

Aportes conceptuales y metodológicos de los Enfoques Socio-Culturales para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría en Universidades de Argentina y Méjico.

Capelari M y Erausquin C.

Cita:

Capelari M y Erausquin C. (2013). *Aportes conceptuales y metodológicos de los Enfoques Socio-Culturales para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría en Universidades de Argentina y Méjico. Revista Perspectivas en Psicología. Revista de Psicología y Ciencias Afines, 10 (2013), 92-101.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/8>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/Geo>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Título del trabajo: “Aportes conceptuales y metodológicos de los Enfoques Socioculturales para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría en universidades de Argentina y México”

Autores:

Mirian Inés Capelari y Cristina Erausquin

Lugar de trabajo: Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.

Dirección Postal: Avda. Independencia 3065. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Teléfono: 011-1550029387 -011-49028556

Resumen .En este artículo se presentan contribuciones de los Enfoques Socioculturales para abordar una investigación cualitativa sobre impactos de las políticas de tutoría en seis universidades de México y Argentina, desde una perspectiva comparada. La complejidad del objeto de estudio, en un contexto de internacionalización de la educación superior, requiere la articulación de aportes teóricos interdisciplinarios para la comprensión de las formas particulares que adquieren las políticas en diferentes contextos institucionales y su impacto en los mismos. Los desarrollos de la Perspectiva Sociocultural, articulados con los de Política Educativa y Educación Comparada, resultan pertinentes y relevantes para la comprensión del tema en su multidimensionalidad. Conceptos teóricos nucleares se convierten en categorías de análisis: el significado y la función del contexto, en la experiencia educativa; la teoría de la actividad, en la configuración de la tutoría y sus impactos; el objeto y los motivos, en el direccionamiento de las prácticas y sus efectos; los modos de entender la educabilidad y el aprendizaje, en los supuestos sobre los problemas y los modelos de intervención. La Tercera Generación de la Teoría Histórico-Cultural de la Actividad (Engeström) enriquece la perspectiva comparada en el estudio de casos. El enfoque metodológico consistente con ese marco teórico resulta fértil para captar, en la dimensión micro-contexto, tramas interaccionales y enlaces de significados y sentidos de las prácticas para los actores y articularlas con el nivel macro-contexto de las políticas educativas, incluyendo los procesos de reflexión y apropiación crítica de actores y gestores acerca de sus impactos.

Palabras clave: enfoques socioculturales- tutorías-universidad-impactos-significados

Conceptual and methodological contributions about Socio-cultural Approaches for the analysis of tutorial's policies impacts in some universities in Argentina and Mexico.

Abstract

This article presents contributions of Sociocultural Perspective to approach qualitative investigation about tutorial's policies impacts in six universities in Mexico and Argentina, from a comparative perspective. The complexity of the object of study in a context of internationalization of Higher Education requires the articulation of interdisciplinary theoretical contributions for the analysis of policies in different institutional contexts and their particular impacts. The developments in Sociocultural Approach, articulated with the Policy Education and the Comparative Education are pertinent and relevant to understand the subject in its multidimensionality. Nuclear theoretical concepts become categories of analysis: the meaning and function of context in the educational experience; the theory of activity in tutorial configuration and its impact; the object and the motives in practices addressing and their effects; the ways of understanding learning and educability, in the assumptions about problems and intervention models. The Third Generation of Cultural-Historical Theory of Activity (Engeström) enriches comparative perspective on the cases of study. The methodological approach consistent with that theory is productive to capture in the micro-context dimension, interactional patterns and links of meaning actors and practices articulate with the macro-context of educational policies, including the reflection and critical appropriation processes of actors and managers about their impacts. **Keywords:** socio-cultural approaches -tutorial-university-impacts-meanings.

1. INTRODUCCIÓN: ENFOQUES SOCIOCULTURALES Y ANÁLISIS DE IMPACTOS DE LAS POLÍTICAS DE TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD

La perspectiva sociocultural se considera relevante y pertinente para abordar una investigación sobre los impactos de las políticas de tutoría en universidades públicas de Argentina y México, a través del análisis comparado de 12 casos institucionales en el período 2000-2012. En este artículo, se fundamentan aportes conceptuales y metodológicos para el abordaje de este objeto de indagación desde una perspectiva interdisciplinar, que se articula con marcos teóricos de la Educación Comparada y la Política Educativa. El análisis de impactos de la tutoría en las instituciones universitarias se considera clave por las siguientes razones: la emergencia de la tutoría en la agenda de la Educación Superior en los últimos diez años; la reconfiguración del rol del tutor en los nuevos escenarios educativos atravesados por procesos de convergencia regional; las problemáticas de expansión de la matrícula y masividad en las universidades; la centralidad de la tutoría en las políticas de educación superior en varios países latinoamericanos; los procesos de institucionalización creciente de la tutoría en Argentina y México; y el rol que asumen las universidades públicas con relación a las políticas y prácticas tutoriales en estos contextos. A partir de la centralidad de estas políticas en la agenda actual, se considera esencial identificar, comprender y analizar los principales *impactos* generados en las distintas experiencias que se llevan a cabo en las universidades, en relación a sus propósitos iniciales y a las transformaciones e innovaciones generadas en sujetos e instituciones.

En este contexto, se asigna importancia central a la Perspectiva Sociocultural, que en su articulación con enfoques político-educativos y comparados, permite comprender, en cada contexto, y enfocando la dimensión histórica, las incidencias y efectos locales de las políticas de tutoría, desde la perspectiva de los mismos sujetos involucrados (alumnos, tutores, docentes, autoridades). La historicidad permite reconocer la heterogeneidad de tradiciones nacionales y la diversidad de historias particulares que incidieron en las configuraciones educativas locales e identificar el sentido de los cambios en las instituciones y en las prácticas, y los impactos específicos en dichos contextos (Rockwell, 2011). Para ello es esencial enfocar condiciones de surgimiento, desarrollo, situación actual y perspectivas a futuro en cada contexto, desde una perspectiva dinámica y de procesos. La mirada sociocultural contemporánea permite el análisis de la *dimensión institucional* en la construcción del significado de las prácticas, al brindar herramientas conceptuales y metodológicas para estudiar la tutoría como una actividad social contextualizada en un escenario educativo, a través del análisis de planos personales, interpersonales y comunitarios, mutuamente constitutivos (Rogoff, 1997).

2. ENFOQUES SOCIOCULTURALES: APORTES CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS

La teoría sociocultural es uno de los ejes disciplinares centrales para comprender los impactos de las políticas de tutoría en las instituciones, que entramada con los aportes de la política educativa y la educación comparada, contribuye a configurar un marco referencial interdisciplinario y complejo. Esta perspectiva teórica incluye desarrollos vinculados al legado de Lev Vigotsky y debates contemporáneos que lo redefinen y continúan (Daniels, 2003). El objetivo de un enfoque sociocultural es explicar las relaciones entre la acción humana, por un lado, y las situaciones culturales, institucionales, e históricas donde se realiza esta acción, por otro (Wertsch, 1999). Estos

enfoques cuestionan el carácter “natural” de las prácticas educativas, al enmarcarlas en su origen y desarrollo sociohistórico. La construcción de significados en cada contexto y la historicidad propia de los enfoques, son dimensiones centrales para el análisis de las políticas educativas de tutoría en su origen, desarrollo y situación actual; en sus definiciones, concreciones e impactos. La tutoría se concibe en este marco, como una construcción histórica y situada en contextos socioculturales, con sentidos y significados diversos que remiten a distintos orígenes, desarrollos e intencionalidades.

Los principales aportes teóricos de los enfoques socioculturales que se incorporan al marco referencial de la investigación y se abordan en este trabajo son:

- 1) La importancia y el significado del contexto.
- 2) La teoría de la actividad como marco conceptual y metodológico para el análisis de la actividad tutorial en su configuración e impactos.
- 3) El objeto y los motivos de la actividad en el direccionamiento de las experiencias y sus efectos.
- 4) Los conceptos de educabilidad y aprendizaje para el análisis de los supuestos sobre los problemas que se abordan y los modelos de intervención configurados.
- 5) La Tercera Generación de la Teoría de la Actividad y el análisis de la dimensión interinstitucional como marco para complementar la perspectiva comparada.
- 6) Las estructuras de inter-agencialidad para el análisis de los procesos de apropiación crítica y reflexividad en los actores institucionales y sus prácticas.

2.1. La importancia y significado del contexto

Desde el campo de la Política Educativa y la Educación Comparada, diversos autores abordan el concepto de “globalización”, como nuevo escenario que reconfigura lo educativo y señalan la importancia de comprender de qué modo específico se crean las políticas, se concretan e impactan en los distintos contextos (Dale 2002; 2007; Viñao, 2002; Schriewer, 2002, 2010; Ferrer, 2002). Las categorías que se definen desde estas disciplinas se enriquecen y complementan con la mirada sociocultural. Las teorías socioculturales y los enfoques contextualistas contemporáneos introducen nuevas articulaciones entre sujeto y contexto, así como conceptualizaciones sobre aprendizaje situado y comunidades de práctica, que redimensionan los desarrollos vigotskianos con perspectivas enriquecedoras y problematizadoras. Cole (1999) expresa en tal sentido, que las conductas de los sujetos se comprenden “relacionalmente en su contexto” Esto implica una forma de interpretación relacional de la mente, los objetos y los contextos, en un único proceso sociocultural. Wells (2004) señala que la capacidad humana para implicarse en actividades conjuntas mediadas por herramientas es crucial en el desarrollo cultural y personal, ya que los sujetos se ven condicionados por las actividades en las que participan. El conocimiento es creado y apropiado en la interacción y en situaciones específicas mediadas por determinados instrumentos. El desarrollo cultural e individual son interdependientes y se enmarcan en actividades conjuntas, específicas y situadas. La unidad común para el análisis de los procesos individuales y sociales que proponen los autores es la *actividad situada*. María José Rodrigo (1994) enfoca la actividad en un *escenario sociocultural*, que caracteriza como *un escenario físico que integra actores, ligados por diferentes tipos de vínculos, que de forma conjunta realizan actividades enmarcadas en tareas con sentido para la cultura y que, durante la realización de las mismas, se comunican...para tratar de negociar sus intenciones y*

metas, con el fin de construir un significado conjunto de sus actividades y de la tarea (Rodrigo, 1994, p.31).

El enfoque del contexto en esta investigación, implica tener en cuenta los sentidos asignados por los sujetos e instituciones a la tutoría desde su origen, en su desarrollo y situación actual, con relación a los procesos de cambio generados en los significados, las prácticas, los sujetos y los contextos. Se incorporan como aporte clave, los tres planos de análisis de la actividad que desarrolla Bárbara Rogoff (1997). El plano personal, de “apropiación participativa”, refiere a la forma en que los sujetos se transforman al participar en una actividad. A través del compromiso y responsabilidad crecientes que van logrando, se produce un proceso que implica cambios en el aprendizaje en situaciones de participación. El plano interpersonal, de “participación guiada”, refiere al direccionamiento que imprimen la cultura y los valores sociales del grupo con el que se relaciona el sujeto en una actividad. Abarca distintos niveles de implicación de los sujetos, incluso su rechazo hacia la actividad, que puede ser tácito o explícito. El plano institucional-comunitario, del “*apprenticeship*” -traducido como dispositivo de aprendizaje práctico-, refiere a *la presencia activa de individuos...que participan con otros en una actividad culturalmente organizada, que tiene entre sus propósitos el desarrollo de una participación madura en la actividad de sus miembros menos experimentados* (Rogoff, 1997).

Estos planos de análisis han sido utilizados en una investigación previa sobre las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina (Capelari, 2007; Erausquin y Capelari, 2009) y se consideran fértiles para captar la dinámica y complejidad de la tutoría en la institución, al considerarla como una actividad conjunta desarrollada históricamente, en un escenario educativo donde confluyen diversos significados atribuidos a la tutoría y sus impactos, susceptibles de ser analizados según los planos señalados. La focalización en el plano personal de apropiación participativa de los sujetos, permite analizar los sentidos/significados atribuidos por los sujetos actores - tutores, alumnos, autoridades- a la tutoría y sus impactos. En el plano interpersonal, el análisis se sitúa en las relaciones de significado que se identifican en las interacciones entre sujetos; así como las contradicciones, tensiones, transformaciones y cambios posibilitados. En el plano institucional, el impacto se analiza en la institución, en su estructura, y características de funcionamiento.

El concepto de *apropiación* es medular en el enfoque, en tanto problematiza e interroga acerca de la toma de conciencia y la agencialidad de los sujetos en la apropiación de la cultura. Uno de los objetivos de la indagación es estudiar las modalidades de apropiación y reflexión de sujetos y grupos acerca de las políticas de tutoría que sustentan las prácticas institucionales y sus efectos. Por ello, resulta relevante comprender de qué modo, en la interacción misma, estas intencionalidades son apropiadas - con mayor o menor tendencia a la reproducción de “lo dado” o a su transformación y generación de “lo nuevo”-, así como cuáles son las posibilidades de reflexión crítica, de resistencia o rupturas con los direccionamientos que se generan, y sus consecuencias y efectos en los sujetos, las prácticas y las estructuras institucionales. Finalmente, otro concepto relevante vinculado al anterior es el de la “agencialidad” de los sujetos. Los enfoques socioculturales destacan el papel activo de la persona en su creación cognitiva y emocional. Como señala Engeström, el aspecto más importante de la actividad humana es la capacidad de “sobrepasar” o “trascender”

limitaciones e instrucciones dadas (citado en Daniels, 2003). El marco teórico explicitado fundamenta la elaboración de categorías para analizar impactos institucionales, desde perspectivas socioculturales como tramas de interacción que se construyen históricamente y que pueden ser analizadas según diferentes planos de análisis. En esas relaciones, los conceptos de agencialidad y apropiación ponen de relieve la posibilidad de generar cambios en las situaciones en que participan los actores. .

2.2. La teoría de la actividad como marco conceptual y metodológico para el análisis de la actividad tutorial en su configuración e impactos

Dentro de los enfoques socioculturales, la *teoría de la actividad* es un aporte central, dado que analiza el desarrollo de los sujetos dentro de los contextos de actividad social práctica en que se involucran, focalizando las relaciones mutuas entre ambos (Daniels, 2003). Constituye un enfoque general e interdisciplinario, que ofrecen herramientas conceptuales fértiles para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría en las instituciones. Focaliza la actividad socialmente organizada y su impacto en los sujetos y en las condiciones y sistemas sociales que se producen a partir de la misma. Engeström (2001; 1999; Daniels, 2003; Baquero, 2001) realizó un desarrollo original de esta teoría, a partir del concepto de “sistema de actividad” de Leontiev. En lo que se ha llamado “primera generación de la teoría”, sitúa el triángulo inicial sujeto-objeto-instrumentos de mediación del propio Vygotsky (1988); mientras que en la “segunda generación”, incluye nuevos elementos sociales referidos al macro-contexto, incluyendo como nuevos componentes a la comunidad, las reglas y la división del trabajo. La finalidad de la “segunda generación de la teoría de la actividad” (Engeström; 2001) es analizar las interrelaciones entre los sujetos como individuos y la comunidad; es decir, captar los *sistemas de actividad* en el macro -nivel de lo colectivo y de la comunidad (Daniels, 2003). La actividad, en la concepción de Engeström, es colectiva, social y sistémica, y tiene un desarrollo sociohistórico. El enfoque del contexto es relacional, donde los distintos componentes se vinculan entre sí y se influyen mutuamente. Es un enfoque valioso para su aplicación al campo educativo y ha dado lugar a numerosas investigaciones en distintas temáticas. Ha sido utilizado como herramienta conceptual y metodológica en investigaciones sobre “tutoría universitaria” y se toma, en particular, el aporte generado en un estudio previo sobre las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina (Capelari, 2007). Corresponde a una adaptación del esquema de la “segunda generación de la teoría”, que incluye la definición de cada componente en lo que se considera un *sistema de actividad tutorial*. Este esquema, que se utilizó para el análisis del rol, se ha seleccionado por su fertilidad para el análisis de los impactos de las políticas de tutoría a través de programas concretos que se desarrollan en las instituciones. En el gráfico siguiente pueden verse los distintos componentes susceptibles de ser analizados en sí mismos y en relación con los restantes componentes:

(Insertar Gráfico 1)

Esta herramienta permite abordar desde una perspectiva contextualizada histórica, y comparada, qué sucede cuando nuevos roles y acciones se insertan en un sistema de actividad –en este caso la tutoría a través de políticas específicas que la promueven en la enseñanza universitaria -, qué cambios se producen en cada componente y qué contradicciones y transformaciones se generan en

la comunidad, la división de tareas y las reglas. En este marco, las políticas pueden analizarse en sus posibilidades concretas de realización en contextos específicos - las universidades y dentro de las mismas las unidades académicas- a través de la conformación de sistemas de actividad, en los que cada componente en su interacción con los restantes asume características específicas. Engeström y Blacker (2005) plantean como cuestión central la necesidad de estudiar las prácticas mediante las cuáles los objetos son construidos, para reflexionar sobre las consecuencias asociadas y considerar /desarrollar alternativas posibles. Es por ello, que para analizar y comprender impactos, es necesario enmarcarlos en las formas de concreción y tratamiento que se ha dado a los *objetos* y *motivos* de las prácticas configuradas, en los distintos contextos universitarios.

§ En particular, es posible analizar:

§ Significados y sentidos atribuidos a los motivos que orientan el objeto de la actividad tutorial en las universidades.

§ Prácticas de tutoría configuradas en función de las problemáticas que son objeto de su intervención y los resultados logrados.

§ Efectos en los sujetos: tutores, docentes, alumnos.

§ Cambios generados en los aprendizajes.

§ Efectos en la conformación de roles y posiciones de los sujetos en la institución.

§ Relaciones y tensiones entre distintos componentes en la comunidad universitaria.

§ Regulaciones y relaciones que definen las reglas y normas que enmarcan estructuras y funcionamiento de la tutoría.

§ Cambios generados en la estructura y funcionamiento de la institución.

Este instrumento conceptual y metodológico hace posible la reflexión crítica desde la perspectiva de los mismos actores, acerca de los resultados y efectos de las acciones realizadas y de los cambios logrados. Del mismo modo, favorece el análisis de las orientaciones que se desean dar a los cambios, las identidades que se interrogan y reconfiguran, las tensiones y conflictos y las transformaciones generadas en relación a los distintos componentes del sistema de actividad (Capelari, 2010).

En la evaluación de los impactos, en relación a los componentes explicitados, se considera importante:

a) La descripción y análisis de los sujetos (tutores, alumnos, coordinadores y autoridades) acerca del objeto de la actividad y las prácticas configuradas.

b) La valoración de los sujetos acerca de los resultados, efectos y cambios logrados en relación a los distintos componentes:

- El objeto de la actividad: su definición, logro de los propósitos inicialmente formulados, transformaciones en el tiempo y cambios y transformaciones generados-deseados a nivel personal e interpersonal. El aprendizaje como dimensión central dentro del objeto.

- El sujeto de la actividad: el tutor, sus funciones. Modalidades de intervención. Logros en los alumnos: condiciones y posibilidades generadas con relación a los aprendizajes.

- La división del trabajo: impactos en roles y funciones. Las funciones del tutor y las funciones del docente.

- La comunidad: efectos y cambios en la institución misma, en la estructura organizacional y su funcionamiento. Interrelación entre los distintos actores. Efectos subjetivos: narrativas instaladas sobre la tutoría y sus significados, problemas que aborda e impactos alcanzados.

Este modelo permite captar los aspectos dinámicos e históricos del desarrollo de la tutoría, las contradicciones y tensiones generadas, así como las innovaciones, transformaciones y cambios producidos en el tiempo, desde una perspectiva contextualizada, compleja e integral.

Aportes recientes de Engeström, (Engeström, Kajamaa, Kerosuo y Laurila, 2010) sobre “expansión de ciclos de aprendizaje” para la creación de comunidades participativas, reinterpretan los conceptos de proceso y comunidad, y son fértiles para analizar los procesos de cambio generados en el nivel más general de lo institucional: la comunidad. Engeström et al (2010), señalan la importancia del *dialogo abierto*, para crear modelos de organización, reconstruir confianza y extenderla a través de las fronteras (límites) de las organizaciones. Sin embargo, también destacan la importancia de la organización formal y deliberada para la cooperación, es decir “ayudar a estructurar nuevas relaciones”, donde las normas y la división del trabajo deben ser consideradas. Es por ello que es importante analizar cuál es la estructura organizativa formal que se instala con la tutoría, y a su vez cómo la misma se ve impactada con su inclusión a partir de las definiciones y redefiniciones del objeto de la actividad. Estos conceptos, que provienen de estudios de *aprendizaje organizacional y de gestión del conocimiento*, son relevantes para analizar impactos a nivel de la comunidad universitaria, en su estructura, funcionamiento, procesos, roles y funciones. Para estos autores, los procesos tienen importancia fundamental y se conciben como *guiones de acción* sobre el objeto, y los componentes de división del trabajo y normas cobran centralidad en la prescripción/regulación de los mismos. Los impactos en el tiempo, en términos de narrativas instaladas sobre el objeto, roles configurados, y procesos y estructuras impactados, son cuestiones claves. Es importante analizar si la división del trabajo es de arriba hacia abajo, si hay jerarquías, y quienes definen las estrategias de gestión, cómo se mantienen o se tensionan los grupos profesionales, según roles e identidades, así como explorar si la tutoría se confina dentro de límites propios, o incide en cambios en la estructura tradicional de los procesos de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas. Engeström et al (2010) señalan la importancia de poner en diálogo los distintos posicionamientos, ya que los procesos son desarrollados por sujetos colectivos, y al construir la comunidad de trabajo, es importante estudiar cómo interactúan los procesos de tutoría con los restantes procesos de actividad institucional.

Las miradas socioculturales centradas en la organización de las interacciones pueden articularse con miradas desde el campo de las políticas, como el neo-institucionalismo, que focaliza en las instituciones como organizaciones y en los modos particulares de responder a los cambios e innovaciones, que parecen ser comunes a varios contextos. Ello favorece el análisis del carácter procesual complejo y de niveles múltiples que existen entre decisiones de los gobiernos, repuestas y acciones de las organizaciones y procesos sociales, iluminando el enfoque de procesos locales a través del estudio de casos (Serna, 2009).

2.3. El objeto y los motivos de la actividad en el direccionamiento de las experiencias y sus impactos

El concepto de *objeto de la actividad*, y el de *motivos* al que se vincula, tienen un valor fundamental como categoría de análisis. El objeto es un componente esencial de la actividad, según esta teoría. Se conceptualiza como el espacio problemático al cual se orientan las actividades, direccionadas por motivos. De este modo, cada sistema de actividad se caracteriza por motivos que lo dirigen hacia objetos, considerados como zonas o áreas problemáticas en torno a los cuáles se configuran sus distintos componentes. Tal como sostiene Leontiev, para comprender la significatividad de las acciones es necesario comprender el motivo que hay detrás de toda actividad. Los desarrollos de Engeström (1991; 1999; 2001) permiten abordar el análisis de los significados que se construyen en las instituciones, en relación a los espacios problemáticos -y sus motivos- que orientan la concreción de los *programas tutoriales en las universidades*, teniendo en cuenta el sistema de actividad como un todo y la interacción entre sus distintos componentes.

A partir de estas definiciones, los conceptos de objeto y motivos resultan valiosos para el análisis de las políticas que se definen como deseables en los contextos políticos internacionales, y en los sistemas educativos a nivel nacional, tanto como en las distintas instituciones. Precisamente el “objeto” se vincula las intencionalidades y propósitos –políticas- que se definen en cada contexto, en orden a la solución de problemáticas a través de direccionamientos determinados. El concepto “motivos”, en relación al objeto, puede ser articulador de razones y supuestos que guían las políticas hacia determinados espacios de intervención. Estos conceptos permiten identificar las direcciones que marca la definición inicial de objetos en cada contexto - regional, nacional e institucional -, en términos de formas de concreción de los mismos, y cambios y efectos logrados a lo largo del tiempo. Una característica esencial que señala Engeström en los objetos de la actividad (Engeström, 2001) es que los mismos son móviles, en tanto se revisan y reformulan en el curso de las acciones y sólo se explicitan claramente en forma retrospectiva.

Esta perspectiva entonces, permite interpretar dinámicas, negociaciones y posibilidades de cambio en la construcción y redefinición del objeto de actividad a partir de la identificación –colectiva, participativa- de los efectos, resultados y cambios logrados a lo largo del tiempo. Es posible indagar, por ejemplo, la relación y tensión entre la definición del objeto (y sus motivos) de la tutoría en el sistema del macro contexto –nivel nacional/regional, gestión del sistema educativo-; la definición del objeto a nivel institucional, y las definiciones que del mismo dan los tutores, los alumnos, y otros actores que intervienen en los programas implementados.

2.4. Los conceptos de educabilidad y de aprendizaje para el análisis de los supuestos sobre los problemas que se abordan y los modelos de intervención configurados

Una característica central de la función del tutor es su vinculación con los aprendizajes de los alumnos, lo que cobra un lugar medular en el *objeto de la actividad*, teniendo en cuenta las concepciones diversas sobre aprendizaje que subyacen a los modelos de formación en la universidad, a las modalidades de prácticas específicas de tutoría y a los modelos de profesionalización que asume cada tutor. Una tarea de indagación crucial es la identificación de los supuestos que direccionan las políticas y prácticas de tutoría, de modo de comprender qué relaciones se establecen con las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Las contribuciones de Baquero (2006) a través del desarrollo del concepto de educabilidad, enfocan el problema de

recuperar la confianza en las posibilidades de aprendizaje de los jóvenes, y generar experiencias educativas genuinas y potentes. Esta preocupación se ha instalado en América Latina, vinculada a debates sobre *posibilidades y límites de la acción educativa*, especialmente con relación a las poblaciones de sujetos provenientes de sectores populares, y remite a perspectivas y debates políticos vinculados a la inclusión, la igualdad y la democratización de la educación. El de la *inclusión* es un tema preocupante en la actualidad, dado que en muchos casos, su causa y su solución se vinculan a la sospecha de que jóvenes que se encuentran en situaciones de pobreza puedan – y hasta qué punto - ser educables, es decir, posean los requisitos necesarios para aprender en las condiciones requeridas. Baquero (2006) cuestiona el sentido común que prima en las miradas, que consideran que los alumnos portan condiciones normales –y por tanto naturales- para aprender. Por el contrario, enfatiza el aspecto político de la experiencia educativa en las instituciones, en tanto espacios históricos y políticamente construidos.

Las posiciones centradas en el *déficit*, que sería importante desnaturalizar, tienen impactos políticos y consecuencias no siempre advertidas. Suponen una naturalización del espacio educativo (como espacio óptimo y natural para generar aprendizajes) y del desarrollo (como procesos naturales y uniformes, de ritmos y grados homogéneos, comunes a todos los sujetos, que son armónicos con lo que la escuela propone). Es decir, se confunde el desarrollo deseable y valorado social e históricamente por determinadas comunidades, con el desarrollo normal o natural. Reconocer la naturaleza política de las prácticas educacionales es reconocer que las mismas promueven algunos cursos de desarrollo, sobre muchos posibles. Los *enfoques socioculturales* centran el análisis en la “situación” en la que los sujetos están implicados, que incide en su constitución como sujetos y en su posición en un sistema de relaciones sociales. *El “giro contextualista o situacional” parece implicar que no podemos pronosticar el potencial de aprendizaje o desarrollo de un sujeto por fuera de la situación o situaciones que habita, habitó y, fundamentalmente, habitará, y de los sentidos posibles que los sujetos puedan constituir en su seno*. (Baquero, 2008, p.28). El desarrollo y el aprendizaje de los sujetos se producen a través de su “participación” en prácticas culturales, y de un proceso de mutua “apropiación” entre ellos y la cultura (Rogoff, 1997). El aprendizaje se concibe así como “práctica situada” en una comunidad, y puede definirse como *los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta...* en tanto proceso multidimensional de apropiación cultural (Baquero, 2003). Es por ello, que las expectativas y criterios de inclusión y exclusión necesitan ser revisados en forma cuidadosa, en particular cuando se trata de definir la naturaleza de la actividad en instituciones educativas de carácter público (Baquero, 2006).

Las conceptualizaciones sobre educabilidad y aprendizaje desde los enfoques socioculturales permiten explorar los supuestos que están en la base de las intencionalidades políticas que se definen para la tutoría, tanto a nivel nacional como institucional. Esos conceptos se vinculan a los debates sobre igualdad y equidad, a la forma de pensar en los *destinatarios de los programas*, ya sea que incluyan a todos los estudiantes o a grupos minoritarios o en “riesgo educativo”; con intervenciones de tipo compensatorias. El análisis de dichas categorías posibilita penetrar la capilaridad de las razones de las políticas que se instalan y concretan en distintos contextos, así como sus efectos en los sujetos, especialmente en los alumnos y en sus posibilidades de aprender. En este marco, hay interrogantes centrales a formular respecto a las *concepciones sobre el*

aprendizaje que orientan las prácticas tutoriales y desde las cuáles se busca incidir en el mismo; así como los modelos de intervención tutorial que se configuran en relación a ello. Estas concepciones configuran *expectativas de los tutores* en cuanto a la forma de entender el aprendizaje y el tipo de ayudas que ofrecen. Un aporte a este tema, proviene de investigaciones sobre “modelos de intervención sobre problemas situados”, en las que se analizan diferentes modalidades de intervención psicoeducativa y pedagógica, en función de ejes específicos: las funciones de docentes y agentes psicoeducativos, los problemas que se identifican para su abordaje, las causas atribuidas a los problemas, las herramientas utilizadas, y el objeto de intervención (Erausquin, 2007; Erausquin et al, 2002). Para el análisis *del impacto de prácticas y programas*, es necesario considerar las modalidades y áreas de intervención de los tutores, así como los cambios y posibilidades generadas en relación a los aprendizajes de los alumnos.

La discusión sobre la forma de concebir los aprendizajes y su impacto en los sujetos e instituciones, se enriquece con los aportes de Gutiérrez y Rogoff (2003). La perspectiva que desarrollan es valiosa para el análisis de cómo se conciben los aprendizajes, y dónde se sitúan las causas de sus dificultades. Discuten los enfoques basados en estilos culturales de aprendizaje, que buscan entender regularidades de los sujetos en base a su origen cultural. Plantean que estas regularidades no son estáticas, y tampoco están vinculadas a rasgos de las personas, por pertenecer a grupos étnicos determinados, sino que, desde un enfoque sociocultural, se conciben como “*tendencias de las personas vinculadas a prácticas en actividades culturales específicas*”. Es por ello que el centro de la atención no tendría que estar en los sujetos sino en las actividades, vinculadas a la experiencia de los sujetos. Gutiérrez y Rogoff (2003) sostienen que considerar diferencias como rasgos, conduce a estrategias de abordaje “localizadas”, operando por separado con las personas, grupos y contextos; lo que sería una nueva forma del enfoque de definir aptitudes que son “requeridas para”, así como tratamientos para desarrollarlas. Las autoras destacan la importancia que adquiere situar las prácticas de los sujetos en sus comunidades. Desde los enfoques socioculturales, el aprendizaje se concibe como un proceso que se produce en el marco de una “actividad”, donde los alumnos reciben múltiples formas de asistencia y participan en actividades de aprendizaje de diverso modo, con oportunidades continuas de asumir nuevos roles y aprender nuevos enfoques. En estas formas de entender el aprendizaje, se valora y considera la *diversidad cultural* y las diferencias en términos de experiencias, valores y prácticas que pueden ofrecer puntos de vista distintos y alternativos y enriquecer la comunidad, a través de discusiones, de poner en cuestión creencias y de llegar a comprensiones más profundas. Por otra parte, estos enfoques destacan la participación y el compromiso de los sujetos en la construcción de conocimiento en y para la comunidad en la que participan, a través de prácticas de enseñanza y de aprendizaje que cobran significado en la educación pública, formando en la “agencialidad” para el cambio y la transformación social.

2.5. La Tercera Generación de la Teoría de la Actividad y el análisis de la dimensión interinstitucional como marco para complementar la perspectiva comparada

Dentro de la perspectiva sociocultural, un aspecto que puede complementar el análisis del enfoque político y comparado de los impactos de innovaciones y reformas, tanto a nivel institucional como interinstitucional, es el concepto de “redes de actividad”. Este término, es utilizado por Engeström para referirse a la importancia de ir más allá de un sistema de actividad singular y considerar la

transformación de redes de actividad entre sistemas. Estos conceptos se desarrollan en la “Tercera Generación de la Teoría”, con énfasis en la “multivocalidad” y “diversidad de miradas” (Engeström, 2001; Daniels, 2003). El autor desarrolla instrumentos conceptuales para comprender los diálogos, las diversas perspectivas y las redes de diversos sistemas de actividad en interacción. Se produce una expansión del marco de referencia de la segunda generación, en función de los conceptos de “dialogalidad” y “multivocalidad”, en donde cada sistema de actividad se concibe en sus relaciones e interacciones con otros sistemas. Esta teoría enmarca fundamentalmente la mutua configuración de los significados y prácticas tutoriales en la interacción *entre* sistemas de actividad. Utiliza el concepto de “transformaciones expansivas” para explicar los casos en que el *motivo* de una actividad determinada se replantea en forma conjunta y colaborativa, para adoptar un horizonte de posibilidades mucho más amplio que el anterior. En el gráfico siguiente puede analizarse el modelo de unidad de análisis propuesto, con dos sistemas de actividad en interacción.

Insertar Gráfico N° 2

Tomando aportes de Miettinen, Julkunen (2011) señala a través de su concepto de “prácticas multisituadas”, que estos enfoques trascienden divisiones y clasificaciones tradicionales sobre las prácticas de los sujetos e instituciones. En este sentido, las prácticas son simultáneas, a nivel global y local, como una trama construida culturalmente y con una trayectoria histórica. Los sistemas de actividad tutorial y el análisis de sus impactos no pueden pensarse solamente desde una perspectiva individual, grupal o institucional, sino en interacción con otros sistemas. Por ejemplo, entre facultades dentro de una misma universidad, o entre universidades, o entre facultades/universidades y sistema educativo nacional, entre sistemas educativos. Este es precisamente el sentido en que lo socio-histórico-cultural puede aportar y enriquecer –a la vez que articularse con - los enfoques comparados. La comparación de casos puede realizarse desde un modo particular de entender lo contextual, respetando sus particularidades, pero en sus tramas e interacciones con otros contextos, a partir de las cuáles se configuran las actividades sociales en que participan los sujetos. Los estudios sobre reflexividad de las prácticas y significados construidos por los sujetos, requieren en la actualidad desarrollar conceptos que desde la investigación articulen metodologías y procesos implicados en las prácticas de distintos ámbitos, sus interacciones y transformaciones en el tiempo. Los aportes para estudios comparados se entienden así desde el concepto que la autora formula al sostener que el “centro del proceso de investigación implica crear relaciones reflexivas entre las prácticas en diferentes contextos” (Julkunen, 2011). Julkunen (2011) utiliza el concepto de *co-productividad del conocimiento*, señalando que es importante tener en cuenta que la investigación busca encontrar maneras y soluciones diferentes para el desarrollo de las prácticas. No supone solamente describir prácticas, sino re-evaluar concepciones. La investigación de la práctica se define como *un proceso iterativo de reflexión, análisis crítico y compromiso colectivo*. Esta forma de pensar el contexto, como tramas de prácticas y actividades que se entrelazan, permite la incorporación del aporte y su articulación con los enfoques comparados y de política educativa, desde perspectivas críticas y situadas. Las perspectivas socioculturales son fértiles para comprender a las organizaciones en su conjunto y analizar las transformaciones que en ella se producen.

2.6. Las estructuras de inter-agencialidad para el análisis de los procesos de apropiación crítica y reflexividad

La indagación utilizará como categorías de análisis de los procesos de apropiación crítica y reflexión de los tutores en el trabajo con docentes, alumnos, gestores, las diferentes *formas y tramas de actividad multiprofesional e interagencial* (Engeström, 1997), que Daniels (2003, p.198) incluyó en la construcción de “Equipos de Apoyo a los Enseñantes”, como “*una forma de intervención que intenta alterar el contexto sociocultural de la educación mediante el desarrollo de una cultura de resolución de problemas en colaboración con pares*”, [para] “*mejorar la capacidad de la escuela para responder a diversas poblaciones de estudiantes y potenciar el pensamiento colectivo*”. Según Engeström (1997) se distinguen *tres niveles de interagencialidad*: coordinación, cooperación y comunicación. En la *coordinación*, los actores desempeñan papeles prescritos con objetivos diferentes y el guión es el que unifica la actividad. En la *cooperación*, los actores se centran en un problema compartido; en el marco del guión preestablecido, intentan compartir objetivos y resolver problemas de maneras negociadas y consensuadas. No cuestionan el guión, las tradiciones y/o las reglas. En la *comunicación reflexiva*, en cambio, los actores re-conceptualizan su propia organización e interacción. Problematizan los objetos de la actividad, el guión preestablecido –para la tutoría, y para la enseñanza, en nuestro caso, en la universidad - y la interacción entre los diferentes actores y agentes, a través de la *reflexión sobre la acción* (Schön, 1998). Mientras en las estructuras de cooperación, *la reflexión es en la acción*, la formación de estructuras inter-agenciales de *comunicación reflexiva* promueve la revisión de las bases del funcionamiento y sentido del dispositivo académico para habilitar y hacer posible genuinas experiencias educativas. Sólo una activación de *contextos* de descubrimiento, de práctica y de crítica (Engeström, 1991), por parte de sujetos colectivos, en la propia actividad académica, puede generar redes de co-construcción capaces de trascender el *encapsulamiento* de las instituciones educativas. En ese movimiento, está implícita una acepción de la *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 1988) como espacio-tiempo de actividad compartida, que trasciende los límites de la comprensión y dominio individual, en la que todos aprovechan el apoyo de instrumentos e indicaciones por parte de los otros: una auténtica *zona de construcción social y apropiación recíproca de conocimientos, competencias e identidades profesionales e inter-profesionales* (Erausquin, 2007).

Anne Edwards (2007) señala además, que las nuevas formas de práctica que se instalan en las instituciones, implican el trabajo con otros profesionales, instituciones y escenarios. En este marco, desarrolla el concepto de “*agencia relacional*”, que define como la capacidad para ofrecer apoyo y pedir ayuda, o capacidad para relacionarse con otros. El concepto de agencia desde una perspectiva relacional, para el desarrollo de la colaboración inter-profesional, busca capturar la capacidad para relacionar los propios pensamientos y acciones con los de los demás, para interpretar aspectos del mundo, y para trabajar con otros, expandiendo el objeto de una actividad, aportando sentido a las decisiones, y aprovechando recursos a la hora de responder a las mismas (Edwards, 2007). Estos enfoques permiten pensar en las fronteras de las prácticas y en la construcción de identidades a partir de los trabajos en colaboración. Una búsqueda importante de Edwards es la de conocer cómo la interacción con otras prácticas y contextos, y determinadas formas de mediación, pueden contribuir a ampliar o resignificar el espacio del problema, es decir, “explorar posibilidades que revelan los nuevos objetos”.

Daniels (2005), sostiene que todo objetivo que implique trabajar con otros profesionales, supone comprometerse con configuraciones de prácticas sociales distintas, y tender hacia *formas híbridas*.

Precisamente el concepto de hibridación que introduce para este análisis –y coincidente con el sostenido por Popkewitz- es fértil para comprender las transformaciones operadas en el tiempo, a partir de los procesos de interacción entre lo global y lo local, y analizar los giros, transformaciones y perspectivas a futuro que se sostienen en la actualidad en los contextos estudiados. Desde algunas perspectivas de la educación comparada, este concepto es destacado para representar los *lazos múltiples y multidireccionales de las ideas* entre los distintos contextos educativos (Novoa et al, citando a Popkewitz, 2011, p. 359).

La consideración del contexto de surgimiento de los sistemas de tutoría en Argentina, conformados para responder a problemáticas comunes en las universidades, y a la vez, con configuraciones heterogéneas entre sí, plantea una posibilidad valiosa de analizar formas de articulación entre visiones y perspectivas que se han ido conformando a partir de la interacción así como influencias y condicionamientos mutuos. Lo mismo podría plantearse para el caso de México. Si bien los orígenes y desarrollos de la tutoría fueron diferentes, dada la rápida institucionalización en la mayoría de las universidades públicas, desde un proceso político diferente, también en este caso es enriquecedora la posibilidad de analizar las visiones y perspectivas de las instituciones, a partir de la interacción entre las mismas. La teoría de la actividad aporta también un marco posible para comprender las formas de aprendizaje profesional – la tutoría como nuevo rol que se inserta en la educación superior- desde una interpretación colectiva o social de la actividad. Fundamentalmente, y articulada con el enfoque comparado, permite visibilizar nuevas formas de solución de problemas generados en distintos contextos, al igual que problematizar la naturalización de las propias prácticas y poder reconceptualizarlas.

3. EL ESTUDIO DE CASOS INSTITUCIONALES DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Desde el punto de vista *metodológico*, la relevancia de los enfoques socioculturales se plantea por su potencialidad de estudiar casos institucionales en su articulación con lo global, para desnaturalizar supuestos comunes que circulan sobre el dispositivo tutorial, y para resignificar el mismo desde perspectivas críticas y transformadoras a partir de las posibilidades generadas en los distintos contextos. Los diseños de *estudio de casos* desde el paradigma de la investigación cualitativa, constituyen una herramienta valiosa para explicar fenómenos sociales considerando a los actores y sucesos en contextos de acontecimiento (Neiman y Quaranta, 2006). Los mismos, se consideran valiosos por la capacidad para generar y desarrollar teoría vinculada a situaciones concretas, la potencialidad de generalización analítica, y la obtención de resultados a través de procedimientos sistemáticos. El enfoque para estudiar los casos seleccionados toma contribuciones de la Etnografía, que son coherentes con el marco referencial interdisciplinario señalado. Hay dos rasgos de la Etnografía señalados por Rockwell (2011), que se asumen como claves en relación a las categorías de análisis de esta investigación y centrales en los enfoques socioculturales: la “atención a los significados” y la “historicidad”.

Julkunen (2011) señala que una forma clave para entender el contexto es la *reflexividad*. La historia, el pasado y el futuro, están presentes en las situaciones actuales, y los actores reconstruyen continuamente su historia a fin de entender el presente. La agencia se reconceptualiza como un proceso temporal, vinculada a un compromiso social, informada por el pasado, pero orientada hacia

el presente y el futuro. En este sentido, sostiene que la autoreflexividad se relaciona con los significados construidos en el tiempo pero proyectados al futuro. En cuanto a la finalidad del conocimiento producido, y a la relevancia de enfoques comparados integrados a la perspectiva sociocultural, la autora señala que los objetivos de una *investigación práctica* son crear conocimientos científicos que tengan valor para la práctica, a través de estudios empíricos de nivel local. Es importante encontrar formas diferentes de prácticas en desarrollo, y generar resultados relevantes para ampliar y promover conocimientos generales. Este marco mayor puede aportarlo la consideración de distintos contextos de práctica, en instituciones y en países diferentes. Además de producir conocimientos locales, se trata de un modo de producir conocimiento local, dada la posibilidad de poner el foco en los contextos en los que los procesos de generación de conocimiento para la acción toman forma, es decir, captar aspectos dinámicos, de procesos, de construcción en el tiempo desde la significatividad que construyen los actores. Refiriendo a la experiencia del Instituto de Helsinki en esta línea de trabajo, alude a la importancia de describir detalladamente conocimientos locales, para identificar prácticas que puedan difundirse y visibilizarse en otros contextos. El análisis de razones subyacentes de las prácticas, recursos utilizados, patrones comunes y diferentes favorece a su vez nuevas conceptualizaciones. El objetivo –con la posibilidad de generar cambios y transformaciones- es informar a las prácticas y generar nuevas ideas a través de la reflexión, así como construir conocimientos para diferentes prácticas. Un concepto que utiliza para definir este modo de pensar la comparación desde la perspectiva sociocultural es el de “identificación de tramas de “re-ensamble de lo social”.

La selección de casos institucionales como unidad de análisis desde el enfoque señalado, brinda la posibilidad de construir y desarrollar nuevos conceptos, tomando como punto de partida la guía previa de un marco conceptual y de categorías de análisis definidas a partir del mismo. Si bien la investigación se centra en casos institucionales, se incluyen sus articulaciones con el marco más amplio de las políticas de la universidad a la que pertenecen, y con las políticas de tutoría a nivel nacional, también analizadas desde la perspectiva de los sujetos implicados en este nivel más macro de análisis. De este modo, en el análisis de los impactos, se articulan y relacionan los distintos niveles y esferas de análisis.

4. REFLEXIONES FINALES

Los enfoques socioculturales, a través de los aportes metodológicos y conceptuales desarrollados, pueden contribuir a captar en la capilaridad de las estructuras y procesos institucionales -y entre instituciones y sujetos participantes- las formas en que esas intencionalidades son interpretadas y llevadas a la práctica, así como los efectos producidos en -y entre-los contextos de análisis estudiados. Como sostiene Rodrigo (1994), la construcción del conocimiento social no es homogénea, ni ordenada en secuencias de transformaciones lógicas *necesarias*; es siempre semántica, experiencial, episódica, personal e interpersonal en entornos de interacción social, dirigida a metas socialmente valoradas y usando sistemas de conocimiento compartido. En su *proceso de profesionalización*, estudiantes y docentes en la Universidad pueden desarrollar *dominio y apropiación* (Wertsch, 1999) de diversos instrumentos de mediación culturales, en *comunidades de práctica con ayudas estratégicas en tutorías* para el análisis y resolución de problemas del aprendizaje y del trabajo profesional. En ese desarrollo, la metáfora que crean Chaiklin y

Hedegaard (2010) sobre formación de profesionales, reconceptualiza la *experticia* con la figura de *tres cuartos*, en el sentido de que incluso el profesional más experto no tiene conocimiento total del cuadro de situación y el insight (*cuarto restante*) se logra trabajando conjuntamente. En la misma línea de Edwards (2010), que categoriza el *giro relacional en la experticia*, en el marco de la Teoría Histórico-Cultural y retoma el aporte de Knorr Cetina (1997), sobre la necesidad de que los profesionales tengan una apertura, una *sensación de falta de conocimiento* que los empuje a conectarse con otras agencias para analizar la realidad en su complejidad. Las tutorías en la Universidad, en su interacción con otras agencias para la genuina reconstrucción del pensamiento y la acción colectivos, pueden conformar una herramienta potente para construir esa posibilidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, R. (2001) La educabilidad bajo sospecha. En *Cuaderno de Pedagogía Rosario* Año IV N° 9, p.71-85.

Baquero, R. (2003) “De Comenius a Vigotsky o la educabilidad bajo sospecha” en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (Comp.) *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde. La educación discute la noción de destino*, Bs. As.: CEM- Noveduc. 2003.

Baquero, R. (2006) *Sujetos y aprendizaje* - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación- 2006.

Baquero, R. (2008) “De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas”, en Baquero R., Pérez V. y Toscano A. (comps.) *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Capelari, M.I. (2007): Configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina desde la perspectiva de los enfoques socioculturales: experiencias situadas en contexto como tramas de significados y prácticas en sistemas de actividad. Buenos Aires: [FLACSO. Programa Argentina], 2007. 252 h.

Capelari, M.I. (2010) “Los sistemas de tutoría en la Argentina y su impacto en las universidades: un enfoque de la evaluación desde la perspectiva institucional”. Trabajo presentado y publicado. En “*Primer Congreso Argentino de Sistemas de Tutoría en carreras de Ingeniería y Afines*”. Red Argentina de Sistemas de Tutoría en Carreras de Ingeniería y Afines- RASTIA. Oberá, Misiones. – Argentina.

Chaiklin S. y Hedegaard M. (2010) “Supporting Child and School: a Development and Practice-Centered Approach for Professional Practice and Research” en Daniels H. Hedegaard M. and Contributors (eds) *Vygotsky and Special Needs Education*. Londres: Continuum International Publishing. 2010

Cole, M. (1999) *Psicología Cultural*. Madrid: Morata.

Dale, R. (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? en Ferrán Ferrer, J. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.

- Dale, R. (2007). Los efectos de la globalización en la política nacional. Un análisis de los mecanismos. En: X. Bonal; A. Tarabini-Castellani y A. Verger (Comps). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Daniels, H. (2001/2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Daniels, H. (2005) Studying shifts in Subject Position from the perspective of Activity Theory. *Conference At 'Socio-cultural theory in educational research and practice'*. 8th/9th September 2005 University of Manchester.
- Edwards, A. (2007) Relational Agency in Professional Practice: A CHAT Analysis. *Actio. An International Journal of Human Activity Theory*. N° 1; 1 17; March, 2007. Center for Human Activity Theory. Kansai University.
- Edwards A. (2010) *Being an Expert Professional Practitioner. The relational turn in expertise*. Vol. III. London: Springer. 2010
- Engeström, Y. (1991). "Non scolae sed vitae discimus: toward overcoming the encapsulation of school learning", *Learning and Instruction*. Vol. I, 243-259.
- Engeström, Y. (1999) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica. En S. Chaiklin y J. Lave. (Comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward and activity theoretical reconceptualization. In *Journal of Education and Work*, Vol. 14, N° 1. San Diego, USA: University of California & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, University of Helsinki, Finland.
- Engeström, Y., Brown K., Christopher L.C. & Gregory J. (1997) "Co-ordination, cooperation and communication in the courts: expansive transitions in legal work" en Cole, Engeström y Vasquez (comps.) *Mind, culture and Activity*, Cambridge, Cambridge University Press, 1997
- Engeström, Y. & Blackler, F. (2005). On de life of the object. *Organization*. Vol. 12 (3); 307-330. Sage.
- Engeström, Y., Kajamaa, A., Kerosuo, H. & Laurila, P. (2010). Process enhancement versus community building: Transcending the dichotomy through expansive learning. In K. Yamazumi (Ed.), *Activity theory and fostering learning: Developmental interventions in education and work*. Osaka: Center for Human Activity Theory, Kansai University (p. 1-28).
- Erausquin, C. (2007). *Modelos de intervención psicoeducativa*. Cátedra II de Psicología Educativa. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

- Erausquin C. ; Cameán, S. ; Bur, R.; Sulle, A y Greco, B. (2002). Enfocando la diversidad de las intervenciones psicoeducativas. Génesis y efectos de las representaciones de los psicólogos que trabajan en escuelas. *Anuario IX de Investigaciones de la Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires*. Año 2001. Revista con Referato ISSN. 0329-5885. pp. 221 a 232.
- Erausquin, C. y Capelari, M. (2009). “El rol del tutor en el 1er. Ciclo de la Universidad Argentina desde la perspectiva de los enfoques socioculturales: experiencias situadas en contexto como tramas de significados y prácticas”. *Revista “Investigaciones en Psicología” de la Facultad de Psicología de la UBA. N° 2. Año 2009*.
- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- Gutiérrez, K. y Rogoff, B. (2003). Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. *Educational Researcher*, Vol. 32, (5), pp. 19–25; jun/jul 2003. Sage. Extraído de <http://er.aera.net> el 30-10-2009.
- Julkunen, I. (2011). Knowledge-Production Processes in Practice Research-Outcomes and Critical Elements. *Social Work & Society. Practice Research. International Online Journal*. Vol. 9 (1); 60-75.
- Knorr Cetina (1997) “Sociality with objects: social relations in post-social knowledge societies. En *Theory, Culture, Society*, 14 (1), 1-29
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006) “Los estudios de caso en la investigación sociológica”. En I.Vasilachis de Gialdino, (coord.) *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Novoa, A; Carvalho, L.M.; Correia, A.C.; Madeira, A.I. y Ramos Do Ó, J. (2011). Los flujos del saber educativo. El espacio-tiempo en los países de lengua portuguesa. M. Caruso y H. Elmar Tenorth: *Internacionalización. Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global*. Buenos Aires: Granica.
- Rockwell, E. (2011). Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rodrigo, M. J. (1994). Etapas, contextos, dominios y teorías implícitas en el conocimiento social. En M. J., Rodrigo (Ed.) *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis.
- Rogoff, B. (1997) Los tres planos de la actividad socio-cultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch; P. del Río y A. Álvarez. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Serna, R. K. (2009). Una visión conceptual de los procesos de cambio en las políticas y sistemas de educación superior. En R. Kent Serna. *Las Políticas de Educación Superior en México durante la modernización. Un análisis regional*. México, D.F.: Asociación Nacional de Universidades e

Instituciones de Educación Superior, Dirección de Medios Editoriales. Colección Biblioteca de la Educación Superior. Serie Investigaciones.

Schriewer, J. (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares.

Schriewer, J. (2011). Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada. M. Caruso y H. Elmar Tenorth: *Internacionalización. Políticas Educativas y Reflexión Pedagógica en un Medio Global*. Buenos Aires: Granica.

Vigotsky, L. S. (1982/1999) *Pensamiento y Lenguaje*. Fausto: Buenos Aires.

Vigotsky, L. S. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Crítica Grijalbo.

Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje* N° 27 (2), 165-187.

Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Aique: Buenos Aires.

Gráficos

Gráfico N° 1 Adaptación del Modelo de Segunda Generación de la teoría de la actividad de Engeström, para el análisis del impacto de la tutoría en un contexto institucional Capelari y Erausquin (2012).

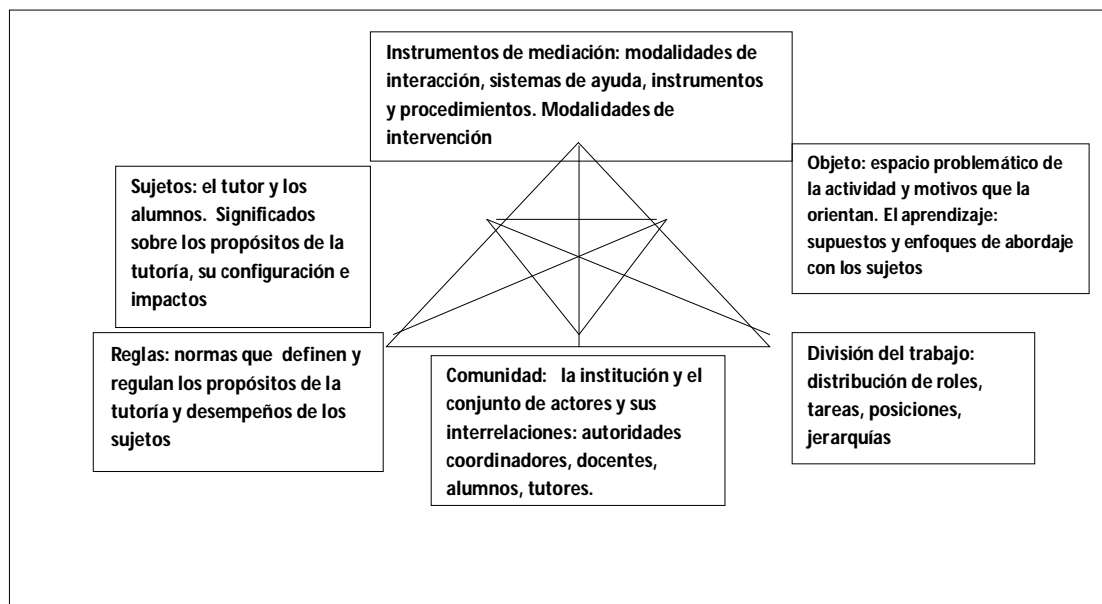


Gráfico N° 2 Modelo Mínimo de 3ª Generación de la Teoría de la Actividad -Dos sistemas de actividad en interacción. Fuente: Daniels, 2003; p. 133

