

Los motivos que orientan la implementación de programas de tutoría en la universidad: propuesta de un instrumento conceptual de análisis desde la perspectiva de los modelos culturales de actividad.

Capelari M. y Erausquin C.

Cita:

Capelari M. y Erausquin C. (Septiembre, 2009). *Los motivos que orientan la implementación de programas de tutoría en la universidad: propuesta de un instrumento conceptual de análisis desde la perspectiva de los modelos culturales de actividad. Jornadas Iberoamericanas de Tutoría y Orientación en Educación Superior. Universidad Agustín Maza, Mendoza.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/88>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pzc0/pD6>



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>.

LOS MOTIVOS QUE ORIENTAN LA IMPLEMENTACION DE PROGRAMAS DE TUTORÍA EN LA UNIVERSIDAD: PROPUESTA DE UN INSTRUMENTO CONCEPTUAL DE ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS MODELOS CULTURALES DE ACTIVIDAD

Autores: Capelari, Mirian Inés y Erausquin, Cristina

Universidad de Buenos Aires (UBA). Proyecto P023: *"Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros actores educativos: desafíos a la formación profesional"*.
Directora: Mg. Cristina Erausquin.

Correo electrónico: mcapelari@fibertel.com.ar; cerausqu@psi.uba.ar

CV abreviado de los autores:

Cristina Erausquin

- Licenciada en Psicología Facultad de Filosofía y Letras UBA 1972.
- Egresada de los Cursos Regulares de la Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados – cuatro ciclos – 1980-1984
- Magíster en Procesos Cognitivos y Aprendizaje FLACSO Argentina 2005
- Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje Universidad Autónoma de Madrid 2006.
- Doctorando en Psicología Área Educativa Facultad de Psicología UBA.
- Profesora Adjunta Interina de "Psicología Evolutiva: Adolescencia" en Licenciatura en Psicología y "Psicología Educativa" y "Ciclos vitales II y III" en Carrera de Musicoterapia, Facultad de Psicología UBA.
- Profesora Adjunta Regular de Psicología Educativa Cátedra II Facultad de Psicología UBA. Desde 1998.
- Profesora Titular de Psicología Educativa Facultad de Psicología Universidad de Belgrano. 2007
- Profesora Titular Invitada de Psicología General Licenciatura en Educación. Universidad de San Andrés. 2004.
- Directora de Proyectos de Investigación UBACYT AP41 (2000), P022 (2001-2002), P610 (2003), P061 (2004/2007) y actualmente P023 (2008-2010)
- Profesora Curso Posgrado en Interdisciplina "Herramientas y estrategias para la práctica profesional en Salud y Educación", Facultad de Psicología UBA desde 2006 y de "Seminario de Contribuciones a las Teorías del Desarrollo" de la Maestría en Psicología Educativa - 2009 -
- Profesora Cursos Posgrado "Estructuración de Aparato Psíquico" y "Psicopatología del Adolescente" en Escuela Argentina Psicoterapia para Graduados, 1986, 1987, 1988 y 1999
- Profesora "Sujetos de la Educación" en Instituto Comenius (3ario.Bilingüe), y "Escuela de Formación de Formadores" CEPA GCBA
- Publicaciones en *Anuarios de Investigaciones* 2002, 2003, 2004 y 2005, *Libros y Memorias de Jornadas de Investigaciones* 2004, 2005 y 2006, de Facultad de Psicología UBA, *Revista Perspectivas en Psicología* de Universidad Nacional de Mar del Plata, *Revista IRICE*, Conicet Rosario, y *Revista de Investigaciones* de Facultad de Psicología UBA.
- Profesora Tutorías y Directora de Tesis de Maestría en FLACSO Argentina. Desde 2006.

Mirian Inés Capelari

- Psicopedagoga y Licenciada en Educación
- Magíster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje- Universidad Autónoma de Madrid- España, 2006.
- Magíster en Procesos Cognitivos y Aprendizaje.-FLACSO –Argentina, 2008
- Doctoranda en el Programa Interuniversitario de Educación de UNTREF- UNLa.
- Especialista en Evaluación y Acreditación Institucional
- Gestión Académica en Instituciones de Educación Superior (Coordinadora Académica Facultad Regional Buenos Aires de la Universidad Tecnológica Nacional – Coordinadora del área de Evaluación Institucional en la Universidad ISALUD).
- Docencia en el nivel superior y dictado de cursos y seminarios vinculados a temáticas de la especialidad.
- Investigaciones en el Área de Educación y Psicología Educativa (UTN y UBA). Línea de investigación actual: el rol del tutor en la universidad.
- Publicaciones y trabajos sobre los siguientes temas: orientación y tutorías en educación superior, ingreso a la universidad, evaluación institucional; evaluación de materiales curriculares.
- Coordinadora en la Dirección de Acceso a la Universidad en la Facultad Regional Sta. Fe –UTN (1999-2005).

Resumen

En este trabajo se exponen algunos desarrollos teóricos y reflexiones basadas en investigaciones que abordaron el análisis de las configuraciones que adquiere el rol del tutor en las universidades argentinas. Se analiza en particular una dimensión que se considera clave en su conformación: los motivos que orientan la implementación de los programas de tutoría en las instituciones. A partir de los significados que emergen en los distintos contextos y los consecuentes modelos de intervención que se estructuran en función de los motivos implicados, se propone el desarrollo de un instrumento conceptual basado en los modelos culturales de actividad. El mismo se plantea como una herramienta relevante para el análisis de los significados y prácticas que se construyen en torno a las intencionalidades y políticas que direccionan los proyectos de tutoría en las universidades. Considerando que las prácticas educativas son productoras de subjetividades y a la vez creadoras de oportunidades para el cambio, se estima que este instrumento puede ser un aporte valioso para posibilitar procesos de apropiación participativa y de transformación, a partir de la reflexión crítica que pueda realizarse sobre los direccionamientos, modalidades de intervención e impactos que producen los espacios tutoriales en el ámbito de la universidad.

Introducción

En este trabajo se exponen desarrollos teóricos y reflexiones que tienen como base investigaciones que abordaron el análisis de las configuraciones que adquiere el rol del tutor en las universidades argentinas, considerándolas como una compleja trama de significados y prácticas que se constituyen y desarrollan en distintos contextos institucionales para responder a problemáticas específicas (Capelari, 2007; Erausquin y Capelari, 2009). En las *I Jornadas de Tutoría* realizadas en la *Universidad Maza*, se presentó el marco teórico y las categorías de análisis utilizadas (Capelari y Erausquin, 2007).

La delimitación de configuraciones del rol del tutor en las instituciones estudiadas, se realizó a los fines de contribuir a organizar la variedad y cantidad de significados y prácticas identificadas en los distintos contextos, a fin de dar cuenta de modo distintivo de las modalidades desplegadas en el desempeño del rol del tutor. El análisis de los datos, se abordó desde el enfoque propuesto por Bárbara Rogoff (1997) de los “tres planos de la actividad sociocultural”, a partir del cual se construyeron dimensiones de análisis con sus respectivos indicadores. Un primer plano o foco del análisis, el “plano personal” según el modelo de Rogoff (1997), es el de la “apropiación participativa” de los sujetos/actores de los motivos y sentidos de la actividad conjunta en un determinado escenario o contexto de producción de eventos. Se trata de la apropiación por parte de los tutores del sistema tutorial, de sus motivos y objetivos, actividades, funciones y problemáticas que abordan.

Un segundo plano de análisis, el “interpersonal,” es el de la “participación guiada”. Desde el mismo, se pretende comprender las relaciones entre concepciones y prácticas del tutor y el contexto en el que interactúa con otros sujetos, los procesos de identificación y resistencia por medio de los cuales se “modela” o “moldea” su actividad y a la vez “modela” o “moldea” la actividad de otros actores institucionales, intercambiando con ellos ideas o atravesando tensiones y conflictos interpersonales en las intervenciones sobre los problemas concretos. El objetivo del análisis es interpelar significados personales y sociales de la experiencia tutorial en el contexto de interacción interpersonal.

Un tercer plano es el “institucional/cultural”, denominado por Rogoff *apprenticeship*, que se traduce como sistema institucionalizado de aprendizaje práctico de roles y actividades “culturalmente organizadas”. Interesa indagar la inserción del tutor en la trama institucional y en sus relaciones con los otros componentes del sistema de actividad del que forma parte, identificando tensiones y conflictos, así como procesos de cambio y transformaciones que se generan.

Para cada uno de los planos mencionados, han sido definidas diferentes dimensiones, con sus respectivos indicadores. Los planos o focos de la actividad sociocultural y las dimensiones e indicadores a los que se vinculan, son considerados como distintas perspectivas de una misma realidad compleja y multidimensional, que no pueden ser separados, ya que están estrechamente interrelacionados en la producción de efectos y sentidos y son mutuamente constitutivos de las configuraciones emergentes. En el gráfico nº 1, puede visualizarse una síntesis de estos planos y dimensiones, y de las configuraciones formuladas a partir de la identificación y agrupación de supuestos comunes.

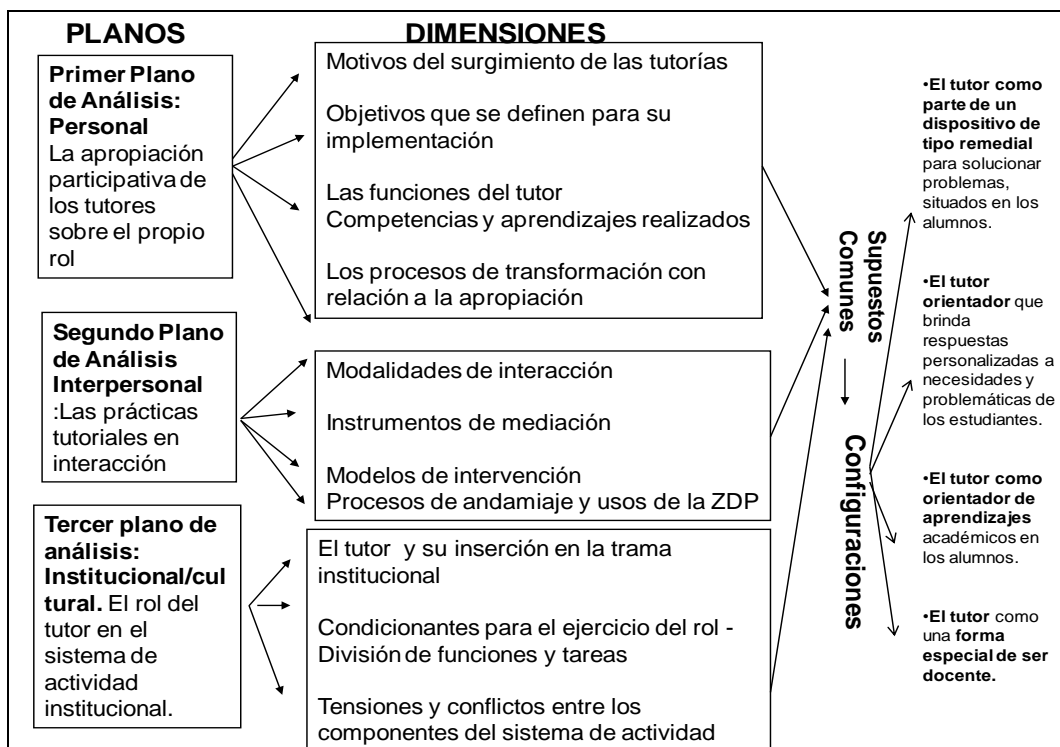


Gráfico n°1: Configuraciones del Rol del tutor en función de dimensiones construidas en el marco de la perspectiva de los planos de actividad sociocultural de Bárbara Rogoff (Fuente: Capelari y Frausquin, 2009)

Si bien la investigación se contextualizó en Argentina y abarcó un determinado grupo de universidades, se considera que los resultados permiten formular interrogantes y favorecer la reflexión crítica en otros contextos acerca de cómo se configura un rol que se vincula muy directamente con el aprendizaje de los alumnos y que está adquiriendo centralidad en las universidades, en función tanto de las problemáticas que enfrentan como de los nuevos roles que a ellas se le confieren.

En la presentación actualⁱ, se desarrolla la propuesta de un instrumento conceptual para la reflexión y el análisis de los motivos que orientan los programas de tutoría en las universidades, desde la perspectiva de los modelos culturales de actividad. Los motivos constituyen una dimensión del plano personal que se considera clave en la conformación del rol tutorial, por la orientación específica que imprime a los objetivos, funciones y actividades que se despliegan en los distintos contextos.

Los modelos culturales de la actividad: propuesta de un instrumento para la reflexión y el análisis de los significados que se construyen sobre los motivos de la tutoría en el contexto universitario

El aporte de los modelos culturales de la actividad es la constitución de un enfoque general e interdisciplinario, que ofrece herramientas conceptuales fértiles para el estudio de las configuraciones del rol del tutor y para un análisis en profundidad de los motivos que subyacen a los distintos objetivos y actividades de los programas tutoriales. La reflexión acerca de los “motivos”, es susceptible de realizarse tanto a partir del análisis de las intencionalidades que se definen normativamente en las universidades, como en función de la particular apropiación de las mismas por parte de los actores, ya sea en la forma en que son significadas, llevadas a la práctica, cuestionadas, resistidas y/o transformadas.

Los teóricos de la actividad analizan 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). Esta teoría, de tradición histórico-cultural soviética, ha tenido desde Vygotsky diversos desarrollos en su evolución, en diferentes países y con distintos autores. La tesis fundamental es que el desarrollo de los procesos psicológicos se produce en actividades mediadas culturalmente y a lo largo de la historia. Dentro de los desarrollos postvigotskianos, esta teoría ha sido desarrollada por Leont'ev y continuada por Engeström. A continuación se sintetizan algunos aspectos conceptuales necesarios para enmarcar la propuesta específica para el análisis de los "motivos" en los programas de tutoría universitaria.

La teoría de la actividad se focaliza en la actividad socialmente organizada, y en su impacto en los sujetos y en las condiciones y sistemas sociales que se producen a partir de dicha actividad. En este marco, los motivos que guían la actividad, y las acciones y objetivos que se plantean los sujetos son objeto de definición y análisis.

El primer enfoque -primera generación de la teoría de la actividad-, basado más directamente en la perspectiva vigotskiana de sistemas de actividad, representa la acción mediada capaz de relacionar actores y sus intenciones (motivos) con los resultados obtenidos a partir del uso de determinados instrumentos.

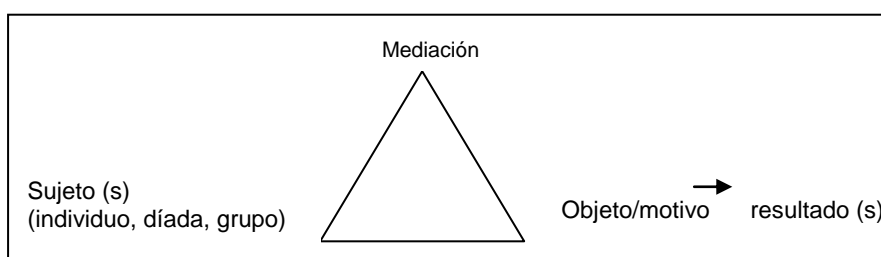


Gráfico nº 2: Modelo de la 1ª Generación de la Teoría de la actividad. Fuente: Daniels, 2003

Engeström (2001; 1999; Daniels, 2003) ha realizado un desarrollo original, proponiendo que un sistema de actividad colectiva puede ser considerado una unidad de análisis, aportando contexto y significado a lo individual. Partiendo del sistema de actividad de Leont'ev –correspondiente a la llamada “primera generación de la teoría”- que incluye al sujeto, el objeto y los instrumentos de mediación en un todo unificado, amplía este triángulo inicial de la mediación, representando elementos sociales e incluyendo nuevos componentes: la comunidad, las reglas y la división del trabajo. En este desarrollo de la llamada “segunda generación de la teoría”, Engeström (1999) propone el sistema de actividad colectiva, centrándose en las interrelaciones entre el sujeto como individuo y su comunidad (Daniels, 2003).

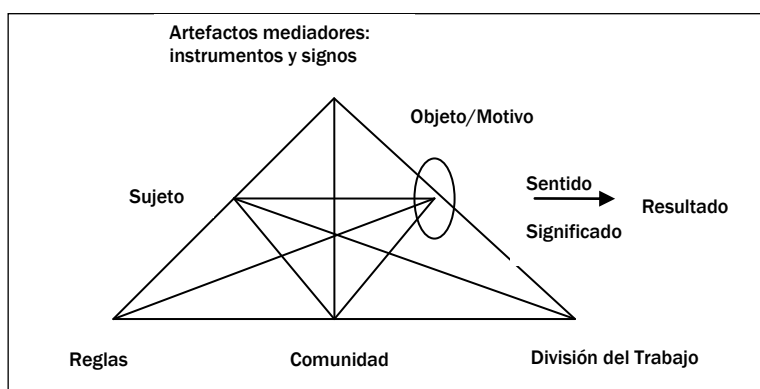


Gráfico nº 3: Modelo de la 2ª Generación de la Teoría de la Actividad. Fuente: Daniels, 2003

Engeström (1999) define los componentes de esta unidad de análisis del siguiente modo: el término “sujeto” alude al individuo o subgrupo cuyo accionar se elige como punto de vista en el análisis. El término “objeto” alude a la materia prima o espacio problemático a los que se dirige la actividad y que es moldeado o transformado en resultados con la ayuda de herramientas materiales y simbólicas externas e internas (instrumentos y signos mediadores). La “comunidad” incluye a muchos individuos y/o subgrupos que comparten el mismo objeto general. La expresión “división del trabajo” se refiere tanto a la división horizontal de las tareas entre los miembros de la comunidad como a la división vertical del poder y la posición. Por último, el término “reglas” se refiere a las reglamentaciones, normas y convenciones explícitas e implícitas que rigen las acciones e interacciones en el sistema de actividad.

La actividad, tal como la define Engeström, es de carácter colectivo, social y sistémica, y tiene un desarrollo sociohistórico. Las instituciones y organizaciones son un ejemplo de ello. En este esquema, los “motivos” de la actividad tienen un lugar importante por su incidencia en los restantes componentes. Esto se entiende a partir de la diferenciación que realiza Leont’ev entre el “objeto” de la actividad y los “objetivos”, cuestión que es central para comprender la motivación.

Las actividades se distinguen por distintos objetos, que son los espacios problemáticos a los que las mismas se dirigen. En la base de las mismas, están los motivos que las direccionan y orientan hacia los mismos. Cada actividad tiene entonces un motivo que la dirige, que se traduce en objetivos específicos, produciendo acciones y desarrollándose a la vez, por acciones de sujetos y grupos que la integran. El motivo es colectivo, los objetivos y acciones son individuales. Tal como sostiene Leont’ev (citado en Daniels, 2003), para comprender la significatividad de las acciones es necesario comprender el motivo que hay detrás de toda actividad, ya que tanto las acciones como sus objetivos pueden estar vinculados a sistemas de actividad y motivos muy diferentes.

Analizando desde este marco teórico el tema propuesto, las universidades o facultades, son sistemas de actividad que tienen motivos, más o menos explicitados, que orientan y direccionan sus programas de tutoría hacia espacios/ámbitos problemáticos determinados. Estos motivos dan lugar a acciones y objetivos muy específicos en los distintos sujetos y grupos que forman parte de cada institución.

Motivos de la existencia de los programas tutoriales en las universidades

Los “motivos” constituyen una dimensión que corresponden al primer plano de análisis, denominado “plano personal” según el modelo de Rogoff (1997). En función de este marco teórico, los mismos han sido considerados en la interrelación entre la perspectiva de los tutores y/o coordinadores de los proyectos estudiados y el enfoque institucional de la razón de ser de los programas, plasmado en la documentación analizada.

A partir de las intencionalidades formuladas y de las problemáticas a las que las instituciones se proponen responder, se han identificado tres grandes grupos de motivos en las configuraciones citadas en la primera parte del trabajo. Estos motivos, orientan la implementación de los programas de tutoría en las distintas instituciones, adoptando distintas características en función de los objetivos y actividades que se proponen.

-Motivo 1: Solucionar problemas situados en una población: los alumnos

En un 48% de las instituciones analizadas, los motivos institucionales que están en la base de sus objetivos y acciones, refieren a la necesidad de implementación de las

tutorías para la “solución de distintas dificultades institucionales, generadas por problemas que son situados en una población específica: los alumnos”. Entre los mismos se mencionan: la deserción, la cronicidad, la precariedad de los conocimientos previos, y los problemas de aprendizaje y de rendimiento académico en los primeros años.

-Motivo 2: Responder en forma personalizada a los problemas de la enseñanza y/o a los problemas de aprendizaje de los alumnos a través de lo relacional y/o intersubjetivo

En el 37% de las instituciones incluidas en el estudio, se encuentra el motivo de “brindar respuestas personalizadas” frente a distintas problemáticas vinculadas a la enseñanza y/o al aprendizaje, desde una perspectiva más centrada en lo relacional y personal que en lo institucional.

-Motivo 3: Optimizar aprendizajes con articulación y/o cambios en otros componentes del dispositivo institucional

En un porcentaje menor (15%) se identifica que la tutoría se constituye para “optimizar aprendizajes, en vinculación/ articulación con otros componentes del dispositivo institucional”: curriculum, aspectos organizacionales de tiempo, espacio y agrupamientos.

Los modelos culturales de la actividad resultan particularmente relevantes para dar cuenta de las *configuraciones del rol del tutor*, a partir de los motivos que orientan cada sistema de actividad (institución) y del direccionamiento que imprimen a los distintos componentes del mismo: el sujeto (el tutor, y los significados y prácticas vinculados al rol); el objeto (los objetos de intervención del tutor y las problemáticas a las que pretende responder); las reglas (normas que regulan el desempeño del rol); la comunidad (conjunto de actores institucionales involucrados); los instrumentos utilizados (instrumentos de mediación y modalidades de interacción) y la división del trabajo (distribución de roles y funciones).

Se abre la posibilidad de pensar el propio modelo de trabajo tutorial desde el análisis de los distintos componentes involucrados, a la vez que identificar contradicciones y tensiones entre los distintos aspectos; e influencias mutuas entre los mismos. En el gráfico nº 4, se muestra una adaptación del modelo de Engeström para el análisis del rol del tutor en el sistema de actividad en que se inserta.

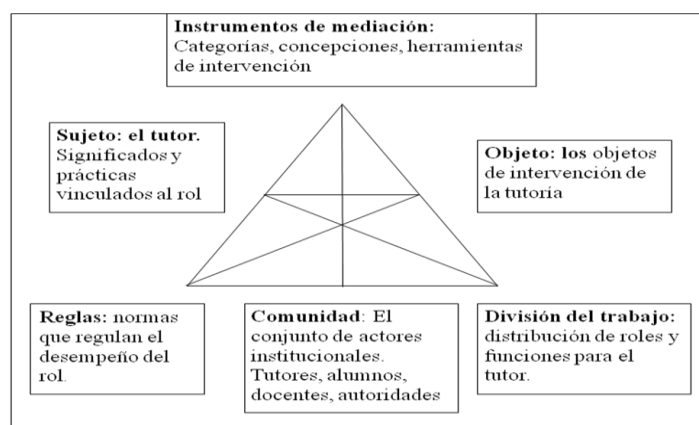


Gráfico nº 4: Adaptación del Modelo de Segunda Generación de la teoría de la actividad de Engeström, para el análisis del rol del tutor en un contexto institucional. Fuente: Capelari, Erausquin, 2009

Con los aportes de este modelo aplicado al análisis de las prácticas tutoriales, puede pensarse en los motivos que se construyen al interior de cada sistema, analizando como se definen los nuevos roles en un determinado sistema de actividad -por ejemplo, el tutor en la enseñanza universitaria-, qué tipo de objetos de intervención se definen para el tutor y demás actores -modalidades y sujetos de intervención-, qué interacciones se privilegian y qué acciones se definen con relación a los restantes actores institucionales, qué instrumentos de mediación se utilizan, qué regulaciones se instauran y cómo modifican o interpelan a las previamente existentes.

El instrumento conceptual propuesto posibilita *procesos de reflexión crítica sobre las prácticas y experiencias tutoriales* involucrando los motivos de las acciones, los sentidos construidos por los actores, las direcciones que se desean dar a los cambios, las identidades que se interpelan y se reconfiguran, los intereses que entran en conflicto. Se pueden entender y explicar tensiones, dar cuenta de perturbaciones y conflictos explícitos o subyacentes, a partir de dimensiones de análisis específicas e integradoras de distintos componentes institucionales.

Un aporte significativo de este modelo es que permite captar los aspectos dinámicos del desarrollo de un sistema, incluyendo además las perspectivas de un análisis personal, interpersonal e institucional-cultural. Además, su relevancia no se limita a comprender e interpretar, ya que posibilita pensar en intervenciones que contribuyan a las transformaciones y cambios deseados.

A continuación se ejemplifica la utilización de la herramienta presentada para el análisis de una de las configuraciones del rol del tutor, identificadas en la investigación referida al inicio del trabajo: *“El tutor como parte de un dispositivo institucional de tipo remedial/correctivo para solucionar dificultades/problemas situadas en los alumnos”*.

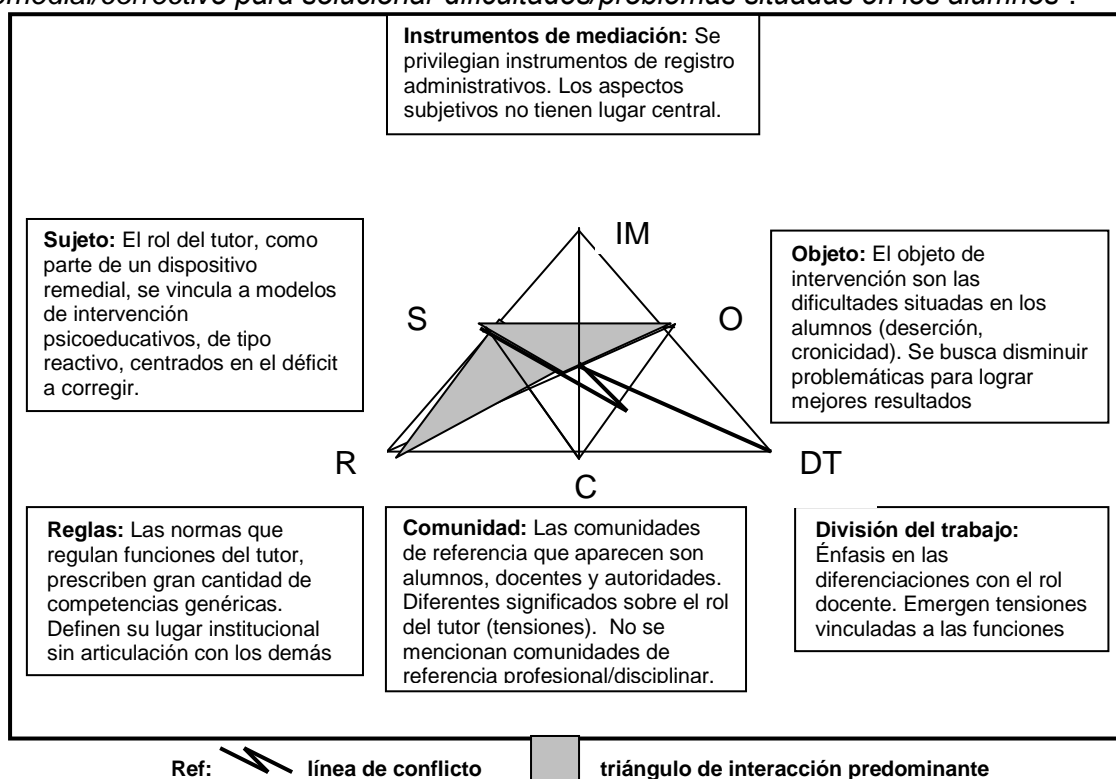


Gráfico Nº 5: El modelo de Engeström aplicado a la Configuración I del rol del tutor: *El tutor como parte de un dispositivo institucional de tipo remedial/correctivo para solucionar dificultades/problemas situadas en los alumnos*. Fuente: Capelari, 2007.

Los gráficos presentados, intentan representar las potencialidades que tienen los modelos culturales como herramienta conceptual para efectuar el análisis desde distintas perspectivas, distintos actores y distintas situaciones. Lejos de ser estáticos, los sistemas de actividad implican dinamismo, movilidad, perturbaciones y modificaciones; constituyendo una formación creativa en la que participan múltiples elementos, voces y puntos de vista diferentes.

Como expresan Cole y Engeström (1993) un sistema de actividad colectivo es una unidad de análisis que resulta particularmente importante para analizar actividades institucionalizadas que son fuertes y duraderas. Los sistemas de actividad propios de las organizaciones educativas -universidades en este caso - implican reproducción de acciones y resultados, pero también transiciones y reorganizaciones que forman parte de la dinámica. Los sistemas de actividad son formaciones complejas en las que el equilibrio es una excepción y las tensiones, perturbaciones e innovaciones son el motor del cambio.

Esto se halla más precisamente elaborado en el modelo de Engeström, denominado *tercera generación de la teoría de la actividad*, en la que enfatiza principalmente el aspecto de la multivocalidad y diversidad de miradas, y se relaciona con el desarrollo de instrumentos conceptuales para comprender los diálogos, las múltiples perspectivas y las redes de un sistema de actividad en interacción. Engeström (2001) expande el marco de referencia inicial, basándose en las nociones de dialogalidad y multivocalidad. Adquieren así mayor visibilidad las distintas perspectivas de los sujetos, las luchas y negociaciones a partir de la diversidad de visiones y voces de los distintos integrantes del sistema de actividad. Lejos de ser un modelo estático y homogéneo, la actividad conjunta incluye diferentes perspectivas que coexisten, interactúan y generan tensiones y conflictos, impactando en la actividad conjunta.

En función de estas interacciones, el motivo de la actividad colectiva se va estructurando dinámicamente, al producirse modificaciones a través de la acción mediada, tanto en los sujetos como en los contextos. Se producen reorganizaciones al interior de cada sistema de actividad que pueden impactar en los motivos y objetos de la actividad, y en las acciones y objetivos de los sujetos.

Desde el marco teórico propuesto, en términos de las distintas voces que están implicadas, este modelo conceptual permite analizar los significados que construyen los distintos actores acerca de los motivos y objetivos que orientan el desempeño del rol tutorial: autoridades, coordinadores, tutores, alumnos, docentes, graduados. También es un marco para pensar en las posibilidades de modificar significados y prácticas, en función de los distintos componentes institucionales.

Las potencialidades de la herramienta conceptual propuesta para interpretar dinámicas, negociaciones y posibilidades de cambio en la construcción y redefinición de los objetos de la actividad a partir de las interacciones que se producen, pueden ejemplificarse a través del gráfico nº 6. En el mismo, se analiza un caso extraído del trabajo empírico realizado, en que se evidencia un proceso de *construcción conjunta de significados sobre los motivos de la tutoría en la universidad*, que implicó un cambio en la definición del objeto de intervención, y como consecuencia, impactó en un direccionamiento diferente respecto de los objetivos a formular, los roles, funciones, y las vinculaciones entre los distintos actores.

Se muestra en particular, la transición entre una primera definición de motivos de la tutoría en un sistema institucional y la siguiente definición que se hace a partir de la intervención de los tutores, que proponen una revisión y modificación del objeto de la

actividad institucional inicial. La redefinición del motivo muestra procesos dialógicos que implicaron la modificación en el objeto de la actividad y cambios en la intencionalidad del programa, que se traducirán en acciones y objetivos particulares determinados.

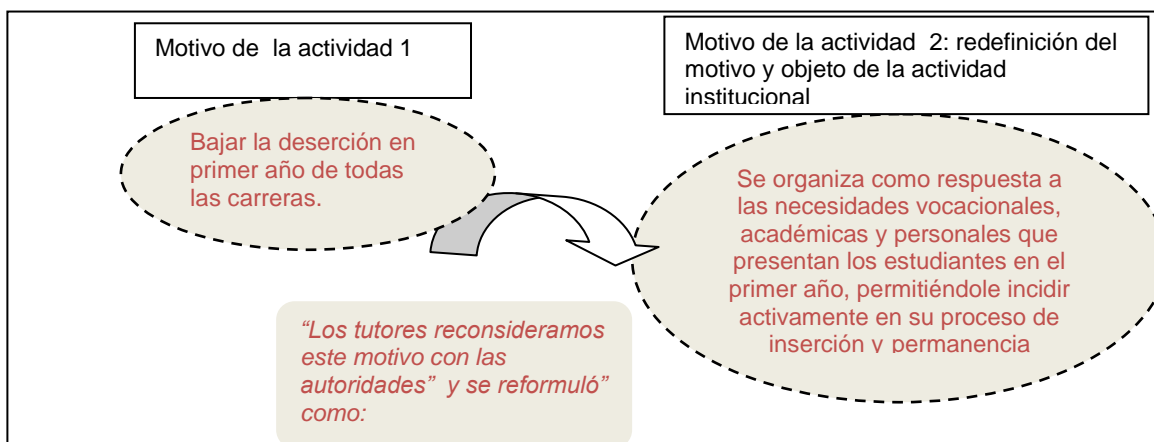


Gráfico n° 6: Un proceso de negociación de significados sobre los motivos de tutoría en la universidad. Fuente: Capelari y Erausquin, y 2009.

Para Engeström, las contradicciones tienen un papel clave como fuentes de cambio y desarrollo en los sistemas. Cuando se incorpora un nuevo elemento del exterior, se generan perturbaciones y conflictos, y también intentos de innovar y generar cambios en la actividad. En este sentido, Engeström utiliza el concepto de “transformaciones expansivas” para referirse a los procesos que se producen a medida que las contradicciones se intensifican y se cuestionan prácticas y normas establecidas. Cuando las rupturas y contradicciones de un sistema anuncian la crisis, se impone una reflexión crítica sobre el mismo - internalización- y la búsqueda de soluciones nuevas - externalización- ; diseñándose como consecuencia un nuevo modelo de actividad”.

Desde este marco conceptual para comprender diálogos, perspectivas múltiples y redes de sistemas en interacción, también puede analizarse la interacción entre distintos sistemas de actividad.

En el gráfico siguiente de la 3ª generación de la teoría, pueden verse representados los objetos de la actividad que son colectivamente construidos a partir de la interacción entre dos sistemas. Los significados se comparten y negocian, produciéndose redefiniciones y modificaciones sucesivas en los objetos que orientan las actividades en cada sistema.

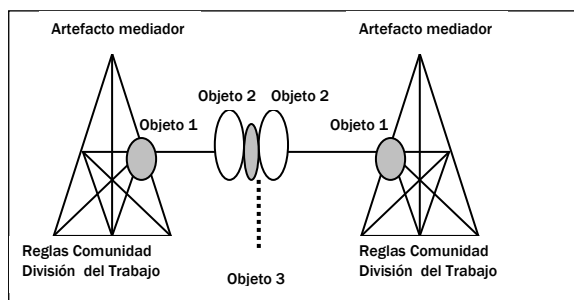


Gráfico n° 7: Modelo Mínimo de 3ª Generación de la Teoría de la Actividad (dos sistemas de actividad en interacción). Fuente: Daniels, 2003; p. 133

En el actual contexto de internacionalización de la educación superior, en que se producen interacciones diversas entre lo local y lo global, este marco conceptual también constituye un instrumento fértil para pensar en los modos en que se piensan e

implementan las políticas sobre tutoría universitaria en los distintos contextos, a partir de los diálogos, interacciones e influencias recíprocas que se producen a partir de los mismos.

El modelo permite ir más allá de cada institución como sistema de actividad, pensándola en su relación con otros sistemas institucionales. Favorece el análisis de las influencias a partir de las narrativas que circulan entre sujetos, grupos e instituciones de distintos contextos, a través de discursos académicos y profesionales que definen roles, orientan intencionalidades, instauran nuevas identidades de tutores, docentes y alumnos. La construcción conjunta de significados se produce no sólo al interior de cada sistema sino entre sistemas, a través de negociaciones, interacciones, diálogos y acciones y experiencias conjuntas. Es necesario reflexionar críticamente sobre estos procesos, en términos de oportunidades para nuevos aprendizajes, valoración de las propias experiencias a partir del conocimiento de otros contextos, y redefinición de intencionalidades a partir de procesos de apropiación reelaborativa de las direcciones que se imprimen a las acciones y objetivos institucionales, en particular los vinculados a los sujetos de aprendizaje.

Reflexiones finales

Desde la Psicología Educacional, los enfoques socioculturales son pertinentes para analizar las situaciones educativas, al posibilitar una mirada problematizadora y crítica, desnaturalizando los supuestos del sentido común pedagógico y psicológico sobre el dispositivo educacional, los sujetos de la educación, los discursos y las intervenciones psicoeducativas. Aportan un marco para el análisis de los significados que construyen los sujetos, desde el cual formular hipótesis sobre sus condiciones de producción y sus efectos en determinadas relaciones entre sujetos en situaciones social e históricamente determinadas.

El enfoque de la teoría de la actividad es una herramienta conceptual y metodológica que permite profundizar el análisis de los significados que se construyen en relación a los motivos que orientan la concreción de los programas tutoriales en las universidades, teniendo en cuenta todo el sistema de actividad y la interacción entre sus distintos componentes. Posibilita incorporar diálogos, múltiples voces, distintas perspectivas e interacciones entre las mismas, captando los aspectos dinámicos, las interacciones, contradicciones, tensiones y transformaciones que se producen, en el marco de la complejidad que caracteriza al sistema de actividad en sí y en su relación con otros sistemas. En particular, puede contribuir a comprender:

- a) Los significados atribuidos al rol del tutor en función de las intencionalidades en torno a los que se configura la tutoría en las instituciones, desde la perspectiva de los distintos actores, las contradicciones, tensiones y nuevas externalizaciones que se posibilitan.
- b) Las modificaciones operadas en los distintos componentes de un sistema de actividad, tales como: la estructura y dinámica del currículum, concepciones acerca de los objetivos institucionales de los sujetos del aprendizaje, el rol de los profesores, las estrategias de enseñanza, las formas de agrupamiento, la estructura académica y organizativa, y la organización de tiempos y espacios.
- c) Las transformaciones en un sistema de actividad a partir de su interacción con otros sistemas; como es el caso de la interacción entre actores entre programas de tutoría entre distintas universidades, y los impactos de estas vinculaciones al interior de cada institución.

Finalmente, puede señalarse la contribución del instrumento conceptual presentado en el marco de las características del contexto universitario actual, en que los programas tutoriales son objeto de prescripciones, regulaciones, debates y atención en distintos ámbitos. Es una herramienta de análisis que puede ser relevante y pertinente por su aporte a la comprensión de direcciones e impactos generados a partir de la influencia de narrativas y experiencias diversas en cada contexto; para analizar las posibilidades que se abren a partir del diálogo y la interacción entre sujetos, grupos e instituciones de distintos ámbitos educacionales; así como por las oportunidades para la reflexión conjunta y la apropiación crítica de las direcciones que se imprimen en cada institución a partir de las opciones a las que se adhiera, y de las acciones y objetivos que se definan con –y entre- los sujetos que enseñan y aprenden.

Referencias Bibliográficas

- Capelari, M. (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*. Tesis de Maestría en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Buenos Aires: [FLACSO. Programa Argentina], 2007. 252 h.
- Capelari, M. Y Erausquin, C. (2007). "Las configuraciones del rol del tutor en la universidad argentina: contribuciones para su estudio a partir de la definición de categorías de análisis". Trabajo publicado en las Jornadas Nacionales de Tutoría y Orientación en Educación Superior. Universidad Juan Agustín Maza. 31 mayo-1º de junio de 2007.
- Cole, M. y Engeström, Y. (1993) Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida. En G. Salomón (Comp.) *Cogniciones distribuidas. Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Daniels, H. (2001/2003). *Vygotsky y la Pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- 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, Nº 1. San Diego, USA: University of California & Center for Activity Theory and Developmental Work Research, University of Helsinki, Finland.
- Erausquin, C. y Capelari, M. (2009)." Configuraciones del rol del tutor en el primer ciclo de la universidad argentina desde la perspectiva de los enfoques socio-culturales: experiencias situadas en contexto como tramas de significados y sistemas de actividad. En *Revista "Investigaciones en Psicología"*. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. (Aprobado para su publicación. En prensa).
- 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.

ⁱ El presente trabajo se enmarca en el Proyecto UBACyT P023 "Fragmentación social y construcción de encuentros para la apropiación recíproca de sentidos de experiencias en psicólogos, docentes y otros

actores educativos: desafíos a la formación profesional”, dirigido por Magister Cristina Erasquin.