que puedan contribuir a mejorar su

desempeño, tales como: tareas domiciliarias, búsqueda y lectura de materiales bibliográficos, preparación de pruebas y exámenes (2016, p.5).

En base a las revisiones realizadas podemos identificar al POP con un rol protagónico en el Programa de Liceos con tutorías con un perfil propio orientado especialmente a dos aspectos centrales: el emocional y organizativo de las tutorías.

1.1.4 El perfil del trabajo del tutor según la normativa

El cargo de Tutor es docente. Surge en el Programa PIU 2008 y hasta el momento se sigue denominado de la misma manera cambiando sólo, durante el proceso de implementación de este Programa, su forma de designación.

En sus comienzos, debía ser un docente de la propia institución educativa, que tuviera dentro de su perfil, un buen desempeño profesional y asiduidad. Debía tener buenos vínculos con los estudiantes, capacidad para articular trabajo con las familias y con los otros docentes de la institución, realizando un “acompañamiento a los estudiantes que necesitan orientaciones más cercanas y específicas, como complemento a la acción educativa principal llevada adelante por los profesores del curso” (CES, Proyecto PIU. Orígenes, 2009, s/p), y realizar actividades que le permitiera hacer el seguimiento de los aprendizajes de estos.

En el Oficio N° 206/2010 emanado del CES, el Equipo coordinador del PIU introduce cambios e incorpora orientaciones a desarrollar por los tutores. En este documento se estableció que los tutores deben promover actividades de seguimiento de las tareas de aula a partir de la observación de los cuadernos de clase y trabajos domiciliarios, deberá apoyarlos en todas las evaluaciones que deba realizar el estudiante tutorado, y buscará estrategias que favorezcan la motivación, así como colaborar en el desarrollo de competencias básicas.

En el proyecto siguiente, que surge en el año 2011 y que se denominó Liceos con Profesores con horas de Permanencia para Atender Dificultades de Aprendizaje de alumnos de Ciclo Básico (CES, Oficio N° 150/11, 2011), el perfil del tutor mantiene la característica de ser un docente que deberá tener la capacidad para “emplear estrategias metodológicas diversificadas que se adecuen a las características de los estudiantes” (CES, Oficio N° 150/11, 2011, s/p) intervención que explicita “no consistirá en más de lo mismo” (CES, Oficio N° 150/11, 2011, s/p).

En este Oficio se modifica también la asignación de horas de clase de tutoría a los tutores, que en este caso debían ser nombrados además de lo que se establecía como perfil dentro del PIU 2008, por orden de prelación con relación a las áreas que ellos desempeñaran.

El apoyo que debe brindar es por área de conocimiento y no asignaturista, tal como lo establece el Oficio N° 150/11, al especificar que “el número de horas destinado a cada liceo se ha distribuido...en grupo de horas por áreas de conocimiento. Ello no significa, se insiste, que el docente de la disciplina que tome el cargo de tutor, trabajará de la misma manera que lo hace cuando dicta su asignatura, ya que su rol de tutor no es exactamente el mismo que el del docente de aula [...]” (CES, Oficio N° 150/11, 2011, s/p).

A partir de la Resolución del CES expresada en el Oficio N° 538/12 el Programa cambió su denominación por Proyecto de Liceos con tutorías y PCP del año 2013. En él se modifica la modalidad de elección de los tutores, pudiendo el docente interesado en elegir las horas para la tutoría en el mismo acto eleccionario de adjudicación de horas por parte del Departamento Docente del CES. Los docentes que pueden hacerlo serán aquellos que dictan asignaturas de Inglés, Historia, Literatura, Geografía, Biología, Ciencias Físicas, Química y Física, ya que son las que tienen prevista la tutoría. Esta forma de adjudicación se mantuvo para el proyecto actual.

En el curso que se realizó a partir de la iniciativa del CES, el tutor continuó siendo quien acompañe a los tutelados en el “desarrollo de estrategias de aprendizaje de acuerdo con las particularidades de cada uno” (CES, Oficio N° 150/13, 2013, s/p).

En oportunidad del curso referenciado, uno de sus expositores, el Profesor Gabriel Díaz expresó con relación al tutor como el docente que “acompaña el devenir del alumno a través del desafío y el apoyo, de la intencionalidad y la contingencia” (2013, p.12), tornándose en “diseñador de oportunidades de aprendizaje...” (2013, p.12).

A tales efectos, López establece que el tutor debe tener un conocimiento complejo y formación específica que esté más relacionado con el saber hacer que con sólo el saber “para que sepan intervenir directamente con el alumnado excepcional y para que sepan establecer modelos de investigación y de comprensión de la realidad de este alumnado en situación normalizante” (2004, p.262), atendiendo a la diversidad con estrategias educativas actualizadas lo que colaboraría en reducir las brechas educativas actuales, atendiendo a “los cambios producidos en los últimos tiempos en el rol de estudiante, lo que aspira, lo que se le ofrece y las condiciones en las cuales llega” (ANEP, 2015, p.129).

Al respecto, en las especificaciones técnicas de las Cajas de Herramientas, se aconseja que “las propuestas de actividades de enseñanza, de aprendizaje y evaluación se caractericen por plantear problemas contextualizados a la realidad de los estudiantes, que impliquen situaciones prácticas que inviten a la movilización de diversos recursos, integren diferentes áreas del conocimiento y promuevan el trabajo interdisciplinario” (CES, Caja de herramientas, 2014, s/p).

En la siguiente Figura se presenta un esquema de las principales características del programa y sus variaciones en el tiempo de su implementación con relación a lo que establece la normativa oficial. Se

tomó en cuenta lo que se espera de la acción tutorial. Se incluyó en la última columna referencias al curso que se realizó en el 2013 a solicitud del CES, ya que el mismo refuerza los criterios establecido en el Oficio N° 538/12.

2008 ANEP, CES, PIU Surgimiento Trabajo del tutor por áreas	2010 CES Oficio N° 206/10 Trabajo del tutor por áreas	2011 CES Oficio N° 150/11 Trabajo del tutor por áreas	2012 CES Oficio N° 538/12 Separación / asignaturas	2013 CES Oficio N° 150/13 Curso
<p>Apoyo a los estudiantes en posible situación de fracaso escolar</p> <p>Acompañamiento a los estudiantes en relación con lo realizado por el profesor del curso.</p> <p>Exámenes y pruebas</p> <p>Estrategias diversificadas para los alumnos.</p>	<p>Apoyo a los estudiantes en situación de más vulnerabilidad.</p> <p>Articular entre tutor y profesor de aula.</p> <p>Emplear estrategias metodológicas diversificadas.</p> <p>Apoyo a evaluaciones.</p> <p>Seguimiento de las tareas del aula.</p> <p>Estrategias: Motivación Personalización Lazos interpersonales y afectivos Desarrollo de competencias básicas. Comprensión y producción de texto. Razonamiento lógico matemático. Actividades expresivas y creativas</p>	<p>Apoyo a la labor del docente de aula.</p> <p>Guiar a los alumnos en: Leer y producir textos. Esquemas, resúmenes.</p> <p>Resolución de problemas. Metacognición.</p> <p>Empleo de estrategias metodológicas diversificadas. Dificultades de aprendizaje.</p> <p>Apoyo en los exámenes.</p>	<p>Espacio de estudio y acompañamiento.</p> <p>Apoyo a los alumnos para desempeñarse en cada asignatura.</p> <p>Trabajo personalizado Desarrollo de estrategias de aprendizaje de acuerdo con cada alumno.</p> <p>Comprensión y producción de texto.</p> <p>Metacognición.</p>	<p>Espacio de estudio y acompañamiento.</p> <p>Acompañamiento en el desarrollo de cada uno en su potencialidad.</p> <p>Curso con referencia al rol del tutor y a estrategias de enseñanza.</p>

Figura 5 Principales características de la acción tutorial a partir de la normativa oficial

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, con relación a la normativa presentada, el rol del tutor se manifiesta en dos etapas con ejes diversos.

Entre los años 2008 (año de su implementación) y el año 2012, la labor del tutor estuvo configurada como apoyo a los alumnos con vulnerabilidad y en posible fracaso escolar.

A partir de 2012, se espera que el tutor acompañe el desarrollo de las potencialidades de todos los alumnos que se deriven, siendo éstos los de buenos resultados académicos como los de aquellos que presentan dificultades, de allí que el espacio tutorial es conceptualizado como un espacio de estudio y acompañamiento en las diversas asignaturas.

Si consideramos el aprendizaje escolar como un proceso donde cada sujeto realiza su construcción de significados y que "la enseñanza se entiende como un proceso de ayuda, tanto directa como indirecta, imprescindible para orientar y favorecer esta construcción, y que intenta ofrecer en cada momento los apoyos y soportes más ajustados al proceso que va realizando el alumnado" (Onrubia, Fillat, Martínez y Udina, 2013, p.9), el rol del profesor tutor se configura como un eje primordial para emplear estrategias diversificadas adecuadas a los alumnos tutorados.

1.1.5 ¿A qué nos referimos cuando hablamos de estrategias de enseñanza?

Saturnino de la Torre plantea “elegid una estrategia adecuada y tendréis el camino para cambiar a las personas, a las instituciones y a la sociedad” (2002, p.108), manifestando que, en la educación, este término está alejado del concepto que se refiere dentro del ámbito militar, como “el arte de dirigir las operaciones militares o de combinar el movimiento de las tropas en condiciones ventajosas para hacerse con la victoria” (de la Torre, 2002, p.108).

Este autor la define como “procedimiento adaptativo – o conjunto de ellos- por el que organizamos secuencialmente la acción en orden a conseguir las metas previstas[...]presupone visiones amplias o de conjunto de todos los elementos y comporta tomar decisiones pertinentes, esto es, adaptadas al problema real” (de la Torre, 2002, p.112)[...] Ello comporta una actividad consciente, previsor y planificadora; una secuenciación u ordenación de los pasos a dar” (2002, p.110) y prefiere el uso del término estrategia por sobre el de método que lo considera más vinculado a concepciones positivistas, ya que la estrategia “tiene en cuenta la realidad contextual a la que se debe adaptar la acción” (2002, p.111).

Díaz Barriga y Hernández conceptualizan a las estrategias de enseñanza como los “procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizajes significativos en los alumnos” (Díaz Barriga & Hernández, 2002, p.141).

Por otro lado, María Cristina Davini considera que no hay contradicción entre el uso del concepto de método y estrategia de enseñanza. Define a los métodos como “estructuras generales, con secuencia básica, siguiendo intenciones educativas y facilitando determinados procesos de aprendizaje”, siendo el docente quien a partir del análisis y reconstrucción de los diversos métodos el que elabora “estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, seleccionando e integrando los medios adecuados a sus fines” (2008, p.73).

Sin embargo, Gvirtz y Palamidesi prefieren realizar una diferencia entre ambos conceptos. Definen el método como “el conjunto de reglas y ejercicios para enseñar alguna cosa de un modo sistemático y ordenado”, considerando al mismo con la idea de Comenio, una forma de enseñar todo a todos (2006, p.147).

Así, prefieren el uso del concepto de estrategia de enseñanza, ya que la misma permite “entrar en la cuestión de los juicios propios de cada profesor en su contexto” (Gvirtz & Palamidesi, 2006, p.147).

Liliana Sanjurjo plantea que el término estrategia “hace referencia a la posibilidad de coordinar diversas acciones, de tal manera que el efecto no es mera suma de las partes. Es el conjunto de procesos y secuencias didácticas que el docente va regulando para concretar los objetivos previstos en sus clases” (Sanjurjo, 2008, p.102), prefiriendo el uso del término secuencias didácticas, ya que supone un sentido

más pedagógico que el de la estrategia, el que en otros contextos puede ser referenciado a organización militar.

Así mismo, Estela Cols, entiende la estrategia como el “modo de intervención docente y de organización del trabajo del alumno, posibilitar un tipo particular de interacción y proponer un determinado uso del espacio y de los recursos” (Cols, 2011, p.91). Como también plantea Saturnino de la Torre, entendida como “procedimientos abiertos, que se concretan en la práctica” (2002, p.109)

Lo que queda explícito a partir de los conceptos de los diversos autores, es, tal como plantea Cols, que el término estrategia, “en el campo curricular y didáctico, se intenta habitualmente destacar el papel del profesor en este proceso de toma de decisiones” (Cols, 2011, p.89).

Acompaña esta idea el planteo que realizan Anijovich y Mora en que las estrategias presentan dos dimensiones, una reflexiva, donde “el docente diseña su planificación” (2014, p.24), tomando las decisiones vinculadas al contenido a ser enseñado, a quiénes, las actividades; y por otro lado, una dimensión de la acción, que “involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas” (2014, p.24).

Del mismo modo, Anijovich y Mora, separan el concepto de técnica del de estrategia. Consideran a las técnicas como “una serie de pasos por aplicar, una metodología mecánica” (2014, p.23), mientras que definen a la estrategia como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos” (2014, p.23).

En esta investigación nos situaremos desde la perspectiva de un docente que decide qué y cuáles pasos son los que dará en ese contexto clave, la tutoría, para enseñar de tal manera que pueda colaborar con el aprendizaje de sus alumnos.

1.1.5.1 Clasificación de estrategias de enseñanza

Para clasificar las estrategias de enseñanza se tomarán en cuenta tres textos correspondientes dos de ellos a autoras argentinas y el otro a diversos autores españoles.

María Cristina Davini plantea una clasificación con un criterio general de los mismos, en relación con familias de métodos, a saber:

- a. Métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo, diversificados en métodos inductivos, de instrucción y de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual.

A su vez, cada uno de estos métodos, son subdivididos en otros.

Los métodos inductivos, se clasifican en inductivos básicos, en los de construcción de conceptos y los

de investigación didáctica.

Los métodos de instrucción se dividen en métodos de transmisión, de transmisión significativa y seminarios de lecturas y debates.

Los métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual se clasifican a su vez en métodos de diálogo reflexivo y los de cambio conceptual empíricos o teóricos.

b. Métodos para la acción práctica en distintos contextos, los que se corresponden a los aprendizajes basados en problemas. Estos últimos se subdividen en estudios de casos, solución de problemas, problematización y proyectos.

c. Métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas, subdivididos en métodos de demostración y simuladores.

d. Métodos para el desarrollo personal, subdivididos en métodos basado en fortalezas, de fijación de metas y de motivación y cambio.

La siguiente figura representa lo planteado por esta autora:

Métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo.	Métodos inductivos	Inductivo básico
		Construcción de conceptos
	Métodos de instrucción	Investigación didáctica
		Método de transmisión
		Transmisión significativa
	Métodos de flexibilidad cognitiva y cambio conceptual	Seminario de lecturas y debates
		Método de diálogo reflexivo
Método para la acción práctica en distintos contextos.	Aprendizaje basado en problemas	Cambio conceptual empírico o teórico
Métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas.	Demostración y ejercitación.	Escénicos. Con instrumental Con simuladores Virtuales
	Simulaciones	
Métodos para el desarrollo personal.	Método basado en fortalezas	
	Fijación de metas	
	Motivación y cambio.	

Figura 6 Síntesis de los métodos planteados por María Cristina Davini

Fuente: Elaboración propia en base a María Cristina Davini

Por otro lado, se consideró la clasificación planteada tanto por Rebeca Anijovich y Silvia Mora como por algunos españoles coordinados por Saturnino de la Torre y Oscar Barrios.

En el primero de los nombrados, ambas autoras realizan su planteo desde la perspectiva de la 'buena

enseñanza', entendida como "aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y los alumnos entre sí, y que transcurre en un espacio, tiempos y en un contexto socioeconómico determinado" (2014, p.117). En este sentido, las estrategias presentadas son planteadas como estrategias que colaboran con los aprendizajes de los alumnos, seleccionadas en vinculación con los contenidos a ser enseñados y a los nuevos desafíos que presentan los alumnos hoy en día.

En el planteo de los autores españoles, las estrategias de enseñanza seleccionadas son aquellas consideradas como innovadoras, es decir, las que tienen como finalidad lograr el cambio entendido como, por un lado, la mejora personal de profesores y alumnos y por otro la mejora institucional en lo que respecta al cambio cultural.

Es así que para Anijovich y Mora las estrategias de enseñanza promovedoras de una buena enseñanza corresponde a la puesta en escena de:

a. Las buenas preguntas. Al respecto estas autoras plantean que "formular preguntas es una práctica habitual para los docentes" (2014, p.36) con diversas intenciones. Así, los docentes interrogan para "despertar el interés de los alumnos, verificar si comprendieron, promover la reflexión, estimular el establecimiento de relaciones entre distintos conocimientos" (214, p.379).

Clasifican a las mismas a partir de preguntas sencillas, que esperan una respuesta breve, en general de carácter único; de comprensión, que buscan estimular el procesamiento de la información brindada; de orden cognitivo superior, las que solicitan respuestas que exigen interpretación y evaluaciones críticas y las metacognitivas, que buscan ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre el modo de aprender y de pensar (2014, pp. 38-39)

b. Clases expositivas. Son las más vistas en las clases de los docentes. Estas autoras expresan que el uso "es adecuado para presentar información" (2014, p.47), pero esta exposición debe ir organizada con una estructura lógica y coherente y acompañada por recursos y actividades que colaboren en la construcción de los saberes de los estudiantes. (2014, p.54)

De todos modos, plantean una clase expositiva que haya superado "la deficiencia de la comunicación un solo sentido de la clase expositiva en su versión tradicional" (2014, p.54), y para ello, proponen el alternar la exposición con el uso de la interrogación para que los alumnos participen y que posibilita monitorear el aprendizaje de los mismos.

c. El uso crítico de las imágenes, que estimulan la imaginación y "producen una vinculación rápida y espontánea entre lo observado y los aspectos de su mundo interno" (2014, p.61), debiendo el docente buscar aquellas que puedan ser potentes para provocar y estimular la curiosidad de los alumnos, así como enseñar el docente a cómo se leen las imágenes (2014,

p.67).

En el uso de las imágenes, no solo se refieren a las fotografías o dibujos u otro tipo de presentaciones a partir de diapositivas generadas por programas informáticos, sino fundamentalmente el uso de los organizadores gráficos. Estos últimos son “formas de representar, a través de esquemas, los conceptos y las relaciones entre estos” (2014, p.71), donde encontramos las redes o mapas conceptuales.

d. Explorar y descubrir, proponen “que los alumnos se sumerjan tanto en la indagación de los contenidos nuevos como en los modos y las estrategias que utilizan para aprender esos contenidos” (2014, p.82), y para ello los docentes no solo tienen que mandar la tarea, sino constituirse en guías de los procesos de los alumnos, y pensarlos como “generadores de conocimiento” (2014, p.85).

e. Los proyectos de trabajo, donde los alumnos aprenden haciendo, en contacto con la realidad y las situaciones de vida. Estos proyectos de trabajo tienen como intención la resolución de un problema, la producción de un objeto, la profundización de algún conocimiento o la combinación de alguno de las situaciones anteriores (2014, p.94).

En tanto que las estrategias de enseñanza que son consideradas por los autores que coordinan de la Torre y Barrios como innovadoras, deben tener presente los siguientes componentes conceptuales: “consideraciones teóricas, finalidad, secuencia de la acción en el proceso, adaptación al contexto, agentes, eficacia en los resultados” (2002, p.112). Lo que significa un pensar en cada uno de los componentes nombrados antes de su implementación.

En este orden, estos autores plantean estrategias para trabajar 'fuera del aula', como las ludiformes, la resolución de problemas, la estrategia de las estrategias en el ámbito de una organización educativa y el conflicto como estrategia para el cambio.

a. Estrategias ludiformes. Denomina actividades ludiformes “a los materiales o propuestas de juegos estructurados cuando se utilizan con una finalidad educativa que va más allá de ellos mismos” (de Borja, 2002, p.136). Si bien la mayoría de estas actividades están centradas en el 'rol-simulación', la misma permite conocer y experimentar sobre la realidad misma, en general hay un enfoque interdisciplinar, hay necesidad de búsqueda de información para tomar decisiones, así como la posibilidad de ir creando las propias reglas de forma espontánea (de Borja: 2002, p.149).

b. La resolución de problemas en esta oportunidad, busca trabajar “con el patrimonio urbano como elemento de aprendizaje” (Serrat & Rajadell, 2002, p.152), fomentando la implicación de profesor alumno en el estudio del medio.

c. La estrategia de las estrategias en el ámbito de una organización educativa. En este caso, la misma es entendida como una 'meta-estrategia' ya que tiene el objetivo el "carácter organizativo en el ámbito de una institución educativa" (Tort, 2002, p.170).

d. El conflicto como estrategia para el cambio. Si se considera al conflicto como parte de la naturaleza humana, donde nos afecta a todos, el aprender a buscar soluciones ante el mismo, colabora como estrategia en el aprendizaje de la resolución de estos como forma positiva, afrontándolo, entendiéndolo, analizándolo y gestionándolo (Carnicero, 2002, p.191).

Por otra parte, las estrategias que presentan para el aula son: el error, el diálogo analógico creativo y la interrogación didáctica.

a. El error. Si bien ha sido visto tradicionalmente como un resultado al que hay que sancionar, actualmente es considerado como una oportunidad de construcción de aprendizaje. Al respecto de la Torre expresa que "la utilización del error debe ser instrumental, pero no como técnica precisa ni como pauta normativizada, sino como procedimiento o conjunto de procedimientos que nos ayudan a organizar secuencialmente la acción es en orden a alcanzar determinadas metas educativas" (2002, p.217).

b. Diálogo analógico creativo, es "una manera simulada o imaginaria de dar vida a personajes, conceptos, ideas, problemas y hasta sueños. Es como si encarnaran un personaje y hablaran a través de él...desarrollan la imaginación y la conexión con experiencias y vivencias cognitivo-afectivas (de la Torre, 2003, p.248).

c. La interrogación didáctica, utilizada como estrategia para "la adquisición, desarrollo y/o evaluación de contenidos conceptuales, procedimentales o actitudinales" (Rajadell & Serrat, 2002, p.264), siempre intentando que la pregunta sea oportuna y estimulante, con claridad en el objetivo que tiene el docente.

En la Figura 7 se presenta la tipología de estrategias de enseñanza según los autores seleccionados.

María Cristina Davini	Anijovich y Mora	de la Torre y Barrios
Métodos para la asimilación de conocimientos y el desarrollo cognitivo	Las buenas preguntas	La interrogación didáctica
Método para la acción práctica en distintos contextos	Los proyectos de trabajo	Resolución de problemas
Método para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas	La clase expositiva	Estrategias ludiformes
Métodos para el desarrollo personal	El uso crítico de la imagen Explorar y descubrir	Diálogo analógico creativo El error El conflicto Estrategias de estrategias

Figura 7 Tipología de Estrategias de enseñanza según los autores seleccionados

Fuente: Elaboración propia

Con relación a las diversas estrategias nombradas por los autores incluidos en la Figura 7 en esta investigación se las organizará tomando en cuenta aquellas que centran el accionar en los propios docentes por un lado con escasa participación del alumno por un lado o con actividades de los alumnos dirigidas por el docente por otro. Además, se consideraron estrategias motivadoras de aprendizaje, así como las denominadas innovadoras. La Figura 8 representa la organización de las estrategias de enseñanza que visualizamos para el análisis de la presente investigación.

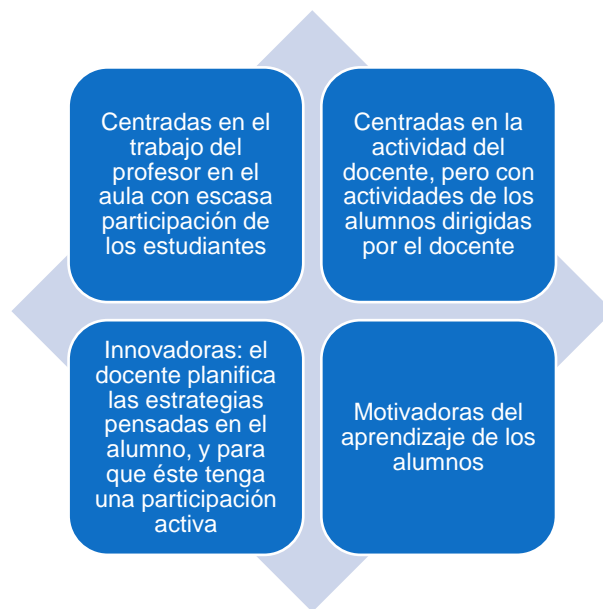


Figura 8 Organización de las estrategias de enseñanza

Fuente: Elaboración propia

1.1.6 Percepciones

Uno de los objetivos de esta tesis es conocer las percepciones de los directores, POP y docentes tutores con relación a las estrategias de enseñanza puestas en práctica en la tutoría, por lo que corresponde entonces conceptualizar qué entendemos por percepción.

De acuerdo con Lambin, citado por Bustamante y Donoso, la percepción es un [...] “proceso por el cual un individuo selecciona e interpreta la información a la cual está expuesto. Los individuos tendrán, pues, en general, percepciones distintas de una misma situación, porque la atención es selectiva. La percepción tiene una función reguladora, en el sentido que filtra la información” (Bustamante & Donoso, 2006, p.298).

En la investigación realizada por María Cartagena con motivo de la obtención del título de Master en Educación de ORT, la autora establece diferencias en cuanto al significado de algunos términos que son utilizados muchas de las veces como sinónimos, donde ella establece que entre ellos “surgen ciertas superposiciones y coincidencias” (2017, p.27). Estos términos son: creencias, concepciones, percepciones y representaciones.

Por lo tanto, Pajares citado por Cartagena define la creencia, como “el juicio del individuo de la verdad o falsedad de una proposición, un juicio que sólo se puede inferir a partir de una comprensión colectiva de lo que dicen, tienen la intención y hacen los seres humanos” (Cartagena, 2017, p.28).

Por otro lado, esta misma autora considera a las concepciones como “las teorías implícitas propias de cada docente. Estas teorías son las que dan sustento al accionar, a la toma de decisiones en el ejercicio de la labor docente” (Cartagena, 2017, p. 28), y al relacionar ambos conceptos, creencias y concepciones, con aspectos culturales y sociales, se lleva a conformar la expresión representaciones sociales.

Éstas son definidas por Piña y Cuevas como “un conjunto de ideas, saberes y conocimientos para que cada persona comprenda, interprete y actúe en su realidad inmediata. Estos conocimientos forman parte del conocimiento de sentido común. Las RS se tejen con el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema” (2004, p.4).

Según Cartagena, entonces, “al aunar los factores de subjetividad, cultura, marco e interacción social, teorías, conocimientos, experiencias personales, y poniendo énfasis en las interpretaciones individuales del entorno vinculadas a los aspectos sensoriales y de cognición, emerge el concepto de percepción” (2017, p.28).

En relación con este término, al tratarse de la percepción de distintos actores de la institución, en este caso, director, POP y docentes tutores, se considera como plantea Luz Vargas obtener información que permita conocer las “evidencias a partir de las cuales las sensaciones adquieren significado al ser interpretadas e identificadas como las características de las cosas, de acuerdo con las sensaciones de objetos o eventos conocidos con anterioridad” (1994, p. 48).

Por otra parte, la misma autora plantea como un elemento central que colabora en la definición de la percepción, al “reconocimiento de las experiencias cotidianas”, entendido como un proceso que

permite evocar experiencias y conocimientos previamente adquiridos a lo largo de la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprehenderlas para interactuar con el entorno. De esta forma, a través del reconocimiento de las características de los objetos se construyen y reproducen modelos culturales e ideológicos que permiten explicar la realidad con una cierta lógica de entre varias posibles (Vargas, 1994, p.49).

De acuerdo con lo que esta autora refiere de Merleau-Ponty, “la percepción no es un añadido de eventos a experiencias pasadas sino una constante construcción de significados en el espacio y en el tiempo” (Vargas, 1994, p. 49).

Queda de esta manera entendido que al ser considerada la percepción de los directores, POP y docentes tutores para esta investigación, los resultados de la misma entrarán en el criterio que, como plantea Vargas, lo percibido no tiene porqué corresponderse exactamente con los objetos, en este caso con las estrategias reales puestas en práctica, ya que muchas veces se olvida que “lo percibido del entorno es el entorno mismo y ni siquiera se piensa que las percepciones sean sólo una representación parcial de dicho entorno, pues lo que se presenta como evidente sólo lo es dentro de un cierto contexto físico, cultural e ideológico” (Vargas, 1994, p. 50).

A tales efectos esta autora expresa:

La manera de clasificar lo percibido es moldeada por circunstancias sociales. La cultura de pertenencia, el grupo en el que se está inserto en la sociedad, la clase social a la que se pertenece, influyen sobre las formas como es concebida la realidad, las cuales son aprendidas y reproducidas por los sujetos sociales. Por consiguiente, la percepción pone de manifiesto el orden y la significación que la sociedad asigna al ambiente (1994, p.49).

Por lo tanto, lo que se pretende conocer son las estrategias de enseñanza puestas en práctica por los tutores a partir de las percepciones que tienen los directores, POP y tutores en los dos liceos seleccionados a partir de la experiencia en sus trayectorias educativas y que son valoradas por los mismos como potenciadoras de los aprendizajes de los alumnos tutorados.

1.2 Aportes teóricos y antecedentes empíricos

1.2.1 Políticas educativas relativas a inclusión

En el marco de las políticas educativas a nivel mundial, se declara el objetivo de garantizar “una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (Incheon, 2015, punto 5) así como un compromiso de “mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación garantizando los parámetros más elevados, para que todos consigan resultados de aprendizaje reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales” (Dakar, 2000, objetivo 6).

En este orden, las diferencias en relación a la idea de igualdad y equidad, quedarían resignificadas por el concepto de equidad educativa que “remite a la noción de igualdad de oportunidades, con la distinción entre 'el punto de partida' y 'el punto de llegada’” (Mancebo & Goyeneche, 2010, p.6), entendiéndose el punto de partida como el derecho que tienen los estudiantes al acceso a un determinado nivel educativo, y el punto de llegada, relacionado a la posibilidad con que se puedan alcanzar los resultados esperados. Al respecto Dubet plantea la igualdad de posiciones y no de oportunidades, pues la primera nombrada es generadora de la segunda, situación que no se asegura a la inversa (Dubet, 2012).

Para ello, la propia declaración de Dakar establece la urgencia en adoptar medidas que tiendan en primer lugar a identificar a quienes están excluidos en los planes sociales, culturales y económicos y luego pensar en estrategias que tiendan a la inclusión a través de la elaboración de planes que contemplen la diversidad de aprendizajes de manera flexible e innovadora.

Finalmente, Tedesco señala

[...] si se pretende avanzar en la construcción de sociedades más justas, las políticas educativas deben otorgar carácter prioritario a la educación inicial. En el mediano y en el largo plazo, sólo con estrategias destinadas a crear condiciones de igualdad en los primeros años de vida será posible alcanzar niveles dignos de equidad en la vida adulta (Tedesco, 2012, p.153).

Y para ello es necesario que la enseñanza sea “su asunto central...comprometidas en producir la clase de saber que se requiere para habilitar otras formas de práctica” (Terigi, 2006, p. 5), con la intención de generar oportunidades de aprendizajes equiparables para todas las personas.

1.2.1.1 Educación Media ¿Para Todos?

La educación media nace con la finalidad de la preparación de algunos sectores de la población, para el ingreso a la universidad, por lo que su corte fue netamente elitista. Al respecto el informe SITEAL confirma que esta educación no fue concebida como una educación universal, sino que “desde su origen, la oferta educativa en educación media estuvo orientada precisamente hacia sectores urbanos más integrados y pesa sobre ella una larga tradición, un modo de relacionarse con el alumno y la comunidad y una propuesta institucional y pedagógica que logra sus mejores resultados en esas clases urbanas más acomodadas” (2008, p.91).

En la época de los '70 y '80, secundaria era entendida como “un canal selectivo para la entrada a la universidad y como estatus de élite” (Benavot, 2006, p.9), situación que de a poco las clases medias fueron solicitando en ampliación para tener mayor acceso, llegando a expandirse entre los años 2000-2013 a porcentajes de entre un 70 y un 85% entre los jóvenes de 12 a 17 años (SITEAL-IIPE-UNESCO, 2015).

Según lo expresado por Mancebo y Goyeneche (2010, p.1), el interés por resolver problemas relacionados a la equidad educativa en América Latina no es nuevo, aunque, tal como Aristimuño dice, “todavía tiene un largo camino por recorrer” (Aristimuño, 2014, p.113), aunque se pueda observar como plantea Itzcovich (2014: 5), que en los últimos 50 años se ha ido transformando, pasando a ser una institución masiva e inclusiva.

Sin embargo, sigue siendo preocupante, que, a pesar de su gran crecimiento y masificación en el ingreso, éste no se vea reflejado no solo en el egreso de educación media, sino lo que es más grave aún,

en la repitencia y abandono escolar, lo que Itzcovich da en nombrar como “desgranamiento interno” (Itzcovich, 2014, p.9).

Varios autores coinciden en que la misma se debió en gran parte, a la incorporación de grupos que históricamente se encontraban fuera del sistema escolar, llegando a sectores hasta entonces excluidos (Itzcovich, 2014; Baquero, Terigi, Toscano, Brisciol & Sburlati, 2009; Román, 2003).

Como plantean Baquero et al., citando a Jacinto y Terigi (2007), “la llegada de nuevos sectores a la escuela secundaria contribuye a la desestabilización de los acuerdos y los intereses previos: este nivel educativo está acogiendo contingentes de alumnos que ya no adoptan las actitudes escolares implícitas, las esperas y las motivaciones previstas” (Baquero et al., 2009, p.303).

Según el planteo realizado por Terigi, estos problemas de nivel medio pueden explicarse a través de dos hipótesis. Para algunos son problemas antiguos que el ingreso masivo de alumnos al sistema colaboraría en agravar las consecuencias de estos. (Terigi, 2012, p.55). Por otro lado, pueden verse como problemas nuevos, que no se vivieron antes y que eran impensables en otros momentos, como la irrupción de la violencia en las aulas o instituciones. Sin embargo, lo nuevo y central es pensar sobre

[...] la relevancia de la escuela secundaria, la crisis del sentido mismo de asistir a la escuela: nadie niega la importancia del conocimiento y de la formación en la sociedad presente y mucho menos en la del futuro, pero muchos dudan de que sea la escuela secundaria la institución capaz de asegurar este conocimiento o esta formación a los adolescentes y jóvenes (Terigi, 2012, p.55).

En épocas anteriores el ingreso era la barrera. Hoy ésta se genera dentro del propio sistema educativo al no poder cumplir con las trayectorias en los tiempos que se consideran para la finalización de la educación media, entendido este no cumplimiento como abandono, deserción, desafiliación o repetición de los cursos, conceptos que, si bien difieren entre sí, llevan al fracaso escolar.

La gran dificultad entonces que tiene el sistema educativo a nivel de educación media actualmente, está referido al concepto de fracaso escolar. Aristimuño lo define según lo considera la Comisión Europea como sinónimo de “abandono escolar temprano (toma el número de personas entre 18 y 24 años que tienen educación básica pero que no continúan estudiando,) por lo que no incluye el rezago y la repetición, pero exige que se culmine la secundaria antes de los 24 años” (Aristimuño, 2014, p.110 nota al pie).

En el caso de educación media, este fracaso está vinculado a lo que algunos autores llaman desafiliación, deserción o abandono, así como la repetición, aunque esta última radica su importancia por su potencial capacidad para predecir la deserción (Aristimuño, 2009, p.186).

1.2.1.2 Escolarización en Uruguay

El artículo 1° de la Ley General de Educación N° 18.437 establece el derecho a la educación como un derecho humano fundamental y como tal dice que “El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”. Concepto que también se expresa y retoma ANEP en su Proyecto de Presupuesto para 2015-2019, recordando que “la educación constituye un elemento central para la construcción de ciudadanía, la integración social y el logro de metas individuales y colectivas. El papel del estado en la provisión de la educación, en todos los niveles, ha sido y sigue siendo un elemento distintivo del Uruguay” (ANEP, 2015, p.13).

Ahora bien, en Uruguay, con relación a la escolarización en el nivel medio, como plantean Filgueira y Martínez, no se pudo repetir el mismo resultado que en primaria. Las tasas de ingreso en este nivel, si bien han ido creciendo en lo que respecta a su matrícula, ésta se ve diferenciada de acuerdo al contexto socioeconómico familiar de los estudiantes. Mientras los jóvenes en edad de cursar Ciclo Básico provenientes de los hogares y barrios con mejores recursos llegaban a un 98,3%, los que provenían de los hogares y barrios con menores recursos, solo 7 de cada 10 chicos estaba haciéndolo (ANEP-CES-PIU, 2008, p.5), lo que según datos de SITEAL-IIPE-UNESCO corresponde a un 72,0% (2015).

Al respecto el Proyecto de Presupuesto de 2015-2019, plantea que “sustentadas en el respeto y cumplimiento de los derechos humanos y, especialmente, del derecho ciudadano, las políticas educativas para este período, se proponen iniciar el camino de construcción de modelos más integrales de intervención, basados en un rol activo del Estado como garante del derecho a la educación, en la promoción de la actuación articulada del sistema educativo nacional, así como en el diseño de políticas inclusivas y más igualitarias, fundadas en principios universales” (ANEP, 2015, p.123).

La idea planteada refiere a la calidad educativa en tanto se logren aprendizajes de calidad y que promuevan la equidad de tal modo que se propicie el derecho a una educación “sin discriminaciones y en igualdad de oportunidades, nuestro desafío consiste en generar las condiciones para lograr trayectorias educativas continuas y completas” (ANEP, 2015, p.127).

Santiago Cueto dice que “cuando se habla de falta de equidad en educación, a menudo se quiere decir que los resultados educativos de determinados grupos son menores que los de otros grupos o la población provincial o nacional” (2006, p.261).

Es por eso que, tal como este autor plantea, “frente al reto de la inequidad educativa, muchos países han desarrollado en las últimas décadas iniciativas orientadas a aliviar las desigualdades. Para ello, se han desarrollado políticas o programas orientados específicamente a los grupos e individuos en desventaja social y educativa” (Cueto, 2006, p.263), debiendo tomar el Estado un rol protagónico.

En este Proyecto de Presupuesto 2015-2019 de ANEP, se establece que en nuestro país los estudios realizados hasta el momento coinciden en la necesidad de “generar sistemas de apoyo que colaboren con los docentes en la atención a la diversidad de los estudiantes, prestando especial atención a quienes más lo necesitan” (ANEP, 2015, p.127).

A partir de la crisis financiera del 2001-2002 y con los datos anteriormente nombrados, Uruguay con base en las políticas educativas se propuso cumplir con la finalidad de, por un lado, revincular a los alumnos al Ciclo Básico, es decir “reabrir la trayectoria académica trunca de los jóvenes para que puedan obtener la acreditación del Ciclo Básico de Enseñanza Media” (Fernandez, Cardozo & Pereda, 2010, p.212), lo que se efectivizó a través de los Programas Aulas Comunitarias (PAC por su sigla) y Programa Formación Profesional Básica (FPB por su sigla).

Por otro lado, con la finalidad de la inclusión educativa, surge el Programa de Impulso a la Universalización, (PIU), con el objetivo de fortalecer los aprendizajes de los alumnos de manera de incidir en los alumnos con riesgo de abandonar por el rendimiento académico.

1.2.2 Antecedentes de la investigación

En este apartado se consignaron diversos antecedentes de investigaciones relacionadas con el tema central de ésta, es decir, las tutorías, así como algunas implementaciones de programas de tutorías. Al respecto, se organizaron en dos niveles de análisis.

Por un lado, tutorías universitarias de estudios realizados uno en Cuba, uno en Colombia y dos de Uruguay.

Por otro lado, a nivel de educación media, es decir secundaria, se analizaron dos trabajos de España, (uno de investigación y una guía de implementación de tutorías); dos de México (uno de investigación y otro de un programa de tutorías analizado por el INEE México); y uno de Argentina, correspondiente al estudio sobre el Programa de fortalecimiento institucional de la escuela media de la ciudad de Buenos Aires.

1.2.2.1 Tutorías universitarias

En los antecedentes internacionales a nivel universitario, se pueden identificar diversos proyectos donde el concepto de la “tutoría” está presente, aunque su organización, las figuras y roles que se definen difieren en general tanto entre sí como la propuesta que se pretende investigar generada en nuestro país para nivel de educación media.

A nivel regional el estudio realizado por Álvarez, Marín y Torres (2012, p.411-412) en Cuba plantea la necesidad de tutorías como una nueva vía para lograr egresados más competentes, ya que a través de estas se favorece el desarrollo del estudiante tanto a nivel personal como profesional.

La misma es entendida más como un proceso educativo que como un espacio específico, el que “debe favorecer el pleno desarrollo personal e integral del estudiante” (Álvarez, Marín & Torres, 2012, p.409). Establecen que la acción tutorial se convierte entonces en un “servicio de atención que le va a proporcionar información, formación y orientación sobre su proceso formativo” (2012, p.410).

En tanto que Calle y Saavedra conceptualizan las tutorías y el trabajo del tutor en sus tesis en Colombia como “orientador y apoya al estudiante en su trayectoria académica” (2009, p.318).

Mientras que, en la tutoría del estudio de Colombia, el objetivo central del tutor está con relación al desarrollo académico del estudiante, en el sentido de aclaración de dudas según las diversas asignaturas, en las presentadas en la investigación cubana, la tutoría y en especial el tutor se convierten en un apoyo y nexo entre los aprendizajes teóricos universitarios y la práctica de la profesión en sí, colaborando en el conocimiento tanto personal como académico, de manera interactiva.

Para Calle y Saavedra el encuentro tutorial “ayuda a resolver las dificultades surgidas en el transcurso del estudio y es por ello que a través de las tutorías, se detectan las dificultades y se identifican las competencias, estilos de trabajo y de aprendizaje del estudiante, lo cual constituye la promoción de su autonomía” (2009: 319), mientras que los autores cubanos, plantean que el tutor colabora en el proceso de “construcción y reconstrucción que realiza el estudiante no solo de los conocimientos, sino también de sus modos de actuación” (Álvarez, Marín & Torres, 2012, p.416).

En el estudio cubano se identifican además las competencias que el tutor debe poseer, enfatizando en las áreas de preparación metodológica, técnica y científica en su disciplina, así como características personales que permitan mantener vínculos de orientación en la formación del estudiante universitario. Sin embargo, en el trabajo colombiano, ya que la tarea es más orientadora a un trabajo solicitado por otro docente, se requiere que el tutor tenga “paciencia y habilidad para detectar las posibles causas por las cuales el estudiante no logra acercarse a los conocimientos propuestos, o trabajar un tema, concepto o proceso particular (Calle & Saavedra, 2009, p.319).

En el caso de Uruguay los dos estudios sobre las tutorías a nivel universitario refieren a situaciones diversas.

Por una parte, en el estudio de investigación de Teresita Ghizzoni (2015), si bien la misma se centró en el análisis sobre abandono estudiantil en la Universidad de la República, según el planteo realizado sobre apoyaturas por parte de docentes tutores o por tutores pares, surgen las tutorías como necesarias

pero difíciles aun de implementar. La autora concluye que las tutorías cuentan “con una expresión unánime de los docentes y actores relevantes entrevistados. A su vez, expresan la dificultad en cuanto a la implementación de estas relacionadas a recursos y apoyos desde el nivel central” (2015, p.144).

Es en ese orden que, en el trabajo realizado por Careaga, Gomez, Musetti y Scocozza se plantea la tutoría como “uno de los pilares de la Educación Centrada en el Estudiante” (2006, p.6) juntamente con el trabajo en grupos pequeños, de manera de colaborar en promover y potenciar el aprendizaje de sus estudiantes.

En el mismo se conceptualiza al tutor como “aquel que orienta y facilita el aprendizaje de los alumnos que no necesariamente se les considera ‘desvalidos’, sino adultos capaces de regular su propio aprendizaje a lo largo de toda su vida profesional” (Careaga et al., 2006, p.7), manifestándose que el tutor “es un docente diferente al convencional” (2006, p.7) ya que se llega a serlo a partir de una “formación docente continua, ya que previamente atravesó por el ejercicio de otras modalidades docentes” (2006, p.7).

1.2.2.2 Tutorías a nivel de educación media – secundaria

A nivel internacional europeo, en el texto realizado por Estanislao Pastor en España, ya en el año 1995 se encuentra presente la tutoría nombrada como “acción de tutoría”. Esta acción es considerada como propia e inherente de todo docente en su aula que intenta ir más allá de la simple transmisión de conocimientos. Se establece que es una “relación individualizada con el alumno en la estructura y la dinámica de sus actitudes, aptitudes, conocimientos e intereses. Ha de favorecer la integración de conocimientos y experiencias de distintos ámbitos educativos, y colaborar en aglutinar la experiencia escolar y la vida extraescolar” (Pastor, 1995, pp.15-16).

Considera que la acción tutorial cambia el eje educativo, trasladándolo desde el docente y su conocimiento disciplinar hacia el alumno, su protagonista, porque lo ayuda a crecer a nivel social de manera más autónoma. Dentro de los objetivos de la acción siempre está presente el ser guía del alumno, en sus aspectos de desarrollo personal, académico o profesional.

Pastor las define como un “medio eficaz para lograr que el proceso educativo sea relación humana, interacción de personalidades en un ambiente espontáneo y, a la vez, deliberativamente educativo” (1995, p.16).

El profesor-tutor no se distingue del profesor de aula y se encuentra integrado al equipo de docentes de la institución, desempeñando entre todos proyectos que harán que las distintas intervenciones de los tutores “tengan por interlocutores a otros u otros profesores del centro” (Pastor, 1995, p.19).

También en España, Claudio Castilla (2012) publica una Guía del Tutor de Secundaria, brindando ejemplos de cómo realizar una planificación para la tutoría, el registro de las actividades y el seguimiento que éstos deben realizar de su labor. Especifica las funciones que tiene el tutor, las que están relacionadas al seguimiento de los alumnos en su integración a la vida institucional, colabora en la búsqueda de soluciones que puedan surgir tanto de los alumnos como de los grupos de clase, realiza orientaciones en relación a lo académico y/o profesional haciendo un seguimiento personalizado o grupal de los jóvenes, hasta llegar a la coordinación de los trabajos con el equipo de profesores que imparten la docencia de las distintas asignaturas (Castilla, 2012, p.5-6).

A nivel regional se analizan dos trabajos que presentan la implementación de la tutoría en México y uno en Argentina.

En uno de los casos de México (2014), la tutoría surge como respuesta a un proceso de reforma a partir de un análisis y diagnóstico que realizara la Secretaría de Educación Pública en el año 2002 para comprender y mejorar los bajos resultados de aprendizaje obtenidos a partir de pruebas estandarizadas tanto a nivel nacional como internacional.

En este proceso de reforma en el año 2006 se incluyó una hora semanal de Orientación y Tutoría para cada grupo escolar. A partir del año 2011 el espacio pasó a llamarse Tutoría. El objetivo de esa hora es brindar un espacio para que los alumnos plantearan inquietudes o preocupaciones e intereses referidas a su edad.

La tutoría es entendida como un espacio curricular de acompañamiento y organización a nivel grupal que estará coordinado por un docente quien contribuirá al desarrollo social, afectivo, cognitivo de los alumnos (INEE- México, 2014, p.12).

Se la define como “uno de los elementos de la estrategia escolar para conocer las particularidades de sus alumnos y educarlos con base a ese conocimiento” (INEE- México, 2014, p.12) y especifica que, si bien el tutor debe ser un docente de asignatura de un determinado grupo, ese espacio tutorial no es un espacio para que el tutor realice actividades de su propia asignatura (INEE- México, 2014, p.14), “ni para realizar repastos o asesoría académica de las asignaturas[...].” (INEE- México, 2014, p.82).

El tutor es un docente que dicta una asignatura en ese grupo, quien tendrá una hora semanal más para el acompañamiento de su grupo, pero no podrá hacer uso de esa hora para realizar actividades de su propia asignatura (INEE -México, 2014, p.14). Para ello, cada tutor debe elaborar un plan de acción donde se vean reflejadas las necesidades, inquietudes y propuestas de los jóvenes que tutorea (INEE- México, 2014, p.75).

En la investigación presentada por Hernández y Avendaño (2015) sobre la tarea del tutor en un estado de México, las autoras plantean que el mismo “debe ser visto como una alternativa más de las varias

que se deben incluir como estrategias de trabajo dentro del salón de clases; su importancia radica en que sirve como detonador en el desarrollo de competencias de los alumnos” (2015, p.6).

Al igual que el objetivo que planteara Estanislao Pastor en España en 1995, en ambos lineamientos mexicanos se hace explícito que se pretende que el eje o centro del trabajo sea el estudiante, tomando en cuenta sus características personales y su contexto, brindándole la oportunidad de participar de forma activa (INEE- México, 2014, p.15; Hernández & Avendaño, 2015, p.6).

En Argentina el “Programa de fortalecimiento institucional de la escuela media de la ciudad de Buenos Aires” presenta el estudio sobre “La tutoría en los primeros años del nivel medio”, en la que se generan orientaciones para la formulación y el desarrollo de proyectos.

Este proyecto recoge, organiza y publica experiencias concretas relacionadas a la implementación de las tutorías en varias escuelas de gestión estatal de la ciudad de Buenos Aires que se comenzó en el año 2001. En el año 2002, la mayoría de las instituciones habían incorporado a las tutorías dentro de sus proyectos institucionales por lo que significaba tanto con relación a la incorporación de las nuevas ideas para trabajar con los desafíos que presentan los adolescentes hoy, cuanto por el apoyo económico que significó para algunos de los docentes de los centros (Kantor, 2002, p.6).

En él se manifiestan buenas prácticas que ya se venían realizando en algunos centros educativos de manera de ayudar a los docentes a tener nuevas ideas y orientaciones para implementar con el fin de mejorar aprendizajes y la retención escolar (Kantor, 2002, p.8), dejando en claro que no es un proyecto universalista ni homogeneizador de actividades ya que el mismo se territorializó de manera muy distinta según la institución que le dio cabida.

Kantor refiere a la tutoría como “una instancia abocada al apoyo, el seguimiento y facilitación de la experiencia escolar de los alumnos...en ese sentido, la tutoría resulta relevante para todos los alumnos, y constituye un factor clave para la escolaridad de aquellos que, por diferentes circunstancias y condiciones, tienen dificultades para responder exitosamente a las exigencias del nivel medio” (2002, p.10).

Las tutorías son en ese contexto “una instancia abocada al apoyo, el seguimiento y la facilitación de la experiencia escolar de los alumnos” (Kantor, 2002, p.10). La idea es que los jóvenes puedan aprovechar lo que las instituciones tienen para ofrecer, y permanezcan de manera de poder aprender lo que en ellas se les enseña.

Otro aspecto para destacar con relación a la cantidad de alumnos objetivo del programa es la propuesta que presenta el Programa de aceleración en Buenos Aires que tiene características similares a las tutorías implementadas en Uruguay, ya que el programa instala

[...] menor cantidad de alumnos, mayor conocimiento y seguimiento de ellos, una devolución permanente sobre sus avances y dificultades y una mirada diferente hacia los alumnos que les devuelve confianza, una propuesta didáctica convocante y acorde a las posibilidades de cada uno; vínculo diferente de los estudiantes con el conocimiento; el trabajo en torno a las normas que rigen la convivencia en el grupo, y el acompañamiento del maestro por el asistente técnico [...] (Pagano & Buitron, 2009, p.81).

Con relación al tutor, Patricia Viel plantea que, si bien en un principio cualquier docente puede ser tutor, si se piensa en una institución educativa que debe mejorar y transformarse, ese docente es el que “cree que la escuela puede incluir a todos los jóvenes” (2014, p.65), y por lo tanto propone algunas orientaciones para tener en cuenta en relación a su perfil, como es: “ser docente; compromiso con escuela inclusiva; disposición para la escucha atenta de los estudiantes como personas integrales; disposición para el trabajo con otros y en equipo; apertura para pensar e integrar nuevos enfoques y estrategias de enseñanza; actitud reflexiva sobre su propia práctica, de mejora continua y formación permanente” (Viel, 2014, p. 68).

En el caso de México, en el estudio realizado por el INEE, hay un docente tutor por grupo, pudiendo ser tutor “cualquiera de los docentes que impartan una asignatura a ese grupo...cada tutor debe atender sólo a uno de los grupos a los que imparte clase, lo que le permitirá tener mayor cercanía y conocimiento de los estudiantes” (2014, p.23).

En el estudio realizado por Hernandez y Avendaño, la tarea del profesor tutor es vista “como una alternativa más de las varias que deben incluir como estrategias de trabajo dentro del salón de clases” (2015, s/p), a diferencia de la que plantean Álvarez, Marín y Torres en Cuba, donde la tarea central del tutor es “responder a necesidades y problemas situados en los alumnos a través de ayudas personalizadas en distintos aspectos: personales, sociales académicos” (2012, p.410).

Castilla en España plantea que el docente tutor tiene diversas funciones tanto de nivel organizativo de la institución, participando “en el desarrollo del plan de acción tutorial y en las actividades de orientación”, como con funciones más cercanas a las necesidades de los alumnos. Colabora en “encauzar las demandas e inquietudes de los alumnos y mediar [...] ante el resto de los profesores y el Equipo Directivo en los problemas que se planteen” y a nivel de familia, “facilitar la cooperación educativa entre los profesores y los padres de los alumnos (2012, p.10).

Vinculado a la coordinación de la tarea de los profesores tutores, Kantor, destaca la necesidad de la conformación de un “equipo de tutores”, denotando la necesidad de la coordinación de las tareas, “que se sustenta en la existencia de espacios y tiempos destinados al trabajo sistemático y al intercambio” (2002, p.15), previendo además una persona que tenga a su cargo la coordinación del proyecto. Este coordinador dice la autora, “desempeña un rol de suma importancia en vistas de la complejidad que encierra la tarea, de la coherencia y la sistematización que se busca para el trabajo del equipo, y de los

múltiples lazos y contactos que se espera tenga el proyecto dentro de la escuela -y en ocasiones también hacia fuera de ella” (Kantor, 2002, p.25).

Del mismo modo, Pastor plantea que la actuación del tutor no se da de manera aislada, “sino integrada en un equipo de profesores...que hacen que su acción individual se vea integrada en un equipo que aporta riqueza en matices, continuidad, coherencia, optimización de resultados...” (1995, p.19), aunque no queda establecida la figura de una persona como encargada de esta coordinación que no sea el propio cuerpo de tutores.

Por su lado, Viel entiende a la figura del coordinador a aquel docente que “alienta al equipo a la revisión del desempeño de su rol y sus tareas a la luz del encuadre” (2014, p.123).

Lo que se desprende de la revisión de literatura realizada, es que la figura del profesor tutor abarca dimensiones tanto a nivel académico e individual, acompañando la trayectoria propiamente académica del alumno, vinculada a los aprendizajes y rendimiento de cada asignatura; como a nivel social y de interacción, relacionada a la inserción y participación del joven en un medio distinto como lo es la institucional de la educación media. En este sentido, la presencia del tutor en la atención a situaciones problemáticas especialmente en lo vincular del alumno, como mediador, es vista como central para la generación de un clima de trabajo propicio para el aprendizaje del joven, atendiendo además los aspectos afectivos del mismo.

A nivel nacional Rodrigo Sandiás (2014), con motivo de la Tesis de grado de la Facultad de Psicología en torno a la temática de las tutorías en el Consejo de Educación Secundaria, plantea el beneficio de contar ellas.

Las tutorías son entendidas por este autor como “el sostén de la trayectoria educativa de los estudiantes” (Sandiás, 2014, p.24), especialmente en el sentido que colaboran con el fortalecimiento de los vínculos de tal manera, que ayuda a que el estudiante concluya con el curso previsto.

Sobre este tema, Sandiás refiere como aspectos centrales de las tutorías a “la personalización en los vínculos, el diálogo como herramienta para manejar los aspectos disciplinarios, la prevención, el acompañamiento de los estudiantes en riesgo de fracaso escolar, un clima disciplinario claro y justo, un fuerte compromiso docente y un trasfondo de sentidos compartidos” (2014, p.25).

Por su parte Adriana Aristimuño realiza un estudio sobre la inclusión relacionada al fracaso escolar en nuestro país a nivel de educación media. En el mismo se concluye como aspectos a destacar de las tutorías, así como del propio programa que las establece, Proyecto PIU, “constituyen la medida de política educativa más completa y universal, orientada a población en riesgos de fracaso escolar, que se haya implementado en la educación media del país en los últimos años” (Aristimuño, 2010, p.69).

Considera que las tutorías, tal como estaban organizadas en su comienzo, de manera no asignaturista sino por áreas de conocimiento, permiten mostrar que “el saber no es algo fijo, que se trae, sino que se busca y se construye” y por otro lado “humaniza y acerca no solo el conocimiento al estudiante, sino al docente como persona y a su esfuerzo por comprender y responder cada demanda de los estudiantes, contribuyendo a forjar vínculos mucho más cercanos que lo que es posible construir en aulas regulares, usualmente superpobladas y menos personalizadas” (Aristimuño, 2010, p.70).

En este mismo sentido Cecilia Sanchez en su tesis de maestría se valora el Programa en el acompañamiento de los estudiantes con relación a la posible desafiliación, concluyendo que “los resultados obtenidos muestran una predisposición por parte de todos los sujetos participantes de dichas prácticas realizadas en horas de tutorías, o fuera de ellas, pero que redundan en beneficio del estudiantado que asiste” (2016, p.85).

En síntesis, podemos decir que a nivel universitario las tutorías analizadas promueven el acompañamiento del estudiante en la inserción de la futura profesión, complementándose en Uruguay esa mirada con el fortalecimiento y promoción del aprendizaje del estudiante.

En el caso de las tutorías analizadas a nivel de educación media, las mismas son implementadas con diversidad con relación a Uruguay.

Uno de los aspectos a destacar es con relación al objetivo de la implementación de la tutoría. Mientras que en las internacionales predomina el acompañamiento del desarrollo emocional tanto a nivel individual como grupal, explicitándose que no es un espacio ni de repaso ni de apoyatura en la asignatura, en Uruguay, en el programa desde su comienzo, se diversifica la tutoría en dos aspectos.

Por un lado, existe una figura, el POP, con perfil centrado en el acompañamiento del joven en su trayectoria estudiantil especialmente desde lo emocional, y, por otro lado, la acción propia del tutor con centralidad en la tutoría en sí, con perfil más cercano al apoyo de los aprendizajes de los alumnos tutorados.

Otro aspecto para tomar en cuenta es vinculado al rol del tutor. Si bien en todos los documentos referenciados tanto a nivel internacional como en nuestro país es un cargo con perfil docente, la forma de elección de la tutoría como el público a ser tutorado varía según diversos factores.

En el caso de Uruguay actualmente, la designación está directamente vinculada a la asignatura de origen del docente y la elección se realiza en el mismo momento del acto eleccionario por las horas de clase del profesor asignándosele una cantidad de horas prefijadas por normativa. En esas horas de tutoría trabajará con alumnos de todos los niveles educativos de Ciclo Básico de la institución donde eligió sus horas de aula.

Esta situación típica de Uruguay no está presente en las otras tutorías analizadas, ya que predomina que el docente si bien es tutor en uno de los grupos que ya tiene sus horas asignadas, por lo general, lo es de ese solo grupo.

En la Figura 9 se presentan las evidencias empíricas de los documentos referenciados.

TUTORÍAS			
	INTERNACIONAL	NACIONAL	
UNIVERSITARIO	CUBA: Alvarez, Marin y Torres “...proceso educativo que debe favorecer el pleno desarrollo personal e integral del estudiante” (2012: 409).	Careaga et al.: “...recurso capaz de promover el aprendizaje del estudiante...” (2006: 5). Ghizzoni Ghizzoni “Las tutorías se visualizan como un muy buen recurso, incluso, lo expresan como exitoso y con buenos resultados de retención de estudiantes” (2015: 130)	
	COLOMBIA: Calle y Saavedra “...ayuda a resolver las dificultades surgidas en el transcurso del estudio” (2009:319).		
MEDIA	ESPAÑA	Pastor “colaborar en aglutinar la experiencia escolar y la vida extraescolar” (1995: 16) Castilla “integración de los alumnos en el grupo y en el centro, ayuda en los estudios y en el aprendizaje autónomo” (2012: introducción).	PIU “atender dificultades de aprendizaje de alumnos de ciclo básico” (2011). Aristimuño “humaniza y acerca no solo el conocimiento al estudiante, sino al docente como persona y a su esfuerzo por comprender y responder cada demanda de los estudiantes, contribuyendo a forjar vínculos mucho más cercanos que lo que es posible construir en aulas regulares, usualmente superpobladas y menos personalizadas” (2010: 25).
	MEXICO	INEE “conocer las particularidades de sus alumnos y educarlos con base en ese conocimiento” (2014: 12).	Sandiás “el sostén de la trayectoria educativa de los estudiantes” (2014: 24).
		Hernandez y Avendaño “sirve como detonador en el desarrollo de competencias de los alumnos” (2015: s/p)	Sanchez El PIU como estrategia pedagógica para favorecer la retención estudiantil (2016).
	ARGENTINA:	Kantor “instancia abocada al apoyo, el seguimiento y la facilitación de la experiencia escolar de los alumnos” (2002: 10)	

Figura 9 Evidencias empíricas

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO 2 METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

En este capítulo se presenta la justificación del enfoque metodológico para este trabajo de investigación, las estrategias utilizadas para la indagación y el proceso que se llevó adelante para cumplir con los objetivos y responder a las preguntas que orientaron la tesis.

2.1 Enfoque metodológico

Como en esta investigación me planteo conocer las estrategias de enseñanza de los docentes tutores en las clases de tutorías a partir de sus percepciones tanto de los propios tutores como de los POP y de los directores de los dos centros educativos seleccionados, el abordaje de la misma fue a partir de una metodología cualitativa, intentándose comprender e interpretar la realidad que es construida por ellos, a partir de “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor & Bogdan, 1987, p. 20).

Conceptualizamos a la investigación cualitativa como “una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados” (Taylor & Bogdan, 1987, p.22), siendo los “investigadores cualitativos (los que) recopilan datos por sí mismos al examinar documentos, observar el comportamiento o entrevistar participantes” (Bathány & Cabrera, 2011, p.78).

Haciendo referencia a la investigación educativa, Sandín citada por Alcaraz, Sabariego y Massot la definen como “una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socio-educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (2009, p.276).

En ese sentido se buscó “comprender cómo los que participan en el abordaje de un fenómeno educativo actúan e interpretan su proceder de acuerdo con el modo en que definen la realidad de ese fenómeno” (Mayz Díaz, 2008, p.56).

Uwe Flick complementa esa idea señalando que no existe una sola forma de hacer investigación cualitativa, sino que, “dentro de este campo se pueden identificar perspectivas teóricas u metodológicas de investigación diferentes con enfoques metodológicos y concepciones teóricas de los fenómenos sometidos a estudio diferentes” (2014, p.75).

En el mismo sentido que Flick, mi posición como investigadora en esta temática seleccionada está en relación con lo que Yuni y Urbano plantean como un investigador que “interpela y construyen el objeto desde la significación otorgada por los propios agentes sociales, puesta en interacción con las propias significaciones” (2014, p.14).

Se caracteriza por lo tanto por ser un enfoque holístico, donde la suma de las partes no es el resultado del todo, sino que éste se construye en el proceso y en la interacción de estas, siendo generador de una lógica nueva, observando el contexto donde ellas ocurren de forma natural y teniendo en cuenta las diferentes perspectivas (Mora, 2005; Yuni & Urbano, 2014; Alcaraz et al., 2009).

Está comprendida, además, en un enfoque de estilo hermenéutico ya que se busca “reconocer la diversidad, comprender la realidad...” (Cifuentes, 2011, p.30), a partir del establecimiento de un diálogo y comunicación entre quien investiga y el sujeto de conocimiento.

Con relación a la finalidad de esta investigación, fue de corte exploratoria, entendida como aquella que se pone en práctica cuando “se quiere determinar las propiedades o características de un fenómeno” (Yuni & Urbano, 2014, p.15).

La investigación tuvo un aspecto descriptivo porque buscó identificar, distinguir y describir estrategias de enseñanza en las tutorías diferenciándolas de las tradicionales y describir mejores prácticas declaradas, todo a partir de la percepción de los actores, es decir “[...]los significados que los sujetos de la investigación asignan a sus acciones[...].” (Sabariego, Massot & Dorio, 2009, p.293).

Dio a conocer cómo los distintos actores seleccionados percibían las estrategias de enseñanza de los tutores, de allí que la misma fue de corte fenomenológico “enfaticando los aspectos esenciales y subjetivos de esa experiencia, escuchando las voces, las historias y las experiencias de sus protagonistas” (Sabariego et al., 2009, p.317), a través del discurso de los tutores, directores y POP.

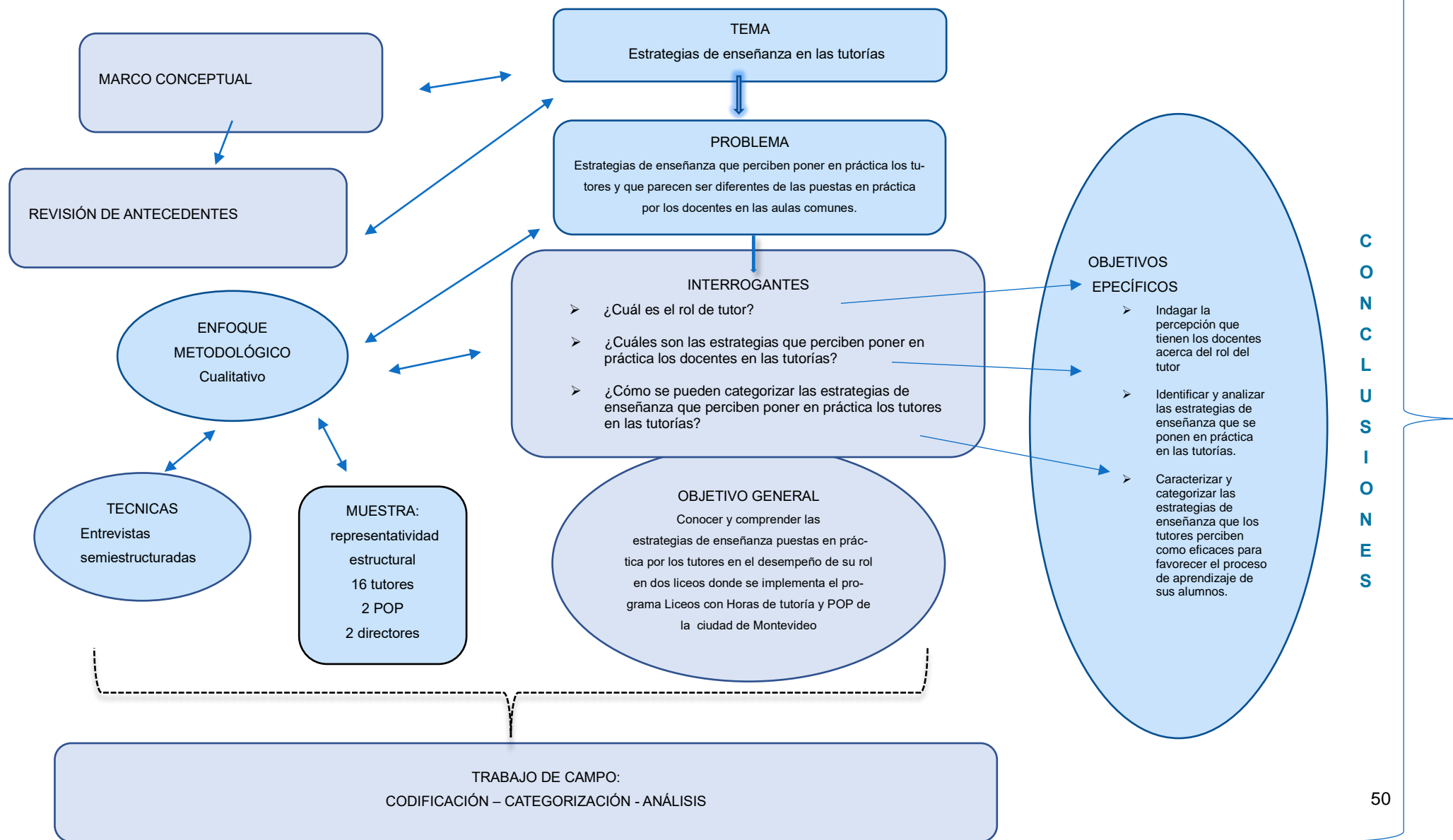
Así mismo se recogieron y analizaron las narraciones de los entrevistados sobre las prácticas que ellos declararon que se realizaban en las tutorías, es decir en sus “contextos naturales” (Yuni & Urbano, 2014, p.17).

Esta orientación fenomenológica “intenta descubrir todo aquello que aparece como pertinente y significativo en las percepciones, sentimientos y acciones de los actores sociales” (Sabariego et al., 2009, p.317). El fenomenólogo quiere “entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante” (Taylor & Bogdan, 1987, p.16).

Como se entrevistó una vez a cada uno de los actores nombrados, la investigación fue transversal, y de esa forma ofreció el panorama de la realidad para ese docente en ese momento del año y frente a esa situación, la tutoría (Yuni & Urbano, 2014).

La Figura 10 representa los componentes fundamentales del diseño de investigación desarrollado.

Figura 10 Diseño general de la investigación



2.2 Unidad de observación y muestra

Un aspecto central en el diseño de una investigación es como establecen Yuni y Urbano, “la determinación de las entidades que posibilitarán el acceso a la información, las características que éstas deben poseer, así como los relativos a su número y formas de identificación” (2014, p.19).

En esta investigación se tomó la unidad de observación de acuerdo con la conceptualización realizada por Sierra Bravo como “las unidades que se pretenden observar” (1994, p.96), es decir como “aquellas entidades en las cuales el investigador va a poder obtener la información relativa a sus variables o categoría de análisis” (Yuni & Urbano, 2014, p.19), la que en esta oportunidad estuvo conformada por los tutores, los POP y directores, dentro de un universo entendido por Hernandez, Fernandez y Baptista como “una colectividad mayor (universo o población)” (2010, p.6) correspondiendo a la población docente.

Ambos centros educativos seleccionados poseen Ciclo Básico ya que el Proyecto de Liceos con Tutorías y POP sólo se desarrolla en algunas instituciones de éstas. Se seleccionaron tomando en cuenta dos criterios, a saber: por un lado, que estuvieran dentro del Departamento de Montevideo, ubicados en dos zonas diversas como lo son en relación con su localización geográfica. Uno de los liceos es de primera categoría, lo que significa que concurren a él más de 1000 estudiantes residiendo la mayoría de ellos en otra zona, por lo que se denomina de población aluvional. Y el otro centro es de segunda categoría, es decir que cuenta con una matrícula de menos de 1000 con población estudiantil residente en zonas aledañas al mismo.

Por otro lado, también se consideró que las direcciones fueran efectivas en sus cargos, es decir que tuvieran continuidad, y que además se hubieran estado desempeñando en gestión en el momento en que comenzó la implementación del Programa que me interpela en esta investigación, pudiendo haberlo hecho en estos liceos o en otros. Lo que se pretendía era el conocimiento de este programa por parte de los directores desde sus comienzos.

En vinculación con los criterios establecidos, había, en Montevideo, catorce liceos que podrían haber sido seleccionados. Para su selección, el criterio que se tomó en cuenta fue que como investigadora no tuviese conocimiento personal de los directores que estuviesen desempeñándose en los cargos, de manera de evitar implicancias. De allí surgieron cuatro centros educativos, de los que se seleccionaron dos por estar, como se explicitó anteriormente, en zonas diversas del departamento.

Se tomó en consideración la muestra cualitativa en el sentido que Mejía Navarrete conceptualiza, es decir, como “una parte del colectivo o población elegida mediante criterios de representatividad socio estructural, que se somete a investigación científica social con el propósito de obtener resultados válidos para el universo...donde cada miembro seleccionado representa un nivel diferenciado que ocupa en la estructura social del objeto de investigación” (2000, p.166)

La muestra para esta investigación se conformó con todos los profesores tutores de los dos liceos seleccionados, es decir dieciséis, los dos POP y los dos directores, totalizando 20 docentes entrevistados.

De esta manera, el concepto de representatividad estructural dentro de la investigación cualitativa queda resuelta en la medida que los tutores pertenecen no solo a dos liceos distintos en cuanto a su ubicación geográfica o población estudiantil, sino y fundamentalmente en lo relativo a que pertenecen a asignaturas diversas lo que supone enseñanzas distintas con relación a sus propios procesos de formación profesional.

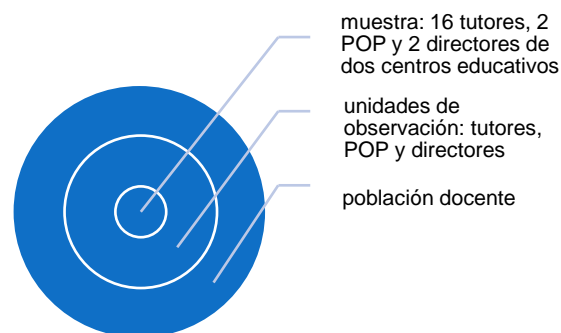


Figura 11 Diseño de la muestra de investigación

Fuente: Elaboración propia en base al diagrama presentado por Sierra Bravo

A su vez, fue también de corte intencional, es decir, como consignan Yuni y Urbano, “se seleccionan los casos por su capacidad para generar información relevante” (2014, p.14) y conceptualizada por Maxwell como “una estrategia en la cual los escenarios, personas o acontecimientos son escogidos deliberadamente para proveer información importante que no puede ser tan bien obtenida por otras selecciones” (1996, p.6).

En este mismo orden, se entrevistaron y formaron parte de la investigación dos expertos o informantes calificados, o como plantean Quivy y Campenhoudt los “testigos privilegiados”, es decir “personas que, por su posición, su acción o responsabilidades, tienen un amplio conocimiento del problema” (2006, p.66), pero que actualmente no laboran en ninguno de los liceos, sino en la oficina de organización del programa Liceos con horas de tutorías y POP.

Es así que, entonces se entrevistaron a dos docentes, una de ellas de larga trayectoria en la implementación del proyecto, desde diversos roles, es decir, como tutora, como PCP y luego en la organización de la implementación; por otro lado, otra docente quien también tienen trayectoria como profesora y que se encontraba en la organización del mismo desde hace ya varios años.

A continuación, en la Figura 12 se representa la organización de la muestra a partir del objeto de estudio que son las estrategias de enseñanza en las tutorías.

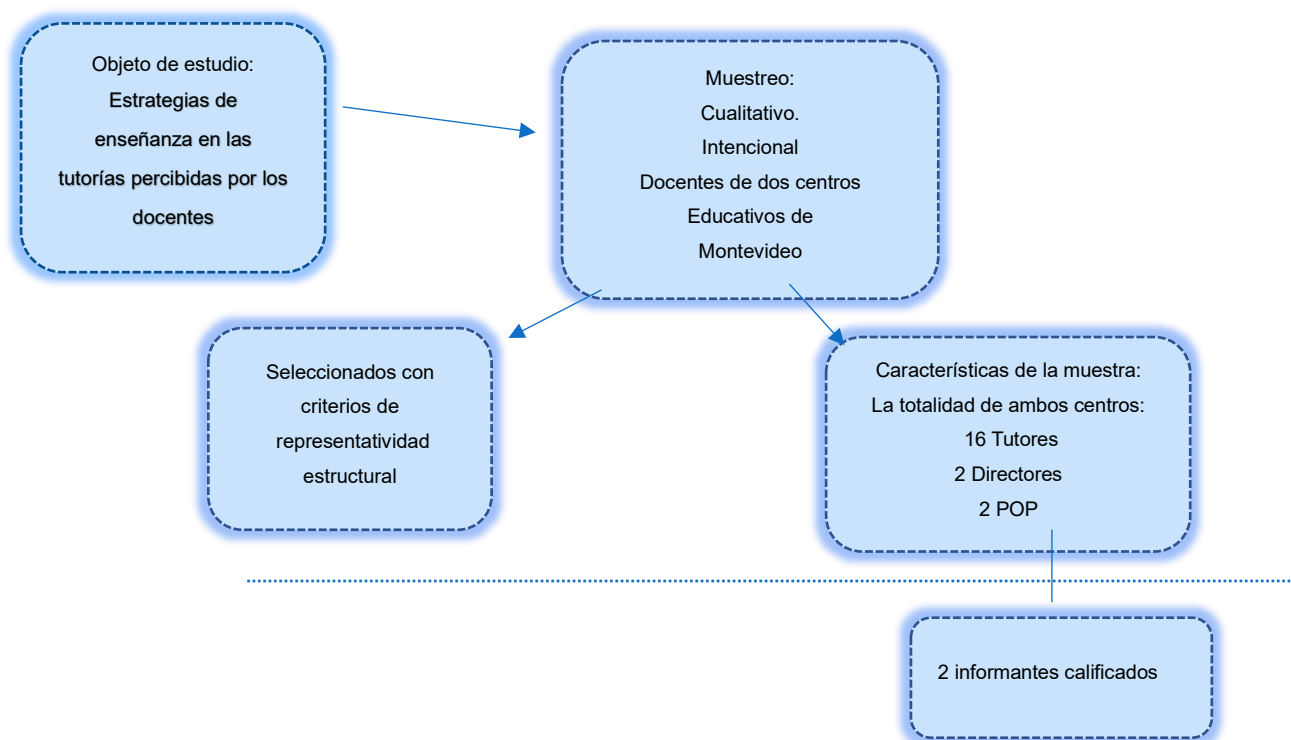


Figura 12 Diseño general de la muestra

Fuente: Elaboración propia

2.3 Técnica utilizadas para la recolección de datos

La técnica principal de recogida de datos y como fuente primaria usada fue la entrevista, la que estuvo acompañada por un cuestionario-ficha con una serie de preguntas sobre datos del entrevistado que en general se completó previo al comienzo de la entrevista en sí.

La entrevista es entendida como una conversación que tiene una estructura y un propósito determinado previamente por el entrevistador (Kvale, 2011, p.30), y referida por Hernandez, Fernandez y Baptista como una “reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (2006, p.597), con el objetivo de “obtener conocimiento meticulosamente comprobado” (Kvale, 2011, p.30).

Esta técnica tal como Yuni y Urbano consignan, permite “acceder a hechos, descripciones de situaciones o interpretaciones de sucesos o fenómenos (internos o externos) a los que no se podría acceder de otro modo” (2014, p.82), enmarcada en “comportamientos verbales para extraer información sobre representaciones asociadas a comportamientos vividos” (Cifuentes, 2011, p.85), de allí que el interés

central de esta investigación es la percepción que tienen los docentes sobre las estrategias de enseñanza de los tutores.

En esta investigación a partir de las entrevistas a los tutores, directores y POP, así como a informantes calificados se pudo tener “un acceso más directo a los significados que éstos le otorgan a la realidad” (Yuni & Urbano, 2014, p.81).

Al respecto Kvale plantea que no existe una forma estandarizada para realizar una entrevista. Sin embargo, Hernandez, Fernandez y Baptista sugieren que se debería generar un clima de confianza con el entrevistado y desarrollar empatía con él, evitando elementos que puedan obstruir la conversación, animando “a los entrevistados a describir su punto de vista sobre su vida y su mundo” (Kvale: 2011, p.83).

De ese modo, al ser entendida como un diálogo, se debe dejar “que fluya el punto de vista único y profundo del entrevistado. El tono tiene que ser espontáneo, tentativo, cuidadoso y con cierto aire de curiosidad por parte del entrevistador” (Hernandez, Fernandez & Baptista, 2006, p.600). La entrevista es pues “una modalidad que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad” (Massot, Dorio & Sabariego, 2009, p.337).

La entrevista según la clasificación que hacen Yuni y Urbano (2014, p.83) en relación a la interacción entre el entrevistador y el entrevistado, y según Massot, Dorio y Sabariego, (2009, pp.336-337) clasificadas por su estructura, pueden ser estructuradas, donde el investigador tiene todo pre-diseñado, están todas las preguntas con un guion establecido, logran tomar forma de cuestionario; las semiestructuradas o abiertas donde se parte de un guion que establece qué se va a preguntar, con preguntas de tipo abiertas que permiten obtener más información del entrevistado y no sigue necesariamente una secuencia establecida; y las no estructuradas, donde el entrevistador puede llevar la entrevista según su voluntad.

En el caso de esta investigación se consideró utilizar las de tipo semi-estructurada, ya que tiene un guion estructurado donde estarán marcados algunos temas y preguntas que permitieron obtener la información necesaria, datos como la formación del tutor, su asignatura y años de experiencia tanto en las clases de tutorías como en las comunes.

Por otro lado, quedaron preguntas abiertas permitiendo que el entrevistado desarrolle su discurso, aporte informaciones que considera importantes, dejando también la posibilidad que el entrevistador pueda ir generando otras preguntas que considere necesarias para la investigación ya que muchos significados surgen de las propias palabras de los entrevistados.

El guion de la entrevista estuvo conformado por cuatro tópicos centrales. En una primera temática tomó en consideración aspectos vinculados a la apertura de la entrevista y aseguramiento del anonimato. En

un segundo aspecto consideró investigar sobre la motivación que llevó al docente a tomar horas de tutoría. En un tercer tema indagó sobre las estrategias de enseñanza que ponía en práctica el tutor en la tutoría. Y en un cuarto aspecto incursionó sobre la reflexión del docente acerca de si la tutoría implicaba para él “no hacer más de lo mismo”.

Con relación a la situación de la interacción, ésta puede ser cara a cara, telefónica o mediante tecnologías informáticas. En este caso fue de tipo “cara a cara”, donde el entrevistador y el entrevistado conversan en un lugar establecido previamente (Yuni & Urbano, 2014; Abero, 2015) y donde a través de la pregunta y el diálogo, se buscará comprender los significados de las respuestas.

Según el número de participantes en la entrevista, éstas pueden ser individuales, en panel o en grupo. En esta investigación se utilizaron las de corte individual en todas excepto en una entrevista con informantes calificadas donde se realizó en simultáneo con dos expertas. Este tipo de entrevistas no sólo favorecieron la comunicación entre entrevistador y entrevistados, sino que además permitió abordar temas generales o particulares que el entrevistado quiera compartir (Yuni & Urbano, 2014, p.85).

Se realizaron preguntas, con relación a la clasificación realizada por Hernandez, Fernandez y Baptista (2006, p.598) generales, que pueden servir tanto de disparador de manera de dirigirse al tema que interesa, como preguntas que sirvan para ejemplificar, a lo que el entrevistado respondería con un ejemplo del tema que se estuviese tratando.

Yuni y Urbano (2014, p.87) plantean que la entrevista pasa por tres fases, la primera relacionada a la presentación y toma de contacto, donde el entrevistador se presenta, comenta el tema y asegura la confidencialidad de la información y se estima el tiempo que puede insumir. En esta investigación, además de lo anteriormente mencionado, se completó un cuestionario-ficha que se elaboró para la ocasión y que buscó obtener datos generales del entrevistado.

La segunda fase es la propia entrevista que es el desarrollo de las conversaciones y registro. Para ello se consultó siempre sobre cuál era el espacio que se podía utilizar y que le permitiese sentirse cómodo al entrevistado. En general se dispuso de los lugares que no generaron distorsión ni para el centro educativo ni para los entrevistados.

La tercera fase, llamada de cierre, es cuando el entrevistador hace un resumen de los temas conversados y se puede corroborar algún dato que haya quedado para profundizar. En vinculación con esta fase, en esta investigación se consultó si querían agregar algún comentario a lo conversado y en alguna oportunidad alguno de los entrevistados lo hizo.

A fin de ir recabando más información y colaborar con la memoria del investigador, se llevó un registro al margen de los cuestionarios-fichas, al estilo de notas de campo ‘condensadas’, es decir “tomadas en

el momento o inmediatamente después de una sesión de trabajo de campo. Incluyen todo tipo de apuntes, de lo que el observador ve u oye, pero sin pararse a anotar en detalle todo lo que observa” (Spradley, citado por Valles, 2007, p.170).

Estas notas registraron sobre los espacios utilizados para las entrevistas, las interrupciones que hubo por motivos de organización liceal, los ruidos que pudieron distorsionar la conversación, o cualquier otro elemento que se consideró importante anotar en el mismo momento en que se fueron generando o inmediatamente después de finalizada la entrevista para no interrumpir el fluir de la conversación, dependiendo de la situación (Flick, 2007, p.185).

Corresponde, una vez finalizada la misma, revisar los registros buscando que tengan coherencia y sentido, así como “comprobar que las informaciones obtenidas son útiles a los propósitos de la investigación” (Yuni & Urbano, 2014, p.96), hecho que se realizó durante y al finalizar la misma, al relacionar las respuestas que se consignaron en la ficha, las notas de campo y algunas respuestas obtenidas en la entrevista misma. Esto fue permitiendo el ir evaluando la validez del propio instrumento en cada oportunidad.

La figura que tenemos a continuación representa las entrevistas realizadas.

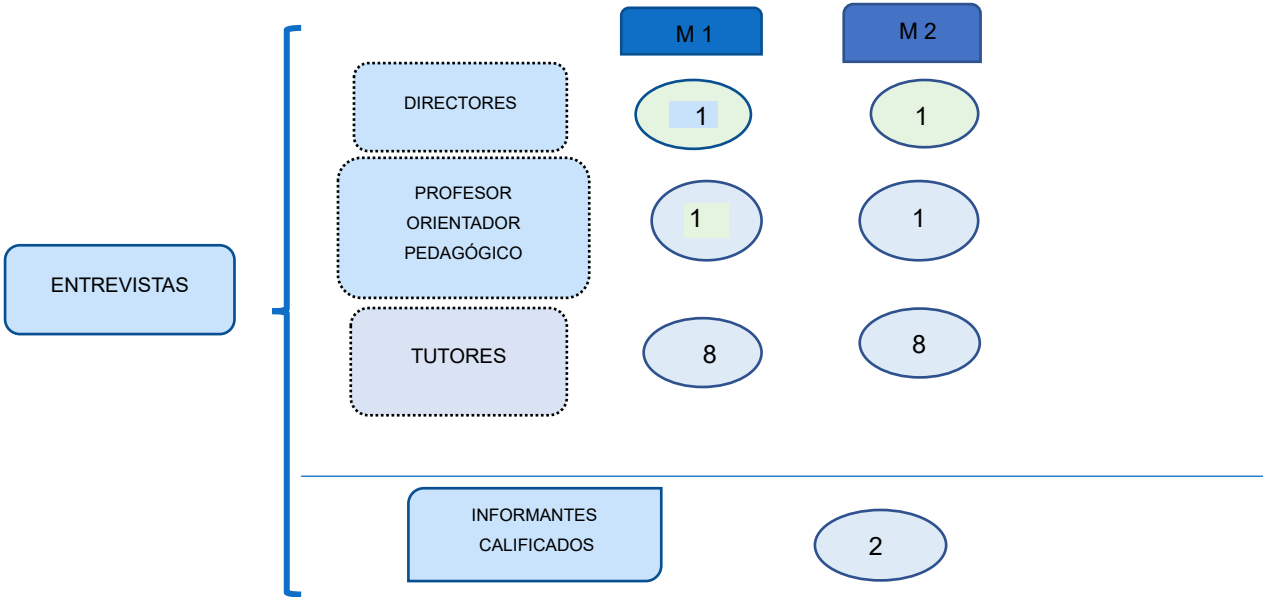


Figura 13 Entrevistas realizadas según estamentos

Fuente: Elaboración propia

La otra técnica de recolección de datos como fuente secundaria que se utilizó fue el análisis documental.

Para ello se tomó en cuenta la normativa oficial de diversas publicaciones relativas al Programa PIU y las distintas reestructuraciones que tuvo a lo largo del tiempo de su implementación, así como los documentos proporcionados por los actores que se entrevistaron en los mismos centros educativos relacionados a complementar la información que no constaba en los anteriores.

Como fuente de datos secundarios y cuantitativos se consideraron los datos que surgen del Monitor Educativo del Consejo de Educación Secundaria, los datos aportados por la Oficina que regula al Programa Liceos con tutorías y POP, así como también los datos aportados por los propios centros educativos los que a medida que se iban analizando se integraban a una planilla elaborada a tal fin.

La Figura 14 representa las fuentes de obtención de datos.



Figura 14 Representación de las fuentes primarias y secundarias de datos

Fuente: Elaboración propia

2.4 Diseño de instrumentos utilizados para la recolección de datos

Para recolectar los datos es necesario diseñar instrumentos, y de acuerdo con las técnicas planteadas, los utilizados fueron, por un lado, tres guiones con un cuestionario de preguntas semi estructuradas y en soporte papel, es decir, hojas fotocopiadas para cada uno de los estamentos a entrevistar, es decir, uno para tutor, (Anexo II), uno para director, (Anexo III) y uno para POP (Anexo IV).

Por otro lado, se confeccionaron tres cuestionarios-fichas, también uno por estamento, con el fin de recolectar los datos personales de los entrevistados realizadas en hojas fotocopiadas los que permitieron llevar anotaciones al margen que colaboraron como ayuda memoria al entrevistador y registro de datos inesperados al estilo notas de campo. (Cuestionarios-ficha para el tutor, director y POP, correspondientes a los Anexos V, VI y VII respectivamente).

Se diseñó además un instrumento que colaboró con el análisis de los documentos oficiales con el fin de registrar la temática abordada por cada uno de los documentos en sí, la fecha que le correspondiera,

el órgano del cual emanó y comentarios que fueran pertinentes (Véase Anexo VIII), así como se confeccionaron diversas planillas que permitieron la interpretación de los datos cuantitativos obtenidos como los datos de los alumnos matriculados (Anexo IX) y otra para relevar la información de los alumnos tutorados a partir de la percepción de los profesores tutores. (Anexo X)

Se tomaron en cuenta, además, los materiales presentados por las dos instituciones educativas en el entendido que presentan Ruiz Olavúenaga e Ispizua citados por Valles como la “lectura de textos, entendiendo por tales, todos los documentos que contienen significado” (Valles, 2007, p.120).

De esta manera entonces, a partir del análisis de los datos obtenidos, se pudo contrastar las estrategias de enseñanza puestas en práctica en las diversas tutorías, con relación a una mirada retrospectiva, con los resultados académicos, y con el perfil de los tutores.

2.5 Aseguramiento de la confiabilidad de los datos

El investigador en un enfoque cualitativo es el sujeto que “construye el diseño de investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido, tanto desde sus estructuras conceptuales previas, como desde aquellos hallazgos que surgen de la propia investigación, la que luego se colectiviza y discute en la comunidad académica” (Cisterna Cabrera, 2005, p.62).

Como es justamente el propio investigador quien le otorga significado a los datos obtenidos en la investigación, es indispensable la elaboración de tópicos o temas con el fin de organizar la información obtenida. En este sentido Cisterna distingue entre categorías y subcategorías, las que pueden ser apriorísticas o emergentes.

Una vez que la información estuvo organizada, se procesó la información, la que se realizó desde un enfoque de triangulación hermenéutico.

Cisterna Cabrera conceptualiza la triangulación como “la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información pertinente al objeto de estudio surgida en una investigación por medio de los instrumentos correspondientes” (2005, p.68).

En el mismo sentido, Cruz Mayz Díaz define la triangulación como “el control cruzado entre diferentes fuentes, datos, personas, instrumentos, técnicas, documentos y la combinación de los mismos, lo que hace posible el incremento de la confianza en los resultados” (2008, p.61).

Con sentido de realizar la triangulación de la presente investigación se cumplió con los pasos previos a la triangulación, a saber: se recogió la información, se realizó la reducción de la información obtenida, y por último se la codificó.

Se lo representa en la siguiente Figura 15.

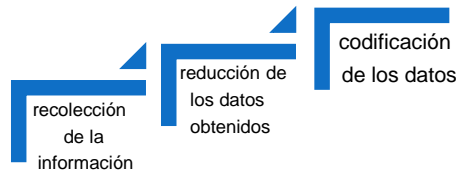


Figura 15 Proceso de sistematización de la información

Fuente: Elaboración propia

Una vez realizada la codificación, se realizó un resumen de manera de aproximarnos de forma inicial a los resultados. Con posterioridad se procedió a la triangulación de los datos con el objetivo de realizar el cruce de la información obtenida en primer lugar de forma ‘intra estamento’, luego ‘inter estamento’ y con posterioridad con los otros instrumentos utilizados así como con el marco teórico.

La siguiente Figura 16 representa el proceso de triangulación realizado.

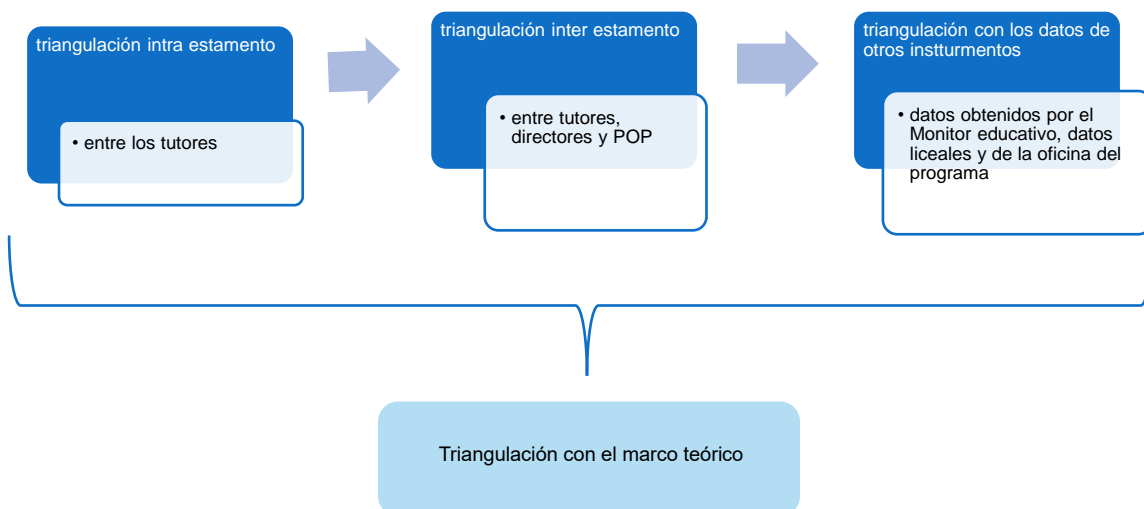


Figura 16 Triangulación de los datos obtenidos

Fuente: Elaboración propia

2.6 Pre-test de Instrumentos

Se realizaron dos entrevistas de prueba o exploratorias, entendidas como aquellas que tienen por función demostrar aspectos del fenómeno estudiado en los que el investigador no pensó espontáneamente y de este modo complementar las pistas de trabajo” (Quivy & Campenhoudt, 2006, p.64), las que se llevaron de acuerdo con lo planteado por estos dos autores, de forma abierta y flexible.

Se realizaron en una institución educativa que cuenta con un contexto similar en cuanto a la cantidad de alumnos (aproximadamente 500 de ciclo básico) así como la implementación del programa desde su comienzo y las dos docentes entrevistadas trabajan en él desde el inicio, es decir, el año 2008.

Ambas entrevistas tuvieron un lapso de aproximadamente 30 minutos cada una.

Se les explicó que era una entrevista de prueba y que sus respuestas eran confidenciales. Se les asignó a ambas una clave, que correspondió a POP P1 y LP D1.

A partir de la aplicación del pre-test con los dos guiones de preguntas para las dos entrevistadas, directora (Anexo XI) y POP (Anexo XII), surgieron aspectos interesantes que se incorporaron al guion definitivo del trabajo en relación a la jerarquización de las preguntas.

En primer lugar, las preguntas tanto al POP como al director que hacían referencia a aspectos personales, como antigüedad en el centro educativo, matrícula de alumnos de ciclo básico, cantidad de grupos, totales de alumnos tutorados, fueron reorganizadas en un cuestionario-ficha que acompañó la entrevista y se aplicó con anterioridad a las preguntas de la entrevista misma.

Otro aspecto que se tomó en cuenta es que se organizaron las preguntas del guion de entrevista de manera de tener una organización interna y coherente a lo investigado, ya que algunas preguntas carecían de sentido.

En el pre-test se le preguntaba al director cuántos años tenía ese liceo de experiencia en la implementación de la tutoría, siendo que esa era una condición para seleccionar la institución.

Por otro lado, se preguntaba si el director había participado como tutor, referente, PCP o POP en el programa, siendo imposible que lo hiciera, ya que otra condición de la selección del centro educativo fue que el director participara desde los comienzos desempeñándose en la gestión. Se redactó nuevamente la pregunta y se pasó a la ficha con relación a cuántos años tenía de acompañar la implementación del programa en ese liceo en el que se lo estaba entrevistando.

Se confeccionaron por lo tanto un guion de entrevista por estamento, es decir, para el tutor, el POP y el director, así como un cuestionario-ficha con el fin de recabar datos generales de cada entrevistado, también una por estamento.

Los guiones de entrevista a ser utilizados con los POP y directores centraron las preguntas en las percepciones que tenían ellos como docentes, pero desde fuera del aula sobre el rol del tutor, la tutoría y datos macro y generales de las tutorías en sí.

En tanto que los guiones para los profesores tutores buscaron interiorizarnos sobre la percepción de ellos mismos sobre el rol del tutor, la tutoría como espacio de aprendizaje y las estrategias de enseñanza puestas en práctica en las tutorías que ellos tienen a su cargo.

Los guiones de las entrevistas quedaron por lo tanto estructurados a cuatro ejes temáticos, a saber:

- ❖ El primero de ellos relacionado a la apertura de la entrevista donde nos presentamos, mostramos y leímos la autorización del Consejo de Educación Secundaria para la realización de la entrevista en sí, aseguramos el anonimato de la persona a ser entrevistada y le solicitamos su consentimiento para realizarla y proceder con la grabación.
- ❖ El segundo eje por el que se transitó fue sobre el rol del profesor tutor. En vinculación a este eje, se consultó sobre la percepción que tenían los distintos estamentos sobre la tutoría, así como la motivación que llevó al docente tutor para elegir horas de tutoría y una posible elección a futuro.
- ❖ El tercer tema estuvo relacionado a las estrategias percibidas de poner en práctica por los profesores tutores como tópico principal de la tesis.
- ❖ Y como cuarto eje de la entrevista se conversó a modo de reflexión acerca de si la tutoría implicaría o no el “más de lo mismo”.

2.7 Plan de trabajo – calendarización y línea de tiempo

Las fechas de comienzo del año lectivo en los liceos están generalmente ubicadas en la primera semana del mes de marzo. En las subsiguientes dos o tres semanas, los profesores están abocados a la realización de variadas actividades de tipo diagnóstica, lo que al finalizar las mismas van dando un perfil de los jóvenes que pudieran comenzar con las tutorías.

De todos modos, a ellas deben ir preceptivamente los alumnos que finalizando los cursos escolares hubieran obtenido un promedio descendido de egreso o aquellos que la maestra estableciera con necesidades de apoyo. Junto a estos jóvenes que conformarían las tutorías de primer año, hay que convocar además los que fueron repetidores del curso.

Para las tutorías de segundo y tercero se deriva a los alumnos que consideran los profesores en la última reunión evaluativa de diciembre del año anterior, o aquellos alumnos que tienen un fallo de repetición que surge o de la misma última reunión de diciembre, o de la reunión confirmatoria que se realiza en el mes de febrero una vez finalizado el período de exámenes correspondientes.

De allí que, la presente investigación no pueda ser efectuada en los comienzos de cursos, sino dejando un período pertinente, tiempo en que los alumnos asistieron y se puedan evidenciar por parte de los docentes las estrategias de enseñanza que perciben poner en práctica.

Si bien se pretendía comenzar con las entrevistas en el mes de setiembre para contar con un período amplio, y que tomara en consideración la finalización de la segunda reunión evaluativa establecida por el Plan de Reformulación 2006, y antes de la posible desvinculación del tutor a esa institución educativa, por haber optado por horas en otro centro educativo, la demora en la obtención la autorización para la entrada al campo hizo que se concretara su comienzo para el 20 de octubre. Sin embargo, a partir de esa fecha se pudieron realizar sin contratiempos.

El hecho de comenzarlas con posterioridad a las reuniones me permitió optimizar las entrevistas previamente agendadas, ya que habría pasado un período considerable entre las derivaciones a las tutorías, a partir de como se mencionó del uso de las fichas sociales, de sus resultados académicos anteriores, de la aplicación de las pruebas diagnósticas por parte de los docentes y por haberse concretado las segundas reuniones de evaluación donde diversos actores docentes junto con el Equipo Mutidisciplinario (si lo hubiera) visualizaron las necesidades y realidades de los jóvenes a tutorear.

A esto se suma que, durante el período de reuniones los centros educativos y sus docentes tienen actividades planificadas que la entrada de un actor más y ajeno a estas actividades, como es el investigador, dificultaría no solo la dinámica institucional sino la obtención de los datos requeridos.

Se presenta a continuación en la Figura 17 un plan de calendarización de las actividades realizadas.

De forma complementaria, en la Figura 18 se presenta una línea de tiempo que resume las principales gestiones realizadas en el marco del proyecto. En ella están registradas las fechas precisas de la solicitud de los permisos al CES para poder realizar la investigación, la resolución del consejo correspondiente autorizando la entrada al campo, la aplicación del pre-test, que permitió probar los instrumentos y el comienzo y finalización de las entrevistas planificadas.

	JUNIO	JULIO	AGOSTO	SETIEMBRE	OCTUBRE	NOVIEMBRE	DICIEMBRE	ENERO 2018	AGOSTO 2018
Permisos									
Prueba									
Acceso campo									
Entrevistas									
Documentos									
Análisis									

Figura 17 Calendarización de las actividades

Fuente: Elaboración propia

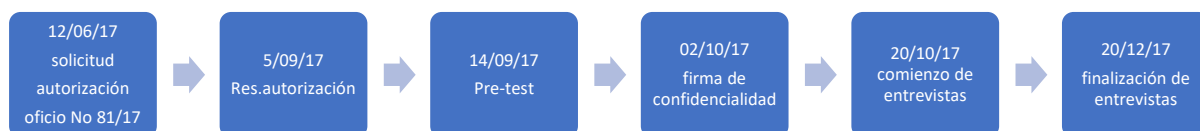


Figura 18 Línea de tiempo

Fuente: Elaboración propia

2.8 Acceso al campo

Se solicitó el permiso correspondiente a través del Oficio N° 81/17 con fecha 12 de junio de 2017 (Anexo XIII), adjuntándosele la carta que la Universidad ORT (Anexo XIV) confeccionó como aval de estudiante, a la Inspectora de Institutos y Liceos del Liceo en el que me desempeño, quien lo elevó de manera favorable a la Inspectora Regional de Atlántida. Luego es enviado a Prosecretaría del Consejo de Educación Secundaria para ser autorizado.

Con fecha 4 de setiembre recibo una llamada desde Secretaría General del Consejo de Educación Secundaria solicitándome que explicito por qué se habían seleccionado los dos liceos que se consignaban, de qué manera de iba a trabajar en el centro, entendiéndose que no se iba a ingresar al aula y debiendo explicitar a quiénes se iba a entrevistar (roles), así como el compromiso de elevar a Secretaría General copia del trabajo final. Dicha información es enviada vía mail a la Secretaria General con igual fecha.

El día 6 de setiembre se recibe por fax la Resolución (Anexo XV), autorizándose la investigación previa firma en la Asesoría Letrada del CES con relación al acuerdo de confidencialidad.

El viernes 15 de setiembre se recibe llamada para avisar que se agendará para próxima semana la firma acordada, situación que se efectiviza el día 2 de octubre.

A partir de la firma se realizó la consulta pertinente con la/s Inspectora/s de Institutos y Liceos de los Liceos seleccionados para poder acceder luego de forma personal al director de los Centros Educativos, y luego a los POP y tutores. Una vez ingresado al mismo, se le entregó a cada uno una copia donde consta la firma de autorización.

Se ingresó a los espacios de la manera menos disruptiva posible, acomodándose a las rutinas de los participantes y de la propia institución. Para ello se les consultó en primer lugar a los directores qué días y horarios eran los más adecuados para realizar las entrevistas de manera que no afectase horas de clase ni actividades que tuvieran previstas.

En segunda instancia, y a partir de lo conversado con los directores, se elaboró un plan de entrevistas que se fue organizando con la colaboración de los POP quienes consultaron a los tutores sobre la preferencia de los horarios para ser entrevistados.

Al comienzo de cada entrevista se les presentó a cada uno de los docentes la autorización del CES, dejando en claro que no era obligatoria y que podrían no responder a alguna de las preguntas.

No se hará público ni los nombres de los centros educativos seleccionados ni los nombres de las personas entrevistadas, previéndose como precaución el uso de seudónimos o de colores para su posterior análisis, así como se trabajará en base a una relación de total respeto tanto ante el entrevistado como a sus respuestas.

A todos ellos se les comunicó que tendrán tener acceso a los resultados de la investigación una vez finalizada la misma, ya que será pública, y se les podrá entregar una en formato electrónico si así lo consideraran.

2.9 Implicancias

Si bien me desempeño como directora de un centro educativo de ciclo básico, y bachillerato diversificado, el mismo se encuentra ubicado en otro departamento del país. He estado trabajando en liceos que tuvieron el Proyecto PIU desde el comienzo y que actualmente cuentan con el de Liceos con tutorías y POP, pero no en el departamento donde se llevó a cabo la investigación, lo que me permitió conocer el tema y a su vez mantener la distancia necesaria para realizarla.

CAPÍTULO 3 ANÁLISIS E INTEPRETACIÓN DE LOS DATOS Y RESULTADOS

En este capítulo se procedió al análisis e interpretación de los datos recolectados entre los meses de julio y diciembre de 2017, de las entrevistas, las fichas, las notas de campo, documentos oficiales y de los datos secundarios obtenidos a partir de la información proporcionada por los centros educativos, la oficina en cargada de Liceos con horas de tutorías y del Monitor Educativo liceal del CES.

El análisis e interpretación de dichos datos fue un proceso que se realizó entre los meses de agosto de 2017 y agosto de 2018.

Para proceder a la reducción de los datos obtenidos a partir de las entrevistas y una vez que éstas estuvieron desgrabadas, en primer lugar, se marcaron las líneas para poder ubicar fácilmente con posterioridad una cita.

Luego se fueron marcando y 'pintando' con diversos colores las frases que se consideraron centrales de manera de ir organizando las respuestas de los diferentes docentes por tópico en formato papel.

El tercer paso fue la creación de una serie de planillas al estilo cuadros de doble entrada donde se fueron transcribiendo las frases que correspondían a cada uno de los tópicos seleccionados (Anexo XVI), para luego proceder en un cuarto paso, a la reducción de estos mismos datos en otra planilla de igual formato (Véase ejemplo en Anexo XVII), todas organizadas por centro educativo.

En último lugar, se confeccionaron planillas con las frases transcritas de las docentes organizadas por tópico con su correspondiente línea de transcripción para proceder rápidamente a su ubicación en los textos macro (Véase ejemplo en Anexo XVIII).

Para el análisis de los distintos documentos, se realizaron planillas que colaboraron con la organización de la información que de éstos fuera surgiendo (Anexos VIII y XIX, ya referenciados).

3.1 ¿De dónde surgen los datos?

3.1.1 Fuentes primarias

Las fuentes primarias se constituyeron por las entrevistas, las notas de campo y el análisis de documental.

En relación con las notas de campo, las mismas se fueron realizando al margen del cuestionario- ficha que se llevaba para completar con los datos de los docentes. Se registraron las "impresiones después de acabar el contacto de campo individual" (Flick, 2007, p.185), ya que en general, como estaban todas asignadas con un horario, no hubo mayor tiempo de espera, por lo que estuvieron, como dice Flick,

“marcadas esencialmente por la percepción y presentación selectivas del investigador” (2007, p.186).

Así, por ejemplo, se registraron los espacios donde se realizaron las entrevistas, las interrupciones si las hubo, los “ruidos” del entorno que pudieran dificultar o no la entrevista y la disposición de los entrevistados para la conversación.

Previo a la propia entrevista, se procedió a completar un cuestionario-ficha con datos generales sobre el entrevistado. En algunas oportunidades, cuando a partir de alguna pregunta personal surgía ya información sobre el tema a ser investigado, se continuó con las preguntas de entrevista y se procedió a completar la ficha durante el desarrollo de esta. Por otro lado, cuando surgieron datos interesantes al entrevistador, se fueron registrando al margen de la ficha misma.

Las entrevistas, tal como se explicitó en el apartado teórico, se realizaron en base a un guion, permitiendo al entrevistado una conversación libre sobre la temática. Las mismas fueron registradas a través de una grabadora y se solicitó siempre el permiso correspondiente para realizarla por dicho medio. Es de destacar que ninguno de los veintidós entrevistados se negó al uso de este medio. De todos modos, aclaramos que se adquirió un equipo de alta fidelidad, lo que permitió colocarlo a distancia del entrevistado y entrevistador de manera de que no generara distracciones ni estuviera “presente” durante la entrevista.

Se realizaron, tal como estuvo previsto, dieciséis entrevistas a tutores, dos a directores, dos a POP y dos a informantes calificados. Ninguna de ellas fue cambiada de la fecha prevista, y en general se mantuvo el horario que se había organizado con los distintos actores. Es de destacar la amplia disposición de todos ellos ante la propuesta de participar en la presente investigación.

Se obtuvieron un total de 649 minutos de grabación. En M1, el tiempo promedio de entrevistas fue de veintisiete minutos, mientras que en M2 fue de veintinueve. Al incorporar las entrevistas realizadas a los docentes calificados, se genera un promedio de 30 minutos. La entrevista de mayor duración fue de una hora trece minutos y la de menor duración fue de 14 minutos.

Se presenta en la siguiente página el Cuadro 2 que permite observar el cronograma de todas las entrevistas realizadas, organizadas por centro educativo. Aparece en dicho cuadro la hora de comienzo, la duración de la entrevista registrada en minutos y segundos de cada una, así como la cantidad de líneas que se obtuvieron al realizar la transcripción respectiva.

Tabla 2 Cronograma, duración y cantidad de líneas en la transcripción de las entrevistas

LICEO M1	DM 1	POP 1	TG 1	TH 1	TB 1	TCF-Q1	TCF -F1	TI 1	TIdE 1	TL 1
FECHA	26/10	26/10	4/12	8/12	4/12	4/12	4/12	8/12	8/12	8/12
HORARIO comienzo	15.20	16.00	13.40	13.15	12.50	13.15	12.00	15.45	15.00	14.25
DURACIÓN tiempo	36' 22"	1h 13'	14' 40"	14' 24"	19' 58"	18' 12"	32' 9"	35' 24"	17' 6"	21' 3"
Cantidad líneas transcripción	155	483	102	108	119	125	135	168	154	99
LICEO M2	DM 2	POP 2	TG 2	TH 2	TB 2	TCF-Q2	TCF -F2	TI 2	TIdE 2	TL 2
FECHA	17/11	20/11	18/12	20/11	12/12	12/12	20/11	20/12	18/12	18/12
HORARIO comienzo	12.05	10.55	11.00	12.20	13.45	15.00	12.00	11.00	13.00	10.00
DURACIÓN	33' 45"	56' 19"	23' 58"	27' 48"	31' 05"	18' 40"	16' 13"	26' 40"	18' 41"	43' 27"
Cantidad líneas transcripción	247	224	133	262	185	119	179	275	118	146
INFORMATOS CALIFICADOS			IC 1				IC 2			
FECHA			20/11				24/11			
HORARIO comienzo			12.00				13.00			
DURACIÓN			50'				33' 51"			
Cantidad líneas transcripción			297				183			

Fuente: Elaboración propia

Se realizó luego la totalidad de las transcripciones, ya que este paso es “necesario en el camino a su interpretación” (Flick, 2007, p.189). Se mantuvo el anonimato de las personas que fueran nombradas, cambiando el nombre de estas, y se escucharon varias veces de forma de intentar mantener las formas del habla correspondientes (afirmaciones, espacios, finales de oraciones, etc.).

En relación con el análisis documental de los documentos oficiales, conceptualizándose el análisis como el “tratamiento de la información contenida en los documentos reunidos tiende a ponerla en forma, a representarla de otro modo por procedimientos de transformación” (Bardin, 1996, p.34), se tomaron en cuenta aquellos que refieren al tema que nos convoca, las tutorías y se procedió a completar una planilla (Anexo VIII), con los temas centrales que son tratados. La planilla final fue presentada en el marco teórico de la presente investigación en la página 19.

Lo que se observó es que no hay un ordenamiento claro al respecto. Hay oficios que refieren a los perfiles de los cargos centrales, a la creación y sustitución de determinados cargos como el de referente a PCP, relativos a orientaciones para el trabajo con alumnos derivados, o a la propia convocatoria para la realización de los cursos, todos ellos con igual fuerza reglamentaria.

Del mismo modo, si bien los dos roles se han mantenido en el tiempo, no hay una claridad en los conceptos utilizados para que efectivice la labor el tutor.

Por otro lado, no hay una documentación que explicita el cambio del rol de PCP a POP, y sin embargo en los hechos, éste fue realizado.

3.1.2 Fuentes secundarias

El análisis de los datos que surgieron de las fuentes secundarias se realizó a partir de los datos que presenta el Monitor Educativo del CES de los dos liceos involucrados para la presente investigación, los datos proporcionados por la oficina que organiza el programa, así como aquellos proporcionados por los actores de los centros educativos.

Se observó que, si bien desde el Monitor Educativo se obtuvieron los números de los alumnos matriculados en el ciclo básico de cada institución y los resultados académicos de los estudiantes de ambos centros educativos, no hay información de los resultados académicos de los alumnos tutorados de manera de dar evidencia de la incidencia de la aplicación de dicho proyecto en los mismos, por lo que se decidió concurrir a la Oficina que coordina dicho proyecto.

En dicha oficina se proporcionaron los datos correspondientes a los resultados académicos de los alumnos tutorados de ambas instituciones de diciembre de 2015 (Anexo XIX) y diciembre 2016 (Anexo XX).

Los datos del año 2017 aún no se habían recabado a la fecha de realizarse la entrevista, ya que los mismos surgen de la solicitud de completar una ficha denominada Ficha 4, que hacen llegar a los liceos a partir de noviembre-diciembre de cada año. Por lo tanto, los datos del año 2017 correspondientes a ese período fueron proporcionados por los propios POP vía mail a fines de diciembre 2017 (Anexos XXI del liceo M 1 y Anexo XXII del liceo M 2). Se debe dejar aclarado que los datos que proporciona el liceo M 2, en la suma total que realiza de los alumnos que fueron tutorados, el resultante no es correcto, por lo que se subsanó el error realizándose la adición correcta para trabajar en esta investigación.

Esta oficina anteriormente nombrada, recaba y procesa los datos de todas las instituciones educativas del país donde el Proyecto Liceos con tutorías y POP (o PCP anteriormente) se estuviera implementando.

Estos resultados son solicitados a los liceos, y es el docente POP el encargado de completarlos en dos fichas denominadas Ficha 4 y Ficha 5 correspondiendo a datos numéricos provenientes de los dos últimos cortes evaluativos que se realizan en los liceos, en acuerdo a lo planteado en los artículos 64, 65 y 81 del Reglamento de Evaluación y Pasaje de grado Reformulación 2006 de Ciclo Básico (CES,

Repag, 2006). En el mismo se establecen las cuatro reuniones de evaluación, considerándose para la presente investigación la tercera o primera reunión final -mes de diciembre- y la cuarta o segunda reunión final, en el mes de febrero.

Los datos que recaban están organizados con relación a la cantidad de alumnos tutorados que obtuvieron fallo de promoción, repetición y fallo en suspenso en cada curso, es decir, primero, segundo y tercero año, con la suma de la totalidad de los alumnos.

Corresponde aclarar que la promoción puede ser total o parcial. Se entiende por promoción total al fallo que obtiene el alumno que no queda con ninguna asignatura para rendir examen; y promoción parcial, al fallo resultante de promoción, pero con hasta tres materias a examen. En esta ficha no se diferencian ambos resultados, sino que la promoción resulta de la suma de ambos.

La repetición significa que deberá cursar nuevamente el nivel de estudios en el próximo período escolar por haberle quedado al estudiante siete o más materias insuficientes.

El fallo condicional o fallo en suspenso, es el que obtiene el alumno cuando al finalizar la primera reunión final quedara con cuatro a seis materias a examen lo que no lo habilita ni a obtener un fallo de promoción (hasta tres), ni de repetición (más de seis).

Tal como su nombre lo expresa, para la obtención de un fallo final de promoción o repetición en estos casos, el joven está supeditado a la rendición de dichos exámenes en dos períodos: diciembre, es decir inmediatamente al finalizar la primera reunión final y febrero, es decir antes del comienzo del próximo ciclo lectivo. En el caso de la ficha 4, estos estudiantes son consignados como "Condicionales".

Al respecto, la Ficha 4 "Evaluación final al mes de diciembre" permite visualizar la distribución de los alumnos tutorados durante el año lectivo, a partir del fallo de la tercera reunión evaluativa, es decir, una vez finalizadas las clases y dichas reuniones. (Véase Anexo XXIII)

En ella se consigna la población atendida por el proyecto, con datos sobre el número total de alumnos tutorados, número de alumnos que fueron beneficiados con entrega de vestimenta, calzado o útiles escolares, y número de alumnos beneficiados con alimentación.

Del total de alumnos tutorados, se solicita la distribución por nivel, es decir si fueron de primero, de segundo o de tercero, finalizando con la totalidad por ciclo básico.

La siguiente tabla es un recorte de la Ficha 4, a modo de ejemplificar lo solicitado por la Oficina de Coordinación Proyecto a los POP:

Tabla 3 Corte representativo de la Ficha 4. Resultados de C.B. de M 1

Curso (o total de CB)	N°	%
Promovidos	117	50
Condicionales	64	27
Repetidores	53	23
Total de alumnos	234	100

Fuente: Elaboración propia

Una vez finalizado el período de exámenes del mes de febrero, corresponde realizar la cuarta reunión o segunda reunión final (también llamada confirmatoria).

En esta oportunidad, los alumnos que tenían el fallo de condicional o suspenso, son juzgados nuevamente con relación al proceso de sus rendimientos tomando en cuenta los exámenes rendidos.

Así, los fallos serán de promoción (si le hubieran quedado tres o menos de tres asignaturas previas o de repetición (si le hubieran quedado más de tres).

A partir de los resultados de esta reunión, el POP completa lo que la Oficina de Coordinación del Proyecto L.T. y POP denomina Ficha 5, correspondiente a los resultados académicos de los alumnos con fallo condicional en diciembre, (Tabla 3: Ficha 4), que asistieron a las tutorías en ese período del mes de febrero, distribuidos por nivel o curso y los totales de ciclo básico. (Anexo XXIV)

Esta ficha representa entonces solo el resultado de aquellos alumnos que asistieron a la tutoría en el período de febrero a preparar los exámenes con un tutor de las materias que tienen tutorías, con el fallo de condicional, es decir, quienes tenían entre cuatro y seis asignaturas a rendir.

La siguiente tabla es un recorte de la Ficha 5 “Resultados de los alumnos tutorados condicionales según fallo de la segunda reunión final de febrero”, a modo de ejemplificar lo solicitado por la Oficina correspondiente:

Tabla 4 Corte representativo de la Ficha 5. Resultados de M 1

Curso (o total de CB)	N°	%
Promovidos	43	67
Repetidores	21	33
Total de alumnos	64	100

Fuente: Elaboración propia

Corresponde destacar que se consideran alumnos tutorados con los fines estadísticos solicitados por la Oficina Coordinadora de Liceos con Horas de Tutorías y POP para complementar la Ficha 4, a todos los alumnos que asistieron por lo menos una vez durante el año lectivo (marzo-diciembre), pudiendo hacerlo durante el propio desarrollo de los cursos como sólo en el período de exámenes de diciembre (finalizadas las clases y antes de los exámenes correspondientes). No hay datos que muestren

diferencias entre los que aprobaron los cursos por haber asistido en oportunidad del año lectivo o de aquellos que lo hicieron a partir de los exámenes en diciembre.

Esta información se pudo relevar a partir de las entrevistas con los distintos actores involucrados.

La Ficha 5 puede ser un poco más clara al respecto, aunque no en su totalidad ya que no explicita o diferencia si los alumnos que se tutoraron en el mes de febrero fueron alumnos que asistieron sólo en ese período o también lo hicieron para el periodo anterior sin haber tenido un resultado exitoso (pérdida del examen) o si fueron tutorados durante el año lectivo.

El instructivo para el funcionamiento de liceos con Horas de Tutorías y PCP del año 2016, que complementa al Oficio N° 538/12 en su punto número 1 indica que “Los tutores asistirán a los estudiantes derivados en la preparación de los exámenes de los períodos: abril, setiembre, diciembre y febrero”. Se podría inferir que los resultados que se obtienen al finalizar el período de exámenes de febrero están más directamente vinculados a la asistencia a tutorías en el propio mes.

Para la presente investigación se utilizaron sólo los datos de la Ficha 4 correspondiente al año 2017, los que fueron proporcionados por los propios POP como ya se explicitó, vía mail a fines de diciembre, ya que en el momento del año en que se realizaron las entrevistas – entre los meses de noviembre de 2017 y diciembre del mismo año- no estaban procesados aún.

En la siguiente figura 19 se representan las diversas fuentes de obtención de datos.

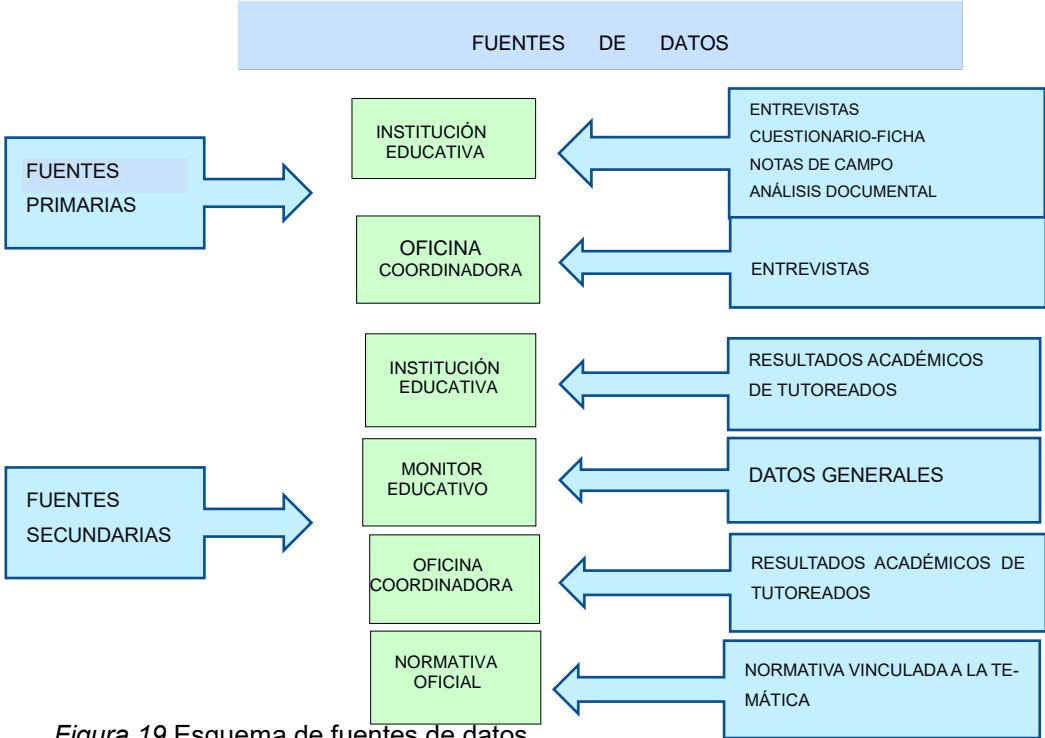


Figura 19 Esquema de fuentes de datos

Fuente: Elaboración propia

3.1.3 Codificación

Para proceder con el análisis y preservar la identidad tanto de los liceos donde se realizó la presente investigación como de los actores involucrados, se utilizaron códigos a partir de una nomenclatura alfanumérica, en los que se identificó a cada centro educativo, director, POP, informante calificado y tutor.

Los liceos serán nombrados a partir de M1 y M2, siendo todos los datos que contengan el número 1, pertenecientes a dicho liceo y el número 2 al otro.

El director será entonces caracterizado como DM 1 o DM 2; el POP, como POP 1 y POP 2 y los tutores, a partir de la letra T de tutor y la inicial de la asignatura de su tutoría, por ejemplo, TG corresponde a tutor de geografía y el número que le sigue, TG 1 o TG 2, lo vincula con la institución M1 o M2.

A continuación, se presenta la figura con la codificación utilizada en toda la investigación:

	Código Liceo 1	Código Liceo 2
Liceo	M1	M2
Director	DM 1	DM 2
Profesor Orientador Pedagógico	POP 1	POP 2
Tutor de geografía	TG 1	TG 2
Tutor de historia	TH 1	TH 2
Tutor de biología	TB 1	TB 2
Tutor de ciencias físicas - química	TCF-Q 1	TCF-Q 2
Tutor de ciencias físicas - física	TCF-F 1	TCF-F 2
Tutor de inglés	TI 1	TI 2
Tutor de idioma español	TIdE 1	TIdE 2
Tutor de literatura	TL 1	TL 2
Informante Calificado	IC 1	IC 2

Figura 20 Codificación

Fuente: Elaboración propia.

En las transcripciones de las entrevistas realizadas, se les consignó la misma codificación, y al momento de realizar la cita o transcripción textual de las entrevistas, lo que aparece con posterioridad al código corresponde a la línea del texto en las transcripciones que están en cuaderno aparte. Así, por ejemplo, TG 1: 122, corresponde al tutor de geografía de la institución M 1, y lo que se cita corresponde a la línea 122 de la transcripción.

3.1.4 Esquema de análisis

De acuerdo con lo planteado, y con relación a los objetivos de la presente investigación, el esquema de análisis de esta, vinculado a los objetivos específicos, se representan de la siguiente manera:

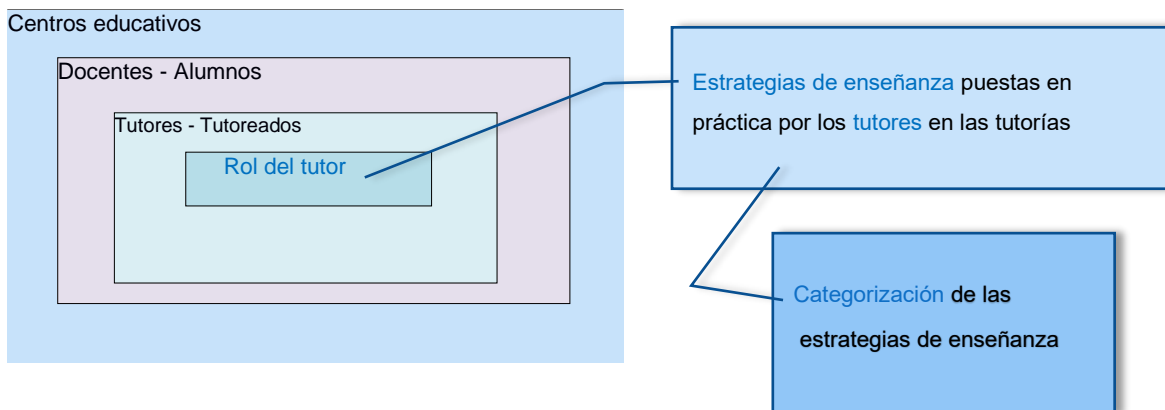


Figura 21 Representación de la investigación vinculada con los objetivos específicos

Fuente: Elaboración propia

3.2 Conformación de los centros educativos seleccionados. Características contextuales

La presente investigación, como ya se explicitó, se desarrolló en dos centros educativos dependientes del CES, ambos con ciclo básico y donde se aplicó el Proyecto PIU desde su comienzo y actualmente se implementa el Proyecto Liceos con Horas de Tutorías y POP.

Ambos aspectos nos permitirían obtener la información necesaria en relación con las estrategias de enseñanza que hubieran podido aplicar los tutores en las tutorías de modo de poder responder a una de las interrogantes planteadas desde el comienzo de esta investigación: la tutoría, ¿es más de lo mismo?

3.2.1 Los Directores y Profesores Orientadores Pedagógicos

A partir del análisis de las entrevistas y de los datos aportados en virtud del cuestionario- ficha que se fue completando antes y durante la entrevista tanto al director como al POP, surgen características de ambos cargos que colaboran en el conocimiento de la conformación de estos centros.

Es así que en el Liceo M 1 la directora es efectiva en su cargo, con una antigüedad en el mismo de tres años, y ha estado desde el comienzo de la implementación del proyecto PIU, aunque los cinco primeros años fueron en otro centro educativo.

Con relación a la POP de este liceo, es también efectiva en su asignatura de origen. Este es el tercer

año que labora en esta institución donde no solo tiene el cargo nombrado, sino que es docente de aula con 15 horas de clase en su asignatura de origen que es geografía.

Tiene experiencia en el desarrollo de los dos roles anteriores que fueron conformando el proyecto tanto PIU (referente), el proyecto Liceos con horas de tutoría y PCP (PCP) y actualmente en el Proyecto Liceos con Horas de Tutorías y POP, debiendo destacarse que la docente se desempeñó un año como tutora en otro centro educativo.

En relación con el Liceo M 2, la directora es efectiva en su cargo, con una antigüedad de 7 años en esa institución y ha estado desde el comienzo de la implementación del proyecto PIU. El primer año acompañó la implementación en otro centro educativo y los restantes en el presente M 2.

El POP 2 es efectivo en su asignatura de origen, geografía, y cuenta con 12 horas de docencia directa en la misma en este centro educativo.

Ha sido anteriormente tutor durante cuatro años en otro liceo y es este su primer año en la institución M 2 y también en lo que respecta a su cargo de POP.

La siguiente figura representa los datos expresados anteriormente para los directores y POP en ambas instituciones:

DIRECTOR	M 1	M 2
Carácter del cargo	efectiva	efectiva
Antigüedad en el centro	3 años	7 años
Antigüedad en experiencia con liceos con tutorías	Desde 2008	Desde 2008

POP	M 1	M 2
Carácter del cargo en la asignatura	Efectiva	Efectivo
Horas de docencia directa en el centro de la asignatura	15 horas geografía	12 horas geografía
Antigüedad en el centro	3 años	1 año
Experiencia como referente, PCP incluyendo el actual POP	8 años	1 año
Experiencia como tutor	1 año	4 años
Formación para el cargo	si	si

Figura 22 Características socio-profesionales de los directores y docentes POP según centro educativo

Fuente: Elaboración propia

De lo expuesto precedentemente, se desprende que, en el caso de la directora de M1, si bien hace solo tres años que está a cargo de ese centro educativo, tiene conocimiento de la implementación del proyecto desde su comienzo en otro centro educativo.

En el caso de los POP, se evidencia que en M1, los años de experiencia en el acompañamiento desde ese rol son mayores con relación al POP 2. Sin embargo, ambos cuentan con trayectoria en la implementación del proyecto, ya que fueron también tutores anteriormente. Es de destacar, que ambos provienen de la misma asignatura de origen, geografía y con una carga horaria importante de la misma. Mientras la POP 1 tiene 15 horas de clase, el POP 2 tiene 12 horas en los propios centros educativos.

3.2.2 Población estudiantil

En este apartado se presenta la cantidad de alumnos matriculados en cada centro educativo donde se realizó la investigación, datos que surgen del análisis del Monitor Educativo liceal.

Se tomaron en consideración los últimos tres años, 2015, 2016 y 2017 con el objetivo de observar si los centros han tenido una matrícula estable o la misma ha tenido variación significativa.

Se considera variación significativa aquella matrícula que al aumentar o disminuir la misma signifique la creación o supresión de grupos en el mismo centro.

El centro M1, la matrícula general numérica de alumnos asistentes ha tenido pocos cambios en los tres últimos años manteniéndose en un pequeño ascenso, sin por ello significar la creación de grupos nuevos.

Según los datos obtenidos en el Monitor Educativo, en el año 2015, este centro contaba con una población de CB de 806 alumnos matriculados, pasando a 817 en el año 2016 y siendo de 850 en el año 2017, distribuidos en 29 grupos totales.

Con relación a los alumnos que asisten al M2, la misma se ha mantenido estable, habiendo tenido una matrícula de 664 alumnos en 2015, 682 en 2016 y 670 en 2017, distribuidos en 23 grupos totales.

En la siguiente tabla se presentan los datos resumidos de referencia a las matrículas de ambos liceos.

Tabla 5 *Resumen de la matrícula de alumnos por liceo y por años investigados*

AÑO	LICEO	MATRÍCULA total de CB
2015	M 1	M 2
2016	M 1	M 2
2017	M 1	M 2

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos del Monitor Educativo

En ninguno de los dos liceos, la matrícula del alumnado de CB tuvo variaciones significativas, es decir, se mantuvieron los grupos en los años seleccionados para realizar esta investigación.

3.2.3 ¿Cuál es el perfil de los docentes tutores?

En el marco teórico de la presente investigación, se le denomina tutor al docente nombrado para tal fin dentro del marco del Proyecto PIU al comienzo, dentro del Proyecto Liceos con Tutorías y POP actual, así como dentro de las variantes que hubo entre la implementación de ambos.

Al comienzo del Proyecto PIU el tutor no tenía referencia directa con su asignatura de origen, era una designación para trabajar por áreas y estaba en estrecha vinculación con una serie de características que marcaba el perfil como idóneas para el cargo.

De este modo se tomaba en cuenta el buen desempeño profesional y asiduidad, así como también el hecho de mantener buenos vínculos con los estudiantes, ser capaz de articular el trabajo con las familias de los estudiantes y con los docentes de la institución.

Se esperaba de este tutor la promoción de actividades de seguimiento de las tareas del aula y la búsqueda de estrategias que favorecieran la motivación y el desarrollo de competencias básicas en sus alumnos tutorados.

A partir de la Resolución del CES 77/12/12, Oficio N° 538/12, se introduce un cambio desde la gestión del programa. Los docentes que pueden elegir horas de tutorías estarán vinculados, a partir de este año, a las asignaturas de inglés, Historia, Literatura, Geografía, Ciencias Físicas, Biología, Química y Física.

Se mantiene sin embargo lo que se le solicita al docente relacionado al quehacer en las tutorías, donde en el mismo Oficio N° 150 del CES, se establece que el tutor debe acompañar a los tutorados en el “desarrollo de estrategias de aprendizaje de acuerdo con las particularidades de cada uno” (CES, Oficio N° 150/13, s/p).

Vinculado al tema de la elección de las horas de tutorías, se consideró oportuno saber el motivo que llevó a ese docente por la elección del cargo de tutor habiéndose realizado la consulta en la entrevista a partir de una pregunta abierta.

Para complementar la idea de la motivación basada en la elección que había realizado en el pasado, se consultó también si, de ser posible para el próximo año, el tutor elegiría nuevamente el cargo.

Todos los datos obtenidos se procesaron en una planilla general organizando los diversos ítems a considerar por color. En una primera instancia se procesaron por centro educativo (Anexo XXV), y luego se organizaron por asignatura (Anexo XXVI).

3.2.3.1 Caracterización de los docentes tutores

Para realizar este análisis, se consideraron las siguientes cinco características, a saber:

- Género del tutor. Tal como se explicita en el Censo Nacional Docente (2008), la docencia es una profesión altamente feminizada, y si bien es una constante a nivel mundial, Uruguay no escapa a dicha tendencia, ya que “los datos censales indican que ocho de cada diez docentes son mujeres (80,9%)” (ANEP-CODICEN, 2008, p.51).
- Carácter del cargo de su asignatura de origen, donde de acuerdo con éste un docente puede ser Efectivo, Interino o Suplente.

Vinculado al carácter del cargo efectivo, se toma en cuenta también el grado, que en nuestro sistema educativo surge de la antigüedad en dicho carácter, pudiendo ser éste desde el primer al séptimo grado. Este cambio de grado se realiza automáticamente cada cuatro años de labor en forma continua.

El primer grado corresponde a los docentes que recién ingresan a la carrera con carácter de efectividad (usualmente se logra a través de un concurso para obtener la misma), y por lo tanto con menos años de experiencia. Los últimos grados o grados “altos” son aquellos docentes con mayor cantidad de experiencia educativa.

- Formación docente. Tal como se manifiesta en el Censo Nacional Docente (2008), si bien la experiencia profesional resulta sustantiva, “un componente importante de la profesionalidad docente, especialmente el referido a la adquisición de las competencias técnicas, tiene que ver con las instancias de aprendizaje formal ligadas a la formación inicial” (ANEP-CODICEN, 2008: 124), arrojando que en el caso de Educación Secundaria, en el año 2007 los docentes egresados estaban en una media del 59,0 % (ANEP-CODICEN, 2008, p.124) a nivel país.
- Formación para ser tutor. Más cercano al ejercicio de la propia tutoría, se tomó en cuenta si había tenido formación para tutor. Para ello se consideró si habían participado en por lo menos uno de los cursos que el PIU o Programa Liceos con Horas de Tutorías había dictado en cualquiera de los años desde el comienzo de su implementación (2008) hasta la fecha (2017).
- Años de experiencia en tutorías. Ya que el programa está siendo desarrollado desde 2008, y si bien ha tenido cambios en su nominación y forma de designación de los tutores, la tutoría como tal ha estado en permanencia desde su comienzo.

Con relación a estas características una vez realizado el análisis de los datos aportados por los docentes, sabemos que:

M 1	M 2
➤ 75% género femenino	➤ 88% género femenino
➤ 63% efectivos y 37% interinos	➤ 37% efectivos y 63 % interinos
➤ 88% formación docente completa	➤ 50% formación docente completa
➤ 75% cursos para tutoría	➤ 63% cursos para tutoría
➤ 88% con de tres años o más como tutores	➤ 62% con tres años o más como tutores

Por lo que podemos establecer que:

- ✓ En relación con el género del tutor, se mantiene la tendencia feminizada.
- ✓ En relación con el carácter del cargo en uno de los centros es alto el número de docentes efectivos, siendo bastante menor en el otro.
- ✓ Con relación a la formación docente, en uno de los centros educativos, la amplia mayoría posee titulación docente. Se destaca que en M2, hay una tutora que no tiene ni cursa ningún estudio vinculado a la docencia.
- ✓ Curso para tutor. Al realizar el análisis de este dato, se evidenció que en M 1, 6 de los ocho tutores han participado en por lo menos uno de los cursos dictados por la Coordinadora de los Proyectos desde su primera implementación mientras que en M 2 lo hicieron cinco de ellos.
- ✓ Años de experiencia como tutor. En general, con excepción de un tutor por centro, la mayoría, de los tutores tenían experiencia previa en el ejercicio del cargo.

En la siguiente figura se presenta la información relevada de los tutores de ambas instituciones vinculada con los aspectos analizados anteriormente, es decir: género, carácter del cargo de su asignatura de origen, el grado que reviste en esa asignatura, formación docente, años de experiencia como tutor y formación para ejercer el cargo. Los datos fueron relevados en el cuestionario-ficha al momento de la entrevista.

Tutor	Género	Carácter del cargo			Grado	Formación docente			Años experiencia como tutor			Formación para tutor	
		E	I	S		COMP	INCOP	S/F	1	2-3	+4	SI	NO
TG 1	M	X			4	X					8	X	
TH 1	F	X			5	X					10	X	
TB 1	F	X			4	X					5		X
TCF- Q 1	F	X			3	X				2			X
TCF -F1	F	X			3	X					5	X	
TI 1	F		X		-			X			7	X	
TIdE 1	F		X		-	X			1	3		X	
TL 1	M		X		-	X				3		X	
TG 2	F	X			7	X					4	X	
TH 2	F	X			4	X				2		X	
TB 2	M	X			3	X						X	
TCF- Q2	F		X	X	-		X		1				x
TCF -F2	F		X		-		X			3		X	
TI 2	F		X		-	X				3			X
TIdE 2	F		X		-		X			3		X	
TL 2	F		X		-		X			3			X

Figura 23 Perfil descriptivo de los profesores tutores participantes del estudio

Fuente: Elaboración propia

3.2.3.2 ¿Qué motiva a los docentes la elección de la tutoría?

El Proyecto PIU comenzó a aplicarse como una política de carácter educativa focalizada a colaborar en revertir las situaciones de fracaso escolar. Para ello, como se manifestó anteriormente, fueron nombrados los tutores con la finalidad de impulsar aprendizajes en los estudiantes.

En este Proyecto, en sus orígenes, los docentes tutores ya integraban el equipo de docentes de la institución. Con los cursos ya comenzados y los docentes de clase designados, se elegían dentro del plantel docente de cada liceo las horas de tutoría, expresando la normativa que “El docente referente y el docente tutor podrá tener como máximo una carga de 36 horas en el turno, la que se compondrá de las horas que ya tiene asignadas y el complemento correspondiente a la nueva tarea” (Lineamiento de perfiles docentes y criterios para la adjudicación de horas docentes, CES, 2008, s/p).

Cuando el Proyecto cambia en la modalidad de designación de los tutores, y se realiza la misma a partir del Departamento Docente, cambia también el momento de la elección con relación al ciclo lectivo escolar. La elección se hace en conjunto con las horas de la asignatura de origen, lo que habitualmente es antes del comienzo de los cursos.

Frente a este cambio de dinámicas, y las expectativas de la tutoría, se consideró importante visualizar la motivación que llevó a un docente a elegir dichas horas.

Por lo tanto, se consultó en una primera instancia sobre los motivos que atribuyen los profesores tutores al hecho de asumir esta nueva tarea en el centro educativo.

En M1 cinco de los tutores contestaron que la idea central que los motivó estuvo vinculada a la posibilidad de complementar más horas de trabajo, brindando los siguientes testimonios:

“Como somos deficitarios, precisamos completar la unidad...Sí, seguí eligiendo por lo mismo, para completar[...] tener más horas de clase[...].” (TH 1: 6-8)

“[...]eran unas horas que ni siquiera había que ir a elegir a otro lado. Las elegías acá. En el propio liceo. Y por eso las tomé” (TG 1: 18-19)

“En un principio porque no entraban en el tope de horas[...].” (TCF- F1: 73)

“Económico, en principio económico. Con eso aumentas 6 horas más[...].” (TB 1: 61).

“En realidad porque el año pasado había tenido demasiadas horas y era una buena opción[...].” (TCF – Q1: 4).

En cuanto a los otros tres docentes, dos de ellos manifestaron que les gustaba la idea de una relación de enseñanza más cercana al estudiante, un trabajo más personalizado, expresándolo de la siguiente manera:

“Me gusta este trabajo más personalizado” (TIdE 1: 42-43).

“Es que me gusta la enseñanza digamos...este...mano a mano con el estudiante[...].” (TL 1: 42).

“El contacto más directo[...].” (TI 1:57).

En relación con M 2, los resultados obtenidos son distintos, encontrándose solo tres de los tutores motivados a la elección de la tutoría por acrecentar las horas de trabajo:

“[...]hay un tema que son más horas de trabajo[...].” (TB 2: 98).

“[...]por más horas[...].” (TCF- F2: 156).

“[...]no había clases de recuperación, la habíamos perdido por ese tiempo[...].” (TG 2: 4-5)

Los demás tutores, optaron por horas de tutoría, por considerarla un espacio diferente y con un

acercamiento más directo con el estudiante.

"[...]por ser un espacio diferente, a mí me gusta". (TIdE 2: 4).

"El trato directo, más directo todavía" (TCF -Q 2: 42).

"[...]el rol de tutor está muy bueno por el contacto con los chiquilines" (TH 2: 4)

Es de destacar la respuesta de un docente tutor, que no realiza la opción de trabajar en la tutoría por motivación personal, sino que fue el propio liceo que se le solicita que tome las horas, ya que no había ningún otro interesado, afirmando: *"Mirá, en este liceo, este año...me vinieron y me dijeron tomá las horas de tutoría, no tenían quien las tomara..." (TL 2: 64-65).* Esta posibilidad es brindada a partir del Oficio N° 538/12, donde en el punto 4 establece que: *"Culminadas las dos rondas de elección realizadas por Departamento Docente, si quedaran horas vacantes, se procederá a ofrecerlas en el centro educativo de acuerdo con estricto orden escalafonario..."*.

Estos datos se validan además con lo expresado por los directores y por los expertos:

"[...]para algunos docentes es una forma de aliviar la carga horaria, el trabajar con menos chiquilines o no hacer nada" (DM 2: 208-209).

"[...]no debería ser una cuestión mercantil de quién tiene más o menos horas para completar[...]" (DM 1: 65-66).

"En el fondo es una acumulación de horas[...]" (IC 1: 172).

"Cuando el sistema es un sistema de elección nacional, en donde todos los docentes tienen derecho porque las reglas laborales, ta, entonces cambia el perfil del tutor" (IC 1: 165-167).

"Sí, tendría que ser diferente, porque esto no es una changa[...], porque es así[...], es un trabajo calificado, tendría que elegirse por otra lista y separada" (IC 2: 142-143).

En una segunda instancia, casi al finalizar la entrevista, fueron consultados si, frente a la posibilidad de elegir nuevamente horas de tutorías en las próximas elecciones de horas docentes lo volvería a hacer.

Cinco de los tutores de M 1 manifiestan su interés de volver a elegir horas de tutoría. Uno de ellos aseguró que no estaría dispuesto a hacerlo y dos de ellos no lo harían por haber tomado ya otro cargo, uno en adscripción y otro el cargo de POP. Sin embargo, manifestaron que en caso de no haber podido elegir esos cargos sí se hubieran desempeñado como tutores.

En este mismo cuestionamiento, los tutores de M 2, manifestaron seis de ellos tener interés de reiterar

la elección y dos de ellos no. Lo que se destaca es que el tutor TL 2, quien no había realizado la elección por motivación personal sino por solicitud del liceo, estaría dispuesto a continuar, afirmando “Sí, no tengo problemas...” (TL 2: 129).

Se presenta a continuación una tabla con los totales de las respuestas asignadas, analizadas precedentemente.

Tabla 6 Elección del cargo de tutor para el próximo año. M 1 y M 2

¿Elegiría tutoría próximo año?	Cantidad de tutores M1	Cantidad de tutores M2
SI	5	6
NO	0	2
TIENE OTRO CARGO	2	0
NO SABE	1	0

Fuente: Elaboración propia.

La intencionalidad de los tutores de continuar el próximo año lectivo queda evidenciada en ambas instituciones a partir de las respuestas analizadas. No se observan diferencias entre los dos liceos, ya que en M 1, cinco de ellos responden afirmativamente y en M2, seis de ellos lo hacen.

3.2.4 Las tutorías (Abriendo la caja negra)

Las tutorías fueron diseñadas desde el Proyecto PIU con el objetivo de generar espacios que permitieran lograr mejores aprendizajes en los alumnos. El Oficio N° 150/13 refiere las mismas como espacios de estudio y acompañamiento que “permitan a los estudiantes fortalecerse como tales, desarrollando estrategias de aprendizaje de acuerdo con las particularidades de cada uno” (CES, Oficio N° 150/13, 2013, s/p).

Patricia Viel conceptualiza las tutorías como un espacio que tiene como prioridad “generar y sostener” el lugar donde se puede “ceder la palabra a los jóvenes en su condición de estudiantes, recogiendo sus intereses, preocupaciones y sugerencias en relación a la escuela” (2914, p.53), lo que se complementa con la idea de Gabriel Díaz, entendiéndola como un espacio que se “valida como ámbito para la construcción de perfiles de alumnos y docentes específico” (2013, p.3).

El Oficio N° 538/12, establece un cambio en relación a las asignaturas que tendrán tutorías y refiere las horas de tutoría que se asignarán, siendo seis el número de horas a los docentes de primero y segundo de Biología, Historia, Geografía, Física, Inglés y Química y específicamente para alumnos de tercero, tres horas de tutoría de Literatura e Idioma Español.

Lo que se puede observar, es que las horas están prefijadas con relación a la materia y no en concordancia con la matrícula de alumnos del liceo. Puede llegar a verse alguna disminución, pero en general está más vinculada a la imposibilidad del docente de “sumar” más horas a su carga horaria que a la necesidad educativa del centro (CES, Acta N° 5 Ext.5. Res.16 Exp 3/13577/2015; CES, Acta 47 Resolución 14/16 Expediente 3/12087/16, 2016).

Corresponde aclarar que el sistema educativo uruguayo establece un límite de 50 horas semanales docentes a nivel público. Si bien cada docente puede elegir en un principio hasta 21 horas, lo que se denomina la unidad docente, dependiendo de la necesidad de cubrir las horas de clase, hay asignaturas en las que se habilita la elección por encima de ese tope por denominarse deficitarias. Esa condición está referida a la cantidad de docentes que hay con relación a la cantidad de horas necesarias a nivel país. A modo de ejemplo, la asignatura física es deficitaria y la asignatura historia no lo es.

En el siguiente cuadro se puede observar la carga horaria de tutoría estipulada para cada asignatura y por curso. Las tutorías de las asignaturas de geografía, historia, biología, ciencias físicas-física, ciencias física-química, e inglés, tienen una carga horaria de 6 horas, mientras que las tutorías de las materias de idioma español y literatura tienen 3 horas. Las tutorías de física, química, y literatura son para alumnos de 3er año de liceo ya que es donde se cursan esas materias. En idioma español, los alumnos de los cursos de primero y segundo son acompañados a partir del Espacio Pedagógico Inclusor (EPI) (CES, Oficio 765/07, 2007, s/p) que no está previsto en tercero, por lo que la tutoría de idioma español está pensada mayoritariamente para este curso.

Tabla 7 *Carga horaria de la tutoría según asignatura y curso*

Asignatura	Carga horaria	Cursos
Geografía	6	1° a 3°
Historia	6	1° a 3°
Biología	6	1° a 3°
Ciencias Físicas- Física	6	1° a 3°
Ciencias Físicas -Química	6	1° a 3°
Inglés	6	1° a 3°
Idioma Español	3	3°
Literatura	3	3°

Fuente: Elaboración propia

Quedan asignaturas que no cuentan con horas de tutoría. Las razones de este hecho no se explicitan en la normativa. Ellas son: en primer y segundo año: Educación Visual y Plástica, Educación Física, Educación Sonora, Taller de Informática y las materias Idioma Español y Matemática. Estas dos últimas tienen la particularidad de contar con el Espacio Pedagógico Inclusor (EPI), que es una hora semanal más por curso, donde el alumno es apoyado por su propio docente en el caso que éste lo considere necesario (CES, Oficio 765/07, 2007, s/p).

En el caso del curso de tercer año, las asignaturas que no cuentan con horas de tutorías son Matemática, Educación Física, Educación Social y Cívica y Educación Sonora. Se destaca que la asignatura de Idioma Español, en este curso cuenta con tutoría por tener una carga menor durante el curso lectivo.

A continuación, se presentan el cuadro 8 donde se establece la carga horaria semanal y por curso de las asignaturas por nivel de las materias que cuentan con tutorías y en el cuadro 9, las asignaturas con su carga horaria semanal, que no cuentan con tutoría.

Tabla 8 *Carga horaria semanal de las asignaturas que cuentan con tutoría por curso*

ASIGNATURAS	1°	2°	3°
Geografía	3	3	2
Historia	3	3	3
Biología	3	3	3
Ciencias físicas- química	3	3	0
	0	0	3
Ciencias físicas - física	(3)	(3)	0
	0	0	3
Inglés	4	4	4
Idioma español	4	4	2
Literatura	0	0	4
	20	20	24

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la página del CES.

Tabla 9 *Carga horaria semanal de las asignaturas que no cuentan con tutoría*

ASIGNATURAS	1°	2°	3°
Matemática	4 + 1 EPI	4 + 1 EPI	4 + 1 EPI
Educación Visualy Plástica	2	2	2
Educación Física	3	3	3
Educación Sonora y Musical	2	2	2
Educación Social y cívica	---	---	3
Taller de informática	4	4	--
Espacio Curricular Abierto	2	2	---
Idioma Español (EPI)	1	1	---
TOTAL horas SIN tutoría	19	19	15
TOTALDE HORAS DE CLASE -CURSO	39	39	39

Fuente: Elaboración propia en base a datos obtenidos de la página del CES.

Con relación a los dos Liceos donde se realizó la investigación, en las fechas en que se realizaron las entrevistas, todas las horas de tutoría estaban cubiertas con los tutores correspondientes.

3.2.4.1 Relación horas de tutorías con horas de clase

Se procedió a realizar la relación entre la cantidad de horas de la asignatura que tiene cada una de las instituciones M 1 y M 2, vinculada con la cantidad de grupos de cada curso, Tabla 10 y se la relacionó con la cantidad de horas de tutorías, que este caso son las mismas, es decir, que, a pesar de la diferencia en población estudiantil entre ambas instituciones, las dos cuentan con la misma carga horaria de tutorías, puesto que las horas de tutoría no son proporcionales a la matrícula estudiantil del centro de estudios.

Tabla 10 Cantidad de grupos por liceo

LICEO	1°	2°	3°	TOTAL
M1	12	9	8	29
M2	8	8	7	23

Fuente: elaboración propia

Se observó que existe una diferencia importante entre ambos centros, ya que M 1 tiene mayor cantidad de grupos que M 2, y, sin embargo, las horas de tutorías son las mismas. La tabla 11 muestra la cantidad de horas por asignatura y por centro. En el caso de ciencias físicas- física y ciencias físicas-química, se realiza una diferenciación, ya que la asignatura de ciencias físicas sólo se dicta en primero y en segundo; en tanto que física y química solo en tercero, pero los docentes que laboran en las tutorías ciencias físicas también son los que lo hacen en física y química a partir de su asignatura de origen.

Tabla 11 Relación cantidad de horas de cada asignatura de los liceos M 1 y M 2 con las de tutoría

ASIGNATURAS	M1 Horas de la asignatura	M2 Horas de la asignatura	Horas de tutorías de cada asignatura
Geografía	79	62	6
Historia	87	69	6
Biología	87	69	6
Ciencias físicas- química	63	48	6
	24	21	
Ciencias físicas - física	(63)	(48)	6
	24	21	
Inglés	116	92	6
Idioma español	100	78	3
Literatura	32	28	3

Elaboración propia en base a datos obtenidos del CES

Con los datos obtenidos precedentemente, se estableció la proporción por centro educativo de la incidencia de las horas de tutoría con relación a la carga horaria del mismo centro, a nivel general, es decir no por curso sino por la totalidad de las horas que el liceo tiene, ya que el tutor, sea de la asignatura que sea, realiza la tutoría de todos los niveles, es decir, provengan los alumnos derivados de cursos de primero, segundo o tercero. Esta información se presenta en la Tabla 12.

Tabla 12 Relación cantidad de horas de cada asignatura y cantidad de horas de tutorías en ambos centros educativos. Porcentajes en la relación a ambos datos

M 1	HORAS de asignatura LICEO	Horas de tutoría de cada asignatura	% relación horas de asignatura en el liceo con las horas de tutoría
Geografía	79	6	8 %
Historia	87	6	7 %
Biología	87	6	7 %
Ciencias físicas- química	63	6	
	24		7 %
Ciencias físicas - física	(63)	6	
	24		7%
Inglés	116	6	5 %
Idioma español	100	3	3 %
Literatura	32	3	9 %
M 2			
Geografía	62	6	10 %
Historia	69	6	9 %
Biología	69	6	9 %
Ciencias físicas- química	48	6	
	21		9%
Ciencias físicas - física	(48)	6	
	21		9 %
Inglés	92	3	3 %
Idioma español	78	3	4 %
Literatura	28	3	11 %

Fuente: Elaboración propia en base a datos del CES

Si se observa la situación por liceo y se establece la relación entre ambos, M 1 tiene mayor cantidad de horas en todas las asignaturas con respecto a M 2. Sin embargo, al tener ambas instituciones la misma cantidad de horas de tutoría (exceptuándose tres horas de inglés menos en M 2 que M 1), la relación que deriva hacia las tutorías en M 1 resulta con menor porcentaje de estas, ya que M 1 tiene mayor cantidad de horas áulicas.

Las horas de tutorías asignadas no están relacionadas en proporción a las horas de clase de las instituciones.

3.2.4.2 Alumnos derivados

La forma en que los alumnos son convocados a asistir a las tutorías se denomina, según la normativa, derivación.

El criterio de derivación de los alumnos no ha sido el mismo y ha cambiado según el marco regulador de los proyectos o programas.

Al comienzo del programa PIU, en el año 2008, los alumnos derivados eran los que estaban en situación

de posible fracaso escolar, es decir “aquellos alumnos que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad” (CES, Oficio N° 206/2010, 2010, s/p).

En el año 2011, a partir del Oficio N° 150, quedan explícitos los alumnos a ser derivados ya que

“al comenzar las clases ya deben iniciarse las tutorías con aquellos alumnos que entre todos los docentes, adscriptos, equipo multidisciplinario, POP, etc., hayan detectado que se encuentren en alta situación de riesgo, por ejemplo los alumnos repitentes, los que tienen asignaturas previas, los provenientes de las PAC y aquellos que al ingresar a primer año presentan antecedentes de dificultades en la escolaridad. El resto de estudiantes derivados, surgirá de un trabajo conjunto de docentes de aula, adscriptos y tutores, utilizando para ellos las primeras coordinaciones” (CES, Oficio N° 150/11, 2011, s/p).

Sin embargo, el Oficio N° 538/12 en el punto 17 realiza algunas modificaciones al respecto. Si bien los centros educativos tienen posibilidad de organizarse con relación a las derivaciones en vías de cumplir con el objetivo general del Proyecto, que es acompañar a los estudiantes en sus procesos de aprendizajes, el oficio establece dos instancias de derivación.

En primer lugar, habilita a ser derivados los alumnos que presentan buenos rendimientos, “en el entendido que su asistencia puede contribuir a su potenciación, así como a la mejora de los desempeños de sus compañeros” (Instructivo para el funcionamiento de liceos con horas de tutorías y PCP, punto 17, que regula el Oficio N° 538/12), habilitándose también la asistencia voluntaria.

Los primeros nombrados, en general, no son derivados por los docentes. Asisten a la tutoría por motivación propia, o en casos que se genere la tutoría como espacio para la preparación de alguna situación especial. Por ejemplo, actividades de ferias de asignaturas, o como acompañamiento en olimpiadas. IC 1 lo manifiesta con la siguiente expresión:

“[...]una tutora que hacía, por ejemplo, hacía preparación para la olimpiada de química, y bueno, es un grupo selecto, grupo especial, con características diferenciadas se le había autorizado para usar algún tiempo de tutoría para eso” (IC 1: 268-270).

En este mismo orden, en M1, actividades como las ferias de las naciones o de la salud, que son actividades propias del liceo y que convocan a todo el estudiantado, generan que la asistencia a las tutorías se vea incrementada a tal punto que una POP comentó “y se me llenaba, me decía para qué habré hecho esto...” (POP 1: 43).

También se observa en algunas oportunidades, la asistencia de los alumnos a las tutorías sin que existan estas actividades “extras”, sino por motivación personal. Lo que los docentes denominan autoderivación. Son los alumnos que solicitan participar de las tutorías:

“A veces son los propios chiquilines que piden para venir[...]”(DM 1: 100-101)

“[...] hay algunos que se autoderivan que vienen y piden para derivarse[...]” (TH 2: 36-37).

“[...]y ellos también me piden[...]” (TCF- Q 2: 26- 27).

“[...] está bueno respetar las derivaciones, pero está bueno que salga de ellos la necesidad...y cuando me plantean que precisan venir nunca les digo que no” (TB 2: 75-77).

En segundo lugar, este Oficio N° 538/12 establece que pueden ser derivados los alumnos que requieran “un apoyo específico y un vínculo más personalizado que contribuya a superar las dificultades que presentan en diversos aspectos de sus desempeños” (CES, Oficio N° 538/12, 2012, s/p), pudiendo la derivación realizarse en diversas instancias.

Así, la primera de ellas es en el mes de febrero, donde los PCP, los tutores y los equipos multidisciplinarios tomarán en cuenta los antecedentes de los estudiantes. Para los alumnos que ingresan de primaria, el hecho de haber promovido con “Bueno”, los que repitieron algún año durante el trayecto escolar, así como los que registran situaciones de vulnerabilidad, es preceptivo (Oficio N° 538/12, 2012, s/p).

Sin embargo, en M1 se les dan un tiempo antes de derivarlos, manifestando la directora que *“A los de primero les damos unos dos meses...de entrada no los citamos [...]a veces te llevás sorpresas...algunos que les iba mal en la escuela y andan volando y al revés también...hasta abanderados...”* (DM 1: 110-113)

En este sentido, la POP 1 expresa que *“el bueno de la escuela no. Lo que usamos es el profesor. El profesor me dice no sabe leer, no sabe leer, cuando tenemos alguna duda, vamos a Gurí[...]*” (233-234).

Aclaremos que Gurí es un sistema informático que utilizan en Educación Primaria para el registro de la escolaridad del estudiante. (Véase: <http://www.ceip.edu.uy/inicio-guri>). En Educación Secundaria se accede a él para obtener datos de los alumnos inscriptos.

En el mismo orden, el POP 2 cuenta que *“lo que hacemos a principio del año con los de las escuelas. Lo que intento es con el RUA a ver si hay algo, aunque no hemos tenido mucha información...para ver qué es ese pase Bueno...yo creo que la derivación tiene que tener un criterio y una intensidad...no es derivar a todo pase con Bueno, ta, porque sinó la tutoría pierde su espíritu que es un espacio más personalizado...”* (POP 2: 172-175)

El RUA es el registro único del estudiante que funciona en Educación Primaria. (Véase: <https://www.presidencia.gub.uy/sala-de-medios/videos/lanzamiento-del-registro-unico-del-alumno-rua-19-10-2015>).

En él se realiza un registro de toda la escolaridad del alumno, pero aún no ingresa a Educación Secundaria en su totalidad esta modalidad de conocer el trayecto total del escolarizado

En tanto que el hecho de tener antecedentes de repetición escolar de alguno de los cursos, se desprende de las entrevistas, puesto que los integrantes de los equipos educativos realizan una ficha al momento de la inscripción y a partir de su análisis indicaría la posibilidad de comenzar la tutoría desde principio del año lectivo o no.

Al respecto, la directora de M2 expresa que *“[...]después de las inscripciones con esas entrevistas, ya tenías un panorama muy claro de la población que ingresaba y las que tenías que atacar de entrada”* (122-123), porque tal como afirma, *“[...]había olfato. Vos mirabas, hay una ficha que llenábamos y decíamos, jefa de hogar, violencia doméstica, esposo denunciado[...].”* (DM 2:125-126).

En el caso de los alumnos que ya están cursando el liceo, es decir en 2do o 3ero, pueden ser derivados los que han tenido fallo de repetición o que, si bien han pasado de año, tienen asignaturas pendientes de ser aprobadas. Así lo expresa una de las directoras entrevistadas *“[...]al comienzo del año derivamos a todos los que tienen previas...a los que les quedaron materias...empezamos con ellos”* (DM 1: 105-106). Del mismo modo, una de las POP manifiesta que es un trabajo que realizan antes del comienzo de los cursos ya que se plantean *“[...]ver un poco los repetidores y los que tenían pendientes”* (POP 1:140).

Una segunda instancia que establece el Oficio nombrado para derivar alumnos es en la coordinación del mes de abril en base a criterios institucionales. Se derivan por ejemplo a partir de los resultados de las pruebas diagnósticas o de las reuniones evaluativas de los docentes o durante los cursos mismos, cuando el docente considera que el joven precisa ese acompañamiento, y en general se utilizan las coordinaciones para decidir (DM 1: 108-109). Al respecto manifiesta:

“Generalmente son los profes los que derivan, o los adscriptos cuando una familia viene a preguntar cómo andan y los derivan...y ellos piden” (DM 1: 102-103).

Si bien es el docente, en forma individual o grupal quien decide sobre la derivación, éstas se realizan a través del POP y cada institución lleva un registro instituido que colabora en la organización.

La Oficina Coordinadora del proyecto proporciona una ficha de derivación para ser usada por los docentes (Anexo XXVII). Sin embargo, lo que se visualizó en las dos instituciones visitadas es que esa ficha no es utilizada.

Ambas instituciones consideraron lo que era para ellas más práctico e instrumentaron la derivación acorde a sus particularidades. Es así como en M1 la POP manifiesta que los profesores *“me dejan un nombre en una hojita acá...yo vengo y tengo acá cinco, seis, siete papeles[...]*” (POP 1: 196-197), los organiza en una planilla general (Anexo XXVIII), y luego ella notifica a las familias en forma escrita a través de un comunicado con los horarios que deben asistir (Véase Anexo XXIX).

En tanto que en M2, queda un cuaderno en sala de profesores donde los docentes van anotando a los estudiantes y el POP va leyendo y realizando los avisos a los alumnos y las familias (POP 2: 157-160).

En este orden, uno de los docentes POP expresa que:

“el profesor deriva durante el año y yo voy y le digo al chiquilín, le explico que el profesor dijo que sería bueno que fuera para preparar tal y tal cosa, porque a veces me lo anotan en el cuaderno el motivo, algo que no entendiste, le explico un poco el motivo, le coordino un poco el horario para que no lo choque con esto o lo otro, armamos el horario, le doy la derivación, le pido los datos y llamo a la casa...de los que derivé llamo y les digo que su hijo hoy fue con una derivación, a los que no saben les explico la importancias y ta[...]” (POP 2: 165-170).

Este mismo profesor consigna que él para saber de la intensión de derivación de un alumno por parte de un docente lo hace mediado por una notificación del profesor y al respecto manifiesta que *“yo lo que busqué la conexión de la vieja escuela del cuaderno...tienen en la sala de profesores un cuaderno, se anota quiero derivar a tal alumno por tal y tal motivo...yo voy y derivo [...]*” (POP 2: 157-158).

Sin embargo, hay tutores que colaboran con la tarea de notificar a los alumnos, por ejemplo

“[...]yo les digo a las profes de inglés que directamente les digan que vengan...lo que pasa es que los profesores salen de clase y tienen que llenar un formulario para derivarlos y te dicen....ah! me olvidé después te los doy...yo les digo que les digan que vengan y yo los anoto, entonces yo les tomo los datos y de ahí los ve la PCP, alumnos de quién....algunos profesores los derivan igual...llenan una hojita, no el formulario y la PCP llena el formulario[...]” (TI 1: 4-8)

“[...]a principio de año acordamos que cada docente anotara en un cuaderno los alumnos que derivaras, informando al POP y en la primer reunión la Directora preguntaba si considerabas que alguien tenía dificultades en alguna materia le preguntaba a la docente si le parecía derivarlo a tutoría.” (TCF- Q 2: 21-24)

Aun tomando en cuenta todas estas situaciones nombradas precedentemente, hay docentes que no derivan, y en esos casos, una directora plantea: *“durante el año...hay profesores que se acercan y de*

buena manera te dicen que fulanito necesitaría...y el POP anda persiguiendo, persiguiendo...con una ficha de derivación...y hay otros como que no existe la tutoría, y entonces a esos de facto derivó yo” (DM 2: 132-134).

De todos modos, surge a partir de las entrevistas, que a los docentes les cuesta en general derivar.

Con relación a este tema, los tutores responden:

“[...]los otros docentes no los derivan[...]” (TH 1: 34)

“Cuando no son tus alumnos es difícil lograr que los docentes deriven a tutorías, solo el docente que fue tutor deriva. Por ejemplo, mi compañera de la tarde que fue tutora y PCP, ella me deriva un montón de alumnos de ella.” (TB 1: 32-34)

“De primero casi no vienen porque las profesoras casi no derivan[...]” (TB 1:45-46)

“[...]de los otros docentes muy pocos, muy pocos[...]” (TCF – Q 1: 20)

“No me ha llegado o muy poco del otro profesor” (TB 2: 84-85)

“[...]lo que no tengo buena asistencia es en los grupos de los otros profes [...]” (TCF–F 1: 7-8)

“[...]no derivaron a ninguno...en la tarde hay cuatro grupos y yo tengo tres... yo tampoco derivé a ninguno...y de la mañana tampoco...por eso la POP me deriva alumnos de Idioma Español[...]” (TL 1: 4-6)

“[...]no, de literatura justamente no. Es que los docentes de literatura tienen un perfil que...a ver ... la gente por lo general no deriva porque tiene miedo que otros colegas detecten...por eso es que hay poca derivación.” (TL 1: 62-64)

Y, por otro lado, surge, en el caso de tres de ellos, que tampoco derivan a sus propios alumnos, situación que, si bien no es general, se ha presentado:

“Yo este año no derivé mucho, casi ninguno...Preferí recibir lo de los otros docentes [...]” (TG 1: 11-14)

“[...]yo de los míos no derivé a nadie, porque entendí que nadie precisaba tutoría. Ahí lo que faltaba era ponerse a estudiar...porque realmente no había dificultades...no había ganas a trabajar[...]” (TG 2: 55-56)

"[...]yo en realidad no derivo, no los obligo, a todos los invito a preparar tutorías[...]" (TI 2: 63)

En síntesis, lo que surge del análisis de las entrevistas, es que hay derivación de alumnos a tutorías, pero la misma es compleja.

Por un lado, se observó que en la muestra de participantes de este estudio hay docentes noveles, realizando la práctica de formación docente que, al no conocer el programa, no derivan. Existen docentes que, aun conociéndolo, tampoco lo hacen, ya sea por no confiar en el programa *"no derivan porque no están de acuerdo con el espacio...o por la modalidad del tutor, (que) a veces no es la misma, que no trabajan lo mismo[...]"* (POP 2: 130-133), y, por otro lado, tampoco derivan los propios docentes tutores a sus propios alumnos.

Por el momento no existe una sistematización de los datos al respecto, situación que queda explícita a partir de lo manifestado por una de las directoras *"en realidad las derivaciones se hacen y después asisten o no, o hay asistencia intermitente. Andan en el entorno de 180 chiquilines que están derivados"* (DM 2: 4-5).

3.2.4.3 Alumnos tutorados

Surge del análisis de las entrevistas y de los documentos analizados, una gran diferencia entre los alumnos derivados y los que realmente asisten. La tutoría no es obligatoria, por lo que lograr la asistencia es complejo. Al respecto expresan:

"[...]derivando, (los colegas docentes), sí, pero después en los hechos no se logra que vengan" (TH 1: 42)

"[...]derivados...cantidad...pero están esos otros que vienen un día y después vienen otro día después pasan dos meses porque tienen que hacer...y les preguntás quién te dio de alta...y bueno[...]" (TG 2: 39-41)

"Derivo mis alumnos, pero no vienen." (TCF- F 2: 34)

Esta situación, además, la expresan claramente los POP cuando son consultados si visualizan alguna diferencia entre la asistencia de los alumnos de primero y segundo y tercero:

"Hay, sobre todo en 3ero...en los de 1ero como son nuevos hay como un respeto por el espacio que no conocen...si el señor adulto me dijo que tengo que ir...voy...en 3ero ya no, ya conocen el espacio y voy a preparar el escrito[...]" (POP 2: 181-183)

"Tercero ya está en una etapa que está con su cabecita en los 15...hay otros intereses, la

hora la prefieren para estar afuera hablando...el chiquilín de primero todavía está con la novedad de descubrir[...]" (POP 1: 263-265)

En este sentido, son los propios tutores que ratifican esta situación:

*"[...]*es muy difícil que los alumnos de 3ero concurren a tutoría.*" (TCF – F 2: 31-32)*

"Los alumnos de 1^{er} año vienen todo el año. Si no se les da el alta, vienen todo el año."
(TCF -F2: 120-121)

*"[...]*en 3^{er} año es muy difícil la idea de asistir con regularidad, lo ven como algo extra aparte de lo que tienen que venir a clase[...]"* (TL 2: 30-31)*

"Costó mucho que vinieran y vienen pocos...no sé qué tema hay con este nivel (tercero) pero no vienen, o vienen una vez y después desaparecen[...]" (TIdE 2: 48-49)

(¿Quiénes asisten más?) "De primero. De tercero muy poquitos. Los de tercero vinieron por algún... alguna prueba algún escrito, algún oral. Se terminó el oral y ta. Se fueron les haya ido bien o mal." (TI 2: 33-34)

En realidad, no existe un estudio que dé cuenta de las razones por las cuales los alumnos derivados no concurren luego a la tutoría. Lo planteado por los tutores es que hay que motivar a los estudiantes para que vengan, y el hecho que ellos sean los profesores de aula, que puedan insistir y recordar que tienen ese espacio, es lo que colabora muchas veces para que concurren al espacio tutorial.

Así por ejemplo manifiestan:

*"[...]*vienen tus alumnos que son los que están motivados porque les decís que vengan[...]"*
(TH 1: 30-31)*

*"[...]*es un poco insistir, insistir, yo en clase les digo...te estuve esperando...te estuve esperando...no viniste...vas a venir...como que uno está más en contacto con los chicos[...]"* (TCF -Q 1: 25- 26)*

*"[...]*yo tengo mucho más éxito con mis alumnos, con los que son míos del aula...y asisten muchísimos más que de otros[...]"* (TCF -F 1: 4-5)*

"No me ha llegado o muy poco del otro profesor. Yo soy más...pero claro lo mío es más directo." (TB 2: 84-85)

“Los míos los voy derivando durante el curso, cuando lo veo necesario y...como soy la tutora...sienten que tienen ir y me preguntan[...].” (TCF – Q 2: 26-28)

“[...]los de 2do y 3ero son todos míos, los derivo yo misma.” (TB 1: 28-29)

Sin embargo, una de las razones puede estar vinculada a qué se hace, las estrategias de enseñanza puestas en práctica en la tutoría. Al respecto una de las directoras manifiesta que, luego de haber motivado a una alumna a asistir, la misma deja de concurrir, expresando:

“vino una chiquilina que vino a plantearme, una chiquilina con una situación muy particular, muy complicada y digo bueno, ahora ya salimos de este tema, ponete las pilas, porque tenía seis bajas, ponete las pilas porque vos podés promover y vas a salir adelante, porque sos voluntariosa, sos estudiosa andá a las tutorías. Hablo con el POP, derivala a las que tenga bajas, que vaya, viene.... y me dice la chiquilina, yo no vengo más nada a esto, esta vieja me pone a resumir, esta vieja me pone a hacer el resumen, como que yo no puedo hacer un resumen en mi casa sola, y yo puedo hacer un resumen sola en casa. Yo lo que no puedo es entender tal cosa y tal otra, y le pregunto y me dice que lo estudie del resumen” (DM 2: 55-63).

Como aspecto complementario nos interesa relacionar la matrícula de los alumnos de cada liceo en Ciclo Básico con lo declarado por los POP de los alumnos que fueron tutorados.

A partir del análisis podemos concluir que en el liceo M 1, la proporción de alumnos tutorados es de un 27% en tanto que en el liceo M 2 asciende a un 34%. Al respecto véase el cuadro 14.

Tabla 13 *Resultados resumidos de alumnos tutorados a diciembre de cada año seleccionado en relación con los alumnos matriculados*

	LICEOS	MATRICULA C.B.	TOTALES alumnos tutorados a diciembre
2015	M1	806	226 (28%)
	M2	664	357 (54%)
2016	M1	817	298 (36%)
	M2	682	397 (58%)
2017	M1	850	234 (27%)
	M2	670	232 (35%)

Fuente: Elaboración propia.

Corresponde aclarar que se consideran para la siguiente tabla, los alumnos que fueron tutorados, entendiéndose por tal, que hayan estado en esa situación en por lo menos una instancia, ya que es lo solicitado por la oficina encargada de Liceos con horas de tutorías y POP, expresando al respecto:

“[...]la condición que nosotros les ponemos a los POP es esa, que nos envíen los datos de los alumnos

que al menos pasaron, que fueron atendidos de alguna manera por el programa tutoría. Puede ser que hayan preparado exámenes, escritos, que hayan ido todo el año a tutoría[...] (IC 1: 45-48).

Al ser consultada la directora del liceo M1, la misma manifiesta que la asistencia, es variable y que *“[...]depende...funcionan muy bien en la época de exámenes...porque...ahí se llena...tenemos como 15 gurices por tutoría. No tan así durante el año. A cada tutoría concurrirá un promedio de 5 ó 6 chiquilines...unos 35 gurices[...]* (D M1: 4-6).

La POP 1, declara que *“[...]tendría que hacer como un promedio, pero yo ya lo sé de memoria los números, se mantiene más o menos, en idioma español, por día, por tutoría, hay un promedio de seis alumnos, física...historia también mantiene seis, siete alumnos por tutoría...entre seis y siete[...]* (POP 1: 4-6).

El POP 2, lleva un registro de los alumnos que fueron tutorados hasta julio y en ella este docente consigna: *“[...]hay alumnos que asisten regularmente, otros esporádicamente y otros que no hemos logrado aún una asistencia constante [...]* (Anexo XXX).

Se consideró también realizar la consulta sobre la asistencia a las tutorías a los propios tutores, quienes refieren que, si bien debieran llevar una lista de los alumnos asistentes, declaran que esa tarea es administrativa y que, al ser la asistencia tan irregular, cuesta tenerla presente.

Si se comparan los datos que proporcionaron los POP y los Informantes Calificados a partir de la Ficha 5, con los datos aportados por los tutores, los números no son coincidentes.

En realidad, al docente tutor se le preguntó sobre los alumnos que asistieron con regularidad, entendiéndose por regularidad la asistencia de por lo menos dos veces al mes del alumno, y la Ficha se completa con datos de los alumnos que asistieron, aunque haya sido solo una vez en el año o solo para los períodos de exámenes previstos.

Considerados ambos datos numéricos, es decir los totales de alumnos tutorados y los alumnos que asistieron regularmente, en el Liceo M 1 el 41% de los alumnos lo hicieron con regularidad en tanto que en el Liceo M 2 lo hizo un 50%.

La tabla que sigue muestra los alumnos que fueron tutorados según las distintas asignaturas a partir de la información brindada por el tutor desde su percepción, ya que casi ninguno de ellos lleva un registro exacto del mismo.

Por otro lado, representa la cantidad de alumnos tutorados a nivel general. Este dato es aportado por el POP. En esa cifra están consignados todos los alumnos tutorados sin discriminación de, si fueron tutorados una sola vez, si la asistencia fue regular o si fue tutorado para un período específico como son los exámenes.

Tabla 14 *Alumnos tutorados regularmente a partir de lo percibido por los docentes*

Liceo M1		Datos aportados por el tutor		Liceo M2		Datos aportados por el tutor	
TOTAL alumnos tutorados 234	Nivel	Alumnos tutorados con asistencia regular		TOTAL alumnos tutorados 232	Nivel	Alumnos tutorados con asistencia regular	
Id. Español	1°	3		Id. Español unos 20 anuales	1°	2	
	2°	3			2°	0	
	3°	0			3°	2	
Historia	1°	3 ó 4 anuales		Historia	1°	15	
	2°	--			2°	15	
	3°	---			3°	15	
Geografía	1°	6		Geografía	1°	15	
	2°	10			2°	5	
	3°	3			3°	0	
Biología	1°	1		Biología	1°	0	
	2°	8			2°	10	
	3°	4			3°	0	
Inglés no da números	1°	---		Inglés	1°	10	
	2°	---			2°	0	
	3°	---			3°	0	
C. Físicas – Q.	1°	0		C. Físicas – Q.	1°	20	
	2°	6			2°	0	
	3°	10			3°	0	
C. Físicas – F.	1°	12		C. Físicas – F.	1°	7 entre los tres niveles	
	2°	0			2°	---	
	3°	22			3°	----	
Literatura (dictó Id. Español). Sin alumnos en Literatura	1°	3		Literatura	1°	No corresponde	
	2°	2			2°	No corresponde	
	3°	0			3°	1	
Total tutorados .		97 // 234 41 % asistieron regularmente				117 // 232 50 % asistieron regularmente	

Fuente: Elaboración propia

En el cuadro presentado precedentemente, se observan datos muy disímiles tanto entre sí como con los datos aportados por los POP en relación con alumnos tutorados a nivel general.

Se recuerda que en esta oportunidad se le consultó al tutor cuántos alumnos percibían que asistían con regularidad, es decir por lo menos dos veces al mes.

En algunos casos, los tutores manifestaron que llevaban el registro en la libreta del profesor tutor por lo que podían responder con seguridad; otros expresaron que esa labor administrativa, con la asistencia tan irregular, no era práctica, sino engorrosa por lo que respondieron según lo solicitado, es decir con relación a sus percepciones.

Cuando manifiestan que no tienen alumnos, que no ha asistido ninguno, se lo consignó en cero. Cuando el número no lo pueden identificar por curso, se aclaró 'entre los tres niveles'. En el caso de la tutora de inglés de M 1, al ser consultada por la cantidad de alumnos, dice no saber, y además expresa que en el caso que no tuviera alumnos, atiende a otros, "Si estoy en mi horario y de inglés no vinieron, porque a veces no tengo alumnos, si hay por ahí (otros), los hago entrar[...]" (TI 1:86-87).

En el caso de la tutora de historia de M 2, la cantidad de alumnos que asisten es alta, llegando a casi

cincuenta por día de tutoría (TH 2: 23).

Si se realiza la suma de los alumnos tutorados por nivel, es decir en primero, en segundo y en tercero, en M 1, es muy similar, teniendo un total de 30 alumnos tutorados en primero, lo que corresponde a un 31%; 28 en segundo, lo que equivale a un 29% y 39 en tercero, correspondiéndose con el 40% de alumnos.

En la situación de M 2, de los 117 alumnos tomados en cuenta como asistentes en forma regular, 64 fueron de primer año, lo que representa el 55%, 32 de segundo, que equivale al 27% y 21 alumnos de tercero, correspondiendo a un 18%.

3.2.4.4 ¿Qué dicen los docentes tutores acerca de la asistencia de los alumnos a tutoría?

La gran mayoría de los tutores entrevistados, manifiestan que los alumnos asisten a tutoría a realizar tareas vinculadas al apoyo de la asignatura, expresando que “...a veces funciona un poquito a demanda...vienen a preparar algo a demanda...” (TB 2: 5-6).

“[...]vienen para hacer una tarea” (TG 1: 37)

“[...]vienen cuando tienen que preparar algo[...].” (TB 1: 46)

“[...]cuando el profesor de ciencias físicas me dice que tienen escrito...aparecen veinte[...].” (TCF – F 1: 47)

“[...]preparaba conmigo los escritos, los parciales” (TL 2: 15)

“[...]vienen a preparar una evaluación o algo por el estilo y después que la hicieron se van[...].” (TCF -F2: 117-118)

Esta asistencia se ve incrementada con la presencia de un escrito o pruebas o en especial en período de exámenes. Al respecto expresan:

(vienen) “[...]a preparar los exámenes[...].” (TH 1: 70)

“[...]cuando preparamos exámenes [...]” (TCF -Q 1: 23)

“[...]75 en época de prueba o examen [...]” (TH 2: 22)

“para los exámenes” (TH 2: 34)

"[...]venían a preparar una prueba o un examen de acreditación[...]" (T1 2: 25-26)

Estas observaciones obtenidas están estrechamente relacionadas a lo manifestado por una directora, al expresar que la asistencia es variable y que *"...depende...funcionan muy bien en la época de exámenes...porque...ahí se llena...tenemos como 15 gurices por tutoría. No tan así durante el año"* (D M1: 4-5).

3.2.5 Resultados académicos

En este apartado se analizaron los resultados académicos de los estudiantes con relación a dos aspectos.

Por un lado, los resultados a nivel macro, es decir los porcentajes de los resultados académicos correspondientes a nivel liceo, tomando en consideración los dos últimos años, es decir 2015 y 2016 surgidos de la lectura del Monitor Educativo del CES, ya que los resultados de 2017 no fueron procesados aún. Estos resultados se presentan en comparación con los porcentajes a nivel nacional y a nivel del departamento de Montevideo ya que es donde radican los liceos de la investigación.

El segundo aspecto por considerar, fueron los resultados académicos a partir de las tutorías, es decir se tomó en cuenta la matrícula liceal de ciclo básico, los totales de alumnos tutorados, y a su vez éstos en relación con sus resultados académicos consignados en la Ficha 4 de cada POP, lo que corresponde a alumnos promovidos, repetidores y con fallo condicional.

En esta oportunidad, se pudieron procesar los resultados de los años 2015 y 2016 proporcionados por una informante calificada; y los datos de 2017, se obtuvieron a través de cada uno de los POP enviados por mail al finalizar el año lectivo.

3.2.5.1 Resultados académicos a nivel general

Si los dos liceos fueron escogidos desde 2008 para participar del Proyecto PIU y continúan con el Proyecto Liceos con Horas de Tutorías y POP, es porque los resultados académicos son de alto índice de repetición y sostenida en el tiempo.

El Liceo M 1, tuvo una matrícula en el año 2017 de 850 alumnos. Los resultados académicos de ese año aún no están procesados a nivel del Monitor Educativo, por lo que se tomarán en cuenta los de 2016. En ese año, la media a nivel nacional para Ciclo Básico fue del 74,3% de promovidos, y a nivel de departamento de Montevideo fue del 67,1%. El liceo M 1 obtuvo una media de 55%, lo que está por debajo tanto de la media país como de la departamental.

Con respecto al Liceo M 2, se toma en consideración el mismo año lectivo para analizar, y los resultados

de este en cuanto a la promoción es de 59,8%, también por debajo de la media departamental y nacional.

Tabla 15 *Resultados académicos a nivel nacional, departamental y por liceo M 1 y M 2*

	Porcentaje de promovidos
Resultados a nivel nacional	74,3 %
Resultados a nivel de Montevideo	67,1%
Liceo M 1	55%
Liceo M 2	59,8%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del Monitor Educativo liceal.

3.2.5.2 Resultados académicos a partir de las tutorías

A partir de la Ficha 4 realizada por cada uno de los dos POP, se pudieron obtener los resultados académicos de los alumnos que fueron tutorados a diciembre de 2015, 2016 y 2017.

En M 1, en el año 2017, los alumnos tutorados fueron 234, es decir un 27% de los alumnos que asisten al liceo fueron tutorados por lo menos una vez. Los alumnos que promovieron de aquellos que concurrieron a la tutoría fueron 117, es decir, el 50%.

Por otro lado, M 2 tuvo una matrícula de 670 alumnos durante el año 2017, de los que fueron tutorados 232, es decir el 34% de los alumnos. En relación con los tutorados que promovieron, fueron 119, lo que correspondió al 51%

Se debe tener presente que los alumnos que obtuvieron fallo de condicional en diciembre pudieron haber tenido fallo de promoción o de repetición en febrero de 2018. La tendencia indica que la mitad de los alumnos promueven y la otra mitad repite, por lo que el resultado en rasgos generales no cambia.

A continuación, se presentan los datos de resultados de los alumnos que fueron tutorados por nivel. En la Tabla 16 están representados los datos correspondientes a M 1 y en la Tabla 17 constan los de M 2.

Tabla 16 *Matrícula de alumnos por año, curso y resultados académicos de alumnos tutorados. M 1*

Alumnos matriculados por grado en 2015 M 1

	Matrícula 2015	Totales tutorados diciembre	Tutorados que fueron promovidos	Tutorados que repitieron	Tutorados con fallo condicional	Condicionales a febrero promovidos	Condicionales a febrero repetidores
1°	355	74	22	42	10	No hay datos	No hay datos
2°	229	58	11	35	12	No hay datos	No hay datos
3°	222	94	22	53	19	No hay datos	No hay datos
Totales CB	806	226	55	130	41	No hay datos	No hay datos

Alumnos matriculados por grado en 2016 M 1

M1	Matrícula 2016	Totales tuto- reados diciem- bre	Tutoreados que fueron promovidos	Tutoreados que repitieron	Tutoreados con fallo con- dicional	Condicionales a febrero promovi- dos	Condicionales a febrero repetido- res
1°	382	105	23	42	40	7	0
2°	248	101	21	32	48	10	2
3°	187	92	22	42	28	20	0
Totales CB	817	298	66	116	116	34	2

Alumnos matriculados por grado en 2017 M 1

M1	Matrícula 2017	Totales tutoreados a la fecha	Tutoreados con posi- bilidad de promoción	Tutoreados con posibili- dad de fallo repetición	Tutoreados con posibilidad de fallo condicional
1°	346	71	46	5	20
2°	254	86	38	26	22
3°	217	77	33	22	22
Totales CB	817	234	117	53	64

Fuente: Elaboración propia en base a Monitor educativo y datos proporcionados por Ofician encargada del Proyecto.

Tabla 17 Matrícula de alumnos por año, curso y resultados académicos de alumnos tutoreados. M 2

	Matrícula 2015	Totales tutoreados a diciembre	Tutoreados que fueron promovidos	Tutoreados que repitieron	Tutoreados con fallo con- dicional	Condicionales a febrero promovi- dos	Condicionales a febrero repetidores
1°	276	151	66	59	26	No hay datos	No hay datos
2°	220	107	31	50	26	No hay datos	No hay datos
3°	168	99	46	33	20	No hay datos	No hay datos
Totales CB	664	357	143	142	72	No hay datos	No hay datos

Alumnos matriculados por grado en 2016 M 2

M2	Matrícula 2016	Totales tutoreados a diciembre	Tutoreados que fueron promovidos	Tutoreados que repitieron	Tutoreados con fallo con- dicional	Condicionales a febrero promovi- dos	Condicionales a febrero re- petidores
1°	293	162	82	48	32	21	11
2°	238	144	68	52	24	15	9
3°	151	91	35	36	20	12	8
Totales CB	682	397	185	136	76	48	28

Alumnos matriculados por grado en 2017 M 2

M2	Matrícula 2017	Totales tutoreados a la fecha	Tutoreados con posi- bilidad de promoción	Tutoreados con posibili- dad de fallo repetición	Tutoreados con posibili- dad de fallo condicional
1°	259	98	48	32	18
2°	228	61	37	8	16
3°	196	73	34	21	18
Totales CB	683	232	119	61	52

Fuente: Elaboración propia en base a Monitor educativo y datos proporcionados por Ofician encargada del Proyecto.

Tabla 18 *Resultados académicos abreviados de los alumnos tutorados a diciembre 2015, 2016 y 2017*

	LICEOS	MATRICULA C.B.	TOTALES alumnos tutorados	PROMOVIDOS	REPETIDORES	CONDICIONALES
2015	M1	806	226	55 (24 %)	130	41
	M2	664	357	143 (40%)	142	72
2016	M1	817	298	66 (29%)	116	116
	M2	682	397	185 (47%)	136	76
2017	M1	817	234 (29%)	117 (50%)	53 (23%)	64 (27%)
	M2	683	232 (34%)	119 (51%)	61 (26%)	52 (22%)

Fuente: Elaboración propia en base a datos proporcionados por los POP de los liceos seleccionados y por la informante calificada.

En suma, los resultados académicos de los alumnos tutorados en ambas instituciones son muy similares. Si bien M 1 tiene mayor población estudiantil, el porcentaje de alumnos tutorados es menor con relación a M 2 y su matrícula correspondiente. Sin embargo, una que nos centramos en los porcentajes de los resultados, ambas instituciones están casi en paridad, resultando un 50% de promovidos M 1 y un 51% M 2.

3.3 El rol de tutor. Análisis de las percepciones de los estamentos entrevistados

Este tercer apartado está vinculado con el primer objetivo específico del presente trabajo. El mismo buscó indagar y caracterizar la percepción que tienen los tutores acerca de su rol como agentes dinamizadores del programa y complementar esta información con la valoración que realizan los directivos e informantes calificados sobre su función.

Se entrevistó a la totalidad de los profesores tutores de los dos centros educativos seleccionados, constituyendo un subtotal de dieciséis docentes. Además, con el objetivo de profundizar y ampliar la mirada, se entrevistó a los dos directores y a los dos profesores orientadores pedagógicos correspondientes a dichos centros. Finalmente, se realizaron dos entrevistas exploratorias a informantes calificados. En total, el corpus global de datos relevados se conformó con veintidós entrevistas.

Para realizar el análisis se agruparon los resultados de las entrevistas en cuatro subapartados, a saber: la autopercepción de los tutores sobre su rol; la percepción de los tutores sobre lo que consideran que esperan los docentes de aula acerca de su función; la percepción de los directores y profesores orientadores pedagógicos de los centros relevados y por último la valoración que hacen los informantes calificados entrevistados acerca del desarrollo e implementación del programa tutorías.

El procedimiento para el análisis, en una primera instancia, fue de tipo deductivo, incorporando categorías teóricas que fueron desarrolladas en el apartado teórico correspondiente. Las respuestas se agruparon de acuerdo con los dos ejes temáticos. Así, las percepciones sobre el programa y la práctica acerca del proceso de intervención y apoyo que llevan a cabo los docentes tutores se analizó

en función de las siguientes categorías apriorísticas:

- Un espacio de apoyo y seguimiento a los alumnos con sentido de 'déficit'.
- Un espacio de estudio y acompañamiento personalizado para el desarrollo de las potencialidades de los estudiantes.

Debemos recordar que, en el primer sentido presentado, es decir como apoyo y seguimiento centrado en los alumnos con déficit, de acuerdo con la normativa estaría perimido, pero los hallazgos encontrados sostienen que todavía esta idea está vigente.

El sentido de la tutoría a partir del año 2012, con su nueva agenda organizativa cambió, ya que el Oficio N° 538/12, reconfigura el espacio de tutoría como de "estudio y acompañamiento que permitan a los estudiantes fortalecerse como tales desarrollando estrategias de aprendizaje de acuerdo con las particularidades de cada uno" (2012: s/p), recordando además que aún aquellos estudiantes que tienen un rendimiento académico aceptable o superior, pueden asistir, en el entendido justamente de continuar el desarrollo de sus aprendizajes.

3.3.1 Los tutores: autopercepción del rol tutorial

Las evidencias que surgen de las entrevistas permitieron identificar la diversidad de opiniones que tienen los tutores acerca de su desempeño y las múltiples miradas y valoraciones que realizan acerca de las funciones vinculadas con el perfil de su acción e intervención educativa.

En este sentido y en relación con las categorías apriorísticas presentadas, se evidenció que la gran mayoría de los tutores perciben su rol como apoyo. Por un lado, en aquellas temáticas que no fueron comprendidas en las clases de los profesores, pudiendo haber sido ellos mismos los docentes del aula común. Por otro, el acompañamiento desde lo emocional es entendido como una carencia o 'falta de', constituyéndose también en este sentido un apoyo de lo que en casa no tienen.

- La tutoría como una acción de apoyo desde lo que no comprendió en clase, con el sentido de 'déficit'. Los docentes así lo manifestaron:

"[...]si no entendiste eso...vení a tutoría[...]" (TCF -F 1: 10)

"...el alumno tiene la posibilidad de preguntarme hasta la mínima duda..." (TL 1: 46)

"Lo que precise el gurí en ese momento[...]" (TG 1: 36)

"[...]como un profesor particular..." (TH 1: 23)

"[...]el rol de apoyatura en la parte académica..." (TG 2: 80)

"[...]pregunto, ayudo a organizar[...]buscamos información[...]" (TI 1: 17-18)

"[...]extensión del aula[...]" (TCF- Q 2: 30)

"[...]yo las apoyara en los temas que ellas (otras docentes) estaban trabajando" (TL 2: 12-13)

- La tutoría como espacio de apoyo a las necesidades del alumno tutorado en relación con la asignatura, pero con un acompañamiento personalizado tomando en cuenta aspectos emocionales. Es así como lo expresan:

(les pregunto) *"[...]qué están dando ...y en base a eso...trabajar ahí"* (teniendo en cuenta que el vínculo que se genera es distinto porque es) *"más cercano"* (TI 2: 52)

"[...]espacio más personalizado[...].hay una llegada diferente[...]" (TIdE 1: 43-47), (estando *"al lado del profesor[...].me adapto a lo que priorice la profesora[...]"* (TIdE 1: 88-90)

"Es un acompañamiento al curso (TIdE 2: 53) (donde hay) más confianza y menos estrés[...]" (TIdE 2: 80-81)

"[...]no sólo el sostén académico, sino el sostén emocional, afectivo, el escuchar[...]" (TB 1: 10-11)

- La tutoría como un espacio donde acompañar en los aspectos emocionales del tutorado es lo fundamental:

"[...]vienen más bien por cuestiones afectivas" (TCF - F 2: 9-13)

"[...]continuar el rol de madre...un contacto más personal individual cercano a ellos[...]" (TI 1: 59)

"Me gusta ese contacto más directo[...].vienen y me cuentan cosas...conversando de situaciones familiares...como que es un espacio que...te permite enterarte de cosas...hay un vínculo precioso[...]" (TB 2:102-105)

Muy pocos son los profesores tutores que perciben que su rol está en vinculación al desarrollo de habilidades en general no considerando a la tutoría como una hora más de clase.

- La tutoría como un espacio distinto a la clase común, donde la labor del profesor tutor se centra

en la enseñanza en el desarrollo de habilidades de sus alumnos tutorados:

"[...]no es sólo venir a dar la clase...tiene que tener claro que no es enseñar la asignatura...es enseñar habilidades [...]" (TCF- Q 1: 48-50)

"No tiene que ser una hora más de clase (TH 2: 74) [...] tiene que ser un acompañamiento ta, y tiene que trascender en el tiempo [...] pero con estrategias diferentes" (TH 2: 188-191), *"[...]para que los chiquilines conozcan otras formas de trabajo..."* (TH: 234).

En la siguiente Figura 24 se presentan las transcripciones ampliadas de las manifestaciones de los profesores tutores al respecto de la valoración que ellos realizan de las tutorías en ambos centros educativos.

TUTOR	TRASCIPCIÓN	Línea
TG 1	*...poder trabajar más personalizado con los gurices..."	22
	*...podés trabajar con cada uno, uno precisa una cosa, otro precisa otra, vamos variando...lo que precise el gurí en ese momento..."	32-36
TH 1	*...acompañamiento...como un profesor particular..."	23
TB 1	*...sos no solo el sostén académico, sino el sostén emocional, afectivo, el escuchar..."	10-11
TCF – F 1	*...si no entendiste eso...vení a tutoría..."	10
	*...es una ayuda"	128
	*...como guiándolos...cuidándolos...estar acompañando..."	25-27-34
TCF – Q 1	*...acompañamos, ayudamos, escuchamos los dramas..."	100
	*...no es solo venir a dar la clase...tiene que tener claro que no es enseñar la asignatura...es enseñar habilidades..."	48-50
TI 1	*...un acompañamiento más que nada"	82
	*...es como continuar el rol de madre".	59
TI 1	*...la posibilidad de tener un contacto más personal, individual y cercano con ellos..."	69-70
	*...pregunto, ayudo a organizar...buscamos información..."	17-18
	*...yo le doy mi impronta..."	80
TIdE 1	*...espacio más personalizado...hay una llegada diferente...se logra un vínculo diferente".	43-47-62
	*...yo estoy al lado del profesor no en frente...me adapto a lo que priorice la profesora..."	88-90
TL 1	*...el alumno tiene la posibilidad de preguntarme hasta la mínima duda...el vínculo...se da cuenta que el profesor se preocupa por él..."	47-48
TG 2	*La tutoría para mí ya está, ya fue, me gusta trabajar con el grupo enterito..."	63-64
	*...si encuentro alguien con una dificultad bien marcada porque hay aspectos que yo no puedo llegar en 45 minutos de clase...tiene problemas de razonamiento, de aprendizaje...ahí sí...como apoyatura..."	66-70
	*...apoyatura en la parte académica..."	82
TH 2	*No tiene que ser una hora más de clase"	74
	*...tiene que ser un acompañamiento ta...pero con estrategias diferentes..."	188- 191
	*...puede ser una herramienta para que los chiquilines conozcan otras formas de trabajo..."	234
TB 2	*...me gusta ese contacto más directo, me gusta...porque a veces incluso me entero de ellos...vienen y me cuentan cosas que en otro ámbito no te enterás...o a veces conversando situaciones familiares...como que es un espacio que ...te permite enterarte cosas...hay un vínculo precioso..."	102- 105
TCF – F 2	*...poder trabajar con los estudiantes que vienen con ciertas necesidades y las plantean".	8-9
	*otros vienen más bien por cuestiones afectivas"	13
	(Los alumnos). "esperan una relación un poco más cercana"	20
	... "puedo atender cosas que en clase ni siquiera noto"	167
TCF – Q 2	*Con mis alumnos como extensión del aula...los demás alumnos...vienen con dudas puntuales..."	30-31
	*...el trato directo, más directo todavía..."	42
TI 2	*...no tiene sentido que el profesor de aula este dando un tema y yo en tutoría esté dando	

	otro...complementario..."	47-48
	"...pregunto qué están dando...y en base a eso...trabajar ahí"	51-52
	"...es un espacio en el que el vínculo con el alumno es distinto, más cercano..."	6-7
TIdE 2	"...la tutoría viene como a suplir la falta...una especie de EPI"	56
	"Es un acompañamiento al curso. Apoyo al curso que yo mismo doy..."	53
	"...más confianza y menos estrés..."	81
TL 2	"...yo apoyo en los temas que ellas (otras docentes) estaban trabajando..."	12 - 13

Figura 24 Transcripciones de la valoración de las tutorías por los profesores tutores. M 1 y M 2

Fuente. Elaboración propia. Datos a partir de las entrevistas

Corresponde apreciar la percepción de una tutora, que, si bien la considera como apoyo, expresa también que, para ella, *"La tutoría para mí ya está, ya fue [...]"* (TG 2: 63), manifestando que solo deriva alumnos *"[...]si encuentro alguien con una dificultad bien marcada[...]y allí sí...como apoyatura[...]"* (TG 2: 66-70).

Manifiesta, además, que este año no derivó a ningún alumno de sus propios grupos, ya que *"[...]entendí que nadie precisaba tutoría. Ahí lo que faltaba era ponerse a estudiar...porque realmente no había dificultades...no había ganas a trabajar..."* (TG 2:55-56).

Se representa en la figura siguiente lo visualizado a partir del análisis de lo manifestado por los tutores en relación sus autopercepciones del rol tutorial. La gran mayoría de ellos lo percibe de acuerdo con lo que la normativa del PIU consideraba: un apoyo a la labor del docente de aula, centrado en lo no comprendido por los alumnos en las clases, con acompañamiento por parte de algunos docentes tutores de aspectos emocionales de los alumnos.

Sólo dos de los tutores entrevistados perciben su rol en la tutoría centrado en la enseñanza y/o desarrollo de habilidades a diferencia de lo laborado en las clases de los cursos regulares.



Figura 25 Autopercepción del tutor sobre el desempeño de su rol

Fuente: Elaboración propia

En un segundo análisis se relacionó la percepción del rol tutorial con la caracterización de cada uno de ellos, consignados en la Figura 26. Se pudo apreciar que los tutores que centran su rol en el apoyo de la asignatura, desde lo que no se comprendió en clase, pertenecen a las asignaturas de geografía y literatura en ambas instituciones; inglés, historia y ciencias físicas-física en el centro M 1; y ciencias físicas- química en el liceo M 2.

En el caso de los docentes tutores de geografía, historia y ciencias físicas – química 2, son efectivos, de grado superior a 3ero, con formación docente completa en sus asignaturas de origen, y con cursos realizados para ser tutores, con experiencia en el desempeño del rol, con excepción del tutor de ciencias físicas – física.

Los tutores de literatura, el de inglés y de ciencias físicas-química, son interinos en sus cargos, por lo que no tienen grado. Sólo uno de literatura tiene formación docente completa, otros dos, incompleta, y el tutor de inglés no tiene formación docente en su asignatura de origen, pero sí para el rol de tutor como uno de literatura. Los otros dos tutores, uno de literatura y el de ciencias físicas-química, no tienen cursos para ser tutor, siendo uno de ellos nuevo en el desempeño de este rol.

Tutor	Carácter del cargo			Grado	Formación docente			Años experiencia como tutor			Formación para tutor	
	E	I	S		COMP	INCOMP	S/F	1	2-3	+4	SI	NO
TG 1	X			4	X					8	X	
TG 2	X			7	X					4	X	
TI 1		X					X			7	X	
TH 1	X			5	X					10	X	
TCF -F1	X			3	X					5	X	
TL 1		X		-	X				3		X	
TL 2		X		-		X			3			X
TCF- Q 2		X		-		X		1				X

Figura 26 Perfil de los tutores que perciben la tutoría como apoyo desde lo no comprendido en clase

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los tutores que perciben su rol como apoyo desde la asignatura con un acompañamiento de aspectos emocionales de los alumnos tutoreados, se encuentran los profesores de idioma español de ambos liceos, biología y ciencias físicas-química del centro M 1 e inglés de M 2.

Sólo dos docentes tutores son efectivos con formación docente completa, con experiencia en el rol de tutor, habiendo realizado cursos al respecto sólo uno.

Los otros tres tutores son interinos, dos de ellos con formación docente completa, todos con experiencia como tutores, habiendo realizado cursos relativos al rol desempeñado solo dos de ellos.

Tutor	Carácter del cargo			Grado	Formación docente			Años experiencia como tutor			Formación para tutor	
	E	I	S		COMP	INCOMP	S/F	1	2-3	+4	SI	NO
TB 1	E			4	X					5		X
TIdE 1		X			X				3		X	
TIdE 2		X				X			3		X	
TCF-Q 1	E			3	X				2			X
TI 2		X			X				3			X

Figura 27 Perfil de los tutores que perciben la tutoría como apoyo de la clase con acompañamiento emocional

Fuente: Elaboración propia

Tres son los profesores tutores que perciben la tutoría como un espacio donde acompañar desde los aspectos emocionales es lo fundamental. El profesor tutor B 1 es el único efectivo, con formación docente finalizada y cursos para tutor y con experiencia en el desempeño de su rol.

Los otros dos tutores son interinos, uno sin formación docente, pero todos con experiencia en las tutorías, así como en la realización de cursos en dicha temática.

Tutor	Carácter del cargo			Grado	Formación docente			Años experiencia como tutor			Formación para tutor	
	E	I	S		COMP	INCOMP	S/F	1	2-3	+4	SI	NO
TCF -F2		X		-		X			3		X	
TI 1		X					X			7	X	
TB 2	E			3	X					5	X	

Figura 28 Perfil de los tutores que perciben la tutoría centrada en el acompañamiento emocional

Fuente: Elaboración propia

En vinculación con los docentes tutores que perciben su labor en las tutorías como desarrollo de habilidades en los alumnos tutorados, pertenecen a las asignaturas de historia en el liceo M 2 y a ciencias físicas- física en el centro educativo M 1.

En este caso, ambos tutores son efectivos, con formación docente completa, con experiencia en el ejercicio de este cargo y han realizado cursos para desempeñarse en el mismo.

Tutor	Carácter del cargo			Grado	Formación docente			Años experiencia como tutor			Formación para tutor	
	E	I	S		COMP	INCOMP	S/F	1	2-3	+4	SI	NO
TCF -F1	E			3	X					5	X	
TH 2	E			4	X				2		X	

Figura 29 Perfil de los tutores que perciben la tutoría como espacio de desarrollo de habilidades

Fuente: Elaboración propia

Por lo analizado anteriormente se encontró una alta heterogeneidad entre los tutores con relación a los aspectos mencionados.

3.3.2. ¿Cómo considera el profesor tutor que es percibido su rol por los docentes?

En este apartado se presenta el análisis de las respuestas de los tutores ante la pregunta sobre cuál creía el tutor, era el rol de tutor esperado por los docentes. Con esta interrogante se buscó obtener información sobre la percepción de los tutores de lo que consideran que esperan los docentes de aula que derivan estudiantes a la tutoría.

En M 1 un grupo importante de tutores considera que los docentes esperan que el tutor ayude a los alumnos tutorados en aspectos relacionados con la asignatura. Al respecto uno de ellos manifestó “Que ayude a los gurices a superar ese bajo rendimiento que tienen” (TG 1: 75), al igual otro tutor expresó que se espera que el tutor colabore en que “[...]el chico rinda académicamente, de contenido...” (TB 1: 13).

Otro de los tutores entrevistados considera que se espera que el tutor sea como “... un profesor como más particular...que atienda las dificultades de los alumnos...” (TH 1:13), manifestando un colega que además de lo curricular de la asignatura, el tutor debería “[...]enseñar habilidades básicas que los chiquilines no las tienen...cortar, pegar, guardar, organizar...” (TCF -F 1: 90-91).

Solo uno de los tutores entrevistados considera que los docentes esperan que el tutor sea “[...]muy motivador[...]”, es decir, centre su tarea solo en aspectos vinculares (TCF -Q 1: 44).

En la siguiente figura se presentan transcripciones de los tutores de M 1 al respecto.

TUTOR	TRANSCRIPCIÓN	Línea
TG 1	“Que ayude a los gurices a superar ese bajo rendimiento que tienen”	76
TH 1	“...un profesor como más particular, más especializado, que atiende más las dificultades de los alumnos...”	13
TB 1	“...se espera que el chico rinda académicamente, de contenido” “Hay un doble discurso...que le chico les, que comprenda, que pa, pa, pa, que lo curricular no es tan importante...y después te piden cuántos promovieron...o cuántos no promovieron...”	13 64-69
TCF – F 1	“...no sólo idóneo en su materia sino tener una cantidad de habilidades y enseñar habilidades básicas que los chiquilines no tienen...”	90-91
TCF – Q 1	“...un motivador...”	44
TI 1	-----	
TIdE 1	“...es un apoyo, una guía...es como caminar junto a otro...no sustituir al profesor ...el apoyo, la otra mirada, la otra llegada...colaborar con el trabajo del profesor del año”.	1001-106
TL 1	“...a ver, la gente por lo general no deriva porque tiene miedo que otros colegas detecten...se van a sentir juzgados y controlados...”	63 68

Figura 30 Transcripción: percepción de los tutores sobre la valoración de los docentes en el desempeño de su rol. M 1

Fuente: Elaboración propia

En el caso de M 2, todos los tutores consideran que los docentes esperan que el tutor sea un estilo de profesor particular y que los apoye en lo que ellos trabajan en las clases curriculares, en relación a lo que no pudieron aprender en la clase, llegando a manifestarle al alumno: *“andá que te la explique...”* (TB 2, línea: 123) que coincide con lo manifestado por TG 2, ya que derivan a la tutoría con una expresión de *“[...]arreglate en la tutoría y maneja te y a ver si te puede ir bien”* (línea: 27).

TUTOR	TRANSCRIPCIÓN	Línea
TG 2	“...como que de alguna manera se desvinculan de ese estudiante que tiene más dificultades, lo derivan a tutoría y arreglate en la tutoría y maneja te y a ver si te puede ir bien”	26-27
TB 2	“...esperan más un profesor particular...vas a ir como una clase particular...” “Andá que te la explique”	117 -121 123
TCF – Q 2	“...más un acompañamiento que otra cosa...no esperan de mi que les resuelva cosas que en clase no resolvieron...”	60-61
TI 2	“Yo creo que los docentes esperan un apoyo de lo que ya han dado...”	47-48
TIdE 2	“Clases particulares”	76
TL 2	“...siendo un complemento en lo que ella (la otra docente) estaba trabajando...” “...lo ven como un apoyo”	15- 16 30

Figura 31 Transcripción: percepción de los tutores sobre la valoración de los docentes en el desempeño de su rol. M 2

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, las percepciones que tienen los tutores acerca de las expectativas de los docentes que derivan estudiantes a la tutoría es similar en los dos centros de estudios analizados.

Prácticamente la totalidad de los tutores consideran que se espera que ellos centren su labor en el apoyo desde lo que no se comprendió, acompañando al trabajo del docente en el aula, tal como estaba previsto en la normativa inicial del PIU, donde se expresa que el tutor realizará una tarea de “acompañamiento a los estudiantes que necesitan orientaciones más cercanas y específicas, como complemento a la acción educativa principal llevada adelante por los profesores del curso” (CES, Proyecto PIU. Orígenes, 2009: s/p), y alejado de la normativa actual donde se espera que la tutoría sea un espacio de estudio y acompañamiento en el desarrollo de las potencialidades de cada estudiante.

3.3.3 ¿Cómo perciben los directores y profesores orientadores pedagógicos el rol del tutor?

En oportunidad de las entrevistas, se les preguntó a los directores y a los POP cómo entendían ellos el rol y la tarea del tutor.

Una de las directoras la considera como un apoyo al manifestar que *“Yo sigo confiando que este apoyo es algo”* (DM 1: 82), en tanto que la POP del mismo liceo, entiende el rol del tutor centrado en el acompañamiento al crecimiento del joven, fundamentalmente en *“[...]la parte emocional y vínculos...”* (POP 1: 294).

Por otra parte, la otra directora percibe el rol del tutor como una función fundamentalmente articuladora, así como un espacio donde el joven puede recibir “[...]otras propuestas pedagógicas más accesibles...” (DM 2: 49), en el entendido de que se le brindarán “[...]herramientas para poder pasar de primero a segundo...” (DM 2: 51). En este Liceo, el POP considera que el tutor debería “[...]hacerlos trabajar a ellos, entre ellos, armar grupos, de distinto nivel, apostando a trabajo colaborativo...” (POP 2: 196-197), y sin embargo percibe que la labor del tutor se termina definiendo por lo que “[...]el profesor de la clase pedía para la tutoría que es el mero apoyo...venir a preparar el escrito, hacer el resumen para el escrito de la semana que viene...” (POP 2: 93-95)

En la Figura 32 se transcriben de forma ampliada parte de las repuestas de los directores y POP de los dos liceos.

ACTOR	TRANSCRIPCIÓN	Línea
DM 1	“Yo sigo confiando que este apoyo es algo”	82
DM 2	“Articular, fundamentalmente articular...”	197
	“...otras propuestas pedagógicas mas accesibles para el chiquilin, de repente no tan elaboradas o no tan en profundidad, pero que sí se suponía que le iban a dar las herramientas para poder pasar de primero a segundo...”	49-51
POP 1	“Acompaña el crecimiento de los chiquilines”	282
	“La parte emocional y vínculos...”	294
POP 2	“... es el mero apoyo...venir a preparar el escrito, hacer el resumen para el escrito de la semana que viene...”	94-95

Figura 32 Transcripción de la percepción de los directores y POP sobre la valoración del rol de los tutores en M 1 y M 2

Fuente: Elaboración propia

3.3.4 ¿Cómo son percibidos los tutores en su rol por los Informantes Calificados?

En oportunidad de realizar las entrevistas a los Informantes Calificados no había un guión específico para ellos, sino que se comenzó la entrevista usando el elaborado en ocasión de entrevistar a los directores. Así mismo, la consulta sobre la percepción del rol no fue planteada ya que la respuesta surgió durante la conversación mantenida.

En este sentido, una de las profesoras percibe que la tutoría “en realidad estaría operando como uno más de los apoyos que tiene, el POP, la institución en general para acompañar al estudiante en su trayecto estudiantil” (IC 1: 60-61), pero considerada no solo desde lo académico, sino también desde lo vincular, declarando su importancia al respecto, ya que “[...]no es solamente académico, es vincular. Fundamentalmente vincular, la tutoría. Digo que es un apoyo más, la tutoría en algunos liceos es central...” (IC 1: 68-69).

En el mismo orden la otra docente entrevistada declara que la tutoría es concebida por ella como un apoyo pero que éste espacio “[...]no fuera solo pedagógico sino también de alguna manera fuera

afectivo, emocional". (IC 2: 4), buscando que la tutoría *"más allá de brindarle el apoyo pedagógico concreto para la asignatura, pueda ser también una instancia de apoyatura afectiva, emocional que es lo que más necesitan estos chicos que van a tutoría porque son chicos que tienen por ejemplo muy baja autoestima"* (IC 2: 10-13).

Manifiesta además que *"siempre los docentes tendemos a ir exclusivamente a lo académico y hoy por hoy, nuestros alumnos, los que tenemos hoy, los que tienen dificultades, necesitan otro tipo de apoyo además del académico"* (IC 2: 33-34)

En suma, las informantes calificadas perciben el rol del tutor como una apoyatura desde la asignatura, desde el saber del docente sin dejar de lado los aspectos emocionales del alumno.

3.4 ¿Qué estrategias de enseñanza ponen en práctica los profesores tutores?

La profesión docente requiere que los profesores en el ámbito de una clase dominen una serie de estrategias con el objetivo que la enseñanza pueda tener cabida y este cuarto apartado se relaciona justamente con el segundo objetivo específico, orientado en identificar y analizar las estrategias de enseñanza que se ponen en práctica por parte de los tutores en las tutorías.

Para proceder al análisis de las veintidós entrevistas realizadas, se agruparon los resultados en dos subapartados, por un lado, la percepción de aquellos docentes que no trabajan directamente con los alumnos en una tutoría y que las perciben a partir de la vinculación que tienen tanto con el proyecto como con los tutores y/o los alumnos a ser tutorados. Ellos son los informantes calificados, los directores y los profesores orientadores pedagógicos, totalizando seis entrevistas.

Por otro, los docentes que laboran directamente con los alumnos en las mismas, es decir los tutores, lo que corresponde a las dieciséis entrevistas restantes.

3.4.1 La percepción de los docentes entrevistados

En este subapartado, se consideró realizar el análisis por estamento entrevistado, lo que significa la subdivisión en: informantes calificados, directores y profesores orientadores pedagógicos.

3.4.1.1 La percepción de los informantes calificados

La percepción que tienen las informantes calificados sobre las estrategias que potencian los aprendizajes de los alumnos tutorados, están vinculadas a, por un lado, los aspectos académicos y por otro, emocionales.

Una de estas docentes expresa al respecto:

“[...]el trabajo no es solamente aprender matemática, historia, geografía, sino que crea vínculos, fortalece la capacidad del hacer del alumno, se trabaja alguna dificultad específica, se hace que se integre a la institución quizá hay alumnos que, por ejemplo, los que no pueden permanecer en la clase y sí pueden ir a la tutoría. Y no es solamente académico, es vincular. Fundamentalmente vincular, la tutoría” (IC 1: 64-69), aunque “[...]queda totalmente volcado a la orientación que le dé el docente” (IC 1: 118)

En este sentido, esta docente manifiesta que existe una diferencia en las estrategias a ser empleadas entre los alumnos que asisten, diferenciándose entre los de primero o de segundo y tercero.

Si los alumnos tutorados son de primero se trabaja más en relación con aspectos de acompañamiento:

Una tutoría de primero para mí no es más de los mismo y sigue siendo así pero como con muchísima fuerza lo mismo que al inicio, al revés, todavía como reforzado el vínculo, el tratar de llegar a ese el chiquilín que recién llega al liceo, darle la merienda para mimarlo, ofrecerle otra forma de trabajo, parecerse casi a una maestra más que a otra cosa” (IC 1: 122-124), en tanto que los de tercero dice, son diferentes. Ya conocen la existencia de la tutoría y entonces “[...]viene y te dice, no mirá tengo que dar la revolución industrial, a ver como hago, dame esto, quiero resolver este repartido (IC 1: 128-129).

Ejemplifica esta situación con relación al caso de ciencias físicas en primero y química de tercero, donde la profesora tutora lo que hacía con los alumnos que cursaban primer año, les “[...]enseña con la reglita y les lleva el microscopio, la profesora de química, (de tercero) ejercicio, ejercicio, ejercicio...” (IC 1: 150-151).

Para esta docente la diferencia está relacionada al “[...]requerimiento de los estudiantes mismos, y por el andamiaje que toma, porque el estudiante cuando llega a primero, vos lo que tenés que hacer en la tutoría y en todo, acompañarlo, enseñarle, decirle, organizarle los horarios, yo que sé, un trabajo distinto. En tercero...” (IC 1: 153-155).

Con relación a lo planteado anteriormente, otra experta considera que “siempre los docentes tendemos a ir exclusivamente a lo académico y hoy por hoy, nuestros alumnos, los que tenemos hoy, los que tienen dificultades, necesitan otro tipo de apoyo además del académico” (IC 2: 32-34).

Al respecto expresó que “También hemos tenido problemas con las estrategias de enseñanza en las tutorías, que tienen que ser diferentes[...]” (IC 2: 67-68) y sin embargo han tenido poca receptividad. Aun después de que se realizaron los cursos para tutores expresa que

“[...]hasta inclusive ... se les dio copia de los ejercicios para que tuvieran hasta la comodidad de que tuvieran hasta la copia hecha [...] pero, sin embargo, cuando se

proponen trabajos, para modelizar en biología, física y química, para hacer modelos, para pintar, para darles a los jóvenes otras formas de aprender... porque ese chico que capaz que tiene dificultad en la lectura, y el chiquilín es capaz de poder modelizar algo, es una forma de demostrar que aprendió. Cómo funciona a través de un corte, de una célula, de un ojo, de lo que sea...” (IC 2: 71-78).

Siempre la preocupación en dichos cursos estuvo presente en “[...]focalizar bien en algo no denso teóricamente sino muy para la práctica, ‘mire, sea empático’, ‘apunte a sentirse bien’, ‘de clases aterrizadas a lo que los estudiantes le solicitan’, ‘salga a pasear si es lo que necesitan sus estudiantes’, no sé, busque la forma [...]” (IC 1: 186-188), y sin embargo, como plantean, el cambio de las prácticas es complejo, “[...]lo que hemos intentado, las estrategias que hemos intentado para utilizar, para generar una clase diferente, en realidad no hemos tenido buenos resultados...” (IC 2: 82-83)

A pesar de ello, una estrategia que ha observado una de las expertas, a nivel general, es que “[...]trabajan mucho de a dos, en duplas, he visto que trabajan mucho con el juego, y eso también motiva, esas son algunas estrategias más destacables.” (IC 2: 87-88), así como “Cuando los profesores de las experimentales son buenos, consiguen muy buenos niveles, porque justamente las experimentales trabajan desde lo experiencial...entonces eso del hacer, ahí el alumno se involucra mucho más...” (IC 2: 90-92), tanto como “[...] en geografía he visto también alguna experiencia innovadora...y bueno quedamos por allí...” (IC 2: 95).

3.4.1.2 La percepción de los directores

En el caso del liceo M1, la directora al comienzo de la entrevista plantea que los tutores trabajan “*más de lo mismo...yo lo veo como repetir...repito lo que di en el aula y no se pudo aprender...se lo vuelvo a repetir igual en la tutoría a él solo.*” (DM 1: 38-40).

Considera, además, que los tutores trabajan en base a lectura de un texto y copia del mismo, trabajando con los mismos materiales que usan en las clases volviéndolos a reproducir (DM 1: 46-53).

Por otro lado, expresa que ninguno de los tutores deja de lado “[...]un poquito mi asignatura y voy a trabajar lecto-escritura o dificultades de aprendizaje...” (DM 1: 60-61).

Sin embargo, en el transcurrir de la entrevista, al continuar con el diálogo y preguntársele si no hay estrategias distintas según las instancias de tutorías, por ejemplo, en la preparación de exámenes, la directora plantea que sí. En esos casos, se “[...] trabaja con simulacros de exámenes, es más acotado en la explicación, va a lo concreto... es práctico...cambia la modalidad de trabajo...” (DM 1: 89-90).

Vuelve sin embargo a manifestar que en la tutoría que se realiza como acompañamiento del curso, allí se les repite “[...]lo que dimos en el aula porque no entendió[...]

“*novelería*” (DM 1: 118) en término de estrategias a poner en práctica.

Cuando se le consulta sobre cuál sería la estrategia que colaboraría en potenciar los aprendizajes de los alumnos tutorados, la directora expresa que para ella hay dos aspectos que deberían ser tomados en cuenta.

Por un lado “*la de vinculación, levantar la estima...el tema de la vinculación es clave. Tú te ganás el lazo afectivo, confianza pedagógica y humana y ya tenés un escalón enorme subido...*” (DM 1: 136-139).

Por otro, “[...] *explorar, querer saber cómo le llego, cómo esta persona aprende[...] cambió la forma de aprender...en general queremos traerlos a aquello que fue...en mi época...*” (DM 1: 141-143).

En M2, la directora plantea percibir una serie de estrategias que difieren según los tutores.

Encuentra, por una parte, que hay docentes que “*manda hacer resúmenes y a que estudien el resumen en la hora de tutoría*” (DM 2: 53-54).

Sin embargo, plantea esta directora, hay tutores que “[...] *trabajan con películas, trabajan con canciones, los mandan a hacer este...determinadas actividades... en hoja... pero crucigrama, una sopa de letras, cosas que tiene más que ver con lo que ellos están familiarizados...*” (DM 2: 88-91).

Considera que hay tutorías donde la “[...] *forma de trabajo y creo la calidez...*” (DM 2: 143) es lo que genera que los alumnos asistan y aprendan.

Consultada sobre la estrategia que podría colaborar en potenciar los aprendizajes de los alumnos tutorados, la directora expresa que para ella hay dos modalidades: por un lado, “*el partir de la práctica...cuando tú tenés una persona a la que le cuesta la lectura, a la que le cuesta entender una consigna escrita, partir de lo práctico, como puede ser una receta de cocina y a partir de allí comenzar a analizar oraciones...*” (DM 2: 226-229).

Por otro, plantea que otra estrategia a poner en práctica es la creatividad. “*El crear, el inventar, el dar la posibilidad de la expresión individual para después llevar eso a lo teórico*” (DM 2: 231-232).

3.4.1.3 La percepción de los profesores orientadores pedagógicos

En el caso M1, el POP expresa que lo que percibe con relación a las estrategias puestas en práctica por los tutores de ese centro educativo, varía según los tutores, expresando “*yo lo que veo es, no sé, depende mucho del tutor...*” (POP 1: 91). En el caso de ella, reconoce las actividades que se llevan a la práctica en las tutorías ya que en su cargo de POP “*las tutorías las visito todos los días, porque como*

les llevo el almuerzo, los voy conociendo, me detengo un rato...” (POP 1: 314-316) “[...]y me gusta ver cómo van trabajando...” (POP 1: 444).

Ella observa que hay tutores como los de física, biología y química, que trabajan en base a “[...]actividades extras, digamos, las preparaciones por ejemplo para la feria de las naciones, la preparación para la feria de la salud...” (POP 1: 33-35), porque es impresionante lo que “les gusta hacer...hacer...” (POP 1: 49), por eso laboran en vinculación a “proyectos” (POP 1: 99).

En otros casos, como el tutor de inglés, la estrategia utilizada está en relación con “[...]más de las imágenes, redactar una imagen, este...desglosar una imagen...” (POP 1: 98-99), así como expresa que el tutor de literatura trabaja “[...]más con la reflexión, con la redacción, me parece que va más con el cultivo de la lengua...un texto” (POP 1: 118) y el tutor de geografía, “[...]les hace hacer mapas, les hace esquemas de mapas...” (POP 1: 121).

Continúa manifestando esta POP que el tutor de Idioma español, “[...]trabaja muy lindo, con textos nuevos, con cosas que ellos creen, en la lengua, pero le imprime una actividad que él piense, se para, eligen un libro y desde el libro que el chiquilín eligió” (POP 1: 462-464), no así la tutora de historia ya que según expresa, lo sienta a hacer un resumen de un libro... (POP 1: 451).

Reconoce que algunos de ellos trabajan más desde lo tradicional, tomando en consideración lo que un profesor tutor le comenta “[...]porque son conceptos que ellos no tienen claro” (POP 1: 383) ya que a veces es necesario “el tradicional apoyo a una prueba, un escrito, a varios conceptos que quedaron por allí...y que ellas consideran que son importantes para el año siguiente” (POP 1: 390-391).

En vinculación a lo que considera colabora en potenciar los aprendizajes de los alumnos tutorados, la POP 1 plantea como fundamental “[...]la parte emocional y vínculos...” (POP 1: 294), y plantea “en general, te diría que, de los ocho, hay cinco trabajan mucho por la parte afectiva y por eso vos ves que el trato es fluido en los pasillos, te dicen, che, ¿Está fulana?” (POP 1: 298-299).

Expresa por otra parte, que, de los ocho tutores, cuatro trabajan estrategias distintas, como “[...]la del hacer, la de ...análisis, la de juegos, desde un vídeo... y en otros vos vas y está el chiquilín con su cuaderno...” (POP 1: 440-442).

Si analizamos la entrevista realizada al POP 2, este docente considera que la tutoría debería ser un espacio “[...]para trabajar habilidades generales y específicas de la materia...una ficha, de temas macro... un estudio de caso que se puede trabajar en cualquier nivel...y ellos tenían que mostrar sus habilidades...y bueno, la idea era desarrollar las macro-habilidades o competencias básicas que tenía que tener un chiquilín...como comprender un texto, de decodificar una gráfica y escribir un texto, de cómo realizar una imagen...” (POP 2: 73-80).

En el caso de este POP, es su primera vez en el cargo, y en general se refiere a las estrategias desde el rol de tutor, rol que ha desempeñado por varios años anteriores (4 años). En el ejercicio de este cargo que asumió este año, él plantea *“yo no puedo imponer...hay que tener una flexibilidad importante...yo no tengo la autoridad jerárquica del liceo y decirle al tutor, mirá vos no podés hacer resúmenes...”* (POP 2: 98-100).

Plantea que hay tutores que *“mandan a hacer el resumen en la casa”* (POP 2: 118), *“[...]ya que para algunos tutores que tienen la impronta más tradicional de lo que era la tutoría sinónimo de clase de apoyo, que es lo más difícil de trabajar...tratar de ir cambiando la mentalidad del tutor, de ver que la tutoría no es un lugar que el chiquilín viene y vos le das un libro y hace resúmenes y ta...”* (POP 2: 68-70).

Sin embargo, ha visto que algunos otros han podido *“[...]conectar con la realidad y con experiencias de ellos, deductivo, partir de lo general y llegar a lo particular...”* (POP 2: 200-201).

A modo de resumen de este subapartado, las estrategias mencionadas por estos docentes entrevistados que se perciben poner en práctica por los tutores y aquellas que ellos consideran que serían convenientes, se pueden evidenciar en la siguiente figura:

Docente	Evidenciadas con relación al uso de estrategias como apoyo a la asignatura	Evidenciadas con relación al uso de estrategias de acompañamiento en el desarrollo del potencial del tutelado	Convenientes a ser puestas en práctica
IC 1	En 1 ^{er} año organización general. En 3 ^{er} año focalizado en la asignatura.	Acompañamiento especialmente en 1 ^{er} año.	
IC 2	El juego. Trabajo desde la experiencia.	Trabajo en duplas Apoyo afectivo.	Más aspectos vinculares.
DM 1	Repiten la clase- reproducen. Lectura y copia de textos. Siempre desde la asignatura.		Más aspectos vinculares que colaboren en mejorar la autoestima.
DM 2	Resúmenes y estudio de textos. Canciones y actividades diversas.		Partir de la práctica. Creatividad.
POP 1	Uso de imágenes. Redacción y creación de textos. Mapas y esquemas. Resúmenes de libros.	Trabajo en proyectos Apoyo afectivo.	Emocional. Juegos. Trabajar desde el hacer.
POP 2	Resúmenes.	Conectar con la realidad	Estudio de casos. Macro habilidades.

Figura 33 Estrategias de enseñanza percibidas por los docentes no tutores en las tutorías

Fuente: Elaboración propia

En suma, las estrategias percibidas por los docentes no tutores en las tutorías están fuertemente vinculadas con el trabajo desde la asignatura. Estos docentes evidencian que las más usadas son aquellas relacionadas con la centralidad del docente en el aula y la poca actividad del alumno, tales como hacer resúmenes, lectura y copia de textos, realización de esquemas o mapas. En menor grado perciben la puesta en práctica de estrategias que involucren la actividad del alumno o aquellas que conectan con la realidad o desde la experiencia, como es el trabajo en proyectos, así como en pocos casos también vinculadas al juego o al uso de la imagen.

3.4.2 Las estrategias de enseñanza puestas en práctica según la percepción de los propios tutores

En este subapartado se aborda el análisis de la percepción de los dieciséis tutores entrevistados de ambas instituciones educativas, a partir de la pregunta de cuál era la estrategia de enseñanza que ponían en práctica en las tutorías realizándose un análisis separado por centro educativo de manera de visualizar mejor las respuestas brindadas.

Recordamos que en el marco teórico y en vinculación a los autores mencionados, se organizaron las estrategias de enseñanza con relación a cuatro ejes: el docente concentra toda la actividad sin participación (o con muy escasa) del alumno tutorado; con directivas del docente y aplicación o ejercitación por parte del alumno de lo solicitado por el docente; estrategias innovadoras, que si bien son planificadas por el docente están pensadas para que el alumno tenga una participación activa de su aprendizaje; y por último, estrategias motivadoras, es decir que buscan motivar al alumno a seguir aprendiendo.

3.4.2.1 Estrategias percibidas por los tutores del centro educativo M 1

Al partir del análisis de las respuestas de los tutores en este centro educativo, vislumbramos que la gran mayoría de las estrategias de enseñanza que ponen en juego los tutores son de estilo tradicional, entendiéndose por aquellas que el alumno tiene nada o poca participación.

Es así como tres tutores manifestaron que las estrategias que ponen en práctica estaban en relación, por un lado, al uso de la memoria y la repetición de una lectura, haciendo resúmenes y copia de diversos textos o de calcado de mapas, llegando una de las tutoras a expresar en dos oportunidades que la estrategia que pone en práctica es la del “machaque”. Es así que estos tutores expresan:

“Soy muy de lo memorístico. Apelo mucho a la repetición de los contenidos. Para que queden, no es lo mejor, pero...si al otro día tienen un escrito...” (TG 1: 56-58)

“Realizamos los mapas varias veces...” (TG 1: 59)

“[...]leen, después les resumo, les digo que copien de acá a acá, y ellos copian entendiendo lo que expliqué. Todos hacen lo mismo... Tomamos el libro, primero explico lo que está en el libro, ellos escuchan, lo leemos, luego les marco yo con el lápiz lo que tienen que copiar, lo copian y eso es lo que queda registrado que trabajamos...” (TH 1: 80-86)

“Yo trabajo con ellos lo que tienen que saber para pasar, lo que tienen que saber para el examen, esto te lo van a preguntar en el examen de cabeza y machacamos hasta que te lo aprendas... Tenes que saber esto y esto y vamos a machacar hasta que te lo

aprendas...” (TB 1: 71-76).

Otra de las estrategias que tres tutores expresaron poner en práctica, es la explicación sobre temas que han desarrollado los docentes en las clases, y que no han quedado claras. Se centra nuevamente esta estrategia en la actividad explicativa del docente conocedor del tema, siendo el alumno quien la recibe, aunque en uno de ellos, la mirada es distinta.

En dos de ellos, consideran la explicación como estrategia porque *“...hay que volver a lo expositivo, hay que volver. No te digo aquella clase en que el profesor tomaba la batuta...pero hay que volver... yo pienso que la instancia en que el profesor está parado en el pizarrón y explica un proceso biológico, es un tesoro para ellos...” (TB 1: 78-84)*, y al respecto manifiestan que lo que ponen en juego es:

“[...] conceptos claves para que los tengan para 2do y 3ero.” (TL 1: 15), donde *“[...] hay que hacer como una explicación de los enunciados...partiéndolos[...]*” (TL 1: 32)

“[...] yo te voy a explicar la sinapsis como funciona, te traje láminas, te traje todo, leé, te doy un texto cortito para que leas, ahí trabajamos comprensión lectora... alguna preguntita en función del texto, algún dibujito para que puedas ir completando y entendiendo, pero después que hiciste eso, bueno ahora yo... yo te voy a explicar lo que vos tenés que saber de sinapsis... yo creo que el profesor tiene que seguir siendo el centro...” (TB 1: 86-90).

La otra docente expresa que, si bien la estrategia que pone en práctica es la de la explicación, en su caso lo hace adelantando temas que luego verán en las clases. Considera que esta estrategia colabora además con la autoestima de los alumnos, ya que, al saber el tema de antemano, se sienten más confiados en participar cuando lo trabajan en la clase con los demás compañeros.

Al respecto así lo manifiesta:

“[...]adelanto algo de lo que voy a dar y cuando llegan a clase yo les pregunto a ellos, entonces ellos participan en clase y se sienten como con confianza...y eso los ha ayudado muchísimo y les pongo nota...” (TCF Q 1: 60-62)

Y en otras oportunidades expresa *“[...]pongo ejercicios y pongo problemas y los hago pasar a ellos y los compañeros no saben que ellos estuvieron en tutorías entonces se sienten súper súper...Y otra cosa que hago con los que estuvieron en tutoría les pido que expliquen ellos...entonces les gusta...” (TCF Q 1: 92- 94).*

Por el contrario, cuatro son los tutores que explicitaron que las estrategias que ponen en práctica están relacionadas a la enseñanza de habilidades específicas de lectura o redacción de textos, esquematización, búsqueda de ideas centrales o actividades que impliquen la comprensión:

“[...]no es enseñar la asignatura...es enseñar habilidades...tratar que el chico aprenda a un esquema, que haga...pensar...que no es la clase común...que es lo que los chiquilines piensan...a veces como que bueno no entendí un tema me lo explicás de nuevo. Y no es así. Es la habilidad para que en la clase cuando se dé el tema él lo entienda...” (TCF Q 1: 48-51)

“[...]comprensión lectora, la escritura, no solamente la gramática, la lectura mucho sí, la lectura...” (TIdE 1: 74). En ese caso, trabaja con “[...] material, con el cuaderno, con los libros, con el libro de textos de español, yo quiero que lean, o sea lo busco en mis alumnos y acá que son menos también con lo mismo que lean, que busquen, que sepan buscar información...” (TIdE 1: 118-120)

“[...] leemos y subrayamos las palabras claves...y si las entienden, cuando hacen las preguntas...nos focalizamos en lo que entendí...capté que esos que vinieron más o menos andaban todos en lo mismo...pero es una decisión del momento...pero cada uno tiene su material adecuado a su nivel...” (TI 1: 30- 33)

“[...]en 1ero lo que me pasa es que...cosas básicas...cortar, esas cosas que decís de jardinera...pegar, marcar, recuadrar...son más habilidades...armar un cuadro...corten las figuritas, peguen en los ejemplos...esas cosas...es más con ellos...ordenemos...armemos un cuadro...aprendamos un resumen, hagamos...” (TCF -F 1: 34- 37)

“[...]después de copiar el texto lo leemos varias veces, lo subrayamos, los analizamos[...]" (TG 1: 61)

En otro sentido, tres tutores manifiestan trabajar estrategias que se relacionan a la ejercitación de lo aprendido en la clase, expresándolo del siguiente modo:

“[...]con 3ero, a ver repartidos[...]" (TCF -F 1: 40)

“[...]yo trabajo con el sistema de repartidos...tal fecha tienen que traerlo...y en esa fecha las tutorías están llenas...porque ellos vienen a hacerlos[...]" (TCF -F 1: 18-20)

“[...]pongo ejercicios y pongo problemas ...” (TCF Q 1: 92)

Sólo dos tutores manifiestan poner en práctica estrategias relacionadas al juego o al uso de las imágenes:

“[...]jugamos al 'chancho va' de los estados, de lo gaseoso, líquido...los primeros, lo lúdico...” (TCF -F 1: 110-111)

“[...]a veces les traigo algo más infantil, más fácil, con dibujos...” (TI 1: 121)

Otros dos tutores expresan que el trabajo personalizado y la colaboración en la mejora de la autoestima de los alumnos son también estrategias que suelen poner en práctica en la tutoría, manifestando:

“[...]yo muchas veces con esos alumnos, que son alumnos que les cuesta...muchas veces lo que yo hago en la tutoría es estar cuidándolos, sentada al lado de ellos, te equivocaste, borraré acá...muchas veces ellos, el solo hecho de que uno esté sentado al lado lo obliga estar sentado haciendo...” (TCF -F 1: 17-22)

“[...]se sienten como con confianza...y eso los ha ayudado muchísimo...” (TCF Q 1: 60-62), o a veces, les “...pongo ejercicios y pongo problemas y los hago pasar a ellos y los compañeros no saben que ellos estuvieron en tutorías entonces se sienten súper súper...entonces les gusta...” (TCF Q 1: 92- 94).

Se destaca que las estrategias de enseñanza puestas en práctica por los tutores en esta institución educativa están mayoritariamente centradas en la labor del docente, sean éstas de índole instruccional de transmisión, como las clasifica Davini, donde el alumno es receptor pasivo de la actividad del docente, o de estilo de entrenamiento, donde el ejercicio repetitivo cobra fuerza. En estos casos, los tutores laboran en la tutoría con un perfil de “dar lo que no aprendió”, compensatorio de la clase del profesor, aunque sean alumnos propios.

Son muy pocos los docentes que ponen en juego estrategias de enseñanza innovadoras o motivadoras como pueden ser el juego o el uso de las imágenes. Sólo dos mencionan que prefieren trabajar desde una labor personalizada y con el perfil de la tutoría solicitada en la normativa vigente, es decir tratando de “generar ámbitos para que cada estudiante pueda pensarse en esa función y reconocer sus potencialidades” (CES, Oficio N° 538/12, 2012: s/p).

3.4.2.2 Estrategias percibidas por lo tutores del centro educativo M 2

Atendiendo a las estrategias que se identificaron en el centro M1, se identificaron en M2 algunas que resultaron coincidentes y otras diversas.

Si bien ninguno de los tutores manifestó poner en práctica estrategias de enseñanza centradas en el uso de la memoria, de todos modos, tres tutores trabajan vinculados a la explicación de los temas poniendo como centro la labor de ellos. Así lo expresaron:

“[...]el poder explicar de una manera clara, precisa, que ellos te puedan preguntar, trabajar con el mapa, todos juntos...mucho más que eso de la fichita vos qué estás haciendo y vos...será que yo me siento cómoda[...].” (TG 2: 89-91), además de considerarla central,

ya que plantea que “[...]a mí me entienden cuando les explico...” (TG 2: 93-94)

“[...]lo primero que hago es preguntarle que están dando, pedirles el cuaderno, ver cuáles son los temas y en base a eso, cuáles son las dificultades y trabajar ahí” (TI2: 51-63)

“[...]lo primero que hago es pedirle que me muestre el cuaderno y a partir de ahí empezamos a trabajar...sobre lo dado por el docente del año...” (TIde 2: 24-25)

Por otro lado, cuatro tutores prefieren trabajar con estrategias de enseñanza de habilidades específicas de lectura o redacción de textos, esquematización, búsqueda de ideas centrales o actividades que impliquen la comprensión, por lo que expresaron:

“[...] la comprensión lectora, textos escuetos, aunque sean cortos, vamos todos juntos con colores[...].” (TH 2: 102)

“[...] marcarle pautas para realizar resúmenes... la idea es que primero sea pautado y que de a poco ir que ellos mismos después que adquirieron una estructura, como que a partir de cierta base, aprendan a ver qué estrategia les resulta mejor para estudiar” (TB 2: 62-64) “[...]trabajar con técnicas de estudio, desde realizar resúmenes, se les da pautas que deben utilizar y se les da textos que a veces tienen que ver con lo que estamos realizando o de otras cosas, para que vean que se puede aplicar a cualquier texto, o por lo menos a un texto que tenga un formato similar” (TB 2: 159-162)

“[...]ellos aprendan a escribir cualquier tipo de texto, pero creados por ellos...” (TI 2:100) porque trata de ir “[...]teniendo en consideración que no es “[...]vengo a la clase, me siento, copio, y hasta la próxima clase no hago nada.” (TI 2: 156)

“[...]muchos textos, muchísimos textos porque tienen severos problemas con la comprensión de textos. Y eso los afecta tremendamente en todas las asignaturas. Les afecta tremendamente en física que no debería, pero tremendamente” (TCF -F 2: 80-82)

En otro orden, dos tutores prefieren como estrategia la ejercitación o aplicación de contenidos disciplinares aprendidos en las clases:

“[...]trabajar otros textos para que él pudiera aprender a aplicar...” (TL 2: 96), y al trabajar intentar de “[...]ver como lo pueden aplicar en el otro, da resultados...” (TL 2: 125-126)

“[...]trato de hacer alguna tarea diferente, sobre los mismos temas pero diferente” (TCF -F 2: 75), expresando que lo que hace son “[...]ejercicios” (TCF -F 2: 80)

"[...]hacer el ejercicio, en qué te ayudo, qué no entendés..." (TCF -Q 2: 73), (así como)

"[...]les pongo ejemplos diferentes, ejercicios diferentes...por eso me importa que traigan el cuaderno...a ver si yo puedo hacerlo diferente" (TCF -Q 2: 112-113)

Otros dos tutores consideran el trabajo colaborativo y en grupo como estrategias de enseñanza puestas en práctica en sus tutorías, así como otros dos tutores se centran en la promoción de la confianza a partir de un trabajo personalizado:

"[...]si vos lo entendiste bien, te animás a trabajar con fulanito...eso funciona...se apoyan entre ellos." (TG 2: 99-100)

"[...] el grupo es en el sentido de...les pongo una tarea cortita porque el tiempo es muy corto en tutorías, la idea es que grupalmente pasemos al pizarrón y distribuimos los roles...trabajan lindo..." (TIdE 2: 91-93), tratando de generar "[...] la confianza, se sienten apoyados...cuando pasan al pizarrón y todos pasan y no pasa nada si no saben...tiene que ver con la confianza..." (TIdE 2: 97-98).

"[...] sentado al lado de los alumnos recorriendo cada uno de sus lugares, mirando sus cuadernos, diciéndole bueno acá te falta esto..." (TH 2: 83-84).

"[...] la confianza, se sienten apoyados...cuando pasan al pizarrón y todos pasan y no pasa nada si no saben...tiene que ver con la confianza..." (TIdE 2: 97-98).

Dos docentes expresan que prefieren hacer uso de la tecnología en las tutorías como estrategia de enseñanza cercana a las características de los jóvenes de hoy. Al respecto manifiestan

"[...] sobre todo lo que ellos utilizan...yo tengo cuenta en instagram y nos seguimos todos, igual con tweeter, nos consultamos..." (TB 2: 168-169)

"[...]mucho con internet... utilizar el internet como recurso. Y a veces es muy difícil que ellos no tengan el teléfono en la mano... es como para ellos un problema. Los tenés con el teléfono en la mochila y están ansiosos. Entonces a veces trato, a veces, no siempre porque ellos se distraen, de que el teléfono sea útil. Entonces bueno si vamos a armar una biografía, busquemos en internet los datos sueltos para que después... armar ese esquema con esos datos con el celular. O me sirve mucho para armar vocabulario. Bueno aprendemos "x" tema y hay muchísimos juegos, muchísimas actividades en internet que son interactivas, canciones..." (TI 2: 165- 171)

Una tutora hace referencia al uso del relato en un espacio reorganizado, es decir, el uso de las mesas de forma no frontal y tradicional, como estrategia de trabajo, manifestando que *"[...] hay una mesa en*

el medio y nos sentamos uno al lado del otro” (TH 2: 79-80), de manera de poder estar “[...] sentado al lado de los alumnos recorriendo cada uno de sus lugares, mirando sus cuadernos, diciéndole bueno acá te falta esto...” (TH 2: 83-84,) y por otro lado, a veces “[...]nos sentamos tipo un anfiteatro y les cuento un cuento como si fueran niños de jardineros ta... Y bueno ahí arrancamos, eso, el tema del relato...” (TH 2: 96-98).

En este centro educativo, las estrategias de enseñanza que los docentes tutores manifiestan poner en práctica son, en la mayoría de los aspectos también tradicionales.

Si bien no se percibieron los de corte instruccional de transmisión (haciendo referencia a Davini), sí están presentes las estrategias donde el docente a partir de su explicación aclara las dudas que quedaron de la clase, así como las estrategias de ejercitación a partir del entrenamiento.

Corresponde destacar que algunos pocos docentes perciben el uso de estrategias de enseñanza basadas en pantallas, como es el celular, así como otros que prefieren el trabajo colaborativo de sus alumnos.

	M 1	M 2
TG	Repetición de escritura y mapas. Uso de memoria. Subrayado en textos.	Explica ella. Explican en grupos entre ellos.
TH	Docente lee, resume. Alumnos copian.	Relato. Compresión lectora. Uso del espacio reorganizado. Trabajo personalizado.
B	Expositiva- machaca. Explica.	Explica. Lectura y comprensión de textos. Uso de tecnología.
TCF- Q	Explica adelantando temas. Lectura y redacción de textos. Ejercicios. Promueve la autoestima.	Ejercicios.
TCF- F	Lectura y comprensión textos. Juego. Ejercicios. Guía personalizada.	Ejercicios. Comprensión de textos. Explicación entre ellos-grupal.
TI	Ejercicios con deberes. Interpretación de textos. Dibujos.	Explica. Escritura de textos. Esquemas. Uso de internet.
TIdE	Comprensión lectora.	Explica temas. Trabajo en grupos. Motivación de confianza.
TL	Explica conceptos.	Aplicación de temas a textos.

Figura 34 Estrategias de enseñanza percibidas por los tutores que ponen en práctica en las tutorías, organizadas en función del tutor y centro educativo

Fuente: Elaboración propia

A modo de síntesis, a partir de los dos liceos seleccionados para esta investigación y de lo analizado en las entrevistas realizadas, la mayoría de los tutores ponen en práctica estrategias enseñanza de estilo instruccional, centradas en sus propias labores y con muy poca o nula participación del alumno tutorado.

En ese orden explican, ponen ejercicios, realizan los resúmenes o esquemas que el alumno debe copiar y memorizar. Si bien una docente manifiesta que más allá que es ella quien explica los temas en general, percibe que la estrategia que ha colaborado con el aprendizaje de sus estudiantes es el “adelantar temas”. En este caso la docente no realiza una explicación con relación a conceptos que no quedaron claros en el aula común, sino que los explica con anterioridad a ser tratados en la misma, de manera que el alumno cuando asiste a la clase tiene conocimientos y se anima a participar. De todos modos, quien decide y explica es ella, siendo también en este caso el alumno un receptor de su actividad.

Otros docentes tutores laboran con relación a la lectura, comprensión y producción de textos, la esquematización o mapeo de la información otorgada por el docente sobre un tema, así como dos de ellos utilizan como estrategia de enseñanza la aplicación de lo aprendido en las aulas a nuevos textos proporcionados por ellos.

Dentro de lo que denominamos estrategias innovadoras, son dos los docentes que utilizan la tecnología como potenciadora de los aprendizajes, especialmente en lo relacionado a la búsqueda de información siendo otros dos quienes perciben que es central el trabajo en grupo por parte de los estudiantes.

Dos son también los docentes tutores perciben utilizar estrategias que favorezcan la motivación del alumno o la realización de un trabajo más personalizado de manera de contribuir con la mejora de autoestima y la confianza de los tutorados.

Las otras estrategias que expresan poner en práctica otros tutores son el uso del relato por parte del docente, el juego, la explicación a través de dibujos, y la reacomodación del espacio de trabajo, cada una por un docente distinto.

En la figura 35 se sintetizan las evidencias de las distintas estrategias que perciben poner en práctica los tutores entrevistados en los dos centros educativos relacionadas con sus asignaturas de origen. En algunos casos, las asignaturas se reiteran, ya que el tutor percibe y manifiesta hacer uso de varias estrategias de enseñanza.

Los tres colores en el interior de la tabla unifican de alguna manera, los aspectos tomados en cuenta en la clasificación de las estrategias para esta investigación.

Estrategias	Cantidad de tutores	Tutoría de
Explicación	7	Literatura, biología (2), geografía, inglés, idioma español.
Adelanta temas		Ciencias físicas-química.
Ejercitación	5	Ciencias físicas-física (2), ciencias físicas-química (2), inglés.
Aprendizaje memorístico	3	Geografía, historia, biología.
Aplicación de lo aprendido	2	Literatura, ciencias físicas-física
Lectura, comprensión y producción de textos.	6	Id. español, inglés, ciencias físicas-química, ciencias física-física, historia, biología.
Uso de tecnología	2	Biología, inglés.
Trabajo en grupo	2	Geografía, idioma español
Juego	1	física
Dibujos	1	inglés
Relato	1	historia
Reacomodación de espacios	1	historia
Trabajo personalizado	2	Historia, ciencias físicas-física
Motivación	2	Idioma español, ciencias físicas-química

Figura 35 Estrategias de enseñanza percibidas por los tutores que ponen en práctica en las tutorías, organizadas en función de la estrategia nombrada. M 1 y M 2

Fuente: Elaboración propia

3.5 Caracterización y categorización de las estrategias de enseñanza de acuerdo con la percepción de los tutores

Este apartado está vinculado con el tercer objetivo específico que nos hemos planteado, en relación con la caracterización y categorización de las estrategias de enseñanza que perciben poner en práctica los tutores y manifestadas en las entrevistas realizadas.

Se tomaron en cuenta las estrategias que se analizaron en el apartado anterior.

A partir del análisis de las entrevistas, se evidencia que la mayoría de los tutores no realizan una selección de las estrategias a poner en práctica en las tutorías, a diferencia de lo que expresan distintos autores presentados en el marco teórico, donde lo que caracteriza a la estrategia de enseñanza es justamente su planificación previa, en consonancia con el contexto donde será aplicada.

Al ser consultados sobre cuál es la estrategia que consideran potencia los aprendizajes de los alumnos tutorados, los tutores en general responden más con actividades que organizan en el momento mismo de la tutoría que con un 'pienso' previo y contextualizado a los jóvenes tutorados, entendiéndose por actividad como “las tareas que los alumnos realizan para apropiarse de diferentes saberes, son instrumentos con los que el docente cuenta y que pone a disposición en la clase para ayudar a estructurar las experiencias de aprendizaje” (Anijovich y Mora, 2014: 26).

Por lo tanto, se realiza un análisis de las respuestas brindadas de aquellas actividades que ellos manifestaron poner en práctica en las tutorías, y a partir de allí, inferir cuál sería la estrategia que estaría en consonancia con la actividad expresada.

Tal como fue presentado en el marco teórico, se categorizaron las estrategias con relación a lo que presentan diversos autores, a saber:

- ❖ Centradas en el trabajo del profesor en el aula con escasa participación de los estudiantes.
- ❖ Centradas en la actividad del docente, pero con actividades de los alumnos dirigidas por el docente, pudiendo ser:
 - Resolución de situaciones prácticas.
 - Desarrollo de destrezas o habilidades.
- ❖ Innovadoras: el docente planifica las estrategias pensadas en el alumno y para que éste tenga una participación activa.
- ❖ Motivadoras del aprendizaje de los alumnos.

Por lo tanto, se organiza esta sección en cuatro subapartados, uno por cada subcategoría presentada:

3.5.1 Estrategias de enseñanza centradas en el trabajo del profesor en el aula

Con relación a la utilización de la memoria, la repetición y la copia como únicas estrategias de enseñanza, al respecto Davini señala que si son usados como únicos métodos de enseñanza, “tienen efectos implícitos y constantes: limita la autonomía de pensamiento en un relación siempre 'vertical' entre quien enseña y quien aprende, se centra en la acumulación de información (muchas veces de modo acrítico) y busca la medición del rendimiento apelando con frecuencia a la mera memorización” (2008: 71), e incluso, como manifiesta una docente,

“Tenes que saber esto y esto y vamos a machacar hasta que te lo aprendas...” (TB 1: 76)

Puestas en práctica de esa forma, estas estrategias están más vinculadas a los métodos de instrucción, “dirigido a la asimilación de conocimientos...donde quien enseña...cumple un rol de transmisión de un modo más definido” (Davini, 2008: 91).

Por otro lado, otros tutores señalan el uso de la explicación como estrategia de enseñanza puesta en práctica por ellos. Las vinculamos a estos métodos centrados en la enseñanza del docente ya que los tutores refieren al uso de la explicación centrada en sus personas. Al respecto Davini los referencia como aquella enseñanza “a través de la transmisión directa de conocimientos, fundamentalmente a

través de la exposición oral de temas organizados” (2008: 92). A modo de ejemplo citamos las expresiones de dos tutores:

“[...]yo pienso que la instancia en que el profesor está parado en el pizarrón y explica... es un tesoro para ellos...” (TB 1: 79-84)

“[...]a mí me entienden cuando les explico...” (TG 2: 93-94)

“[...]yo te voy a explicar la sinapsis como funciona...” (TB 1: 86-90)

3.5.2 Estrategias de enseñanza centradas en la actividad del docente, pero con actividades de los alumnos dirigidas por el docente

Si bien Anijovich y Mora expresan que una de las estrategias que colaboran con el aprendizaje de los alumnos es la clase expositiva, entendida como “una estrategia de enseñanza directa en que la información que el docente suministra está organizada en una estructura lógica y coherente” (2014:51), la misma no es suficiente para que el aprendizaje pueda producirse, ya que requiere no solo la organización del contenido disciplinar, sino el uso de “recursos y actividades complementarias que provoquen la construcción de los saberes en los estudiantes” (2014: 54).

Es así que dos de los tutores entrevistados manifestaron poner en práctica estrategias de enseñanza vinculadas con transferencia de conceptos teóricos enseñados. En este caso expresaron:

“[...] trabajar otros textos para que él pudiera aprender a aplicar...” (TL 2: 96)

“[...]trato de hacer alguna tarea diferente, sobre los mismos temas pero diferente” (TCF -F 2: 75)

También relacionado con la transmisión de conocimientos, pero de una forma más horizontal, está el planteo que realizan dos docentes cuando expresan que las estrategias de enseñanza puestas en práctica son el trabajo en grupo. Si bien los mismos se relacionan con la familia de los métodos de flexibilidad cognitiva, donde la transmisión está presente, se “requiere de un ambiente de enseñanza participativo y de interacciones horizontales entre los actores (profesores y estudiantes)” (Davini, 2008: 103). Así lo manifiestan los tutores:

“[...] si vos lo entendiste bien, te animás a trabajar con fulanito...eso funciona...se apoyan entre ellos.” (TG 2: 99-100)

“[...] el grupo es en el sentido de...les pongo una tarea cortita porque el tiempo es muy corto en tutorías, la idea es que grupalmente pasemos al pizarrón y distribuimos los roles...trabajan lindo...” (TIdE 2: 91-93)

En este sentido de estrategias donde el docente es central pero que habilita la participación de los alumnos, se encuentran la de realizar ejercicios o repartidos. Éstas quedan categorizadas en lo que Davini denomina métodos para el entrenamiento y el desarrollo de habilidades operativas, más concretamente en los de demostración y ejercitación, conceptualizados como aquellos métodos donde “la demostración activa de procedimientos y acciones por parte del profesor y la ejercitación activa por parte de los estudiantes con apoyo del profesor, hasta la autonomía de los estudiantes en la ejecución de las acciones” (2008: 140).

A partir del análisis de las entrevistas, surgen las siguientes manifestaciones:

“[...]pongo ejercicios y pongo problemas [...]” (TCF Q 1: 92)

“[...]hacer el ejercicio, en qué te ayudo, qué no entendés...” (TCF -Q 2: 73)

Por otro lado, dentro de esta denominación de estrategias de enseñanza centradas en la actividad del docente con actividad de los alumnos, también vinculamos las estrategias que colaboran con el desarrollo de destrezas o habilidades. En este caso, la enseñanza de habilidades vinculadas a la manipulación de instrumentos y equipamiento (por ejemplo, de laboratorios), el desarrollo de las habilidades en el manejo de la información, tal como la comprensión de textos, su esquematización, la escritura de diversos enunciados, así como el desarrollo también de habilidades expresivas y comunicacionales, están presentes en las estrategias manifestadas por varios tutores.

Es así que nueve docentes utilizan la estrategia basada en la enseñanza de habilidades de aprendizaje para los alumnos tutorados manifestando:

“[...]es enseñar habilidades...tratar que el chico aprenda a un esquema, que haga...pensar...que no es la clase común...que es lo que los chiquilines piensan...a veces como que bueno no entendí un tema me lo explicás de nuevo. Y no es así. Es la habilidad para que en la clase cuando se dé el tema él lo entienda...” (TCF Q 1: 48-51)

“[...]comprensión lectora, la escritura, no solamente la gramática, la lectura mucho sí, la lectura[...]” (TIdE 1: 74)

3.5.3 Estrategias de enseñanza innovadoras

Dos son los tutores que ponen en práctica estrategias que Davini denomina “deudas pendientes en las prácticas de enseñanza para la asimilación de conocimientos” (2008: 110), en el entendido que actualmente hay una necesidad de reconocer que el acceso al conocimiento no queda circunscrito a las instituciones educativas, sino que, por el contrario, éste circula y fluye más allá de las aulas, y en ese

sentido, plantea la necesidad de abrir estos espacios e integrar otros como el cine, la televisión, y diríamos hoy nosotros el uso de la tecnología, pensadas en el alumno que tenemos hoy.

"[...] sobre todo lo que ellos utilizan... instagram y nos seguimos todos, igual con tweeter, nos consultamos..." (TB 2: 168-169)

"[...]mucho con internet... utilizar el internet como recurso[...]" (TI 2: 165- 171)

Otros dos tutores manifiestan estar haciendo uso de estrategias de enseñanza a través del juego, así como el uso de la imagen, expresándolo de la siguiente manera:

"[...]jugamos al 'chancho va' de los estados, de lo gaseoso, líquido..." (TCF -F 1: 110)

"[...]a veces les traigo algo más infantil, más fácil, con dibujos..." (TI 1: 121)

Por otro lado, una tutora manifiesta que a partir del relato ella encuentra que los alumnos aprenden.

"[...]el relato. Les cuento un cuento ta..." (TH 2: 94-98)

De la Torre expresa que es justamente el 'diálogo analógico creativo' donde el docente recrea de alguna manera la situación promoviendo la imaginación del estudiante, una "faceta imaginativa, trascendente, cargada de elementos simbólicos y connotativos, aproximándonos a la propia naturaleza plurisemántica de los conceptos" (2002: 230)

3.5.4 Estrategias de enseñanza motivadoras del aprendizaje de los alumnos

En el orden de los métodos donde los docentes apoyan el fortalecimiento de cuestiones relevantes para el desarrollo personal, como ser el mejorar el autoconocimiento, la autoconfianza y la autonomía, como los clasifica Davini (2008: 156), cuatro docentes consideran estas estrategias de enseñanza vinculadas especialmente a la motivación y acompañamiento de los estudiantes haciendo hincapié en trabajos más personalizados. Es así como manifiestan que ellos laboran de tal modo que:

"[...] sentado al lado de los alumnos recorriendo cada uno de sus lugares, mirando sus cuadernos, diciéndole bueno acá te falta esto...y que nosotros a veces en las clases por más que querramos no podemos... o sea en los detalles en que uno con treinta chiquillines en clase no puede...yo creo que vos les prestes atención, les prestes tu tiempo, estés dispuesto a eso, es fundamental para el trabajo de esta forma en tutoría" (TH 2: 83-93)

"[...]muchas veces lo que yo hago en la tutoría es estar cuidándolos, sentada al lado de ellos... el solo hecho de que uno esté sentado al lado...yo creo que como en las casas no hay alguien que les pregunte hiciste tal cosa..." (TCF -F 1: 17-30)

A modo de síntesis, se presentan las estrategias categorizadas en la siguiente figura:

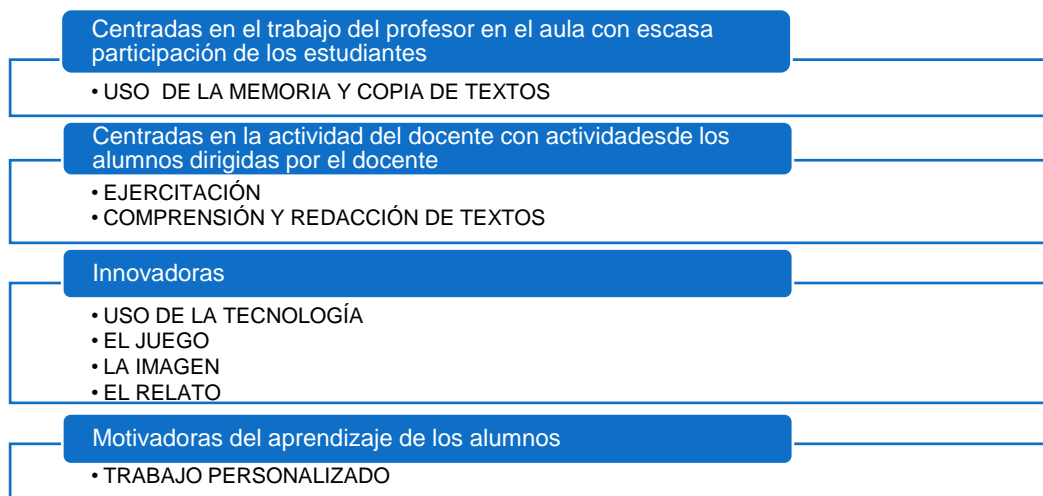


Figura 36 Categorías de estrategias de enseñanza puestas en práctica en ambos liceos

Fuente: Elaboración propia

A efectos de profundizar el análisis nos interesa contrastar las percepciones de los docentes tutores con las afirmaciones del resto de los docentes entrevistados.

En ese sentido, se encontraron algunos 'desencuentros' en las percepciones manifestadas.

Es así que una POP expresa que algunos tutores, especialmente los de física, química y biología, realizan actividades que están relacionadas a lo que Anijovich y Mora clasifican como proyectos de trabajo o de la Torre nombra como resolución de problemas, situación que otra de las docentes ratifica.

A tales efectos refiere que los tutores realizan “[...]actividades extras, digamos, las preparaciones por ejemplo para la feria de las naciones, la preparación para la feria de la salud...” (POP 1: 32-34), porque es impresionante lo que “les gusta hacer...hacer...” (POP 1: 49), por eso laboran en relación con “proyectos” (POP 1: 99).

En el mismo orden, una de las docentes informantes calificadas refiere que es “[...]justamente las experimentales trabajan desde lo experiencial...entonces eso del hacer, ahí el alumno se involucra mucho más...” (IC 2: 90-92).

Al igual que una directora expresa que “[...] (algunos) trabajan con películas, trabajan con canciones, los mandan a hacer este...determinadas actividades... en hoja... pero crucigrama, una sopa de letras, cosas que tiene más que ver con lo que ellos están familiarizados...” (DM 2: 91-93).

Sin embargo, ninguno de los tutores entrevistados expresó realizar una labor desde estas áreas, es

decir, tanto desde el trabajo por proyectos que involucra el hacer del alumno, como con estrategias de juegos nombradas por DM 2, o de integración de conocimientos con la vida diaria de los alumnos, como visualiza esta docente:

“[...]una receta de cocina y a partir de allí comenzar a analizar oraciones, cuál es el sujeto y el predicado...es una cosa que vi y vi una estudiante con muchísimas limitaciones, entender lo que hacía, porque estaba trabajando sobre una receta de cocina, que además, después, si podían practicaban...” (DM 2: 228-231).

3.6 Síntesis de los resultados

El análisis de los datos recogidos durante el proceso de las entrevistas y de los documentos se vinculan directamente con los objetivos de la presente investigación.

En primer lugar, se abordó la percepción de los docentes acerca el rol del tutor y la valoración de la tutoría. Para ello se identificó en primera instancia la conformación de los dos centros educativos seleccionados, de los docentes que integraron la muestra y de la población estudiantil asistente a las tutorías, y, en segundo término, se indagó sobre la percepción que tienen los distintos estamentos sobre el rol del tutor. Luego, se identificaron las estrategias de enseñanza que los docentes perciben poner en práctica en las tutorías. Y por último se categorizaron las mismas.

3.6.1 Valoración del rol del tutor

El primer objetivo estaba orientado a indagar la valoración de los docentes del rol del tutor, percibido en esta oportunidad por los directores, los POP y los propios tutores involucrados en la investigación.

En general, es un rol que es valorado como positivo en el sentido de apoyo al docente de aula, en el entendido de acompañamiento a lo que el profesor dicta en la clase común, seguido por otros que lo consideran también como un acompañamiento desde lo vincular y emocional del alumno.

El factor primordial que incide en las expectativas de los docentes para ser tutor está fuertemente vinculado a la posibilidad de obtener mayor carga horaria ya que como manifiestan la mayoría, sus asignaturas de origen son deficitarias y las tutorías les permiten obtener más horas de trabajo.

Por otro lado, es de destacar que la mayoría de los tutores tienen formación docente completa en sus asignaturas de origen, siendo la mitad de ellos efectivos en las mismas. Se complementa esta formación con el hecho que once de los dieciséis tutores tienen realizado algún curso sobre tutorías y que sólo dos de ellos es la primera vez que la ejercen.

Un aspecto que se evidencia es la gran diferencia entre los alumnos derivados a la tutoría y aquellos que asisten con regularidad a la misma, situación que en algunos casos logra desestimular el trabajo del tutor y tornarlo complejo a la hora de llevar el control de asistencia de los alumnos. Es de destacar la diferencia que algunos docentes destacan entre la asistencia de los alumnos que cursan primero de liceo (que es mucho mayor), con los de segundo o tercero, donde se aclara que, en estos últimos jóvenes nombrados, se asiste más por temas puntuales, mientras que los otros asisten más al estilo 'escuela'.

Sin embargo, si se observan los resultados académicos de los alumnos que concurren a la misma, son muy alentadores, especialmente los de aquellos alumnos que van con la intención de preparar alguna prueba o examen.

3.6.2 Estrategias de enseñanza en las tutorías

Según se propuso en el segundo objetivo, se identificaron las estrategias de enseñanza que los docentes percibían poner en práctica.

Corresponde destacar que, como se explicitó en el capítulo correspondiente, la mayoría de los profesores tutores no identifica el término de estrategia al momento de poder explicitar cuál es la que pone en práctica.

Por el contrario, la mayoría de los tutores decide qué actividades realizar en el momento mismo de la asistencia de los alumnos a la tutoría, utilizando muchos de ellos el cuaderno de los alumnos para saber qué están trabajando en las clases de los cursos regulares cuando no son sus alumnos, y en el caso de que lo sean, ya saben qué es lo que tienen que reforzar.

Esta decisión es en parte comprensible debido a que no hay una asistencia regular por parte del alumnado, así como del objetivo que tenga el alumno que concurre a la misma, ya que muchas veces asisten solo para preparar alguna actividad solicitada por el docente de aula o para la preparación de alguna prueba o examen.

Asimismo, el posicionamiento del tutor al momento de seleccionar la actividad a realizar está en consonancia con el rol que dicen percibir de los demás docentes, que es justamente el de apoyo y acompañamiento al trabajo de aula, asumiendo por lo tanto ese sentido.

Entre las estrategias que la mayoría de los docentes perciben y explicitan poner en práctica están la explicación centrada en sus roles docentes y en algunos casos vinculadas a la ejercitación o aplicación de lo aprendido en otras propuestas, en lo que Ritchhart, Church y Morrison consignan como el “decir y practicar. El maestro les dice a los estudiantes qué es importante saber o hacer y luego les pide practicar esa habilidad o conocimiento” (2014, p. 43).

Otros profesores tutores manifiestan trabajar en estrategias que, si bien la labor central es la del docente, el alumno tutoreado realiza actividades en vinculación con la lectura, comprensión y producción de textos.

Por otro lado, cuatro docentes perciben promover la motivación y realizar un acompañamiento personalizado de los alumnos como forma de potenciar sus aprendizajes.

Es de destacar, como estrategias más innovadoras según los autores mencionados en el marco teórico, dos docentes que hacen uso de la tecnología, aunque no en forma muy avanzada, ya que utilizan los dispositivos para la búsqueda de información o envío de la misma al docente; por otro lado, otros dos tutores que uno de ellos hace uso del juego en la clase y otro del uso de la imagen.

En otro sentido, se evidenciaron tres docentes que manifestaron hacer uso de la memoria como centro de la actividad de enseñanza, donde se espera que el joven tutoreado lea, copie y memorice lo que el docente decide.

3.6.3 Categorización de las estrategias percibidas por los tutores

De acuerdo con el tercer objetivo específico, lo evidenciado en el análisis de las estrategias de los tutores, es que la mayoría de las estrategias que se ponen en práctica en las tutorías de los dos centros educativos seleccionados están centradas en el trabajo de los docentes, de estilo instruccional, donde la explicación por parte del tutor es lo fundamental.

Si bien se perciben otras estrategias de enseñanza también tradicionalistas, éstas difieren entre sí en el tipo de actividad que se le solicita al alumno pudiendo ser de transferencia a situaciones nuevas, de ejercitación o el desarrollo de habilidades como ser la comprensión de textos o esquematización. Se perciben, además, en un centro educativo, estrategias de enseñanza de corte muy tradicional, ya que lo que se espera del alumno es la mera memorización, la repetición y la copia de un texto seleccionado por el docente.

En otro orden, se destacan, aunque en un número menor de estrategias que nominamos como innovadoras, como son el uso de internet, el juego, la imagen o el relato en el sentido que fue referenciado anteriormente, así como aquellas que promueven el desarrollo de la motivación en el joven a partir de un trabajo más personalizado.

CAPÍTULO 4 CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue conocer las estrategias puestas en práctica por los profesores tutores en las tutorías en dos centros educativos seleccionados de manera de ampliar el conocimiento y contribuir con el análisis de las políticas de inclusión educativa en Uruguay.

Para lograr ese propósito, en primer lugar, indagamos sobre el rol del tutor a partir del análisis de las percepciones de los propios docentes tutores, de los profesores orientadores pedagógicos y de los directores participantes en este estudio.

En una segunda instancia, profundizamos en las estrategias de enseñanza que ponen en juego los profesores tutores en el espacio de las tutorías, también desde la percepción tanto de quienes laboran directamente en las tutorías como de los docentes que colaboran en su gestión, es decir, los directores y POP.

Finalmente centramos nuestra labor investigativa en conocer si esas estrategias de enseñanza que declararon llevar a la práctica son entendidas, en vinculación con diversos autores, como estrategias tradicionales o más innovadoras, así como si éstas están vinculadas a lo que se solicitaba en la época de surgimiento de este programa de impulso a la universalización del ciclo básico o si, de lo contrario, se logra efectivizar el cambio de mirada y aplicación hacia lo especificado en la normativa vigente.

La tutoría y sus docentes tutores: dificultades en el cambio de la “pisada”.

Luego de revisar los hallazgos y datos analizados surgen nuevas interrogantes que quedan planteadas como insumos para responder en investigaciones a futuro:

¿Cómo es el pasaje de ser profesor a ser tutor? ¿Por qué el docente no cambia la ‘pisada’? y finalmente:

¿Cómo es posible que, a casi 10 años del comienzo de la implementación del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico, con las variantes que ha tenido, tenga aún tanta fuerza el objetivo central que impulsó a la tutoría en sus inicios?

¿Por qué motivo todavía se reproduce la idea original de que este programa es un espacio compensatorio para aquellos alumnos disminuidos con posible fracaso escolar y no un espacio de estudio y acompañamiento personalizado centrado en el aprendizaje y potenciador del mismo?

En base a los datos relevados el profesor tutor percibe que lo que se espera de él, es que su tarea sea un apoyo de aquello que el alumno no entendió en la clase.

Durante los primeros años de implementación del PIU, la normativa refería al rol del profesor tutor como aquel que debía realizar el “acompañamiento a los estudiantes que necesitan orientaciones más cercanas y específicas, como complemento a la acción educativa principal llevada adelante por los profesores del curso” (CES, Proyecto PIU, Orígenes, 2009, s/p).

En tanto que a partir del año 2012 y en la normativa actual queda establecido que las tutorías son “espacios de estudio y acompañamiento que permitan a los estudiantes fortalecerse como tales desarrollando estrategias de aprendizaje de acuerdo con las particularidades de cada uno” (CES, Oficio N° 538/12, 2012, s/p).

Sin embargo, lo evidenciado a partir de las percepciones de los distintos entrevistados, es que el espacio tutorial es un “mero apoyo” a la labor del profesor, aun a su propio trabajo cuando él es profesor y tutor del alumno, tal como lo expresaron diversos actores.

Con respecto a las conclusiones y hallazgos de nuestra investigación, debemos resaltar:

- Cuando consultamos a los docentes tutores acerca de las estrategias implementadas en las tutorías en sus respuestas hacen referencia a las actividades que proponen más que a estrategias propiamente dichas en el sentido que se le otorga en el marco teórico, es decir aquellas planificadas y contextualizadas. A tales efectos un profesor tutor manifestó que en su clase los alumnos “*todos hacen lo mismo*” (TH 1: 81), o bien se decide en el momento en que el alumno asiste qué es lo que van a trabajar, expresando “[...]lo primero que hago es pedirle que me muestre el cuaderno y a partir de ahí empezamos a trabajar...” (TIdE 2: 24-25).
- Son pocos los docentes que perciben y manifiestan poner en práctica estrategias de enseñanza más innovadoras, focalizadas en el aprendizaje. La mayoría de los docentes tienen un rol central e instruccional. Apoyan esta idea las expresiones recogidas: “yo creo que el profesor tiene que seguir siendo el centro...” (TB 1: 90), llegando a expresar que la forma de trabajo es el tradicional concepto de ‘la letra con sangre entra’, ya que lo que hace es “[...]machacar hasta que te lo aprendas” (TB 1: 76).
- Con relación a estrategias más *aggiornadas*, sólo dos docentes manifiestan hacer uso de tecnología digital, aunque su uso refleja fundamentalmente la búsqueda de información.
- No se constató en ninguno de los docentes participantes de este estudio que promuevan una actitud crítica de los estudiantes ante el aprendizaje. No se nombra por parte de ninguno de los actores consultados una enseñanza relativa a la metacognición o menos ambicioso aún, relativo a la problematización o resolución de problemas.

Sólo una de las POP evidenció el interés en la participación de los estudiantes cuando son convocados a realizar algún proyecto, en el 'hacer' como lo denomina ella, o en lo que Anijovich y Mora vinculan con el explorar y descubrir (2014), pero ninguno de los tutores percibe ni nombra alguna estrategia de enseñanza relacionada a ese aspecto.

- Desde la normativa y en consonancia con la preocupación de las directoras de ambas instituciones se plantea la necesidad de realizar actividades que fortalezcan la comprensión lectora y producción de textos que además permitan la adquisición de las particularidades de cada asignatura, pero se evidenciaron pocos profesores tutores que laboran en ese sentido. Aquellos que lo manifiestan, de todos modos, lo hacen centrados en la acción del propio docente.

Por lo que nos preguntamos nuevamente: ¿Cómo es posible que, de los dieciséis docentes tutores, el 83% en M 1 y el 75% en M 2 hayan realizado cursos para ser tutores, y sin embargo se mantenga la misma "pisada"? ¿Cómo es posible que aun habiéndosele entregado a cada profesor tutor en algunos cursos materiales fotocopiados para que ellos pudieran reproducir en las tutorías, éstos no hayan tenido receptividad, como lo plantea una informante calificada?

Estas interrogantes dan cuenta de la necesidad de continuar investigando cuáles son las barreras o factores que limitan que los profesores que se forman en nuevas metodologías de enseñanza no logren transformar sus prácticas y que las tutorías no sean una repetición de lo enseñado en la clase común.

Desde las diversas instancias de información, capacitación o puesta al día del proyecto desde su comienzo hasta hoy, la idea siempre estuvo en una frase que, como se explicitó en el comienzo de esta investigación, está presente no solo en mi fuero interior sino en la propia normativa, que la tutoría "no es más de lo mismo", y sin embargo, parece, a partir de las percepciones de los docentes entrevistados, que se sigue en lo mismo y a veces, como lo expresaron en algunos casos, es un 'bis' de la clase.

Una nueva interrogación surge entonces. Es que esas instancias en la que casi todos los profesores participan, ¿habrán estado planificadas de modo de poder 'llegar' a cada enseñante y que pudieran 'abrir cabezas' en el sentido de cambio de prácticas, o se continúa en la participación de diversas formaciones con el simple objetivo de la certificación?

También se presenta como una inquietud el hecho que un alto porcentaje de los tutores son docentes efectivos en sus asignaturas, lo que significa no solo la formación sino la trayectoria en la educación, y que esto tampoco promueva el pienso de estrategias de enseñanza que colaboren con los aprendizajes y una posible reversión de los fracasos. En sentido contrario a lo que uno podría esperar y en consonancia con lo manifestado por una de las directoras, la formación pareciera ir en detrimento de la enseñanza: *"A mí eso me parece que últimamente juega en contra...la experiencia añosa. La experiencia en los años. Me da la impresión que juega en contra..."* (DM 2: 156).

Otro aspecto para destacar es que la mayoría de los profesores tutores entrevistados manifestaron haber hecho la elección por horas de tutoría por un motivo instrumental: 'más cantidad de horas' de trabajo y 'menos cantidad de alumnos', lo que fue confirmado tanto por los directores como por los informantes calificados consultados. Este aspecto es uno de los grandes desafíos que debe enfrentar el programa. La formación específica que deben tener los docentes tutores.

El perfil de los docentes entrevistados está alejado de lo planteado por Viel "Aquel que asume esta tarea tiene que sentir que le gusta lo que hace, es básico y fundamental para el desarrollo del rol. Ser tutor tiene que surgir de una decisión autónoma, un acto de voluntad" (2014, p.58).

Otro aspecto que corrobora lo planteado en otros estudios (Gonzalez, Macari & Varela, 2016; Aristimuño, 2016), es la constatación de la no asistencia o la asistencia intermitente de los alumnos derivados a los espacios de tutorías. Los docentes entrevistados manifestaron que la asistencia de los alumnos no es estable, fluctúa permanentemente, habiendo situaciones en que no asiste ninguno, llegando a expresar "[...]cobro un sueldo por sentarme...corregir...¡¡¡hasta tejer!!!" (TL 2: 67), u otras instancias que son multitudinarias...especialmente si van a realizar una tarea específica "*funcionan muy bien en la época de exámenes...porque...ahí se llena...*" (DM 1: 6).

Sin embargo, son los propios docentes entrevistados que hacen referencia a que esa asistencia está en estrecha vinculación con lo que se hace en la tutoría. Si se asiste para aprobar la asignatura pendiente, la tutoría 'se llena', y allí, la estrategia es lo que manifestaron la mayoría: aprender lo que te van a preguntar para salvar.

Al analizar las estadísticas de los alumnos que asisten con regularidad, las evidencias son contundentes. La asistencia decrece notablemente. Al respecto nos preguntamos: ¿Qué estrategias puso en juego el docente tutor? Es muy probable que los alumnos disminuyan su asistencia a las tutorías ya que se encuentran con 'más de lo mismo'. Como datos que apoyan esta conclusión recordemos una alumna le responde a la directora que no va a asistir más a las tutorías porque para que "[...]la sienten a hacer un resumen [...]no tiene sentido [...]lo hace en su casa".

Otro de los hallazgos derivados de este estudio es que en los centros estudiados no existe conocimiento acerca del número exacto de alumnos que participan de la tutoría a nivel de aula. La oficina que regula dicho programa solicita los datos en diciembre a partir de la ficha 4, en relación con alumnos tutorados pudiendo ser que recibieron vestimenta, apoyo alimenticio, apoyo de aula durante los cursos o para las mesas de exámenes, lo que constituye, a los efectos de obtener datos de alumnos en la tutoría, una situación bastante compleja. Si bien los profesores tutores llevan una 'libreta' elaborada con el fin de los registros tanto de asistencia como de actividades, la misma no resulta práctica para estos efectos, habiéndolo manifestado en las entrevistas mantenidas. Este aspecto es un nuevo aporte de este estudio, ya que consideramos que:

- Sería relevante contar con una sistematización de los resultados del programa de tutorías, en base a datos objetivos, a efectos de complementar la información recabada en esta tesis, que se obtuvieron a partir de la percepción de los docentes. Una posibilidad de mejora podría ser a partir del apoyo y uso de la tecnología, realizando los registros a partir de las tabletas que ya utilizan los docentes para el pasaje de inasistencias en clase, o a través de algún programa o aplicación que se creara a esos efectos.

En síntesis, la implementación de programas de inclusión como el que llevan adelante los Liceos con Horas de Tutorías y POP demanda un gran esfuerzo de sistematización entre diferentes actores involucrados. Se viene trabajando en las tutorías con las mismas estrategias de enseñanza que se trabajan en las clases de los cursos regulares, lo que es percibido como una limitante para lograr la mejora de los resultados y abatir el fracaso escolar con éxito.

Los resultados que arroja esta investigación dejan muchos deseos de saber por qué es difícil cambiar las prácticas arraigadas en los docentes.

Por lo expuesto anteriormente, habría que continuar indagando con relación a los modos de hacer tutoría a partir de la entrada al aula del investigador, así como darles la palabra a los principales actores: los estudiantes tutorados.

4.1 Limitaciones de la tesis

En primer lugar, una de las limitaciones de este trabajo investigativo, se relaciona con no haber concebido la posibilidad de la entrada al aula de tutoría por parte del investigador. Si bien fue una decisión consciente por haber establecido basarnos en las percepciones de los actores involucrados, el espacio de tutoría hubiera permitido el enriquecimiento de la mirada hacia las estrategias de enseñanza puestas en práctica por los tutores.

Otro aspecto limitante fue no tomar algún centro educativo del interior del país donde el proyecto Liceos con Horas de tutoría y POP estuviera implementándose, ya que, si bien se desarrolla solo en algunos liceos de ciclo básico, la realidad de los centros educativos es muy diferente a los de Montevideo.

Es de considerar como limitante también el hecho de haber contemplado a los actores adultos, sin ahondar en las percepciones de los alumnos tutorados.

Por otro lado, si bien la perspectiva para esta investigación fue de corte cualitativo, podría haber enriquecido aún más los hallazgos una mirada desde lo cuantitativo.

4.2 Líneas futuras de investigación

Si bien los resultados de esta investigación confirman la poca diversidad de estrategias de enseñanza puestas en práctica por los profesores tutores y que la mayoría de ellas se centran en estrategias de corte tradicional, así como la dificultad en el cambio de prácticas de los docentes a partir de los diversos cursos a los que fueron expuestos, la misma abre la posibilidad que a futuro se pueda justamente indagar en mayor profundidad sobre esas temáticas.

Cobra especial significado el hecho que el Proyecto PIU tuvo fuerte injerencia en las costumbres institucionales, especialmente en lo que significó el apoyo a los alumnos a partir de una mirada por áreas de conocimiento y la elección de los roles de tutor y referente dentro de la propia institución liceal con características de sus perfiles bien definidos. El cambio que se constituye a partir del año 2012, con la asignación de las horas por asignatura deja en evidencia que la “gramática escolarizada” que planteaban Tyack y Cuban (2001), absorbe al programa de tal forma que queda institucionalizado hasta en la forma de elección de horas, dejando abierta la pregunta si esto no genera entonces prácticas al estilo ‘más de lo mismo’.

BIBLIOGRAFIA

Abero, L. (2015). Técnica de recogida de datos. En Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. (pp.147-158). Montevideo: Camus.

Alcaraz, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En Biaquer, R. (coord). *Metodología de la investigación educativa*. (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.

Álvarez, N, Marin, C. y Torres, A. (2012). La interacción tutor-estudiante en la Educación Superior. Un acercamiento a su diagnóstico. *Scielo Cuba*. Versión on line. ISSN 1727. 8120. Centro de Desarrollo de las Ciencias Sociales y Humanísticas en Salud. Accedido desde: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v12n3/hmc04312.pdf>

ANEP. (2015). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019– Tomo 1- Exposición de motivos*. Obtenido de <http://www.anep.edu.uy/anep/index.php/1490-proyecto-de-presupuesto-periodo-2015-2019>

ANEP-CES–PIU. (2008). *Elementos para análisis del PIU en las Asambleas Liceales*. Obtenido de https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1541:piu-2009&catid=45

ANEP-CODICEN. (2008). *Censo Nacional Docente ANEP -2007*. Obtenido de https://www.oei.es/historico/pdf2/censo_nacional_docente_anep.pdf file:///C:/Users/danil/Downloads/censo_nacional_docente_anep.pdf

Anijovich, R. & Mora, S. (2014). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique

Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. (pp.180-197). Accedido desde: <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5388>

Aristimuño, A. (2010). *La inclusión vista desde dentro: las tutorías como herramienta de prevención del fracaso escolar, en el marco del Programa de Impulso a la Universalización (PIU) del ciclo básico*. Obtenido de http://cienciassociales.edu.uy/wp-content/uploads/2013/archivos/Mesa_12_y_17_ARISTIMU%C3%91O.pdf

Aristimuño, A. (2014). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Interior Revista Latinoamericana educación inclusiva*, volumen 9. (pp.109-124). Accedido desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5155505>

Aristimuño, A. (2016). *Evaluaciones sobre el impacto de un programa de combate al fracaso: las tutorías en la Secundaria básica de Uruguay*. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Adriana_Aristimuno/publication/302600784_Evaluaciones_sobre_el_impacto_de_un_programa_de_combate_al_fracaso_las_tutorias_en_la_Secundaria_basica_de_Uruguay/links/5731ed5908aea45ee83638a4/Evaluaciones-sobre-el-impacto-de-un-programa-de-combate-al-fracaso-las-tutorias-en-la-Secundaria-basica-de-Uruguay.pdf?origin=publication_detail

Artagaveytia, L. (2016). *Estrategias de enseñanza en el espacio de tutorías*. Montevideo: CES. Unicef.

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 7, Número 4. (pp. 292-319). Accedido desde: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>

Baracchini, L. y Romero, M. (2013). *Proyecto de Liceos con Tutorías y PCP*. [PowerPoint]. Presentado en Proyectopiu. CES.

Bardin, L. (1996). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bathyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la Investigación. Manual*. Uruguay: Departamento de Publicaciones, Unidad de Comunicación de la UdelaR.

Benavot, A. (2006). La diversificación en la educación secundaria currículos escolares desde la perspectiva comparada. Profesorado. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, volumen 10, número 1. Accedido desde: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42021>

Bustamante, M. y Donoso, S. (2006). Percepción de los docentes chilenos acerca del programa de escuelas focalizadas: elementos para el análisis de una política educativa de 'acción positiva'. *Revista Scielo*. Volumen 32 número 2. (pp.293-310). Accedido desde: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000200006&script=sci_abstract&lng=es

Calle, M. y Saavedra, L. (2009). La tutoría como mediación para el desarrollo autónomo del estudiante. *Tabula Rasa. Bogotá* - Volumen11. (pp.309-328). Julio-diciembre 2009 ISSN 1794-2489 Accedido desde: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n11/n11a13.pdf>

Careaga, A., Gomez, A., Musetti, G. y Scocozza, M. (2006). *La acción tutorial*. Universidad de la República. Facultad de Medicina. Departamento de Educación Médica. Montevideo: UdelaR

Carnicero, P. (2002). El conflicto como estrategia para el cambio. En de la Torre, S. y Barrios, O. *Estrategias didácticas innovadoras*. (pp.188-207). Barcelona: Octaedro.

Cartagena, M. (2017). *El enfoque de enseñanza diferenciada en inglés desde las percepciones de los docentes*. [Tesis]. Montevideo: Universidad ORT. Recuperado de <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bid/85822/file/4225>.

Castilla, C. (2012). *Guía del Tutor de Secundaria. Planificación, registro y seguimiento de la acción tutorial*. Murcia: Consejería de Educación, Formación y Empleo. Obtenido de <http://www.psie.cop.es/uploads/murcia/Gu%C3%ADa%20del%20tutor%20de%20Secundaria.pdf>

Cifuentes, R. (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Buenos Aires: Noveduc.

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación. *Redalyc*. Volumen 14 número 1. (pp.61-71). Accedido desde: <http://www.redalyc.org/html/299/29900107/>

Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: HomoSapiens

Consejo de Educación Secundaria (CES). (2006). *Reglamento de Evaluación y Pasaje de Grado. Reformulación 2006 de Ciclo Básico*. Obtenido de <https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/regevalenero2010tercera.pdf>

Consejo de Educación Secundaria (CES). (2007). Oficio N° 765/07. Obtenido de <https://www.ces.edu.uy/index.php/designaciones2018/22997-normas-que-rigen-los-actos-de-eleccion-designacion>

Consejo de Educación Secundaria (CES). (2009). Proyecto PIU. Orígenes. ¿Qué es el PIU? Obtenido de https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1541:piu-2009&catid=45 <https://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/PIU/queeselpiu.pdf>

Consejo de Educación Secundaria (CES). (2010). Oficio 206/2010. Obtenido de http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=3590:piu-oficio-2062010&catid=2&Itemid=21

Consejo de Educación Secundaria (CES). (2011). Oficio N° 150/ 11. Obtenido de https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=3606:oficio-no-15011&catid=2&Itemid=52

Consejo de Educación Secundaria (CES). (2011). Curso de apoyo a los docentes tutores del Programa PIU. Obtenido de https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=3578

Consejo de Educación Secundaria (CES). (2012). OFICIO N° 538/12. Resolución 77/12/12. Obtenido de https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=5414:oficio-n538rc771212tdm&catid=174&Itemid=52

Consejo de Educación Secundaria (CES). (2013). OFICIO N° 150/ 13 R.C.19/5/13 . Obtenido de <https://www.ces.edu.uy/index.php/oficios/5928-rc19513-oficio-no15013mlp>

Consejo de Educación Secundaria (CES). (2014). Caja de herramientas. Especificaciones técnicas de la caja de herramientas. CES. Obtenido de <http://aulas.ces.edu.uy/course/index.php?categoryid=28>

Consejo de Educación Secundaria (CES). (2015). Exp. 3/11566/17 Oficio 481/15 Obtenido de <https://www.ces.edu.uy/index.php/oficios/14033-exp-31156615-of-48115sr>

Consejo de Educación Secundaria (CES). (2015). Instructivo para el funcionamiento de Liceos con Horas de Tutoría y PCP. Obtenido de http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/846/1580-Instructivo_de_funcionamiento_de_Liceos_con_Tutor%C3%ADas.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Consejo de Educación Secundaria (CES.) (2016). Informe de monitoreo y evaluación del Proyecto Liceos con horas de tutorías y PCP (2014). Obtenido de https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=45&Itemid=55

Consejo de Educación Secundaria (CES). (2016). Acta ext. 5. Resolución 16 Exp. 3/13577/ 2015. Obtenido de <http://www.ces.edu.uy/index.php/component/search/?searchword=exp%203/13577/15&searchphrase=all&Itemid=134>

Consejo de Educación Secundaria (CES) (2017). Acta 47 Resolución 14/16 Expediente 3/12087/16. Obtenido de <http://www.ces.edu.uy/index.php/designaciones-2017n-2/21324-provision-de-tutorias-2017>

Consejo de Educación Secundaria (CES) (s/f). Líneas de trabajo surgidas del encuentro de Inspectores de Institutos y Coordinación de Tutorías. Focalización del rol del POP. (Anexo XXXI)

Cueto, S. (2006). (Ed). En *Educación y brechas de equidad en América Latina*. Tomo II. Santiago: Preal, Fondo de Investigaciones Educativas.

Dakar (2000). *Foro Mundial sobre la Educación. Marco de acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. Paris: Graphorprint. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Davini, M. (2008). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.

de Borja, M. (2002). Estrategias ludiformes en aprendizajes sociales. En de la Torre, S y Barrios, O. *Estrategias didácticas innovadoras*. (pp. 131-150). Barcelona: Octaedro.

de la Torre, S. (2002). Estrategias didácticas innovadoras y creativas. Conceptualización y modalidades. En de la Torre, S. y Barrios, O. *Estrategias didácticas innovadoras*. (pp.108-128). Barcelona: Octaedro.

de la Torre, S. y Barrios, O. (2002). *Estrategias didácticas innovadoras*. Barcelona: Octaedro.

Díaz Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México DC: Mc. Graw Hill.

Díaz, G. (2013). *El arte de diseñar estrategias de enseñanza. Curso orientado a profesores de liceos con PCP y tutorías*. Montevideo y Rivera. Mayo – junio 2013. The New School, Nueva York. UNICEF-CES.

Dubet, F. (2012). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno

Fernandez, T., Cardozo, S. y Pereda, C. (2010). Desafiliación educativa y desprotección social. En: Fernandez, T. (Coordinador y editor), Boado, M., Bucheli, M., Cardozo, S., Casacuberta, C., Custodio, L., Pereda, C. & Verocai, A. (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas*. Obtenido en <http://cienciassociales.edu.uy/departamentodesociologia/fernandez-tabare-coordinador-y-editor-la-desafiliacion-en-la-educacion-media-y-superior-de-uruguay-conceptos-estudios-y-politicas/>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en Investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Ghizzoni, T. (2015). *Abandono estudiantil al inicio de carreras de grado en un Centro Regional de la Universidad de la República*. [Tesis]. Montevideo: Universidad ORT. Recuperado de <https://dspace.ort.edu.uy/handle/20.500.11968/3225> <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/82496>.

Gonzalez, M., Macari, A. y Varela, A. (2016). *Informe de monitoreo y evaluación del proyecto "Liceos con horas de tutorías y PCP" 2014*. Consejo de Educación Secundaria. Montevideo: ANEP-DIEE.

Gvirtz, S. y Palamidesi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.

Hernández, M. y Avedaño, V. (2015). El trabajo tutor como elemento clave en la enseñanza básica. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Accedido desde: <http://www.eumed.net/rev/atlante/2015/10/tutor.html>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México DC: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, F. y Sancho, M. (1998). *Para enseñar no basta con saber la asignatura*. Barcelona: Paidós.

INEE -MÉXICO. (2014). *Implementación del espacio curricular de Tutoría en la educación secundaria*. México DC: INEE. Obtenido de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/D/241/P1D241.pdf>

IPEE-UNESCO/OEI. (2015) Base de Datos. Uruguay. Buenos Aires: Siteal. Obtenido de http://www.siteal.ipee.unesco.org/base_de_datos/consulta?i=3

Incheon (2015). Foro Mundial sobre Educación – 2015. *Educación de calidad, equitativa e inclusiva, así como un aprendizaje durante toda la vida para todos e 2030. Transformar vidas mediante la educación*. Obtenido de <http://es.unesco.org/world-education-forum-2015/about-forum/declaracion-de-incheon>

Iltzovich, G. (2014). La expansión educativa en el nivel medio. América Latina 2000-2010. Cuaderno 19. Buenos Aires: SITEAL.

Kantor, D. (2002). *La tutoría en los primeros años del nivel medio. Orientaciones para la formulación y el desarrollo de proyectos*. Obtenido de http://fortalecimientoescuelamedia.buenosaires.gob.ar/file.php/1/Documentos_del_Programa/La_Tutoria_en_los_primeros_anos_del_nivel_Medio-2002.pdf

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N° 18437 (2009). Decretada por el Poder Legislativo. Obtenido de https://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

López, M. (2004). *Construyendo una escuela sin exclusiones, una forma de trabajar en el aula con proyectos de investigación*. Málaga: Aljibe.

Mancebo, M. y Goyeneche, G. (2010) *Las políticas de inclusión educativa: Entre la exclusión social la innovación pedagógica*. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. La plata: CC. Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.5273/ev.5273.pdf

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En Bisquerra, R. *Metodología de la investigación educativa*. (pp.329-369). Madrid: La Muralla.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative Research design. An interactive approach. Methods: What will you actually do?* (pp.63-85). California: Sage Publications. (Traducción: María Luisa Graffigna).

Mayz Diaz, C. (2008). ¿Cómo desarrollar, de una manera comprensiva, el análisis cualitativo de los datos? *Revista Educere, Redalyc*..Volumen 13. (pp.55-66). Accedido desde: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=35614571007>

Mejía Navarrete, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Investigaciones Sociales. Revista de investigación UNMSM*. Volumen 4, número 5. Accedido desde: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/sociales/article/view/6851>

Mora, A. (2005). Guía para elaborar una propuesta de investigación. *Revista Educación, Redalyc*. Volumen 29, número 002. Accedido desde: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=44029206>

Onrubia, J., Fillat, M., Martínez, M., y Udina, M. (2013). *Criterios psicopedagógicos y recursos para atender la diversidad en secundaria*. Barcelona: Graò.

Pagano, A. y Buitron, V. (2009). *Estudios de políticas inclusivas. Programas de aceleración. Reorganización de las Trayectorias Escolares*. Buenos Aires: Educar en Ciudades.

Pastor, E. (1995). *La tutoría en secundaria*. Barcelona: Grupo Editorial CEAC. Obtenido de <http://www.terras.edu.ar/biblioteca/16/16La-tutoria-elementos-funciones-tareas.pdf>

Piña, J. y Cuevas, Y. (2004). La teoría de las representaciones sociales: Su uso en la investigación educativa en México. *Perfiles educativos*, 26(105-106), 102-124. Recuperado en 09 de noviembre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005&lng=es&tlng=es.

PISA. (2007). Uruguay en PISA 2006. Primeros Resultados en Ciencias, Matemática y Lectura del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes. Obtenido de <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/pisa/pisa2006/Informe%20nacionalPISA2006.pdf>

Quivy, R. y Campenhoudt, L. (2006). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México DC: Limusa.

Rajadell, N. y Serrat, N. (2002). La interrogación didáctica. Una estrategia para aplicar en el aula. En de la Torre, S. y Barrios, O. *Estrategias didácticas innovadoras*. (pp. 263-285). Barcelona: Octaedro.

Ritchhart, R., Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.

Roman, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Revista Dialnet*. Volumen 17, número 1 (pp.113-128). Accedido desde: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=648045>

Sabariago, M., Massot, I. y Dorio, I. (2009). Métodos de investigación cualitativa. En Bisquerra, R. (coord). *Metodología de la investigación educativa*. (pp.293-328). Madrid: La Muralla.

Sagastizabal, M. (2006). Comprender la escuela hoy. Sociedades multiculturales y realidades educativas complejas. En Sagastizabal, M., Perlo, C. Pivetta, B., San Martín, P. *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. (pp.21-40). Buenos Aires: Noveduc.

Sanchez, C. (2016). *Prácticas educativas que promueven la retención escolar en liceos con horas de tutorías y Profesor Coordinador Pedagógico*. [Tesis] Montevideo: Universidad ORT. Recuperado de <https://bibliotecas.ort.edu.uy/bibid/84923/file/3435>

Sandiás, R. (2014). *Desvinculación de la educación media, procesos de subjetivación y programas alternativos*. [Tesis] Montevideo: Udelar. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/123456789/5373/1/SANDIAS.pdf>

Sanjurjo, L. (2008). ¿Qué debe saber hacer un profesor para mejor comprender y organizar sus clases? En Trillo, F. y Sanjurjo, L. *Didáctica para profesores de a pie. Propuestas para comprender y mejorar la práctica*. (pp.91-153). Rosario: HomoSapiens

Serrat, N. y Rajadell, N. (2002). La resolución de problemas: estrategia docente en entornos urbanos. En de la Torre, S. y Barrios, O. *Estrategias didácticas innovadoras*. de la Torre, S. & Barrios, O. (pp.151-168). Barcelona: Octaedro.

Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

SITEAL - INFORME SITEAL (2008). Capítulo 2. Los adolescentes, trayectorias educativas y exclusión escolar. En SITEAL- INFORME SITEAL. *Tendencias sociales y educativas en América Latina - La escuela y los adolescentes*. Obtenido de http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/informe_2008_-_capitulo_2.pdf

SITEAL- IPE- UNESCO (2015). *Resumen estadístico comentado 06. Escolarización y Adolescencia, América Latina, 2000 – 2013*. OCTUBRE 2015. Obtenido de http://www.siteal.iipe.unesco.org/http://www.siteal.iipe.unesco.org/resumenes_estadisticos

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

Tedesco, J. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Terigi, F. (2006). Tres problemas para las políticas docentes. Ponencia desarrollada en el panel “Docentes, ¿víctimas o culpables? Una mirada renovada sobre la cuestión docente en el marco de los cambios sociales y educativos” Encuentro Internacional “La docencia, ¿una profesión en riesgo? Condiciones de trabajo y salud de los docentes” Organizado por la OREALC, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América latina y el Caribe. Montevideo, 22, 23 y 24 de junio de 2006. Obtenido de file:///C:/Users/danil/Downloads/tres_problemas_politicas_docentes_terigi.pdf

Terigi, F. (2012). La cuestión curricular en la educación secundaria. En Tenti Fanfani, E. (coord.). *La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa*. (pp.55-78). Buenos Aires: IPE UNESCO.

Tort, L. (2002). La estrategia de las estrategias en el ámbito de una organización educativa. En de la torre, S, y Barrios, O. *Estrategias didácticas innovadoras*. (pp.169-187). Barcelona: Octaedro.

Tyack, D. y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México DC: Fondo de cultura económica.

Valles, M. (2007). *Técnicas cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades, Redalyc*. Volumen 4, número 8 (pp.47-53). Accedido desde: <http://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=74711353004>

Viel, P. (2014). *Gestión de la tutoría escolar. Proyectos y recursos para la escuela secundaria. Ejes de contenidos y tareas del tutor*. Buenos Aires: Noveduc.

Yuni, J. y Urbano, C. (2006). *Técnicas para investigar. Análisis de datos y redacción científica. Volumen 3*. Córdoba: Brujas.

Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación*. Córdoba: Brujas.

ANEXOS

ANEXO I Liceos participantes del Proyecto Liceos con horas de tutorías y PCP (POP)

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
INSPECCIÓN DOCENTE
PROYECTO "LICEOS CON TUTORÍAS Y PCP"

LICEOS QUE INTEGRAN EL PROYECTO

AÑO 2015

MONTEVIDEO: N° 1, N° 5, N° 8, N° 11, N° 12, N° 13, N° 14, N° 16, N° 17, N° 18, N° 19, N° 20, N° 21, N° 22, N° 23, N° 24, N° 25, N° 29, N° 30, N° 31, N° 37, N° 38, N° 39, N° 40, N° 41, N° 42, N° 43, N° 45, N° 46, N° 48, N° 49, N° 51, N° 52, N° 53, N° 54, N° 55, N° 57, N° 59, N° 60, N° 62, N° 64, N° 67, N° 69, N° 70, N° 71, N° 73

CANELONES: Barros Blancos N° 1, Casarino, Colonia Nicolich, Dieciocho de Mayo, Joaquín Suárez, La Paz N° 1 y N° 2, Las Piedras N° 2 y N° 4, Pando N° 1, Parque del Plata, Paso Carrasco, Progreso, Salinas N° 2, Sauce N° 1, Solymar N° 2, Toledo N° 1 y N° 2.

ARTIGAS: Tomás Gomensoro

CERO LARGO: Melo N° 1, N° 2 y N° 3, Río Branco

DURAZNO: N° 2

FLORIDA: N° 3

LAVALLEJA: Minas N° 2 y N° 3

MALDONADO: N° 2, Pan de Azúcar, Piriápolis, Punta del Este, San Carlos N° 1 y N° 2

PAYSANDÚ: N° 2, N° 3, N° 4 y N° 5

RÍO NEGRO: Fray Bentos N° 2 y N° 3, Young N° 1

RIVERA: N°1, N° 2, N° 3, N° 4 y N° 6, Tranqueras

ROCHA: N° 3, Chuy N° 2, La Paloma

SALTO: N° 2, N° 3, N° 4, N° 6 y N° 7

SAN JOSÉ: Delta del Tigre, Rincón de la Bolsa

SORIANO: Mercedes N° 2

TACUAREMBO: N° 2 y N° 4, Paso de los Toros N° 1 y N° 2

TREINTA Y TRES: N° 1 y N° 2, Vergara

**LICEO M 1 /// M 2**

FECHA: _____ HORA DE COMIENZO: _____ HORA DE FINALIZACIÓN: _____

	Apertura de la entrevista. Presentación. Aseguramiento de anonimato. Consentimiento informado. TUTORÍA de _____
1	¿Qué lo motivó a elegir horas de tutoría?
2	¿Cuál cree Usted es el perfil esperado para el tutor?
3	¿Cómo considera Usted a la tutoría?
4	¿Cuál es el principal motivo por el que los alumnos son derivados?
5	¿Cuántos alumnos asisten regularmente a la tutoría? Se entiende regularmente el que asiste una vez cada quince días por lo menos.
6	De los derivados o de los que asisten, ¿cuántos son sus alumnos?
7	¿Podría describir las estrategias de enseñanza que pone en práctica en la tutoría?
8	¿Utiliza estrategias de enseñanza distintas según los cursos?
9	¿Cuál considera que potencia más el aprendizaje de sus alumnos tutorados? ¿Por qué?
10	De ser posible, ¿elegiría el próximo año tutorías?
11	Para ir cerrando, ¿cuál es su idea con relación a la frase "no más de lo mismo"?
12	Alguna otra información que Usted quiera compartir

ANEXO III Guía de entrevista al **director**

LICEO M 1 /// M 2

FECHA: _____ HORA DE COMIENZO: _____ HORA DE FINALIZACIÓN: _____

	Apertura de la entrevista. Presentación. Aseguramiento de anonimato. Consentimiento informado
1	¿Cómo se estructuran las tutorías? ¿Se estructuran en relación al nivel-curso de los estudiantes o asisten de todos los niveles juntos?
2	¿Cuántos alumnos totales, en promedio y por año participan del programa?
3	¿Actualmente, cuántos estudiantes participan de la tutoría de 1er, 2do y 3er año? (en este año lectivo de 2017)
4	¿Cómo entiende Usted la tutoría?
5	¿Cómo entiende Usted el rol del tutor, la tarea que éste debería realizar?
6	Tomando en cuenta las estrategias de enseñanza que los profesores de este centro desarrollan en las tutorías ¿Le parece a Usted que los tutores ponen en práctica estrategias distintas según las especialidades?
7	¿Cree usted que pueden estar relacionadas al perfil docente?
8	O ¿Cree que pueden estar relacionadas a la experiencia, formación y/o cursos específicos? ¿Cómo valora la estabilidad del tutor?
9	¿Cuál considera Usted es la estrategia que ponen en práctica los tutores que mejor potencia el aprendizaje de los alumnos que asisten a las tutorías? ¿La podría describir?
10	¿Considera que el espacio es valorado como potenciador de aprendizajes por los docentes de la institución?
11	Para ir cerrando, ¿cuál es su idea en relación a la frase “no más de lo mismo” en las tutorías?
12	Alguna otra información que Usted quiera compartir.

ANEXO IV Guía de entrevista al **POP**

LICEO M 1 /// M 2

FECHA: _____ HORA DE COMIENZO: _____ HORA DE FINALIZACIÓN: _____

	Apertura de la entrevista. Presentación. Aseguramiento de anonimato. Consentimiento informado.
	¿Cómo entiende Usted el rol de la tutoría?
	¿Cómo entiende Usted el rol y la tarea del tutor?
3	¿Cómo realizan la derivación de los alumnos para asistir a las tutorías?
4	¿Cómo se realiza el seguimiento con relación a la asistencia?
5	¿Cuántos alumnos totales, en promedio y por año participan del Proyecto?
6	¿Cuántos estudiantes participan de las tutorías de 1er, 2do y 3er año en este año lectivo de 2017? (En caso que Dirección no haya tenido los datos)
8	Si tuviera que pensar en las estrategias pedagógicas que los profesores de este centro desarrollan en las tutorías, ¿qué podría comentar? ¿Hay diferencias en función del perfil docente? ¿o con relación a su formación? ¿Cree que puede estar relacionada a la experiencia y/o a la disciplina?
9	¿Cuál considera Usted es la estrategia que ponen en práctica los tutores que mejor potencia el aprendizaje de los alumnos que asisten a las tutorías? ¿Puede describirla?
10	¿Considera que el espacio es valorado como potenciador de aprendizajes por los docentes de la institución?
11	Para ir cerrando, ¿cuál es su idea en relación a la frase “no más de lo mismo” en las tutorías?
12	Alguna otra información que Usted quiera compartir.



Liceo : M 1 // M 2 Fecha: _____ Tutor: _____

Asignatura de origen:	Tutoría de:		
Carácter del cargo del docente en su asignatura.	Efectivo	Interino	Suplente
Título de profesor u otro título (si es no, preguntar si está en curso o alguna vez cursó) Institución que lo otorgó	Si (especificar institución)	No (si está en curso, estado de los cursos)	
Antigüedad en el centro educativo como docente de asignatura. (años en el cargo)			
Experiencia de trabajo en un liceo con horas de tutoría (en años)			
¿Tiene formación específica para el desempeño de tutorías? (Especificar en caso afirmativo)	si	no	
¿Se desempeñó anteriormente como referente, PCP? Especifique años de trabajo y el cargo.			
Cantidad de alumnos que asisten regularmente a su tutoría, si está organizada por nivel:	N1	N2	N3
De no organizarse por nivel, ¿cómo se realiza? ¿Cuántos alumnos concurren regularmente?			

ANEXO VI Cuestionario- Ficha para el director

Liceo: **M 1 // M 2**

Fecha: _____

Carácter del cargo (Marcar con cruz o encerrar la palabra)	Efectivo	Interino	Suplente
Antigüedad en el centro educativo (años en el cargo)			
Años de trabajo en un liceo con horas de tutoría.			
¿Se desempeñó alguna vez como tutor, referente, PCP o POP?	si	no	
Otros aspectos que puedan surgir (redactar)			
Total de alumnos en el liceo:			
		T.1	T.2
Cantidad de grupos CB			
Cantidad de alumnos			
Cantidad de alumnos tutorados			
Asignaturas que no tienen tutor designado			

Asignatura	Docentes (cantidad)	Tutores (cantidad)
Id. español		
Historia		
Geografía		
Biología		
Inglés		
C. Físicas		
Química		
Física		
Literatura		

ANEXO VII Cuestionario- Ficha para el POP

Liceo: **M 1** // **M 2**

Fecha _____

Asignatura de origen:			
Cantidad de horas en su signatura _____	En el mismo centro educativo:		
Carácter del cargo como docente de asignatura	Efectivo	Interino	Suplente
Antigüedad en el /los cargo/s como Referente, PCP o POP (años en el cargo)			
Experiencia de trabajo en el Liceo con ese/esos cargo/ (en años)			
¿Se desempeñó anteriormente como tutor?			
¿Lo hizo por área o por asignatura?			
Especifique años de trabajo como tutor.			

Asignatura	N1	N2	N3
Id. español			
Historia			
Geografía			
Biología			
Inglés			
C. Físicas- Química			
C. Físicas- Física			
Literatura			

ANEXO VIII Instrumento: Planilla para el análisis de documentos oficiales

Documento	Fecha	Órgano	Establece	Puntos de interés	Puntos de interés

ANEXO XIX Instrumento: Planilla para el análisis de alumnos matriculados

	Matrícula 2015	Totales tutoreados diciembre	Tutoreados que fueron promovidos	Tutoreados que repitieron	Tutoreados con fallo condicional	Condicionales a febrero promovidos	Condicionales a febrero repetidores
1°						No hay datos	No hay datos
2°						No hay datos	No hay datos
3°						No hay datos	No hay datos
Totales CB						No hay datos	No hay datos

Alumnos matriculados por grado en 2016 M

M1	Matrícula 2016	Totales tutoreados diciembre	Tutoreados que fueron promovidos	Tutoreados que repitieron	Tutoreados con fallo condicional	Condicionales a febrero promovidos	Condicionales a febrero repetidores
1°							
2°							
3°							
Totales CB							

Alumnos matriculados por grado en 2017 M

M1	Matrícula 2017	Totales tutoreados a la fecha	Tutoreados con posibilidad de promoción	Tutoreados con posibilidad de fallo repetición	Tutoreados con posibilidad de fallo condicional
1°					
2°					
3°					
Totales CB					

ANEXO X Instrumento: Planilla de Alumnos tutorados por profesor tutor

Liceo M1		Datos aportados por el tutor	Liceo M2		Datos aportados por el tutor
TOTALES Alumnos tutorados	Nivel	Alumnos tutorados con asistencia regular	TOTALES Alumnos tutorados	Nivel	Alumnos tutorados con asistencia regular
Id. Español	1°		Id. Español	1°	
	2°			2°	
	3°			3°	
Historia	1°		Historia	1°	
	2°			2°	
	3°			3°	
Geografía	1°		Geografía	1°	
	2°			2°	
	3°			3°	
Biología	1°		Biología	1°	
	2°			2°	
	3°			3°	
Inglés	1°		Inglés	1°	
	2°			2°	
	3°			3°	
C. Físicas – Q.	1°		C. Físicas – Q.	1°	
	2°			2°	
	3°			3°	
C. Físicas – F.	1°		C. Físicas – F.	1°	
	2°			2°	
	3°			3°	
Literatura	1°		Literatura	1°	
	2°			2°	
	3°			3°	
Total tutorados regularmente según tutores // total tutorados		// % asistieron regularmente			// % asistieron regularmente

FECHA: _____ HORA DE COMIENZO: _____ HORA DE FINALIZACIÓN: _____

	Apertura de la entrevista. Presentación. Aseguramiento de anonimato. Consentimiento informado.
1	¿Cuántos años tiene este Liceo de experiencia en la implementación del Proyecto Liceos con Horas de Tutorías?
2	¿Participó Usted en la implementación del mismo en esta o alguna otra institución con cargo en gestión?
3	¿Participó Usted como tutor, referente, PCP o POP en alguna oportunidad?
4	¿Cómo se estructuran las tutorías? ¿Se estructuran en relación al nivel-curso de los estudiantes o asisten de todos los niveles juntos?
5	¿Existen reuniones de trabajo o alguna instancia de encuentro para organizar las tutorías?
6	¿Cuántos alumnos totales, en promedio y por año participan del programa?
7	¿Actualmente, cuántos estudiantes participan de la tutoría de 1er, 2do y 3er año? (en este año lectivo de 2017).
8	¿Cómo entiende Usted el rol del tutor, la tarea que éste debería realizar?
9	Tomando en cuenta las estrategias pedagógicas que los profesores de este centro desarrollan en las tutorías ¿Le parece a Usted que los tutores ponen en práctica estrategias distintas según las especialidades?
10	¿Cree usted que pueden estar relacionadas al perfil docente?
11	O ¿Cree que pueden estar relacionadas a la experiencia, formación y/o cursos específicos? ¿Cómo valora la estabilidad del tutor?
12	¿Cuál considera Usted es la estrategia que ponen en práctica los tutores que mejor potencia el aprendizaje de los alumnos que asisten a las tutorías? ¿La podría describir?
13	¿Considera que el espacio es valorado como potenciador de aprendizajes por los docentes de la institución?
14	¿Cuáles son las principales dificultades o desafíos a superar para lograr mejores resultados?
15	Para ir cerrando, ¿cuál es su idea en relación con la frase “no más de lo mismo” en las tutorías?
16	Alguna otra información que Usted quiera compartir.

FECHA: _____ HORA DE COMIENZO: _____ HORA DE FINALIZACIÓN: _____

	Apertura de la entrevista. Presentación. Aseguramiento de anonimato. Consentimiento informado.
1	¿Participó Usted en la implementación de este Proyecto en alguna institución con cargo de referente o PCP anteriormente?
2	¿Participó Usted en alguna oportunidad en este Proyecto como tutor?
3	¿Cómo realizan la derivación de los alumnos para asistir a las tutorías?
4	¿Cómo se realiza el seguimiento con relación a la asistencia?
5	¿Cuántos alumnos totales, en promedio y por año participan del Proyecto?
6	¿Cuántos estudiantes participan de las tutorías de 1er, 2do y 3er año en este año lectivo de 2017? (En caso que Dirección no haya tenido los datos)
7	¿Cómo se organizan con relación a la comunicación entre POP, tutor y docente del curso?
8	Si tuviera que pensar en las estrategias pedagógicas que los profesores de este centro desarrollan en las tutorías, ¿qué podría comentar? ¿Hay diferencias en función del perfil docente? ¿o en relación a su formación? ¿Cree que puede estar relacionada a la experiencia y/o a la disciplina?
9	¿Cuál considera Usted es la estrategia que ponen en práctica los tutores que mejor potencia el aprendizaje de los alumnos que asisten a las tutorías? ¿Puede describirla?
10	¿Considera que el espacio es valorado como potenciador de aprendizajes por los tutores de la institución?
11	Para ir cerrando, ¿cuál es su idea en relación a la frase “no más de lo mismo” en las tutorías?
12	Alguna otra información que Usted quiera compartir.

ANEXO XIII Oficio: solicitud del permiso para la realización de la investigación ante el CES

OFICIO N° 81/17 LV

Canelones, 12 de Junio de 2017

Inspectora de Institutos y Liceos,
Prof. Isabel Taylor

Presente.

Quien suscribe Profesora Liliana Vaccari De Los Rios, C.I. 1.790.448-5, se desempeña como Directora efectiva en el Liceo La Paz N° 1, se encuentra actualmente cursando el tercer semestre de la Maestría en Educación en la Universidad ORT, lo que conlleva que deba comenzar con la preparación de la Tesis correspondiente.

La temática de la investigación está relacionada con las estrategias de enseñanza en las tutorías, estudio de corte cualitativo, denominándose "Estrategias de enseñanza en las tutorías: ¿Más de lo mismo? Investigación sobre las percepciones de los tutores sobre las estrategias utilizadas".

Se solicita autorización para poder realizar las entrevistas pertinentes a los Directores, POP y tutores de los dos liceos seleccionados a tales efectos, que son los Liceos N° y N° de la ciudad de Montevideo. Los mismos se tomaron en cuenta por la cantidad de población estudiantil concurrente al centro educativo, las zonas de procedencia de los mismos y la categoría de los liceos.

Las entrevistas se piensan realizar entre los meses de agosto y octubre, y asimismo, solicitar a las Direcciones información complementaria que pueda contribuir al conocimiento del desarrollo de las tutorías.

Se asegura que la información obtenida será confidencial, garantizando el anonimato tanto de los actores como de los centros educativos involucrados, así como el compromiso de hacerles llegar los resultados de este estudio.

Agradeciendo desde ya su atención, esperando una pronta respuesta favorable, saluda atentamente,

Prof. Liliana Vaccari De Los Rios.

Se adjunta carta de presentación de la Universidad ORT.

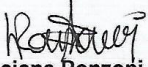


A handwritten signature in black ink, appearing to read "Liliana Vaccari De Los Rios".

Se deja constancia que **Vaccari De los Ríos, Liliana Teresa**, número de **estudiante 140488**, **cédula de identidad 1790448-5**, es estudiante del tercer semestre del postgrado **Master en Educación**, programa impartido por el Instituto de Educación de la Universidad ORT Uruguay y reconocido por el Ministerio de Educación y Cultura de acuerdo con la normativa vigente (01/10/2002).

En el marco de dicho postgrado el estudiante realizará en el presente año un trabajo de investigación denominado **“ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA EN LAS TUTORÍAS: ¿Mas de lo mismo? Investigación sobre las percepciones de los tutores sobre las estrategias utilizadas”**

Se expide la presente a solicitud de parte interesada a efectos de su presentación **ANTE QUIEN CORRESPONDA** en la ciudad de Montevideo a los 27 días del mes de abril de 2017.


Luciana Ponzoni
Coordinadora Adjunta
Instituto de Educación



ANEP

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Acta N° 47

Res. 56

Exp. 3/6790/2017

Montevideo, 04 SET. 2017

VISTO: los presentes obrados referentes a la Investigación "*Estrategias de Enseñanza en las Tutorías: ¿Más de lo mismo? Investigación sobre las percepciones de los tutores sobre las estrategias utilizadas*" remitida por la Prof. Liliana VACCARI DE LOS RÍOS C.I. 1.790.448-5;

CONSIDERANDO: I) que aquella, corresponde a su Tesis Final del Postgrado Master en Educación de la ORT;

II) que el estudio se desarrollará en los Liceos N° 4 y 48, según los criterios señalados a fs. 7, utilizando como herramientas de investigación entrevistas a los Directores, POP y tutores de los mencionados Centros Educativos, sin el ingreso a las aulas;

III) que asimismo, manifiesta que la información recabada será confidencial, garantizando el anonimato tanto de los actores como de los Liceos involucrados;

IV) que la Prof. Vaccari se compromete a remitir a este Consejo los resultados de la Investigación "*Estrategias de Enseñanza en las Tutorías: ¿Más de lo mismo? Investigación sobre las percepciones de los tutores sobre las estrategias utilizadas*";

V) que Inspección de Institutos y Liceos e Inspección General Docente no oponen reparos;

ATENCIÓN: a lo expuesto;

EL CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, RESUELVE:

1) Autorizar a la Prof. Liliana VACCARI DE LOS RÍOS C.I. 1.790.448-5, a desarrollar la investigación "*Estrategias de Enseñanza en las Tutorías: ¿Más de*

ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA - Consejo de Educación Secundaria
DPTO. DE SECRETARÍA - SEC. RESOLUCIONES SCR/GAF/ANG/vc
Varios- Estrategias de Enseñanza en las Tutorías: ¿Más de lo mismo? Investigación sobre las percepciones...

lo mismo? Investigación sobre las percepciones de los tutores sobre las estrategias utilizadas" en los Liceos N° y

2) Encomendar a Inspección de Institutos y Liceos coordinar con las Direcciones de los Centros correspondientes y la citada Docente la aplicación de las herramientas de investigación, a fin de evitar alterar el normal funcionamiento de los cursos.

3) Recordar a la Prof. VACCARI DE LOS RÍOS, que no podrá desarrollar la investigación de obrados durante el horario de clase ni tampoco en las horas de coordinación.

4) Disponer que una vez culminado el trabajo de investigación, se deberá elevar a Secretaría General para su conocimiento en Sesión de Consejo el informe incluyendo las etapas del proyecto cumplidas, las evaluaciones realizadas y las resultancias obtenidas, así como las pertinentes devoluciones que luego será brindadas a los liceos involucrados y que resultan campo de estudio del mismo.

5) Disponer que Asesoría Letrada del CES realice las gestiones pertinentes con la Prof. VACCARI a los efectos de firmar el acuerdo de confidencialidad.

Comuníquese a Inspección General Docente, a Inspección de Institutos y Liceos y notifíquese a la interesada. Cumplido, pase a Asesoría Letrada a sus efectos.

Oportunamente, archívese.

Prof. SANDRA CUNHA RAI
Secretaria General
Consejo de Educación Secundaria

Consejo de Educación Secundaria
Insp. Prof. Javier Landoni
Consejero

COMUNICACIONES
Entró 5/9/17
Salió

5/9/17 PDIX para DISTRIBUIR
Maur.

12/9/17 Sen. com. A. - act.
of. 5050 - Insp. Gen. Doc., Insp. de Doc. y Lic. y Lic. y Lic.
Maur

ANEXO XVI Transcripción por frases de entrevistas a los tutores

M1	DERIVACIONES	LA CONSIDERA COMO	LO QUE HACE	LO QUE SE ESPERA	ESTRATEGIA SELECCIONADA	FRASE	PROBLEMAS
TG1	No deriva propios. Se encarga en la clase de él.	“lo veo como un apoyo al trabajo del docente del aula” Contenidos de la asignatura. Lo que precisan. “Más personalizado, podés trabajar con cada uno...”	“Soy muy memorístico. Apelo mucho a la repetición de contenidos. Para que queden...” “Te sentás a comprender el texto con ellos para que lo recuerden...” “Repetición en lo cartográfico...lo calcan (mapas) y lo pintamos y lo explicamos y capaz que le agregamos algún texto”	“Que ayude a los gurices a superar ese bajo rendimiento que tienen”	“Trabajar con ellos, y lo que emerja o precisen ellos, si no entendieron el tema trato de hacerlo”	“Será de tratar de buscar otro tipo de estrategia con los gurices...pero es más complicado llevar adelante el no mas de lo mismo”	Desordenado el tener los niveles mezclados.
TH1	Otros docentes no derivan. Vienen los de él porque él motiva.	Apoyo a los que tienen dificultades. “cuando veo alguno que puedo rescatarlo con mi apoyo” Trabajo personalizado. “la tutoría tiene que ser la herramienta para que el tipo salga de ciclo básico”.	“Trabajo mucho con el libro de texto...profundizar la lecto-escritura...” “Leen, después les resumo, les digo que copien de acá a acá, y ellos copian entendiendo lo que expliqué. Todos hacen lo mismo”	“Y...un profesor como más particular, más especializado, que atiende las dificultades” “Acompañamiento..tiene que ser así, como un profesor particular” Los alumnos vienen “esperando que les hagan las cosas”.	“Tomamos el libro, primero les explico lo que esté en el libro, ellos escuchan, lo leemos, luego les marco yo con el lápiz lo que tienen que copiar, lo copian, y eso es o que queda registrado que trabajamos”	“No eso no funciona, es como una cosa ideal que está pensada para otro tipo de liceo con otro tipo de alumnos”. “no más de lo mismo no corre...dejate de pavadas...el chiquillín tiene que salvar la materia, tiene que aprobar y salir de ciclo básico...” “Es sí más de lo mismo para dar resultados”.	Falta organización. “Falta lo humano, del adulto”
TB1	Derivan ella y otros. Es distinto con los de ella hay más vínculo. Con los otros no.	“ (las tutorías) son no solo el sostén académico sino el sostén emocional, afectivo, el escuchar...”	“Yo trabajo con ellos lo que tienen que saber para pasar...para el examen...te lo van a preguntar y... machacamos hasta que te lo aprendas...” “Yo te voy a explicar...te traje láminas, te traje todo, leé, te doy un texto cortito para que leas, ahí trabajamos comprensión lectora, alguna preguntita en función del texto, algún dibujito para que puedas ir completando y entendiendo, pero después que hiciste eso, bueno ahora yo te voy a explicar lo que tenés que saber...Yo creo que el profesor tiene que seguir siendo el centro”	“Que el chico rinda académicamente, de contenido” “Ellos quieren que promuevan” “Hay un doble discurso... Que el chico lea, que comprenda, que pa, pa, pa, que lo curricular no es tan importante y después te piden cuántos promovieron o no promovieron...”	“Hay que volver a lo expositivo, hay que volver...yo creo que hay que trabajar un poco a partir de su motivación, pero yo pienso que la instancia en que el profesor esta parado en el pizarrón y explica...es un tesoro para ellos”	“Yo no estoy de acuerdo...yo planifico dos veces, una por si viene inspección y otra por como a mí me gustaría dar la clase...”	Con los horarios que están fuera de la franja y las tutorías coinciden.
TCF-F1	Vienen los que son de ella. Los otros no “al no estar en contacto directo...”	“la compañía para mí es central”. “El trabajo es más personalizado” “Enseñar habilidades básicas ...cortar, pegar, guardar, organizar...”	(En 1ero), cosas básicas, ordenemos, armemos un cuadro, aprendamos un resumen, hagamos...es más eso que enseñar ciencias...” (En 3ero). “Podés poner más ejercicios para que los hagan ellos, trabajamos oralmente también”.	“Que aprendan a resumir, a hacer cuadros, a hacer cosas macro, transversales a todas las asignaturas...” “a la larga está el tema de la calificación final...”	“En 1ero jugamos mucho...lo lúdico...con los 3eros soy un poco más serio...hacen repartidos...”	“Quieren que se cambie la forma de trabajar”	

TCF-Q1	Más alumnos propios que de otros. "Insistir, insistir"	"El tutor no es solo venir a dar la clase, tiene que tener claro que no es enseñar la asignatura...es enseñar habilidades ...tratar que el chico aprenda a un esquema, que haga..." "Es la habilidad para que en la clase cuando se de el tema él lo entienda..."	"Adelanto algo de lo que voy a dar...y cuando llegan a clase les pregunto ...ellos participan...y se sienten con confianza..." Si son de otro profesor: "trato de guiarlos a lo que les dijo el docente..a veces les explico desde mi punto de vista" "Que agarre un libro y veo qué es lo importante...que sepa resumir, sumar, organizar, ...no repetir las definiciones..."	"Ser muy motivador" "De actividades diferentes"	"Adelantar me dio resultados...como que comenzar el tema..." "Dar confianza al alumno para que logre herramientas..."	"No dar la clase tradicional...la tutoría es para otra cosa"	"Que todas en la misma franja...el chico tiene que elegir a qué tutoría ir...cuando a veces tienen dificultad en todas...hay que mejorarlo y repensar los horarios..."
TI 1	Deriva a sus alumnos "si no entendió les digo vaya a tutoría...algunos van a hacer los deberes..."	"Es como continuar con el rol de madre...es cara a cara...a ver que deberes te mandaron..." "Contacto más personal, individual y más cercano a ellos" "Lo motivas"	"Los divido, les doy una fotocopia o algo, porqué vinieron...porque tengo escrito o algo, entonces les doy un escrito de mi carpeta...y entre todos hacen el escrito...otros tienen que preparar un oral y yo voy girando...van entre ellos armando algo..." "Yo hago lo que me parece que da buen resultado...a ver el cuaderno...vamos a buscar...te repiten...les pregunto qué quiere decir y no saben...entonces buscamos en el diccionario...y analizamos...y escribimos..."	"No sé cual es el perfil esperado, yo le doy mi impronta"		"No doy bolilla yo" "Si amerita si, si no amerita no (de hacer lo mismo que en la clase)" "Hay niños que necesitan un bis"	
Tide1	De otros profesores. No deriva porque tiene EPI	"Trabajo más personalizado". "Hay una llegada diferente" "Yo no les voy a aportar nada nuevo digamos, entre comillas, sino que tienen que traer dudas..."	"Alguna ayuda puntual sobre un tema de gramática...sino la comprensión lectora, la escritura" "Y los vínculos, motivarlos, motivarlos, el chiquilín en un mano a mano se siente más seguro..."	"Es un apoyo, un guía...es como caminar junto a otro...no sustituir al profesor, ...el apoyo, la otra mirada, la otra llegada...colaborar con el trabajo del profesor el año" "Estoy al lado del profesor...yo me adapto a lo que priorice la profesora..."	"Vengo con material, con el cuaderno, con los libros, con el libro...yo quiero que lean...que sepan buscar información...mucho procedimiento..."	"Buscar estrategias distintas, diferentes...que además el espacio lo avala, lo avala no, pero lo promueve..."	
TL 1 dictó Id. esp.	No hubo derivaciones ni de otros. En Literatura "la gente por lo general no deriva porque tiene miedo que otros colegas detecten.... se van a sentir juzgados y controlados"	"El alumno tiene la posibilidad de preguntarme hasta la mínima duda"	Da conceptos claves en 1ero. "Hay que trabajar conocimientos más técnicos". Explico "cosas que durante el año se le pasaron porque no atendió"	En Literatura "la gente por lo general no deriva porque tiene miedo que otros colegas detecten.... se van a sentir juzgados y controlados"	"Hacerlos reflexionar en base a conceptos que tiene que aprender de cero porque no los tienen" (en 1ero.) En 2do "relacionarlo con el texto...relacionar distintos enunciados y hacer una comprensión más global del texto"	"Se nos aconsejó (en un curso) estrategias como pasar videos, hacer luego trabajos escritos en relación al video...cosas que fueran atípicas en una clase..." "Pero en idioma español no, es más técnica la asignatura..."	En Literatura "la gente por lo general no deriva porque tiene miedo que otros colegas detecten.... se van a sentir juzgados y controlados"

M2	DERIVACIONES	LA CONSIDERA COMO	LO QUE HACE	LO QUE SE ESPERA	ESTRATEGIA SELECCIONADA	FRASE	PROBLEMAS
TG2	Derivados algunos por otros docentes. Ella no derivó "porque entendí que nadie precisaba tutoría"	"El tutor tiene que desempeñar el rol de apoyatura en la parte académica" "El trabajo que hago habitualmente en la clase pero mas en chiquito"	"Yo soy de la vieja escuela...soy muy de explicar y que se trate de entender y les mando hacer lo que me parece que trabajé" "Desde la explicación...quien no entendió esto vamos a explicarlo...si vos entendiste...te animás a trabajar con fulanito...eso funciona...se apoyan entre ellos..." "Se trata de explicar, de que piensen, que razonen y llevarlos a que deduzcan...obviamente centrados en la asignatura..."	"Que se lo hiciera...andá y hacelo en la tutoría..." "Se desvinculan de ese estudiante que tiene más dificultades, lo derivan a la tutoría y arreglate en la tutoría y maneja te a ver si te puede ir bien"	"La oralidad, el trabajo mano a mano, el poder explicar de una manera clara, precisa, que ellos te puedan preguntar, trabajar con el mapa, todos juntos..."	"Te dicen no más de lo mismo pero nadie te dice qué sería lo diferente..." "Es una utopía absoluta pedir que uno trabaje desde otro ángulo o estrategias porque en realidad ellos vienen con lo puntual, y lo tienen que resolver..."	Que se pueda trabajar por nivel.
TH2	Deriva ella y los otros docentes. Hay autoderivaciones.	"tiene que ser un acompañamiento...pero con estrategias diferentes..." "cuando uno encara la tutoría tiene que ser distinto, sino no tiene sentido." "Es como clases particulares..." "La personificación del trabajo" "mediante el afecto".	"Trato de innovar, de incorporar cosas atractivas para intentar de engancharlos" "Los ordenas, ordenas el cuaderno...acercarlos a un libro, la lectura de un índice, ...el título va con color...o sea esas herramientas mínimas que ellos después va a servir..." "El tema de la lectura, la comprensión lectora, textos escuetos...con colores..."	De acompañamiento en las pruebas: Consulto a la otra docente: "¿qué vas a preguntar en la prueba, los temas...entonces trabajamos para la prueba con esos temas"	"la oralidad y el relato... les cuento un cuento ...y el trabajo más autónomo de ellos...a independizarse para poder manejarse solos..."	"Es posible pero tienen que haber determinadas condiciones...Es no más el profesor que dicta, y dice copien, escribo en el pizarrón y ustedes copien...pero las condiciones...y cambiar la cabeza de los profes..."	"Trabajo con los colegas que fuera más conjunto"
TB2	Casi nadie deriva. Sí de 1ero. Asisten los que él deriva. Los motiva a asistir. Hay autoderivación.	"Se apuesta al contacto humano...lograr un ámbito donde ellos se sientan cómodos...descontracturado..."	"A veces se trabaja en contenidos más específicos de la asignatura a veces más con algo con temas más generales...resúmenes, cómo estudiar, estrategias de aprendizaje..."	"Esperan más un profesor particular...se espera como una clase particular..."	"Me gusta trabajar con técnicas de estudio, desde realizar resúmenes, se les da pautas ...textos que a veces tienen que ver con lo que estamos realizando... (el uso de la tecnología)si tiene que estudiar algo, ponela de fondo de pantalla"	"Sí, en realidad con una visión un poco crítica, no todos los docentes podemos llegarle a todos los alumnos y a veces desde el espacio de tutorías se puede lograr otras cosas que en clase no....otras cosas distintas..."	"Faltan algunas instancias más formales de intercambio con los profesores de la asignatura..."
TCF-F2	Deriva ella y otros profesores alumnos, pero casi no vienen. "La tutoría para mis alumnos es como que funciona mejor que para los alumnos de los otros..."	"Está realmente muy bueno poder trabajar con los estudiantes que vienen con ciertas necesidades y las plantean..." "Es mucho más personalizado, puedo dirigir las tareas más de acuerdo al estudiante que viene". "Vienen más bien por cuestiones afectivas...esperan una relación un poco más cercana..."	"Trato de hacer alguna tarea diferente, sobre los mismos temas, pero diferente". "Muchos textos, muchísimos textos porque tienen severos problemas con la comprensión de textos". "A partir de textos los conceptos. Y que ellos puedan extraerlos". "En tutoría puedo atender cosas que en clase ni siquiera noto...se le puede mirar el cuaderno, se le puede preguntar qué es lo que le está pasando, que muchas veces no tiene que ver con lo académico..."		"Yo trato de trabajar con el alumno de a uno...y por eso les va tan bien en tutoría porque está solo con el tutor o casi..."	"Pensar en no ir a la tutoría a pararme como lo hago en el salón, pararme delante del pizarrón a dictar un tema, creo que no corresponde, es un espacio distinto que para el que no está por distintos motivos no está en condiciones para entender eso que pasó en la clase..." (¿Se puede hacer no más de lo mismo?) Claro que sí. Se puede hasta a veces en el salón, no se va a poder en las tutorías..."	"Me gustaría tenerlos organizado por nivel..." "Las tutorías (en otro liceo) estaban organizadas en bloques de dos horas...y eso rendía muy bien". "Necesitamos algún espacio de coordinación con el docente de aula".

TCF-Q2	Deriva los de ella y hay de otros docentes. Hay autoderivacione s.	"Con mis alumnos como extensión del aula porque sé en lo que yo voy...los demás les miro el cuaderno, por donde van...vienen con dudas puntuales..."	"solo lo conceptual, lo académico...vamos a hacer el ejercicio, en qué te ayudo, qué no entendés..." "pongo ejemplos diferentes, ejercicios diferentes..."	"Es más acompañamiento" "se busca más el resultado que el aprendizaje" (cuando habla de las libretas)	"Me encantaría traer otras estrategias...como fichas...pero vienen al ejercicio y a hacer cuentas..."	"Hay que darle una vuelta de rosca, lo tengo que hacer diferente...porque si mi compañero lo planteó así y no entendió....por eso me importa que traigan el cuaderno de clase...."	Tener más tiempo para trabajar. Las libretas son imposibles de llenar.
TI 2	"Yo no derivó, invito..."	"Son clases, también de consulta, que son para trabajar..."	"Siempre me manejo dentro de lo que está dando el profesor de aula...siempre el mismo tema..." "Si alguien necesita trabajar extra pueden venir..." "No es vengo a la clase, me siento, copio y hasta la próxima clase no hago nada..." "No quiero que vayan y mecánicamente hagan un ejercicio sin pensarlo. Tampoco quiero que aprendan de memoria...la idea en tutorías es que ellos aprendan a escribir cualquier tipo de texto pero creados por ellos..."	"Esperan un apoyo de lo que ya han dado..no tiene sentido que el profesor de aula este dando un tema y yo en tutoría esté dando otro..."	"Trabajo mucho con esquemas ...y la preparación del oral...practicar la pronunciación, practicar como armarlo..." "O trabajar en clase algo que ya se trabajó en tutorías se animan a pasar al pizarrón" "Utilizar el internet como recurso..." "Reparar...desde el principio...lo más importante e ir de a poco sumándole..."	"Es que no se repite igual...algunas cosas que yo sé que funcionan las repito y hay otras que no".	
TidE2	Derivados de ella y de otros profesores pocos.	"Una cosa mezcla que está buena" (EPI y tutoría). "Un apoyo del curso" "Es un acompañamiento al curso...apoyo al curso que yo mismo doy". "Si no trabajo contenido, es una mentira, entonces creo que está bueno eso..apoyar lo conceptual trabajado en clase..." "La tutoría (en 3ero) viene a suplir la falta...una especie de EPI".	"Yo no traigo la propuesta...estoy abierta a lo que traiga el chiquilín...el viene y lo primero que hago es pedirle que me muestre el cuaderno y a partir de ahí empezamos a trabajar...sobre lo dado por el docente" "No hacemos cosas distintas" "No adelanto...nunca adelanto". "Trato de cambiar la dinámica...no se pasa nervios, vergüenza, hay confianza...el vínculo". "Trato que se sientan cómodos".	"Clases particulares"	"A mi lo que me funciona en la tutoría es el trabajo grupal...les pongo una tarea cortita porque el tiempo es muy corto en tutorías, la idea es que grupalmente pasemos al pizarrón y distribuimos los roles..."	"Yo creo que el espacio es distinto...ehh no sé de qué otra manera podríamos trabajarlo para hacer algo distinto" "La creo que lo distinto es la dinámica"	"A veces se vuelve un poco difícil l tarea por el tema de la diversidad de los cursos" "Lo administrativo es bestial..."
TL 2	Derivó una docente. La tutora derivó dos y asistió uno. Dos alumnas se autoderivaron.	Lo ve como un apoyo, pero "no netamente académico...se da un vínculo distinto al de la clase en general..."	"Cuando derivé el mío usé otra estrategia...lo que hice fue trabajar otros textos para que pudiera aprender a aplicar, lo que yo quería que aprendiera y aplicar en clase...traje otros textos...es que si usaba el mismo era muy aburrido..." "En otras oportunidades yo me adelanté un poco al tema que la profesora iba a dar, entonces la ayudé a que participara en clase, que trabajara..." "La producción en horas de tutoría exige asiduidad que no la tienen"	"Lo ven como un apoyo". "Siendo un complemento en lo que ella (docente de aula) estaba trabajando"	"Creo que es muy importante lo vincular, sumamente importante como estrategia para que asistan y para aprender" "Trabajar con un texto y ver como lo pueden aplicar en el otro...la aplicación como estrategia...en nuevos textos".	"En el análisis de los textos es más de lo mismo..." "Y claro, si, no, otra vez sopa..."	"A mi las tutorías me frustran un poco bastante, la asistencia. Venir a cumplir un horario me estresa un poco...cobro un sueldo por sentarme...corregir...hasta tejer".

ANEXO XVII Planillas: reducción de entrevistas a tutores por liceo

M1	DERIVACIONES	LA CONSIDERAN COMO	LO QUE HACE	LO QUE CREE QUE OTROS ESPERAN	ESTRATEGIA	FRASE	PROBLEMA
TG 1	Él no deriva	Apoyo al aula. Asignatura. Lo que precisen. Más personalizado	Memoriza. Repetición. Calcan.	Que suban. Que rindan.	Que entiendan el tema.	Buscar otras estrategias pero no sirve.	Niveles mezclados.
TH 1	Otros derivan. Él también	Apoyo. Herramientas. Más personalizado.	Libro de texto. Calcan. Lecto escritura. Explica. Resumen.	Prof. particular. Acompañamiento. Que le hagan las cosas.	Libro. Explica. Escuchan. Copian.	No funciona. Debe ser sí mas de lo mismo.	Falta organización.
TB 1	Otros derivan. Él también	Sostén académico. Apoyo emocional.	Lo que tienen que saber. Explica. Machaque.	Que rinda. Que promueva.	Expositivo. Explica. Prof. centro.	No está de acuerdo. Planifica dos veces.	Horarios.
TCF- 1	Otros no derivan. Él sí.	1° acompaña. Enseña habilidades básicas. Más personalizado.	1° hacer cosas básicas. 3° ejercicios.	Que rindan. Que aprenda resumir, cuadros, esquemas.	1° lúdicas 3° repartidos.	Cambiar la forma de trabajo.	
TCF- Q 1	Otros no derivan	Enseñar habilidades. Que haga cosas.	Adelanta temas. Los guía. Resumen, esquemas.	Motivador.	Adelanta temas. Dar confianza.	No clase tradicional.	Horarios.
TI 1	Él sí.	Rol de madre. Más personalizado.	Ejercicios fotocopiados. Escritos. Leer, escribir. Orales.	No sabe.	-----	No da bolilla. Sí un bis.	
TidE 1	Otros derivan. Él no.	Para dudas. Más personalizado.	Ayuda puntual. Comprensión lectora. Motivar.	Apoyo.	Procedimientos.	Estrategias distintas.	
TL 1	Otros no derivan. Él no deriva.	Para preguntar dudas.	Conocimientos técnicos. Explica lo que no entienden.	No gusta porque se sienten controlados.	Reflexionar. Relacionar con otros textos. Conceptos.	Fue un consejo.	

M2	DERIVACIONES	LA CONSIDERAN COMO	LO QUE HACE	LO QUE CREE QUE OTROS ESPERAN	ESTRATEGIA	FRASE	PROBLEMA
TG 2	Otros derivan. Él no deriva.	Apoyo académico. Trabajo de clase más chiquito.	Explica, explica.	Que le hagan las cosas. Que le ayuden.	Oralidad. Trabajo personalizado. Explicar. Trabajar juntos.	Es una utopía. No le dicen cómo hacer.	Trabajo por nivel.
TH 2	Otros derivan. Él también. Autoderivación.	Acompañamiento con estrategias distintas. Clases particulares. Más personalizado.	Innovar. Ordenar. Lectura. Herramientas. Comprensión lectora.	Acompañamiento.	Oralidad. Relato. Intentar la autonomía.	Posible pero con otras condiciones.	Trabajo con colegas.
TB 2	No derivan. Él sí. Autoderivación.	Contacto más humano. Descontracturado.	Contenidos asignatura. Estrategias de aprendizaje.	Profesor particular.	Técnicas de estudio. Usar tecnología.	Cosas distintas.	Intercambio con docentes.
TCF- 2	Otros no derivan. Él sí.	Aspectos afectivos. Necesidades del alumno. Más personalizado.	Tareas distintas. Textos para comprensión.	Relación más cercana.	Trabajo personalizado.	Hago cosas distintas al salón de clase.	Por nivel. Coordinación.
TCF- Q 2	Otros derivan. Él también. Autoderivación.	Extensión del aula. Dudas puntuales.	Conceptual. Ejercicios.	Acompañamiento. Que rindan.	Ejercicios.	Hacer cosas distintas.	Más tiempo. Trabajo administrativo.
TI 2	No deriva.	Clases de consulta.	Acompaña al docente.	Apoyo al docente de aula.	Esquemas. Orales. Uso de internet.	Repito lo que sirve.	
TidE 2	Otros derivan poco. Él sí.	Apoyo al curso. Acompaña conceptos.	Lo que el chico precise.	Clases particulares.	Trabajo grupal.	El espacio es distinto. La dinámica es distinta.	Trabajo administrativo.
TL 2	Derivan poco. Él deriva poco. Autoderivación.		Aplicación en textos. Adelanta temas.	Apoyo. Complemento al aula.	Texto y aplicación.	Es más de lo mismo. Más sopa.	La poca asistencia.

ANEXO XVIII Recorte de las transcripciones de las entrevistas con líneas

4.2 Valoración de la tutoría y del rol de tutor.

4.2.1 ¿Cómo es percibida la tutoría por los propios tutores?

TG 1	“...poder trabajar más personalizado con los gurices...” “...podés trabajar con cada uno, uno precisa una cosa, otro precisa otra, vamos variando...lo que precise el gurí en ese momento...”	22 32-36
TH 1	“...acompañamiento...como un profesor particular...”	23
TB 1	“...sos no solo el sostén académico, sino el sostén emocional, afectivo, el escuchar...”	10-11
TCF – F 1	“...si no entendiste eso...vení a tutoría...” “...es una ayuda” “...como guiándolos...cuidándolos...estar acompañando...” “...acompañamos, ayudamos, escuchamos los dramas...”	10 128 25-27-34 100
TCF – Q 1	“...no es solo venir a dar la clase...tiene que tener claro que no es enseñar la asignatura...es enseñar habilidades...” “...un acompañamiento más que nada”	48-50 82
TI 1	“...es como continuar el rol de madre”. “...la posibilidad de tener un contacto más personal, individual y cercano con ellos...” “...yo le doy mi impronta...”	59 69-70 80
TIdE 1	“...espacio más personalizado...hay una llegada diferente...se logra un vínculo diferente”. “...yo estoy al lado del profesor no en frente...me adapto a lo que priorice la profesora...”	43-47-62 88-90
TL 1	“...el alumno tiene la posibilidad de preguntarme hasta la mínima duda...el vínculo...se da cuenta que el profesor se preocupa por él...”	47-48
TG 2	“La tutoría para mí ya está, ya fue, me gusta trabajar con el grupo enterito...” “...si encuentro alguien con una dificultad bien marcada porque hay aspectos que yo no puedo llegar en 45 minutos de clase...tiene problemas de razonamiento, de aprendizaje...ahí sí...como apoyatura...” “...apoyatura en la parte académica...”	63-64 66-70 82
TH 2	“No tiene que ser una hora más de clase” “...tiene que ser un acompañamiento ta...pero con estrategias diferentes...” “...puede ser una herramienta para que los chiquilines conozcan otras formas de trabajo...”	74 188- 191 234
TB 2	“...me gusta ese contacto más directo...”	102
TCF – F 2	“...poder trabajar con los estudiantes que vienen con ciertas necesidades y las plantean”. “otros vienen más bien por cuestiones afectivas” (Los alumnos).. . “esperan una relación un poco más cercana” ... “puedo atender cosas que en clase ni siquiera noto”	8-9 13 20 63
TCF – Q 2	“Con mis alumnos como extensión del aula...los demás alumnos...vienen con dudas puntuales...” “...el trato directo, más directo todavía...”	30-31 42
TI 2	“...no tiene sentido que el profesor de aula este dando un tema y yo en tutoría esté dando otro...complementario...”	47-48

	"...es un espacio en el que el vínculo con el alumno es distinto, más cercano..."	6-7
TIdE 2	"...la tutoría viene como a suplir la falta...una especie de EPI" "Es un acompañamiento al curso. Apoyo al curso que yo mismo doy..." "...más confianza y menos estrés..."	66 53 81
TL 2	"...yo apoyo en los temas que ellas (otras docentes) estaban trabajando..."	11-12

CÓMO ES PERCIBIDA POR LOS ESTUDIANTES según los tutores

TG 1	"...vienes para hacer una tarea. A veces para preparar un examen..."	37-38
TH 1	"...los alumnos que vienen a tutorías a preparar los exámenes..."	70
TB 1	"...vienen cuando tienen que preparar algo. En instancias puntuales. Escritos o trabajos"	46-47
TCF – F 1	"...cuando el profesor de ciencias me dice que tienen escrito...aparecen veinte..."	47
TCF – Q 1	"...cuando hay escritos sí me vienen...si hacemos algún proyecto...vienen a hacerlo en tutorías...cuando preparamos exámenes..."	12-23
TI 1	"...porque tengo escrito o algo..." "...cuando tienen pruebas..." "...algunos van a hacer los deberes...2	14 36 96
TIdE 1	-----	
TL 1	"...lo que vienen a buscar depende mucho del PCP...les da confianza y motiva la alumno..."	52-53
TG 2	"...ellos te llegan con el escrito, con la urgencia de mañana..."	121
TH 2	"Para los exámenes" "...cuando las papas queman...ahí aparecen..."	34 151
TB 2	"...vienen a preparar algo a demanda..."	6
TCF – F 2	"...vienen a preparar una evaluación o algo por el estilo y después que la hicieron se van..." "Los alumnos de 1ero vienen todo el año"	115-116 117-118
TCF – Q 2	"...vinieron a preparar el examen...pruebas semestrales..."	9-11
TI 2	"...venían a preparar una prueba o un examen de acreditación...de repente para los parciales...vienen con un propósito puntual".	26-27
TIdE 2	-----	
TL 2	"...preparaba conmigo los escritos, los parciales. Los alumnos que vinieron, vinieron a eso."	15-16

4.2.2. ¿Cómo considera el tutor que es percibida la tutoría por los docentes?

TG 1	"Que ayude a los gurices a superar ese bajo rendimiento que tienen"	76
TH 1	"...un profesor como más particular, más especializado, que atiende más las dificultades de los alumnos..."	13
TB 1	"...se espera que el chico rinda académicamente, de contenido" "Hay un doble discurso...que le chico les, que comprenda, que pa, pa, pa, que lo curricular no es tan importante...y después te piden cuántos promovieron...o cuántos no promovieron..."	13 64-69
TCF – F 1	"...no sólo idóneo en su mateira sino tener una cantidad de habilidades y enseñar habilidades básicas que los chiquilines no tienen..."	90-91
TCF – Q 1	"...un motivador..."	44
TI 1	-----	
TIdE 1	"...es un apoyo, una guía...es como caminar junto a otro...no sustituir al profesor ...el apoyo, la otra mirada, la otra llegada...colaborar con el trabajo del profesor del año".	1001-106
TL 1	"...a ver la gente por lo general no deriva porque tiene miedo que otros colegas detecten...se van a sentir juzgados y controlados..."	63 68
TG 2	"...como que de alguna manera se desvinculan de ese estudiante que tiene más dificultades, lo derivan a tutoría y arreglate en la tutoría y maneja y a ver si te puede ir bien"	26-27
TH 2	-----	
TB 2	"...esperan más un profesor particular...vas a ir como una clase particular..." "Andá que te la explique"	117 -121 123
TCF – F 2	-----	
TCF – Q 2	" ...más un acompañamiento que otra cosa...no esperan de mi que les resuelva cosas que en clase no resolvieron..."	60-61
TI 2	"Yo creo que los docentes esperan un apoyo de lo que ya han dado..."	47-48
TIdE 2	"Clases particulares"	76
TL 2	"...siendo un complemento en lo que ella (la otra docente) estaba trabajando..." "...lo ven como un apoyo"	15- 16 30

ESTRATEGIAS GENERALES DEL TUTOR

TG 1	“Realizamos los mapas varias veces, después de copiar el texto lo leemos los textos varias veces, lo subrayamos, los analizamos... y la repetición en lo cartográfico...lo calcan y lo pintamos...y lo explicamos y capaz que le agregamos algún texto”	60-61 70-72
TH 1	“...yo trabajo mucho con el libro de texto...profundizar la lecto-escritura...” “...vamos a agarrar el libro, dónde está el tema, lo leemos, lo resumimos, lo copiamos, hacemos registro...o completamos el cuaderno que en clase no podemos...”	14-15 16-20
TB 1	“yo trabajo con ellos lo que tienen que saber para pasar...y machacamos hasta que te lo aprendas”. “...yo te voy a explicar la sinapsis, cómo funciona, te traje láminas, te traje todo, leé, te doy un texto cortito para que leas, ahí trabajamos comprensión lectora...alguna preguntita en función del texto, algún dibujito para que puedas ir completando y entendiendo, pero después que hiciste eso, bueno, ahora yo te voy a explicar lo que vos tenés que saber...yo creo que el profesor tiene que seguir siendo el centro”.	71-72 86-90
TCF – F 1	“...en 1ero...cosas básicas... cortar, esas cosas que decís de jardinera...pegar, marcar, recuadrar...son más habilidades...armar un cuadro...ordenemos...armemos un cuadro...aprendamos un resumen, hagamos...” “...yo con 3ero, a ver repartidos...” “...hacemos actividades extras, ejercicios de práctica...” “...trabajamos oralmente también...”	34-38 40 54 62
TCF – Q 1	“...adelanto algo de lo que voy a dar...” (cuando son sus alumnos) “...trato de guiarlos a lo que les dijo el docente, a veces les explico desde mi punto de vista...” (cuando no son sus alumnos)	60 70
TI 1	“...a ver el cuaderno...buscamos en el diccionario...y analizamos...y escribimos...organizamos el texto, la forma...buscamos cosas que puedan hacer...y contar... y escriben...”	87 - 96
TIdE 1	“...vienen chiquilines de primero...con el material, con el cuaderno, con los libros, con el libro de texto de español, yo quiero que lean...que busquen, que sepan buscar información...”	117-120
TL 1	(en 1ero)“...reflexionar en base a conceptos que tienen que aprender de cero porque no los tienen...es deductivo...” “...en 2do...relacionar distintos enunciados y ya hacer una comprensión más global del texto”	24-25 31-32
TG 1	“...soy muy de explicar y que se trate de entender y les mando hacer lo que me parece que trabajé” “Desde la explicación...y el intercambio...si vos lo entendiste bien, te animás a trabajar con fulanito...”	14-15 99-101
TH 1	“ Desde .. el tema de ...como nos ubicamos en el salón...el profesor recorriendo cada uno de sus lugares, mirando sus cuadernos, diciéndole bueno acá te falta esto...” “...el tema de la lectura, la comprensión lectora, textos escuetos...vamos todos juntos con colores...” “...la oralidad, el relato, el relato. Le cuento un cuento, ta...como si fueran niños de jardineros, ta...” “...los temas que van, vamos a buscarlos, que haya como una	79- 84 101-102 94-97

	sistematización desde la lectura de un índice en un libro...vamos a buscar la página...el título va con color, subrayado. O sea herramientas mínimas que ellos después van a servir no solamente en historia sino en otras asignaturas de su vida”	138-145
TB 2	“...trabajar con técnicas de estudio...textos que a veces tienen que ver con lo que estamos realizando o de otras cosas...” “...yo les paso algunos videos de lo que yo trabajo, a veces mismo el uso del celular, de que se graben...”	159-160 54-59
TCF – F 2	“...puedo dirigir las tareas más de acuerdo al estudiante que viene...” “...lo que creo que precisa...” “si no me comprendieron en clase...trato de hacer alguna tarea diferente, sobre los mismos temas pero diferente...” “...ejercicios, muchos textos...”	67-68 70 72-74 79
TCF – Q 2	“...vamos a hacer el ejercicio, en qué te ayudo, qué no entendés...”	73
TI 2	“...yo lo primero que hago es preguntarle qué están dando, pedirles el cuaderno, ver cuáles son los temas y en base a eso, cuáles son las dificultades y trabajar ahí” “... yo no quiero también que vayan y mecánicamente hagan un ejercicio sin pensarlo...que aprendan de memoria...la idea es que ellos aprendan a escribir...”	52-54 96-100
TIdE 2	“estoy abierta a lo que traiga el chiquilín...me muestra el cuaderno y a partir de allí empezamos a trabajar...” “no adelanto...nunca adelanto”	23-25 51
TL 2	“...trabajar otros textos para que él pudiera aprender a aplicar...traje otros textos narrativos...” “...le di herramientas ...”	95-96 99

ESTRATEGIAS SELECCIONADA POR EL TUTOR

TG 1	“...apelo mucho a la repetición de los contenidos. Para que queden...y a que lo entiendan, tratar que lo entiendan...”	56-57 66
TH 1	“...tomamos el libro, primero explico lo que está en el libro, ellos escuchan, lo leemos, luego les marco yo con el lápiz lo que tienen que copiar, lo copian y eso es lo que queda registrado que trabajamos...”	84-86
TB 1	“...hay que volver a lo expositivo...sobre todo en ciencias que desde la inspección hay un corriente que te dicen que hagan ellos...y el profesor solo coordina las actividades y ellos hagan, busquen, descubran, aprendan...y yo creo que no....pero yo pienso que la instancia en que el profesor está parado en el pizarrón y explica un proceso biológico es un tesoro para ellos”	78-84
TCF – F 1	“Bueno, en 1ero mucho juego...lo lúdico...en 3ero soy un poco más seria...los repartidos...”	110-112
TCF – Q 1	“...adelantar, adelantar me dio resultados...” “...ejercicios y pongo problemas y los hago pasar a ellos....les pido que expliquen ellos...”	87 92-94
TI 1	“...yo hago lo que a mi me parece que da buen resultado...todo eso empírico que con el tiempo vas sacando en limpio...”	80 -83

TL 1	(en 1ero)“...reflexionar en base a conceptos que tienen que aprender de cero porque no los tienen...es deductivo...” “...en 2do...relacionar distintos enunciados y ya hacer una comprensión más global del texto”	24-25 31-32
TG 2	“...la oralidad, el trabajo mano a mano, el poder explicar de una manera clara, precisa, que ellos te puedan preguntar, trabajar con el mapa todos juntos...” “...de lo cercano a lo más lejano...”	91-92 97
TH 2	“...la oralidad y el relato...”	194
TB 2	“...se apuesta...al contacto humano...lograr un ámbito donde ellos se sientan cómodos...explicando lo mismo que tal vez haya explicado el profesor...lo entiende...”	143-146
TCF – F 2	“...trato de trabajar con cada alumno de a uno y no en grupos...”	128-129
TCF – Q 2	“...el tema del espacio...cuando hay menos estudiantes el tiempo que se les dedica es mejor...el contacto es estar cerca, se siente que es para él...”	93-96
TI 2	“...el repasar el...desde el principio lo...lo necesario, lo...lo más importante e ir de a poco sumándole...una complejidad hasta lograr algo grande no se o más...elaborado”.	213- 216
TIdE 2	“...yo no les voy a aportar nada nuevo...tienen que traer dudas...” “...el trabajo grupal...el grupo en el sentido de...les pongo una tarea cortita ...la idea es que grupalmente pasemos al pizarrón y distribuimos los roles....trabajan lindo...”	81-82 90-93
TL 2	“...lo vincular...para que asistan...las herramientas...trabajar con un texto y ver como lo pueden aplicar en el otro...la aplicación...en nuevos textos...que lo razonen si lograron aplicar lo que se les explicó”	123-126

ANEXO XIX Resultados académicos proporcionados por la Oficina – 2015

DATOS DE PROCESAMIENTO DE FICHAS (RESULTADOS DE
OFICINA DE LICEOS CON
TUTORIAS) AUMENTOS TO TAREADOS
A DICIEMBRE)

		2015											
		Primer año											
LICEO		Promovidos			Condicionales			Repetidores			Total de alumnos tutoreados		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
1	M ₁	22	30	10	14	42	57	74	100				
1	M ₂	66	44	26	17	59	39	151	100				
		Segundo año											
		Promovidos			Condicionales			Repetidores			Total de alumnos tutoreados		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Nº	M ₁	11	19	12	21	35	60	58	100				
Nº	M ₂	31	29	26	24	50	47	107	100				
		Tercer año											
		Promovidos			Condicionales			Repetidores			Total de alumnos tutoreados		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Nº	M ₁	22	23	19	20	53	56	94	100				
Nº	M ₂	46	46	20	20	33	33	99	100				
		Total Ciclo Básico											
		Promovidos			Condicionales			Repetidores			Total de alumnos tutoreados		
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%		
Nº	M ₁	55	24	41	18	130	58	226	100				
Nº	M ₂	143	40	72	20	142	40	357	100				

ANEXO XX Resultados académicos proporcionados por la Oficina – 2016

DATOS DE PROCESAMIENTO DE FICHA N° 4 Y FICHAS
 (OFICINA LICEOS CON TUTORES)

2016

LICEO	Primer año									
	Ficha N° 4				Fallo Condicionales a Febrero			Fallo Final		
	Promovidos	Condicionales	Repetidores	Total de alumnos tutoresados	Condicionales Promovidos	Condicionales Repetidores	Total de Condicionales	Promovidos Totales	Repetidores Totales	Tutoresados
N° M1	23	22	40	38	42	40	7	30	42	58
N° M2	82	51	32	20	48	30	32	103	64	162
LICEO	Segundo Año									
	Ficha N° 4				Fallo Condicionales a Febrero			Fallo Final		
	Promovidos	Condicionales	Repetidores	Total de alumnos tutoresados	Condicionales Promovidos	Condicionales Repetidores	Total de Condicionales	Promovidos Totales	Repetidores Totales	Tutoresados
N° M1	21	21	48	48	32	32	12	31	48	65
N° M2	68	47	24	17	52	36	24	83	58	144
LICEO	Tercer Año									
	Ficha N° 4				Fallo Condicionales a Febrero			Fallo Final		
	Promovidos	Condicionales	Repetidores	Total de alumnos tutoresados	Condicionales Promovidos	Condicionales Repetidores	Total de Condicionales	Promovidos Totales	Repetidores Totales	Tutoresados
N° M1	22	24	28	30	42	46	20	42	50	84
N° M2	35	38	20	22	36	40	20	47	52	91
LICEO	Ciclo Básico Año									
	Ficha N° 4				Fallo Condicionales a Febrero			Fallo Final		
	Promovidos	Condicionales	Repetidores	Total de alumnos tutoresados	Condicionales Promovidos	Condicionales Repetidores	Total de Condicionales	Promovidos Totales	Repetidores Totales	Tutoresados
N° M1	66	22	116	39	116	39	36	100	46	218
N° M2	185	47	76	19	136	34	76	233	59	397

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

INSPECCIÓN DOCENTE

PROYECTO "LICEOS CON TUTORÍAS Y POP"

FICHA 4. EVALUACIÓN FINAL AL MES DE DICIEMBRE

Liceo:	M 1	Departamento:	Montevideo
--------	-----	---------------	------------

a. Población atendida por el proyecto:

Nº total de alumnos tutorados	234
Nº de alumnos beneficiados con entrega de vestimenta, calzado, útiles escolares	40
Nº de alumnos beneficiados con alimentación	40

b. Distribución de los alumnos tutorados según fallo de 3era Reunión de evaluación. Por nivel:

1er. Año	Nº	%
Promovidos	46	65
Condicionales	20	28
Repetidores	5	7
Total de alumnos tutorados	71	100

2do. Año	Nº	%
Promovidos	38	44
Condicionales	22	26
Repetidores	26	30
Total de alumnos tutorados	86	100

3er. Año	Nº	%
Promovidos	33	42
Condicionales	22	29
Repetidores	22	29
Total de alumnos tutorados	77	100

c. Distribución de los alumnos tutorados según fallo de 3era Reunión. Total Ciclo Básico.

CICLO BÁSICO	Nº	%
Promovidos	117	50
Condicionales	64	27
Repetidores	53	23
Total de alumnos tutorados	234	100

Seben
 43 - 63
 21 - 33
 64 - 100
 27/02/13

INSPECCIÓN DOCENTE

PROYECTO "LICEOS CON TUTORÍAS Y POP"

FICHA 4. EVALUACIÓN FINAL AL MES DE DICIEMBRE

Liceo:	Liceo N° <i>M2</i>	Departamento:	Montevideo.
--------	--------------------	---------------	-------------

A. Población atendida por el proyecto:

N° total de alumnos tutorados	232
N° de alumnos beneficiados con entrega de vestimenta, calzado, útiles escolares	80
N° de alumnos beneficiados con alimentación	362

C. Distribución de los alumnos tutorados según fallo de 3era Reunión de evaluación. Por nivel:

1er. Año	N°	%
Promovidos	48	49,00%
Condicionales	18	18,00%
Repetidores	32	33,00%
Total de alumnos tutorados	98 ✓	100,00%

2do. Año	N°	%
Promovidos	37	61,00%
Condicionales	16	26,00%
Repetidores	8	13,00%
Total de alumnos tutorados	61 ✓	100,00%

3er. Año	N°	%
Promovidos	34	47,00%
Condicionales	18	25,00%
Repetidores	21	28,00%
Total de alumnos tutorados	73 ✓	100,00%

C. Distribución de los alumnos tutorados según fallo de 3era Reunión. Total Ciclo Básico.

CICLO BÁSICO	N°	%
Promovidos	98	42,00%
Condicionales	61	26,00%
Repetidores	73	32,00%
Total de alumnos tutorados	232	100,00%

mal sumado -

Profesor Orientador Pedagógico.

*119 - 51%
52 - 22%
61 - 26%*

CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

INSPECCIÓN DOCENTE

PROYECTO "LICEOS CON TUTORÍAS Y PCP"

FICHA 4. EVALUACIÓN FINAL AL MES DE DICIEMBRE

Liceo:		Departamento:	
--------	--	---------------	--

a. Población atendida por el proyecto:

Nº total de alumnos tutorados	
Nº de alumnos beneficiados con entrega de vestimenta, calzado, útiles escolares	
Nº de alumnos beneficiados con alimentación	

b. Distribución de los alumnos tutorados según fallo de 3era Reunión de evaluación. Por nivel:

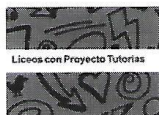
1er. Año	Nº	%
Promovidos		
Condicionales		
Repetidores		
Total de alumnos tutorados		

2do. Año	Nº	%
Promovidos		
Condicionales		
Repetidores		
Total de alumnos tutorados		

3er. Año	Nº	%
Promovidos		
Condicionales		
Repetidores		
Total de alumnos tutorados		

c. Distribución de los alumnos tutorados según fallo de 3era Reunión. Total Ciclo Básico.

CICLO BÁSICO	Nº	%
Promovidos		
Condicionales		
Repetidores		
Total de alumnos tutorados		



*Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Educación Secundaria*

**FICHA 5. RESULTADOS DE LOS ALUMNOS TUTOREADOS CONDICIONALES
SEGÚN FALLO DE LA SEGUNDA REUNIÓN FINAL DE FEBRERO.**

Liceo		Departamento	
-------	--	--------------	--

1er Año	Nº	%
Promovidos		
Repetidores		
Total de alumnos		

2do Año	Nº	%
Promovidos		
Repetidores		
Total de alumnos		

3er Año	Nº	%
Promovidos		
Repetidores		
Total de alumnos		

Total de Ciclo Básico	Nº	%
Promovidos		
Repetidores		
Total de alumnos		

Insp. Prof. Beatriz Amestoy
Coordinadora Liceos con Tutorías y PCP

ANEXO XXV Planilla con datos procesados por centro educativo

Tutor	Género	Carácter del cargo			Grado	Formación docente			Años experiencia como tutor			Formación para tutor		Antigüedad en el centro			Ejerció Referente o PCP	Relación horas tutorías/ clase en el centro	Motivo de elección de tutoría	Elección a futuro	Alumnos derivados	Alumnos que asistieron
		E	I	S		COMP	INCO M	S/F	1	2-3	+4	SI	NO	1	2-3	+4						
TG 1	M	X			4	X					8	X				11	NO	6/21	Por elección en el liceo. Luego gustó.	SI		
TG 2	F	X			7	X					4	X				3	SI/7	6/3	Algo nuevo. Sacaron recuperación.	NO		
TH 1	F	X			5	X					10	X				3	SI/1	6/21	Para complementar horas.	NO OTRO CARGO		
TH 2	F	X			4	X				2		X				6	SI/2	6/18	Más contacto con chiquilines	SI		
TB 1	F	X			4	X					5		X			4	SI/1	6/21	Económico. Luego gustó.	NO OTRO CARGO		
TB 2	M	X			3	X					5	X				9	SI/1	6/21	Más horas . Luego gustó.	SI		
TCF- Q 1	F	X			3	X				2			X	1			NO	6/12	Más horas. Menos alumnos.	NO SABE		
TCF- Q2	F		X	X	-		X		1				X	1			NO	6/9	Le dijeron que era bueno.	SI		
TCF -F1	F	X			3	X					5	X				6	NO	6/21	Más horas. Luego gustó.	SI		
TCF -F2	F		X		-		X			3		X				2	NO	6/21	Más horas. Luego gustó.	SI		
TI 1	F		X		-			X			7	X				2	NO	6/28	Contacto más directo. "Mamá".	SI		
TI 2	F		X		-	X				3			X			2	NO	3/32	Vínculo más cercano.	SI		
TIdE 1	F		X		-	X			1	3		X				2	NO	3/10	Trabajo más personalizado.	SI		
TIdE 2	F		X		-		X			3		X				2	NO	3/30	Espacio diferente.	NO		
TL 1	M		X		-	X				3		X		1			NO	3/12	Porque le gusta.	SI		
TL 2	F		X		-		X			3			X	1			NO	3/4	Le insistieron en el liceo. No había tutor.	SI		

ANEXO XXVI Planilla con datos procesados por asignatura del tutor

Tutor		Género	Carácter del cargo			Grado	Formación docente			Años experiencia como tutor			Formación para tutor		Antigüedad en el centro			Ejerció Referente o PCP	Relación horas tutorías/ clase en el centro	Motivo de elección de tutoría	Elección a futuro	Alumnos derivados	Alumnos que asistieron
			E	I	S		COM P	INCO P	S/F	1	2-3	+4	SI	NO	1	2-3	+4						
TG 1		M	X			4	X					8	X				11	NO	6/21	Por elección en el liceo. Luego gustó.	SI		
TH 1		F	X			5	X					10	X				3	SI/1	6/21	Para complementar horas.	NO OTRO CARGO		
TB 1		F	X			4	X					5		X			4	SI/1	6/21	Económico. Luego gustó.	NO OTRO CARGO		
TCF- Q 1		F	X			3	X				2			X	1			NO	6/12	Más horas. Menos alumnos.	NO SABE		
TCF -F1		F	X			3	X					5	X				6	NO	6/21	Más horas. Luego gustó.	SI		
TidE 1		F		X		-	X			1	3		X				2	NO	3/10	Trabajo más personalizado.	SI		
TL 1		M		X		-	X				3		X		1			NO	3/12	Porque le gusta.	SI		
TidE 2		F		X		-		X			3		X				2	NO	3/30	Espacio diferente.	NO		
TH 2		F	X			4	X				2		X				6	SI/2	6/18	Más contacto con chiquilines	SI		
TB 2		M	X			3	X					5	X				9	SI/1	6/21	Más horas . Luego gustó.	SI		
TCF- Q2		F		X	X	-		X		1				X	1			NO	6/9	Le dijeron que era bueno.	SI		
TCF -F2		F		X		-		X			3		X				2	NO	6/21	Más horas. Luego gustó.	SI		
TL 2		F		X		-		X			3			X	1			NO	3/4	Le insistieron en el liceo. No había tutor.	SI		

**CONSEJO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
INSPECCIÓN DOCENTE**

PROYECTO "LICEOS CON TUTORÍAS Y PCP"

Ficha de ingreso a la tutoría/ Derivación

Nombre del alumno:.....

C.I.

Grupo:.....

Asignatura a derivar:

Fecha de ingreso	Día	Mes	Año			
			2	0		

Diagnóstico del docente de aula: Profesor/a.....

	Muy bueno	Bueno	Apenas aceptable	Insuficiente	Muy insuficiente
1. Comprensión y producción de textos					
2. Razonamiento lógico-matemático					
3. Actitud frente al aprendizaje. Interés/Motivación.					
4. Responsabilidad y cumplimiento de las tareas.					
5. Relaciones interpersonales					
6. Atención en clase					
7. Otras (especificar)					

Fecha de egreso.....

Informe del desempeño del estudiante acordado entre docente de aula y tutor:

.....

ACUERDO SOCIOEDUCATIVO PIU

Montevideo,.....

En el marco del Programa PIU, el Liceo N° ofrece a sus alumnos espacios de tutorías. Las mismas consisten en brindar apoyo pedagógico a contra-turno para estudiantes que presentan dificultades académicas. Docentes de diferentes áreas trabajan con los alumnos en pequeños grupos, para apoyarlos en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Los adolescentes son seleccionados a partir de la aplicación de una prueba diagnóstica, realizada por los docentes de aula. Deben asistir regularmente y mostrar una actitud de compromiso y un deseo de superación personal.

Los tutores evaluarán en base al desempeño y actitud del alumno su tiempo de permanencia en el Programa.

Las tutorías no sustituyen el tiempo de estudio del estudiante en su hogar, ni las responsabilidades de los adultos de la familia.

Se le solicita a la familia del estudiante mantener contacto fluido con el liceo y asistir a todas las instancias en la que sea convocada.

El alumno/a.....del grupo.....

debe asistir a la tutoría el/los día/s.....en el horario de.....

ALUMNOS TUTOREADOS HASTA EL MES DE JULIO.

LICEO N^o M₂ - POP: 1

Nivel	Tutorías							
	HIS	GEO	CS. FIS	QUI	FIS	LIT	ID. ESP	BIO
T1 y T2								
1 ^o año	27	24	15	---	---	---	3	28
2 ^o año	14	11	7	---	---	---	5	12
3 ^o año	7	1	---	10	9	12	12	2

Aclaración: Las siguientes cifras son desde principio del año hasta el mes de julio inclusive. De los mismos hay alumnos que asisten regularmente, otros esporádicamente y otros que no hemos logrado aún una asistencia constante, se continúa trabajando en ello.

Lineas de trabajo surgidas del encuentro de Inspectores de Institutos y Coordinación de Tutorías.

Focalización del rol del POP

Tomando en cuenta que el perfil de POP explícito en el llamado, engloba muchas tareas y distintas dimensiones de las mismas, nos parece importante focalizar en algunos ejes centrales del perfil "macro".

ACLARACIONES PREVIAS

La primera puntualización es que si bien cuenta el rol del POP con una carga horaria que puede ser similar al equipo directivo, su función debe acompañar, colaborar y coordinar acciones con el mismo, al que está sujeto jerárquicamente.

Esta colaboración estará centrada en la elaboración del proyecto y promoción pedagógica del centro y en la confección e implementación de los presupuestos necesarios.

Por las funciones específicas de este rol, el horario del POP debería abarcar los dos turnos de forma que en algunos días comience su horario en la primera hora de la mañana y en otros termine con el turno vespertino. De esta manera, podrá tener un contacto estrecho con todos los actores de la institución.

ASPECTOS FOCALES DEL ROL DE POP

Su labor se basa en la condición proactiva y promotora de buenas relaciones vinculares con todos los actores institucionales y de la comunidad.

El mismo debe estar **centrado en un eje fundamental que es el pedagógico y en el acompañamiento de las trayectorias educativas.** Esto significa que la tarea del POP debe estar focalizado en los siguientes puntos:

- **Trabajar en particular con los alumnos que presentan algún tipo de dificultad** (conducta o rendimiento). En este sentido, es fundamental el **acompañamiento personal** que permita generar acuerdos en los que el alumno se comprometa con acciones específicas de mejora y realizar su posterior seguimiento. Deberá promover la asistencia a las tutorías, como un espacio de atención personalizada que le permite mejorar la autoestima del estudiante a través de sus logros.
- **Articular entre los distintos actores educativos dentro y fuera del centro**, apuntando siempre al acompañamiento de las trayectorias educativas: APTE, Equipo multidisciplinario, familias, redes, etc.
- En algunas instituciones el POP será el referente de este acompañamiento, en otros **trabajará de forma articulada con el referente** que se nombre, asistiendo a las reuniones con los referentes departamentales u otras que se soliciten.
- Trabajar pedagógicamente con los docentes en la mejora de sus prácticas. (Agregado del Consejo Javier Landoni)

Espacios e instrumentos para llevar a cabo su labor.

Coordinaciones

- **Deberá asistir a todas las coordinaciones y en particular tener un papel protagónico en la coordinación mensual de tutoría.** Para ello es importante **elaborar una propuesta de trabajo para las mismas acordada con el equipo directivo y transmitida a la Coordinación de Tutorías.** En ella se preverá la articulación entre el docente de aula y el tutor, los temas para promover la profesionalización docente y la mejora de las prácticas de aula -trabajo interdisciplinario, expectativas de logros y adecuaciones curriculares- promoviendo la autoevaluación institucional.

Instrumentos

- Fichas N°2, N°4, N°5, agenda de acompañamiento, Libreta del Tutor.
Estos instrumentos tienen como objetivo, desde el **punto de vista pedagógico-administrativo, poder visualizar las evidencias de las mismas a través del llenado de los diferentes instrumentos de seguimiento (f).** También trabajando con los docentes en las derivaciones y el acuerdo de criterios para ello.