



UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGÍA



Estudio Descriptivo: Interacciones con valor
Mediacional que se presentan en la práctica de las
Tutorías Formativas de carácter individual impartidas
en el Programa Adopta un Hermano de la V Región

Alumnas Seminaristas:

**Isabel Margarita Gamboa Lavados
María Graciela Oyaneder Poblete**

Profesoras guías:

**Ps. Mónica Cortez Muñoz
Ps. Carolina Guzmán Valenzuela**

“Seminario de Título presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado en Psicología y al título de Psicóloga”

Enero, 2004

VALPARAÍSO, CHILE

*“...Donde vayas,
pobreza,
mi canto
está cantando,
mi vida
está viviendo,
mi sangre
está luchando.
Derrotaré
tus pálidas banderas
en donde se levanten...”*

Pablo Neruda, Oda a la Pobreza

*A nuestros padres y hermanos,
a Iván y José Luis,
a nuestros amigos,
a Carolina, Mónica y Willy
a todos los integrantes del Programa Adopta un Hermano, en la región
... por brindarnos su apoyo en el intenso camino recorrido,
esperando que este esfuerzo sea beneficioso para todos los niños,
que merecen nuestro respeto y compañía...*

Chela e Isa

ABSTRACT

Este trabajo presenta un intento de análisis del carácter mediacional que poseen las prácticas de algunas tutorías formativas impartidas por el Programa Adopta un Hermano de la V Región desde las consideraciones en torno al proceso mediático encontrados en autores como Vigotsky, Brunner, Rogoff y Feuerstein, las cuales nos entregan un sustento que nos permite generar una búsqueda de las cualidades, en base a las visiones aportadas por los actores involucrados en la implementación tutorial de esta iniciativa, que debieran poseer ciertas interacciones para ser consideradas como desarrolladoras de habilidades que promueven un desarrollo integral en los niños, lo cual se vuelve el fin último del programa en cuestión.

RESUMEN

El siguiente trabajo de investigación tiene por objetivo general develar como se presenta en la practica de las tutorías individuales del Programa Adopta un Hermano de la V Región, las interacciones que portan un valor mediacional

Para tal objeto, se elaboró una introducción la que incluye: la relevancia que porta la investigación, el planteamiento del problema, y los objetivos tanto generales, como específicos.

En el segundo capítulo, denominado Marco Teórico, se plasman los postulados de Vigotsky, Feuerstein, Brunner y Rogoff en torno al concepto de mediación sociocultural, eje central de nuestra investigación. Así también se hace referencia a los componentes a la base de todo proceso mediático, a saber, la motivación y la comunicación y afectividad.

En el siguiente apartado se explicita el Marco Metodológico, realizando una pequeña reseña en torno al contexto epistemológico que le sustenta, para dar paso a determinar la selección de la muestra y el análisis de contenido, centrándonos en el proceso de codificación y de categorización de los datos.

El cuarto capítulo, denominado Análisis de los datos se desglosa en la construcción del primer nivel de análisis, en categorías de investigación denominadas “Implementación de las Tutorías en Terreno” y “Condiciones para el Proceso Mediacional”. Lo anterior para dar paso a la edificación de los tres ejes temáticos de nuestra investigación . El primero de ellos gira en

torno al Proceso de Autorregulación Conductual. El segundo, a las Condicionantes que se encuentran a la Base del Proceso Mediacional, otorgando en este apartado un espacio espacial para analizar la implicancia de la autoeficacia en una interacción con cualidades mediáticas. Finalmente el tercer eje aborda la Relación Establecida entre el Tutor y el Niño, focalizándose en la incidencia que esta tiene en nuestro objeto de estudio.

De lo anterior, se sigue el quinto apartado, donde se explicitan las discusiones realizadas en torno a los análisis precedente, a saber de la existencia de cualidades mediáticas en las estrategias implementadas en el terreno de las tutorías formativas. A partir de los datos, y en contrastación con la literatura surge la necesidad de cuotas de mayor responsabilidad en torno al uso correcto de estos, así como en torno a la visión que se posee de los recursos que portan tantos de los niños, y de la situación de pobreza en que viven. Lo precedente, dado que se manifiesta en la praxis un marcado énfasis en la focalización del trabajo sobre los aspectos por desarrollar en estos contextos en desmedro del fortalecimiento de los recursos ya existentes, y de los factores protectores externos por sobre los internos, siendo ambos variables esenciales en la promoción de habilidades resilientes y de autorregulación.

A partir de lo precedente se presentan un conjunto de sugerencias cuyo objetivo último es otorgar una bajada coherente de los discursos teóricos al quehacer en terreno dentro del contexto de las tutorías formativas de carácter individual del Programa Adopta un Hermano de la V región.

TABLA DE CONTENIDOS

	PÁGINA
CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN.....	5
Relevancia de la Investigación.....	6
Planteamiento del Problema.....	9
Objetivos.....	10
Objetivo General.....	10
Objetivos Específicos.....	10
CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO.....	11
Antecedentes Contextuales Relevantes.....	11
Proceso Mediacional.....	12
Perspectiva Vigotskiana.....	12
Zona de Desarrollo Próximo y Andamiaje.....	20
Feuerstein y la experiencia de Aprendizaje mediado.....	21
Rogoff y la Participación guiada.....	30
Definición integrativa del concepto de mediación sociocultural.....	34
Componentes a la base de un proceso mediacional.....	36
Motivación.....	36
Comunicación y Afectividad.....	41
CAPITULO 3: MARCO METODOLÓGICO.....	47
Contexto Teórico Epistemológico.....	47
Selección de la Muestra.....	48
Técnicas de Recolección de Datos.....	49
Técnicas de Análisis de Datos.....	51
CAPITULO 4: ANÁLISIS DE DATOS.....	54

Implementación de las tutorías en terreno	55
Condiciones para el proceso mediacional	89
Ejes temáticos	120
CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y SUGERENCIAS	145
Discusión	145
Sugerencias	150
Futuras líneas de investigación	153
Limitaciones del estudio	153
REFERENCIAS BLIOGRÁFICAS	155
ANEXOS	157
Pautas de entrevistas tutores, coordinadores y niños	157
Entrevistas coordinadores, tutores y niños	164

CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN

El Construccinismo social plantea que el sujeto construye activamente el conocimiento del mundo externo, y que cada persona edifica una representación del mundo a la que percibe como la realidad.

Este planteamiento posee un discurso sobre el mundo no como una copia de la realidad, sino como un artefacto de intercambio social, y destaca la importante influencia de los determinantes históricos. Es lo que los hombres construyen juntos en el proceso de comunicación.

Ahora bien, el postulado básico de la escuela sociohistórica consiste en que las funciones psicológicas humanas “difieren de las de los procesos psicológicos de otros animales porque están culturalmente mediados, se desarrollan históricamente y surgen de la actividad práctica”. (Moll, 1993, p. 111) Tomados en conjunto estos conceptos, proporcionan el punto de partida apropiado para la consideración de los rasgos especiales de la instrucción formal como contexto de actividades en el cual se desenvuelven seres humanos en circunstancias culturales y en etapas históricas determinadas.

El concepto de mediación cultural implica que los seres humanos viven en un ambiente transformado por los artefactos, los cuales proceden de generaciones anteriores y se remontan a los comienzos de la especie. La función fundamental de esos artefactos es la de coordinar a los hombres con el mundo físico y entre sí. En este sentido, la cultura debe ser considerada el medio único de la existencia humana.

En tanto median la interacción con el mundo, los artefactos culturales también pueden ser considerados instrumentos “el hombre se distingue de los animales por el hecho de que puede producir y utilizar instrumentos. Estos instrumentos no solamente modifican de manera radical las condiciones de su existencia, sino que también actúan a su vez sobre el hombre en tanto producen un cambio en él y en su condición física” (Luria, 1928, citado en Moll, 1993, p.111).

La mediación cultural modifica fundamentalmente la estructura de las funciones psicológicas humanas, por tanto éstas se convierten en fenómenos históricos. De aquí se desprende que la unidad básica del estudio de los procesos psicológicos es la actividad práctica, ya que la psicología humana trata de la actividad de individuos concretos, la cual se lleva a cabo en una situación colectiva o en una situación en la cual el sujeto mantiene un trato directo con el

mundo de objetos que lo rodean. La actividad del individuo humano es un subsistema dentro del sistema de las relaciones sociales. No existe sin esas relaciones.

El Programa Adopta un Hermano interviene a través de tutorías formativas sobre contextos inmersos en situación de pobreza, con niños que viven en un estado de vulnerabilidad psicosocial. Lo anterior se traduce en que, dada esta circunstancia particular en la que se encuentran, se les ha dificultado adquirir o desarrollar ciertas herramientas o destrezas que debiesen, acorde al periodo evolutivo que atraviesan. Es en estos espacios donde los menores cuentan con un apoyo escaso, o en ocasiones nulo, de personas significativas que lo guíen en pos de su desarrollo integral. Es importante destacar que, así también nos encontramos frente a adultos responsables, que manifiestan interés real por ayudar a los menores, pero que sin embargo, perciben que desconocen el modo de concretizarlo en la cotidianidad de la educación de los mismos .

A partir de lo precedente se entiende que, la figura del tutor cobra suma relevancia en este contexto, dado que de realizar una intervención de calidad, que apunte a empoderar a los menores y a sus cuidadores en pro de su desarrollo, fortaleciendo los mecanismos protectores externos y personales, pudiera eventualmente dar respuesta a las necesidades precedentemente plasmadas. He ahí la importancia que nosotras como investigadores realizamos: la de realizar un medicación que apunte a la autorregulación conductual.

En el caso de nuestro estudio nos basaremos en los postulados sociohistóricos, y en los conceptos sobre Zona de Desarrollo Próximo y Funciones Psicológicas Superiores de Lev Vigotsky, en la definición de Andamiaje de Jerome Brunner, en la conceptualización de la Participación Guiada de Bárbara Rogoff, y en la manera de entender a la experiencia mediada por Dr. Reuven Feuerstein, con el fin de indagar dentro del Programa Adopta un Hermano, inserto en la Fundación para la Superación de la Pobreza, la manera en que se manifiesta una interacción tutor–niño con valor mediacional dentro del espacio de las tutorías formativas individuales.

Relevancia de la Investigación

La finalidad de esta investigación es intentar develar el modo en que se presentan las interacciones con valor mediacional en el contexto de las tutorías formativas que se imparten dentro del Programa Adopta un Hermano. Lo anterior, nacido desde la lectura de un informe de

las necesidades realizado dentro de la misma institución. “Se hace necesario también, tal como comentan los participantes de este diagnóstico, revisar y reflexionar sobre qué se entiende por proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que éste es un concepto que constantemente genera confusión y dificulta el buen desarrollo de estrategias educativas. Es muy probable que, si el marco conceptual del que se parte no está claro, se deriven deficiencias y contradicciones en este ámbito, y consecuentemente, limitaciones en su abordaje. En este sentido, sería interesante incluir una perspectiva de intervención basada en el concepto de mediación, el cual plantea que el aprendizaje surge de una relación entre un experto y un aprendiz, considerando el vínculo afectivo como principal favorecedor del proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, asigna un papel fundamental al trabajo que realiza el experto (tutor), el cual asume el rol de facilitador del desarrollo de aprendizajes, a través del fortalecimiento de las potencialidades del aprendiz”. (Diagnóstico participativo del Programa Adopta un Hermano; Ferrada, Henríquez y Pentzke; 2002, Valparaíso)

Dentro del concepto del proceso enseñanza-aprendizaje, queremos aludir al hecho de que éste se relaciona con la formación integral de un aprendiz, abordándose el desarrollo en su plenitud, tanto en áreas afectivas, sociales y cognitivas, no limitándose al progreso en el ámbito académico propiamente tal.

Creemos que una interacción con valor mediacional es una herramienta pertinente en la consecución del desarrollo integral que promuevan las capacidades resilientes de los niños que participan del Programa Adopta un Hermano.

Todo lo anterior fue recogido nuevamente en una entrevista realizada al director y asesora profesional de la institución, donde confirmaron que justamente develar el modo de interacción tutor-niño que cuente con valor mediacional, se traduciría eventualmente en un aporte que facilitaría próximas intervenciones. Finalmente, ambas investigadoras, insertas como coordinadoras dentro de la institución, apreciamos un vacío teórico-práctico con respecto a esta temática, el cual limita nuestra función y presta a confusión en cuanto al rol del tutor en terreno.

En cuanto a las implicancias prácticas de nuestro estudio, y de manera más directa, los resultados de nuestra investigación develan la forma que adquiere las interacciones mediacionales en la práctica del accionar de tutores y niños, lo cual permite dejar la confusión y actuar intuitivo en pro de un apropiamiento de un sustento teórico, el cual guíe y beneficie el trabajo de los siguientes coordinadores con los tutores, y a la vez, la labor que cumplen los tutores con sus respectivos niños.

Desde el punto de vista teórico, la relevancia encontrada al proceso mediacional se sustenta a partir de los postulados de Lev Vigotsky y Feuerstein, los cuales presentamos a continuación.

En primer lugar, Lev Vigotsky propone que para que se produzca desarrollo mental, y por ende se generen Funciones Psicológicas Superiores, el aprendiz debe verse involucrado en instancias de aprendizaje de corte más estructurado, como lo es la instrucción formal, o bien las instancias de tutorías formativas del Programa Adopta un Hermano. El proceso de aprendizaje se presenta en primera instancia en un espacio intersubjetivo. Es aquí donde surge el trabajo colaborativo, donde el experto entrega los soportes necesarios para permitir que el novato sea capaz de encontrar el sentido a la actividad, para paulatinamente entregarle autonomía en torno a su ejecución. En un segundo momento, se genera en el plano intrapsicológico una reorganización de las Funciones Psicológicas Superiores, encontrándonos frente a una instancia donde se propicia el desarrollo. Es a través de estas experiencias con carácter mediacional, donde el infante o aprendiz se apropia paulatinamente de los saberes propios de su cultura, lo que le permite en última instancia adaptarse positivamente dentro de la misma, y volverse de esta forma en un sujeto aculturizado. He ahí la importancia de la medicación.

Por su parte, para Feuerstein es justamente la falta de experiencia de aprendizaje mediado lo que determina un retraso en el desarrollo del individuo. Lo anterior, bajo el supuesto de que existen dos tipos de determinantes del desarrollo cognitivo diferencial del sujeto: distales y proximales.

Los primeros aluden a factores genéticos, orgánicos, nivel de estimulación ambiental, factores socioeconómicos, educativos y emocionales y, en general, todos aquellos factores del medio en el que se desenvuelve el organismo.

Todos estos factores pueden influir positiva o negativamente en el desarrollo del individuo según se presenten o no de forma adecuada en su evolución. Cuando se manifiestan de manera deficiente al sujeto, producen una serie de déficit o deterioros cognitivos que incapacitan al sujeto para funcionar de forma adecuada. Sabido es que las deficiencias socioeconómicas, la estimulación pobre, las lesiones orgánicas en el nacimiento y otros factores se traducirán en un desarrollo deficiente y en unos rendimientos bajos. Sin embargo, estos determinantes distales por sí solos no determinan la naturaleza de los logros de un individuo.

Respecto a los determinantes etiológicos próximos, tenemos las experiencias del aprendizaje mediado. Lo anterior se explica por el hecho de que la privación de una serie de

experiencias de aprendizaje estructurado y organizado, propio de una interacción con carácter mediacional, hace que se acentúen los déficit congénitos, y por ende se prive al potencial aprendiz de desarrollarse y convertirse así en un sujeto aculturizado.

Finalmente, en cuanto al valor metodológico, la investigación en sí deja las bases pertinentes que permitan en un futuro establecer lineamientos de acción en el quehacer de los distintos estamentos implicados en las tutorías formativas individuales del Programa Adopta un Hermano.

Planteamiento del Problema

De acuerdo a lo anteriormente expuesto, surge la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Se presenta dentro de las prácticas de las tutorías formativas impartidas por el Programa Adopta un Hermano interacciones con carácter mediacional?, de ser así ¿Cómo se presentan este tipo particular de interacciones en este contexto en particular?

Asimismo, con el fin de responder a esta interrogante, resulta pertinente plantearnos algunas preguntas con mayor especificidad:

- ¿Se presenta en la figura del coordinador una discriminación entre las interacciones con y sin valor mediacional, presentes en la practica de las tutorías individuales?
- ¿Cómo se presenta el componente motivacional dentro del proceso interaccional con valor mediacional en el contexto de las tutorías formativas individuales?
- ¿Cómo se presenta el componente afectivo dentro del proceso interaccional con carácter de mediación en el contexto de las tutorías formativas individuales?
- ¿De qué manera se manifiestan distintos modos comunicacionales dentro del proceso interaccional con carácter de mediación en el contexto de las tutorías formativas individuales?

Objetivos

Objetivos Generales

Determinar la presencia de interacciones con valor mediacional en el contexto de algunas tutorías formativas de carácter individual que se suscitan dentro del Programa Adopta un Hermano de la V región.

Describir el modo en que se presenta una interacción con valor mediacional, sobre la base de los postulados de Vigotsky, Brunner, Rogoff y Feuerstein, dentro del contexto de algunas tutorías formativas impartidas en el Programa Adopta un Hermano de la V región.

Objetivos Específicos

Discriminar, desde la voz de los coordinadores, aquellas interacciones con valor mediacional de aquellas que no cuentan con tal carácter, en el contexto de algunas tutorías individuales desarrolladas durante el periodo 2003.

Describir la manera en que el componente motivacional se presenta al interior del proceso interaccional con valor mediacional dentro de algunas tutorías formativas individuales.

Describir el modo en que el componente afectivo se presenta al interior del proceso interaccional con valor mediacional dentro de algunas tutorías formativas individuales.

Relatar la manera en que el componente comunicacional se presenta al interior del proceso interaccional con valor mediacional dentro de algunas tutorías formativas individuales.

CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO

Antecedentes Contextuales relevantes

Con la finalidad de contextualizar nuestra investigación, nos parece pertinente presentar los antecedentes generales del Programa Adopta un Hermano, los cuales destacamos a continuación. Es importante explicitar que este apartado ha sido elaborado en base a la revisión del Manual de Coordinador del Programa en cuestión, así como también del Documento Resiliencia, ambos construidos por la Unidad Técnica del Programa Adopta un Hermano (2003):

La propuesta de intervención del Programa Adopta Un Hermano busca apoyar a niños que viven en situación de vulnerabilidad psicosocial de manera preventiva, mediante tutorías formativas desarrolladas por jóvenes estudiantes de educación superior, con lo que se pretende reforzar las capacidades con que los niños cuentan para sobreponerse a la situación de adversidad en la que se encuentran. Por otra parte, a través de esta experiencia de vinculación con los niños y la generación de ciertos espacios de trabajo y reflexión para los jóvenes, se pretende aportar al desarrollo y/o fortalecimiento de su responsabilidad social, enriqueciendo su proceso formativo tanto en el plano personal como en lo profesional.

Ahora bien, la etapa del desarrollo en la que se encuentran los niños que participan del Programa es particularmente relevante en lo que respecta a la influencia de otras personas. La relación niño-tutor contiene elementos que facilitan la identificación del infante con el estudiante de educación superior, ya que se espera que el segundo tenga una determinada actitud y se intencionen espacios para compartir lúdicamente, lo que facilita la construcción de una amistad. La relación tiene algunas variables que potencian la identificación del niño con el tutor: el que sea mayor de edad, sin ser adulto; el que tenga experiencias de vida semejantes a las del niño, y esté dispuesto a compartirlas; y el que sea universitario, lo que es valorado positivamente en nuestra sociedad.

El contar con vínculos afectivos de buena calidad es uno de los Mecanismos Protectores Personales más importantes frente a situaciones de adversidad, así como la presencia de redes sociales de apoyo es uno de los Mecanismos Protectores Ambientales básicos de los que disponemos. El vínculo afectivo es una base muy importante para el desarrollo de otros mecanismos protectores personales, entre los que encontramos: tendencia al acercamiento,

humor positivo, autonomía, capacidad empática, orientación hacia la tarea, nivel de inteligencia, competencia escolar, creatividad, habilidades de resolución de problemas, flexibilidad, capacidad de pedir ayuda, habilidades comunicativas, autoestima elevada, tolerancia a la frustración, entre otros. Por otra parte, la experiencia de contar con una relación sana y positiva, potencia los Factores Protectores Externos, ya que esta experiencia puede facilitar la mejor y mayor adaptación del niño a su propio núcleo familiar, escolar y comunal. Además, este tipo de aprendizajes se pueden extrapolar a otras relaciones alternativas y positivas, ampliando así la red de apoyo con la que cuenta el niño para hacer frente a situaciones de adversidad.

Proceso Mediacional

Perspectiva Vigotskiana

Bajo la teoría sociohistórica propuesta por Vigotsky existen dos tipos de mediaciones: instrumental y social. En el primer caso, los aprendices hacen uso de Instrumentos Psicológicos para representar un estímulo fuera del contexto donde éste se presentó. Dentro de estos Instrumentos, el Lenguaje adquiere un rol fundamental, el cual permite desarrollar el proceso mediacional. En cuanto a la mediación social, ésta se refiere a un “tipo de mediación instrumental que se realiza entre dos o más personas. Es entonces, una mediación interpersonal en la que los individuos cooperan en una actividad conjunta o colectiva” (Fuentes, 2000).

Debemos aseverar que los seres humanos no construimos una realidad única sobre la base de encuentros privados con el Mundo. Por el contrario, casi todos nuestros acercamientos al mismo están mediados por la negociación con otros. Esta aseveración es la que valida y da fuerza a los planteamientos de Vigotsky y a sus postulados en torno a la Zona de Desarrollo Próximo.

Zona De Desarrollo Próximo

“ Enseñar consiste en asistir al aprendizaje a través de la Zona del Desarrollo Próximo (ZDP). Se puede decir que hay enseñanza cuando se

ofrece ayuda en algunos puntos de la ZDP en los que el aprendizaje necesita ayuda. (Tharp y Gallimore, 1988, citado en Moll, 1993, p. 220)”

Por Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) entendemos “ la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vigotsky, 1988, citado en Baquero, 1996, p. 137)

Aquello frente a lo cual el aprendiz es capaz de desplegar sus propias herramientas para resolver una problemática en cuestión, producto de su desarrollo, alude al nivel de desarrollo real o NDA. Por otro lado, aquello que alcanza a partir de la ayuda de otro más aculturado, se refiere al nivel de desarrollo más próximo o potencial, NDP.

De lo anterior se desprende que la mente del sujeto expuesto a instancias de aprendizaje, es elástica, donde el desarrollo cognitivo puede verse impulsado hacia diversas direcciones, dependiendo del contexto y de las prácticas socioculturales en que éste se vea inmerso, siempre en interacción con otros agentes socializadores. Sin embargo, se debe reconocer que la ZDP no le pertenece a la dupla mediador / aprendiz como una característica personal, sino que es una realidad creada en conjunto dentro de los planos comunicativos y sociales (Mercer, 1996; Moll, 1990, citado en Hernández, 1999)

Cuando un potencial aprendiz interactúa socialmente en su medio circundante con sujetos, en calidad de cooperadores, se despiertan un conjunto de procesos evolutivos internos que le permiten operar sobre los instrumentos. Una vez que el aprendiz ha internalizado este proceso, entonces estos pasan a convertirse en logros evolutivos independientes del niño.

La ZDP se encuentra inherentemente asociada a las siguientes cláusulas (Baquero, 1996):

- Aquello que actualmente es logrado por el aprendiz con la asistencia de una persona más competente, en un futuro se llevará a cabo con independencia por parte del mismo.
- Paradojalmente, esta independencia en la actuación del aprendiz, es el resultado del apoyo o guía previo de un mediador.

Resulta importante considerar que, en este punto, la actitud del mediador con respecto a su actuar en el proceso intersubjetivo de aprendizaje, debe propender a la autonomía, en lugar de

hacia la sobreprotección. Lo anterior, dado que el objetivo último de un proceso mediacional es permitir que el aprendiz “aprenda a aprender”.

- El concepto de ZDP remite a los procesos de constitución de los Procesos Psicológicos Superiores. Esto, porque todo aprendizaje organizado, aquel que se gesta en todo proceso de la ZDP, se convierte en desarrollo mental. Por tanto, podemos aseverar que, el aprendizaje es una condicionante imprescindible para permitir el desarrollo cultural de las Funciones Psicológicas Superiores. Citando a Vigotsky, encontramos que, “la instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo”. (Vigotsky, 1993, citado en Hernández, 1999)

- El tipo de apoyo o asistencia que debe recibir el aprendiz reúne ciertas características. Basándonos en los postulados de Galindo Aldama (1999), todo mediador, en su calidad de guía del proceso de construcción de conocimientos, debiera ser capaz de adaptar sus estrategias didácticas a la realidad particular del mismo, a sus características personalógicas, a su bagaje de conocimientos previos, etc. De esta manera aumenta la posibilidad de incidir en la ZDP, con el fin de acelerar los procesos de construcción psíquica.

Resulta esencial destacar que para volver a la ZDP operacionalizable hacia el aprendizaje a través del desempeño con ayuda, se requieren 4 momentos, a los que aludimos a continuación (Hernández, 1999, p.3):

1. Establecer una actividad con un nivel de dificultad intermedia para el aprendiz, dentro del cual se manifieste el nivel de desarrollo actual, en el cual el alumno sea capaz de ejecutar la acción en forma solitaria, pero por sobre todo, centrándose en el nivel de desarrollo próximo.
2. Sobre la base de lo anterior, se vuelve recomendable establecer una comparación entre ambos niveles, identificando en qué consisten las diferencias existentes.
3. Ofrecer diversas ayudas o apoyos para guiar la ejecución del sujeto, a lo que se denomina heterorregulación o exorregulación. Lo anterior, con el fin de otorgar una mediación social y semiótica tendiente a mejorar los niveles de actuación del aprendiz hacia el nivel identificado como de desarrollo próximo.
4. Valorar la acción independiente del niño, luego de haber proporcionado las ayudas, con el fin de identificar el grado de autorregulación de su conducta, gracias a la internalización de los soportes previamente brindados por el mediador.

El progreso por la ZDP se puede presentar en un modelo de cuatro etapas que se centra fundamentalmente en la relación entre el autocontrol y el control social (Moll, 1993, p. 221)

Estadio I: donde otros más capaces ayudan al desempeño:

Antes de que los niños puedan funcionar como agentes independientes, deben depender de los adultos o de los pares más capaces para la regulación por parte del otro en el desempeño de tareas. La cantidad y el tipo de regulación por el otro que un niño necesita dependen de la edad del niño y de la naturaleza de la tarea, es decir, de la extensión y la progresión a través de la ZDP para la actividad en cuestión. Durante los primeros periodos de la ZDP, el niño puede tener una comprensión muy limitada de la situación, la tarea o el objetivo de lograr; en este nivel el mediador ofrece directivas o modelos, y la respuesta del niño es imitada.

El niño llega a entender gradualmente como se relacionan entre sí las distintas partes de la actividad, o a comprender el significado de la operación. Por lo común, esta comprensión de desarrolla a través de la conversación durante la realización de tareas. Cuando se ha adquirido alguna idea de la acción global, por medio del lenguaje u otros procesos semióticos, se puede ayudar al niño con otros medios: preguntas, retroalimentación y, luego, estructuración cognitiva.

El estadio I ha sido transitado cuando la responsabilidad de encuadrar la ayuda, adecuar la transferencia, y la responsabilidad del propio desempeño en la tarea, ya ha sido pasado efectivamente al educando. Por supuesto, este es un logro gradual y el progreso se realiza a saltos.

Estadio II: donde el yo ayuda al aprendizaje:

Si observamos detenidamente las declaraciones del niño durante esta transición, veremos que los modelos de actividad que permitieron al mismo participar en el esfuerzo de resolución de problemas en el plano intersíquico ahora le permiten llevar a cabo la tarea en el plano intrapsíquico. Así, en el Estadio II, el niño lleva a cabo una tarea sin ayuda ajena. Sin embargo, esto no significa que la operación esté plenamente desarrollada o automatizada. La regulación puede haber pasado del adulto al niño pero la función de control permanece con la verbalización manifiesta en la forma de discurso autodirigido.

El fenómeno de discurso autodirigido refleja un desarrollo de profunda significación. Una vez que el niño comienza a dirigir o guiar la conducta con su habla propia, se ha llegado a

un importante estadio en la transición de una aptitud a través de la ZDP. Una función importante de la conversación autodirigida es la autoguía.

Esto sigue siendo así durante toda la vida. En la adquisición de habilidades de aprendizajes particulares, los adultos, durante el Estadio II, se hablan a sí mismos y se ayudan de todas las maneras posibles.

Estadio III: donde el desempeño se desarrolla, automatiza y fosiliza:

Una vez que ha desaparecido la evidencia de la autorregulación, el niño ha salido de la ZDP. La ejecución de tareas es fluida e integral. Se ha internalizado y automatizado. La ayuda, del adulto o del yo, ya no es necesaria. En estas condiciones, la ayuda ajena continuada es disruptiva e irritativa. Incluso la propia autoconciencia va en detrimento de la suave integración de todos los componentes de la tarea. Este es un estadio posterior al autocontrol y al control social. El aprendizaje aquí ya no está en desarrollo sino que se encuentra desarrollado.

Estadio IV: donde la desautomatización del desempeño lleva a la recurrencia a través de la ZDP:

Durante toda la vida, el aprendizaje para el desarrollo de nuevas capacidades en cualquier individuo se realiza recurriendo una y otra vez a estas mismas secuencias reguladas por la ZDP – de la ayuda del otro a la autoayuda –. Para cada individuo, en cualquier momento dado, habrá una mezcla de regulación por el otro, autorregulación y procesos automatizados. El niño que ya puede dar muchos de los pasos necesarios para armar un rompecabezas, puede estar todavía en la ZDP en lo que respecta a las actividades de lectura.

Además, una vez que el niño domina estrategias cognitivas, ya no está obligado a depender sólo de la mediación interna. También puede pedir ayuda cuando se sienta trabado. En los periodos de dificultad, los niños pueden buscar y escoger vocalizaciones de control de otros más competentes.

Una consideración de importancia es el hecho de que la desautomatización y la recurrencia ocurren con tanta frecuencia que constituyen un cuarto estadio del proceso del desarrollo normal. Lo que uno podía hacer antes, ahora ya no puede hacerlo.

Con frecuencia, la autorregulación no resulta suficiente para restaurar la capacidad de aprendizaje y se necesita una recurrencia posterior (la restitución de la regulación por los otros). La disposición de un maestro para repetir una lección anterior es signo de excelente docencia.

Sea cual fuere el nivel de recurrencia, el objetivo es volver a proceder por medio del aprendizaje con ayuda hacia la autorregulación y salir de la ZDP otra vez hacia la automatización.

Funciones Psicológicas Superiores

El objetivo último de las prácticas mediacionales se encontraría en desarrollar Funciones Psicológicas superiores. Por esto se entiende que, todo PPS se generan a partir de la participación del individuo en actividades compartidas con otros agentes sociales de su entorno, es decir en la vida social.

La aparición de los PPS, presupone la existencia de procesos elementales o estructuras primitivas. Éstos se adscriben a la línea natural del desarrollo, los cuales se encuentran ligados a mecanismos biológicos. Concretamente, la línea natural del desarrollo, alude a los procesos maduracionales y de crecimiento de un sujeto.

Los PPS, en cambio se adhieren dentro de la línea de desarrollo cultural. La línea cultural alude a la “apropiación y al dominio de los recursos e instrumentos que la cultura dispone” (Baquero, 1996, p. 38)

Otra característica que diferencia a ambos procesos psicológicos es que en la conformación de las nuevas estructuras se produce una alteración en la fusión directa de los estímulos y reacciones del sujeto que se ve expuesto al primero. Aparece así, un segundo estímulo, un miembro intermedio, denominado *estímulo medio*, con lo que la operación se constituye en un acto mediado. Estos estímulos artificiales, ajenos a la propia situación, cumplen el papel de signos.

Para que el sujeto se vaya constituyendo progresivamente como un ser aculturado dentro de su comunidad, resulta imprescindible que cuente con dispositivos de base otorgados por la línea de desarrollo natural. Éstos serían entonces el piso donde se sustentaría el aprendizaje.

Podemos afirmar que los segundos no son un estado avanzado de los primeros, dado que resulta imposible reducir la actividad social a un nivel de naturaleza biológica. Así, la actividad social no ejerce un rol modulador del proceso de desarrollo natural, sino más bien se sustenta sobre la base de este último para permitirse evolucionar, siendo un “proceso de desarrollo diferenciado y con legalidad propia” (Baquero, 1996, p.37).

El proceso de adquisición de los PPS es complejo, suscitándose cambios en el ámbito estructural y funcional de los procesos que se modifican.

Las cualidades que identifican y diferencian a los PPS de los Procesos Psicológicos Elementales son (Baquero, 1996, p.33):

- Se encuentran constituidos en la interacción social que se produce en una comunidad dada entre un mediador y un aprendiz.
- Son exclusivos de los seres humanos.
- Se encuentran regulados conscientemente. En un proceso de adquisición de los mismos, deben haber necesitado necesariamente de este tipo de regulación.
- Necesariamente deben valerse de instrumentos de mediación para su organización. La mediación de orden semiótica es la que adquiere en este proceso mayor relevancia.

A su vez, dentro de los PPS encontramos otra distinción: PPS Rudimentarios & PPS Avanzados. Para determinar los atributos de los PPS Avanzados podemos abocarnos a analizar dos vectores: las características o propiedades propiamente tal, y su modo de formación.

En el primer caso, el uso de los instrumentos de mediación se torna significativamente más independiente del contexto, de la regulación voluntaria y de su realización consciente.

En el segundo caso, se refiere al hecho de que los PPS Avanzados sólo “se adquieren en el seno de procesos instituidos de socialización específicos” (Baquero, 1996, p.35) En nuestro contexto particular de estudio, alude a la práctica de las tutorías formativas del Programa Adopta un Hermano de la V región.

Llegados a este punto, nos parece importante hacer una aclaración. A simple vista pareciese vislumbrarse que el proceso de desarrollo desde la perspectiva vigotskiana consistiera en la adquisición unidireccional y creciente de instrumentos culturales, cada vez más sofisticados. Podría llegarse a creer que, el dominio diferencial de los mismos, les otorgaría a los sujetos partícipes de una interacción con valor mediacional el status de mediador y aprendiz propiamente tal. Sin embargo, no podemos dejar de obviar que “la gente no sólo posee herramientas, ellos también son poseídos por ellas” (Veer y Valsiner, citados en Baquero, 1996, p. 40).

Para que los PPS puedan constituirse, se requiere a priori la existencia de procesos psicológicos que permitan la apropiación paulatina de los instrumentos de mediación, así como también para conseguir alcanzar la regulación del propio comportamiento.

En todo proceso de adquisición de PPS, un aprendiz se apropia progresivamente de operaciones psicológicas surgidas inicialmente en la vida social, al tiempo que es influido y poseído por tales operaciones.

De lo anterior podemos desprender que, la adquisición de PPS se gesta a partir de dos momentos cruciales. En un primer momento, en la intersubjetividad que se produce en la interacción con otros agentes sociales, para luego suscitarse la internalización de las prácticas sociales específicas. Vale decir, para que un aprendiz pueda desarrollar PPS, necesariamente debe darse un proceso interpsicológico, para luego convertirse en uno de orden intrapsicológico.

Durante el proceso de dominio e interiorización de los instrumentos de mediación no se produce la mera acumulación aditiva de los mismos. Vale decir, al momento de la interiorización, el novato no incorpora estas herramientas realizando de ellas una copia isomórfica en un plano intrapsicológico, sino más bien sucede que, producto de la participación de éste en situaciones sociales específicas, se genera una reorganización de la actividad psicológica del individuo expuesto a interacciones con carácter mediacional.

Los procesos de interiorización aluden a la ley genética general del desarrollo cultural, tomada de P. Janet, (Vigotsky, 1995) la cual hacemos referencia a continuación: el niño, a lo largo de su desarrollo empieza a aplicar a su persona las mismas formas de comportamiento que en un comienzo un mediador le designaba con respecto a él. Éste asimila las formas sociales de la conducta y las transfiere a sí mismo. El signo, es siempre en un comienzo un medio de relación social, una vía de influencia sobre los otros, que luego de un proceso de asimilación, es internalizado por el novato. A modo de ejemplo, el lenguaje surge en la vida social del infante en un formato de discusión, o de comunicación con su medio ambiente circundante, para luego aparecer en el espacio intrapsicológico, manifestado en la conducta personal de reflexión. Es decir, esta herramienta es en primera instancia de uso social, para luego convertirse en lenguaje interno.

Antes de continuar, quisiéramos hacer una distinción no menor entre los planteamientos de P. Janet y las ideas de Vigotsky. Para este último, los determinantes de la evolución psíquica serían la actividad laboral del hombre con ayuda de instrumentos, y no las relaciones de cooperación social como lo planteaba Janet.

En conclusión podemos aseverar que toda Función Psicológica Superior se origina necesariamente a partir de una primera instancia en la relación con otros seres humanos. Es entonces a partir de esta premisa que se justifica la necesaria participación y protagonismo de interacciones con carácter mediacional.

No podemos obviar el papel fundamental que ejercen en el proceso de interiorización, el uso de signos. El lenguaje humano se posiciona como un instrumento central de la mediación, teniendo un papel destacado en la interiorización de los PPS.

Asimismo, para nuestra investigación en el marco de las tutorías formativas del Programa Adopta un Hermano, resulta fundamental destacar que en el proceso de interiorización, a partir de lo cual se constituyen los PPS, se pone en juego tanto el desarrollo cognitivo, como el de los afectos y la voluntad.

Una vez que los instrumentos de mediación han sido internalizados, adquieren un carácter formativo sobre los PPS. Por tanto, podemos aseverar que éstos se traducen en una fuente de desarrollo del novato. Así podemos entender al desarrollo como la “apropiación progresiva de nuevos instrumentos de mediación o como el dominio de formas más avanzadas de iguales instrumentos” (Wertsch, 1988, citado en Baquero, 1996, p. 49)

Asimismo, este dominio sobre los instrumentos implica necesariamente una reorganización de las funciones psicológicas, lo cual indicaría precisamente el desarrollo de las mismas. Esta reorganización implica variaciones en las interrelaciones existentes en las funciones psicológicas precedentes. Por lo anterior, se desprende que los Procesos Psicológicos Elementales no desaparecen, sino que se modifican en virtud de los instrumentos de mediación interiorizados.

Zona De Desarrollo Próximo Y Andamiaje

Complementado los postulados de Vigotsky, Brunner propone el concepto de andamiaje, el cual se entiende como “una interacción que se establece entre un sujeto experto y un novato, cuya finalidad es que este último se apropie paulatinamente del saber del primero”. (Baquero, 1996, p.148) Para ello, el aprendiz debiera participar desde un principio en la tarea, pese a que sea reconocida por la dupla como de suma complejidad para ser resuelta por el alumno en cuestión. Por tanto, lo esencial es que la actividad sea trabajada colaborativamente por ambos

actores implicados. El proceso de andamiaje en sí, puede resumirse de la siguiente manera, en un comienzo el experto o mediador ejerce un control mayor o casi absoluto sobre la situación de aprendizaje.

Progresivamente va delegando mayor responsabilidad sobre el aprendiz. Un aspecto crucial del andamiaje es que éste se estructure de modo tal que la ayuda o soporte entregado permita su propio desmontaje progresivo. Por ello, todo andamiaje debe presentar las siguientes características (Baquero, 1996):

1. Ajustable al nivel de competencia del sujeto menos experto y de los progresos que se produzcan. Resulta fundamental que todo mediador conozca la “línea base” en la cual se encuentra el novato expuesto a instancias de potencial aprendizaje, resultando crucial que éste tenga una visión cabal de las destrezas, herramientas, competencias y logros ya incorporados o apropiados por el aprendiz. Asimismo, creemos que es crucial que éste contemple la historia de aprendizaje del menor, de modo de comprender el ritmo y la forma de progreso del mismo.

2. Los soportes entregados al novato deben ser temporales. Un andamiaje crónico resulta contradictorio con el fin último de un aprendizaje mediado, el cual es que el aprendiz logre la autorregulación conductual, en otras palabras, la autonomía.

3. Este proceso debe ser audible y visible, donde el “inexperto” tome conciencia de que en pro de la resolución de la actividad en sí, es ayudado y guiado por un ser con mayor experticia, reconociendo que “los logros a los que accede son producto de una actividad intersubjetiva” (Baquero, 1996, p.149) Lo anterior, le permitirá, en ocasiones posteriores, derivar criterios de supervisión y evaluación de su propio accionar.

Feuerstein y la experiencia de aprendizaje mediado

Por su parte, Feuerstein profundiza en torno a la experiencia de aprendizaje mediado (EAM):

Este tipo de experiencia es relevada como un factor esencial para el desarrollo de funciones cognitivas superiores, o según Vigotsky para el surgimiento de PPS, así como para la modificabilidad cognitiva.

En términos generales la experiencia de aprendizaje mediado es “la manera en la que se transforma el estímulo emitido por el medio a través de un agente, generalmente facilitadores” (Prieto, 1989, p.31), en nuestro contexto de investigación nos referimos a estudiantes de educación superior que cumplen el rol de tutores; y padres. “Este agente humano o mediador selecciona los estímulos del medio, los organiza, reordena, agrupa y estructura en función de una meta específica. El mediador intenta enseñar al sujeto el significado de la actividad más allá de las necesidades inmediatas, de forma que el niño pueda anticipar la respuesta ante situaciones parecidas” (Prieto, 1989, .31) .

El resultado de la mediación consiste en la adquisición por parte del niño, de comportamiento apropiados, conjuntos de aprendizajes y estructuras operatorias a través de las cuales, respondiendo a la estimulación directa, se modifica su estructura cognitiva de tal forma que los efectos de la experiencia de aprendizaje, a través de mediador, proporcionan al organismo una gran variedad de estrategias y procesos conducentes a la formación de comportamientos que a la vez son prerequisites para el buen funcionamiento cognitivo (Prieto, 1989, p. 32).

Es así como el novato participa activamente del proceso de enseñanza-aprendizaje, procesando la información, y estando de esta manera abierto a la modificabilidad cognitiva.

Es importante destacar que, el aprendizaje de corte mediado, no se presenta aislado de las necesidades propias de la cultura en la que novato y aprendiz se encuentran inmersos. Por tanto, las interacciones de esta índole se ven nutridas por las mismas. Esta transmisión cultural, le compete a la familia y a la escuela, considerados como grandes agentes socializadores.

Cabe preguntarse entonces, ¿qué papel ejerce el mediador en esta interacción? Es quien facilita el encuentro entre el individuo y el medio, a través de un conjunto de estímulos y experiencias enriquecedoras, no propias de su mundo inmediato. Realizando una analogía con Vigotsky, es quien otorga la presencia de estímulos medios ante los ojos del aprendiz.

La interacción de corte mediática, determinada por las siguientes características, pretende desencadenar el aprendizaje (Prieto, 1989).

Intencionalidad y reciprocidad

Esta primera característica vendría definida de la siguiente manera: “Condición básica para llevar a cabo cualquier experiencia de aprendizaje” (Feuerstein, 1980; citado en Prieto, 1989, p.36). La intención, compartida entre mediador y aprendiz, radica en hacer partícipe al novato en la situación plausible de aprendizaje, a través de la selección y organización de cierto tipo de información, de modo de alcanzar los objetivos que precedentemente se había planteado.

Así también, es labor del mediador, no solo que el aprendiz sea capaz de percibir y registrar la estimulación a la que es expuesto, sino también producir ciertos cambios en el modo de procesar y operar sobre la misma, tendientes a que la elaboración sea de corte significativo para quien aprende. .

Trascendencia

La naturaleza trascendente de la mediación va más allá de la necesidad inmediata que originó la acción o actividad en cuestión. Es decir, “en toda situación de aprendizaje se debe proporcionar a los sujetos una serie de dispositivos verbales que le ayuden a resolver la actividad presente, sin olvidar que le han de servir para otras ocasiones de aprendizaje”. (Prieto, 1989, p.36)

Lo anterior, implica mostrar una conducta de estructuración, de modo que ésta pueda ser reutilizada en futuras ocasiones. Así también, lo precedente, le permitirá al infante, realizar un análisis en torno a la tarea que se ve implicado, descartando información no relevante, y utilizando lo primordial para dar respuesta a la problemática.

Dado que esta cualidad supone la capacidad de relacionar una serie de actividades ejecutadas en el pasado, con el futuro, implica a su vez, un cierto nivel de generalización de la información.

Significado

“Consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el sujeto, de manera que éste se implique activa y emocionalmente en la tarea”. (Prieto, 1989, p. 37)

El significado incluye tres requisitos (Prieto, 1989): a) despertar en el niño el interés por la tarea en sí; b) discutir con el sujeto acerca de la importancia que tiene dicha tarea; c) explicarle la finalidad que se persigue con las actividades y con la aplicación de las mismas.

De ahí que el aprendizaje con significado sea un proceso consistente en relacionar la nueva información con la ya existente en la estructura cognitiva.

También hay que señalar que el significado en el aprendizaje esta también en función del contenido y la modalidad de presentación de la tarea.

En definitiva, el aprendizaje más significativo es un metaaprendizaje, ya que trata la verdadera naturaleza de aprender a aprender. O, con otras palabras, ayuda al individuo a entender y representar el proceso mediante el cual produce el conocimiento.

Competencia

Probablemente esta sea la cualidad más trascendental del aprendizaje mediado puesto que “a través de ella se intenta potenciar al máximo el aprendizaje en los niños, aun cuando éstos se crean incapaces para aprender” (Prieto, 1989, p. 39).

“Los sujetos que precisamente muestran una falta de tienen una baja autopercepción y se creen incapaces de realizar cualquier tarea que exija un cierto esfuerzo” (Feuerstein, 1979; Mc Millan, Keogh y Jones, 1987; citados en Prieto, 1989, p. 39). En nuestro caso de estudio, los niños en situación de vulnerabilidad psicosocial.

El sentimiento de competencia está estrechamente relacionado con la motivación, en la medida en que ésta es crucial para que suceda el aprendizaje.

¿Cuál es el rol que ejerce en este punto el mediador? En términos concretos, comunicar objetivamente los avances que va evidenciando el novato, así como el nivel de competencia desde que éste se ve implicado en la tarea, hasta el fin de la misma.

Así también, es labor del mediador organizar la actividad de modo tal, que ésta pueda alcanzarse con éxito, atendiendo a las reales capacidades de quien aprende.

Autoeficacia

En este punto nos parece crucial profundizar en torno al concepto de autoeficacia propuesto por Bandura, dada la importancia que reviste dentro de la propuesta de Feuerstein.

Por autoeficacia percibida entendemos a “los juicios de cada individuo sobre sus capacidades, sobre la base de los cuales organizará y ejecutará sus actos de modo que le permitan alcanzar el rendimiento deseado.” (Bandura, 1987, p.416). Se entiende entonces que esta percepción no alude a las destrezas en sí mismas, sino más bien a la opinión que el sujeto tenga acerca de su capacidad de enfrentarse a una tarea determinada.

Las percepciones de autoeficacia no son meras estimaciones. Éstas ejercen una influencia notable en los patrones de conducta, de pensamiento y de las reacciones emocionales que un sujeto dado puede llegar a experimentar al verse involucrado en una situación compleja. A continuación describiremos aquellas dimensiones que se ven influidas por la percepción de autoeficacia (Bandura, 1987, p. 418) :

Elección de conductas:

En términos generales, tendemos a evitar aquellas tareas y acontecimientos que creemos sobrepasan nuestras capacidades. Por el contrario iniciamos y mantenemos aquellas que creemos poder dominarles. De lo anterior, se puede desprender que, los sentimientos de autoeficacia propenden al desarrollo humano, mientras que los de autoineficacia generan una merma en el mismo, limitando las posibilidades de adquirir nuevas destrezas o competencias.

Se afirma que los juicios de autoeficacia con mayor nivel de pragmatismo son aquellos que exceden ligeramente las capacidades personales. Así, el sujeto inicia de manera realista tareas que significan un verdadero reto para el mismo, y que por tanto, le entregan la motivación necesaria para progresar en el perfeccionamiento paulatino de sus habilidades.

Esfuerzo empleado y persistencia:

Se afirma que a mayor percepción de autoeficacia, mayor esfuerzo se desplegará y mayor tiempo se persistirá. Por el contrario, la percepción de autoineficacia incide en que un aprendiz se rinda pronto ante una actividad.

Resulta necesario destacar que el sentimiento de autoeficacia ejerce una influencia disímil al momento de aprender teóricamente las habilidades o destrezas necesarias para resolver con éxito una actividad específica, en comparación de cuando estas habilidades deben ser llevadas a la práctica. Parece razonable creer que aquellos sujetos con elevada percepción de autoeficacia, no consideren necesario desplegar un esfuerzo muy elevado al momento de aprender ciertas competencias. Sin embargo, al momento de aplicarles, se esfuerzan con ahínco por alcanzar un rendimiento adecuado en tareas complejas. Por otro lado, las personas con baja percepción de autoeficacia, se esfuerzan por aprender, pero se desmotivan cuando deben llevar éste a la práctica.

Patrones de pensamiento y reacciones emocionales:

Aquellos aprendices que se consideran ineficaces, “exageran la magnitud de sus deficiencias, así como de las dificultades potenciales del medio” (Beck, 1976; Lazarus y Launier, 1978; Meichenbau, 1977; Sarason, 1975; citados en Bandura 1987, p. 419). Esta inseguridad genera distrés y canaliza la atención del sujeto hacia otros elementos, impidiendo que pueda resolver con éxito la actividad en cuestión. Lo anterior, puesto que dificulta la utilización adecuada de los recursos de que dispone el sujeto para dar término eficazmente a la tarea. Por su parte, aquellos que poseen un nivel de autoeficacia elevada, centran sus esfuerzos en las demandas que les plantea la situación, sintiéndose estimulados por aquellos obstáculos que le exigen un despliegue de esfuerzo mayor.

Regulación y control de la conducta

La experiencia de aprendizaje mediado implica pensar qué tipo de actividades o tareas se van a realizar. “La regulación exige, por parte del sujeto, obtener la información de los conocimientos previamente adquiridos (input), la utilización de los mismos dándoles una cierta forma y coherencia (elaboración) y la expresión de dicha información a través de un proceso de razonamiento (output)”. (Prieto, 1989, p. 40)

Muy ligado con lo precedente, hallamos el grado de familiaridad con el problema, el grado de complejidad que este porta y la modalidad de presentación de la información.

Es el mediador quien debe asumir la responsabilidad de enseñar a los alumnos qué hacer, cómo, cuándo y por qué hacerlo.

Todos estos procesos metacognitivos ayudan al sujeto a conocer sus propios conocimientos a la vez que permite llegar a la trascendencia y al significado del aprendizaje.

Participación activa y conducta compartida

El facilitador debe compartir las experiencias de aprendizaje con los novatos, intentando situarse en lugar de éstos. Desde la teoría se postula que cuando el mediador se ve implicado dentro de la situación de aprendizaje como un par, se facilita la reflexión. Es decir, “el facilitador y el niño pueden pensar juntos acerca de cómo resolver la tarea, entendiendo siempre que el niño ha de percibir al maestro como otro aprendiz” (Prieto, 1989, p. 41). Es en este espacio donde el facilitador ha de dirigir y encauzar la discusión sin dar la solución de forma inmediata, de modo

de no generar dependencia. Lo anterior, dado que esto apunta contra el objetivo último de la mediación sociocultural, la de generar autorregulación conductual.

Asimismo, este tipo de interacción, permite enseñar el respeto mutuo, es decir, los niños aprenden a tener en cuenta las necesidades y puntos de vista diferentes al suyo propio.

Individualización y diferenciación psicológica

“Consiste en aplicar modelos de aprendizaje en función de las diferencias individuales o estilos cognitivos”. (Prieto, 1989, p.41)

Esta cualidad del aprendizaje mediado alude a ayudar al niño y aceptarlo como individuo único y diferente, con capacidad de pensar de manera independientemente y única en relación a los otros con los cuales interactúa.

Lo anterior, implica que el mediador que contemple y acepte las diferencias individuales y los estilos cognitivos de sus estudiantes.

En la praxis, este principio consiste en diseñar criterios y procedimientos para desarrollar en el sujeto una apreciación de sus valores individuales, sin olvidar los de los otros, y su diferenciación psicológica. Así pues, en el ámbito de aprendizaje el mediador ha de potenciar las respuestas divergentes animando al pensamiento independiente y original.

Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos de la conducta

“La mediación va dirigida a conseguir que los sujetos orienten su atención al logro de metas futuras, más allá de las necesidades del momento” (Prieto, 1989, p.42)

Así pues, el facilitador estimula a los aprendices a determinar dos tipos de metas, a saber, a corto y a largo plazo. Así también, es labor del mediador promover que los sujetos se esfuercen en conseguirlas. Lo anterior, se traduce en el fomento de la perseverancia, paciencia y diligencia en el logro de las metas, a la vez que favorece el desarrollo de los hábitos de estudio.

También es función del mediador enseñar a discriminar y diferenciar las metas reales de las irreales.

Todo lo precedentemente explicitado, exige la planificación de los objetivos, de modo de que se torna necesario exigir a los alumnos un plan para el logro de la meta. Por tanto, se fomenta la necesidad de revisar y modificar los objetivos en función de las circunstancias.

Es decir, la mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos requiere procesos y mecanismos de autorregulación y autocorrección de la conducta.

Mediación del conocimiento de la modificabilidad y del cambio

Es función del mediador hacer consciente al alumno de que puede cambiar su propio funcionamiento cognitivo, y de hecho así lo está haciendo. La finalidad es que el aprendiz logre autopercebirse como un sujeto activo, capaz de procesar información, de aprender y superarse.

En otras palabras, “el mediador hace que el individuo tenga un conocimiento objetivo de sí mismo y de su potencial para el cambio.” (Prieto, 1989, p.43)

Este proceso de interiorización es creciente, en un primer momento el adulto guía y controla la actividad del individuo, pero, paulatinamente, el niño toma la iniciativa y controla todo su cambio. Durante este proceso se desencadenan los mecanismos de autocontrol, en una primera instancia, para luego dar paso a la autorregulación conductual.

Autocontrol y autorregulación

Ahora, en este punto nos parece importante describir la manera en que operacionalizamos una conducta autocontrolada y conducta autorregulada.

La “conducta autocontrolada supone la capacidad de conducirse, cuando las estructuras de apoyo están relativamente ausentes, en conformidad con una directiva o con un orden originariamente impartida desde afuera (Moll, 1995, p. 156)”.

Hasta que se desarrolla el autocontrol, la conducta del niño ha sido controlada por el adulto de acuerdo con la misma: Estimulo (E) –Respuesta (R). La diferencia entre el control adulto y el autocontrol se encuentra en que el niño es la fuente tanto de E como de R. Pese a lo anterior, la estructura y la organización de la conducta sigue siendo la misma: la conducta autocontrolada es todavía una respuesta en cierto modo rígida a una orden o a una directiva dada desde afuera, externamente determinada, que ahora es internalizada y formulada por el niño.

Por otra parte, “la capacidad de autorregulación se define como la capacidad que el niño tiene de proyectar, orientar y supervisar su conducta desde el interior y adaptarla de acuerdo con el cambio de las circunstancias” (Moll, 1995, p. 156).

En la autorregulación a diferencia del autocontrol, la conducta del niño sigue un proyecto o un objetivo formulado por sí mismo. Por otra parte, a diferencia de la rigidez de la conducta organizada según el esquema E-R, la conducta regulada por el sujeto se adapta flexiblemente (de acuerdo con el cambio de las circunstancias) a fin de cumplir con esos fines u objetivos que él mismo se ha formulado.

Enseñanza para la autorregulación

Existen dos importantes características de la enseñanza del adulto que promueven el desarrollo de la autorregulación: “la verbalización de los planes, de las razones y de los objetivos, y el abandono paulatino y atinado, por parte del adulto, del papel regulador” (Moll, 1995, p. 161). Asimismo, se sugiere que son tres los hechos fundamentales que deben considerarse a propósito de los orígenes sociales de la autorregulación. En primer término, la actividad cognitiva del niño dirigida a la regulación de un problema se encuentra regulada socialmente por el adulto con el cual interactúa al trabajar junto con él. En segundo término, la asunción exitosa del papel regulador por parte del niño supone una redefinición activa del problema en términos de los objetivos y la perspectiva del adulto, con un crecimiento gradual de la responsabilidad del niño por la tarea de que se trate. En tercer término, el proceso que va de la regulación por parte de otro a la autorregulación, esto es, de la resolución conjunta a la resolución independiente de un problema, no se produce de manera meramente automática o azarosa, sino que involucra interacciones de enseñanza muy específica de parte del adulto (Moll, 1995).

Cabe preguntarse, ¿cuales son las intervenciones de los adultos durante la enseñanza que específicamente promueven y favorecen en el niño el uso espontáneo del lenguaje para la autorregulación? (Moll; 1995). No hay para esa pregunta una respuesta satisfactoria. Sin embargo, han emergido cuatro estrategias específicas promotoras de la participación activa de los niños en la tarea de enseñanza y en la asunción gradual del papel regulatorio:

- 1.- El uso de la gratificación (elogios) y de las expresiones de aliento, ya que comunican al niño un grato sentimiento de capacidad y de dominio efectivo sobre su entorno.
- 2.- Las preguntas conceptuales que obliguen al niño a desenvolverse en el nivel de los planes y reglas mentalmente representados.
- 3.- Las expresiones de renuncia directa y
- 4.- Un verdadero apartamiento físico manifiesto en el decreciente manejo de la tarea por parte del adulto, los cuales coloquen al niño en el centro de la acción y ejerza sobre el una sutil presión, exigiéndole que asuma la responsabilidad de la tarea (Moll, 1995).

Rogoff y la participación guiada

Finalmente, quisiéramos ahondar en torno a los postulados de Bárbara Rogoff implicados en todo proceso mediacional.

Esta autora conceptualiza el desarrollo de la mente dentro del contexto sociocultural, basado en un enfoque general en el cual se plantea que el desarrollo cognitivo del niño evoluciona en el contexto de las relaciones sociales, instrumento y prácticas socioculturales.

Rogoff define al desarrollo como “las transformaciones de tipo cualitativo y cuantitativo, que permiten que los individuos sean capaces de abordar de modo eficaz los problemas de la vida cotidiana, basándose en los recursos y apoyos aportados por quienes les rodean y las prácticas culturales”, (Rogoff, 1993, p. 34) por lo tanto es esencial considerar la función que desempeñan las instituciones formales de la sociedad y las interacciones informales de sus miembros. El desarrollo implica la “adopción de formas individuales de organización del conocimiento, lo cual facilitaría la comprensión, destrezas y perspectivas de la propia comunidad. La construcción del conocimiento supone un proceso de “elaboración” en el sentido que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes medios, el facilitador entre otros, estableciendo relaciones entre los mismos”(Pino, 1999, p. 2)

Ahora bien, el desarrollo se construye sobre el aprendizaje y al mismo tiempo el aprendizaje está basado en el desarrollo.

De acuerdo a Rogoff, (1993, p. 15) “el aprendizaje se produce a través de la participación o de la observación activa en actividades cotidianas propias de una cultura o de un grupo social. Además, las características principales de la aproximación de su postulado al proceso de aprendizaje son las siguientes: a) El conocimiento, adquirido por medio del aprendizaje, es inseparable del contexto, desde el que surge y en el se utiliza, y de la actividad en la que el aprendiz participa. Son los miembros de la comunidad quienes organizan las actividades del niño y sus procesos de comunicación, para orientar y guiar el desarrollo, sin olvidar nunca que el niño ejerce también sus propias formas de control sobre los adultos; b) Las metas del aprendizaje están definidas desde la comunidad, ya que los procesos, no siempre intencionales, son inseparables de actividades útiles y significativas en esa comunidad; c) El aprendiz entra en contacto con los instrumentos socioculturalmente definidos, cuya utilización exige destrezas específicas que habrá que adquirir el que aprende”.

Dentro de este entendimiento, la autora enfatiza que el desarrollo cognitivo de los niños

tiene lugar gracias a la participación guiada, que se presenta en la actividad social con adultos o pares, quienes lo apoyan y estimulan en la comprensión y en el aprendizaje de destrezas para la utilización de instrumentos que forman parte de su cultura.

La Participación guiada se refiere a la interacción entre expertos y novatos, así como entre pares para promover la apropiación del conocimiento que gradualmente favorezca la competencia comunicativa entre todos los participantes. Esto incluye a su vez el tutelaje cognoscitivo, el modelaje experto, la creación de puentes entre lo dado y lo nuevo, la estructuración de las situaciones, la explicitación de las reglas básicas de la competencia comunicativa, así como el andamiaje. Este último proceso se refiere a la ayuda temporal y gradual que el profesor proporciona cuando se promueven habilidades, de acuerdo al nivel de competencia de cada estudiante. El mediador, como experto, enfrenta a sus alumnos a metas y demandas claras, y disminuye su apoyo a medida que el alumno va apropiándose de las estrategias promovidas, exhibiendo cada vez mayor capacidad de autorregulación.

En la Participación guiada, tanto la guía (implícita o explícita) como la participación en actividades culturalmente ricas son esenciales para considerar al niño como un aprendiz del pensamiento e implica al niño y sus colaboradores o compañeros en 2 procesos de colaboración: (Rogoff, 1993, p. 31)

- a) “Construcción de puentes desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en cierto momento, para alcanzar unos nuevos
- b) Organización y estructuración de la participación del infante en ciertas actividades, que debe incluir cambios en la responsabilidad a lo largo de su desarrollo”.

Siguiendo a Rogoff (Constructivismo Y Aprendizajes Significativos, 2001 p. 6), existen cinco principios generales que caracterizan las situaciones de enseñanza-aprendizaje. en las que se da un proceso de participación guiada con la intervención del profesor:

- 1.- “ Se proporciona al alumno un puente entre la información de que dispone (sus conocimientos previos) y el nuevo conocimiento.
- 2.- Se ofrece una estructura de conjunto para el desarrollo de la actividad o la realización de la tarea.
- 3.- Se traspa de forma progresiva el control y la responsabilidad del profesor hacia el alumno.
- 4.- Se manifiesta una intervención activa de parte del docente y del alumno.
- 5.- Aparecen de manera explícita e implícita en las formas de interacción habituales

entre docentes / adultos y alumnos / menores, las cuales no son simétricas, dado el papel que desempeña el profesor como tutor del proceso”.

Por otra parte estos procesos de participación guiada están basados en la “intersubjetividad, en donde los niños comparten centros de interés y objetivos con los compañeros más hábiles y con los pares que le ayudan y estimulan a superarse”. (Rogoff, 1993, p. 31) Así también, este concepto de intersubjetividad implica intercambio cognitivo, social y emocional.

Desde un punto de vista general, la intersubjetividad hace referencia a “la capacidad de los seres humanos de compartir deliberadamente con algún otro las experiencias subjetivas, o en otras palabras, se refiere a la capacidad de compartir los contenidos de la mente con algún otro” (Ingelmo, 2000, p.1)

La intersubjetividad se da cuando los interlocutores comparten algún aspecto de sus definiciones de situación. Los interlocutores cuando inician un contexto comunicativo pueden tener diferentes perspectivas o interpretar sólo vagamente lo que se da por supuesto y lo que las producciones verbales intentan transmitir, gracias a la negociación semióticamente mediada, no obstante, crean un mundo social temporalmente compartido, un estado de intersubjetividad.

Ahora bien, para el mediador el reto está en encontrar el modo de comunicarse con el sujeto-alumno de manera que éste pueda participar, por lo menos mínimamente, en el funcionamiento interpsicológico y pueda finalmente definir la situación de un modo culturalmente apropiado. Y es aquí donde la comunicación verbal, no verbal y emocional juegan un papel primordial en la construcción de puentes desde lo conocido a lo nuevo.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la autora entiende que los cambios evolutivos en intersubjetividad se relacionan con el cómo se comparte el significado y ello desde el estado emocional compartido hasta el discurso sofisticado. Las diferencias entre niños y adulto en cuanto búsqueda de intersubjetividad obliga al adulto a tratar de ajustar su atención a los intereses y nivel de comprensión del niño, con el fin de lograr una comprensión mutua. El esquema de cambio evolutivo de la intersubjetividad desde los primeros estados de intercambio emocional y compromiso mutuo, hasta llegar a compartir acontecimientos y objetos externos como centros de atención, es un proceso que se acompaña por un cambio en la capacidad de realizar tareas orientadas a una meta, asumiendo por parte del aprendiz una responsabilidad en el

control de las actividades

De acuerdo con Rogoff y Gardner el mecanismo mediante el cual dichas estrategias pasan del control del docente al alumno es complejo, y está determinado por influencias sociales, periodo de desarrollo en que se encuentra el alumno y el dominio del conocimiento involucrado.

Desde esta política el mecanismo central a través del cual el docente propicia el aprendizaje en los alumnos es lo que se llama la transferencia de responsabilidad, que significa el nivel de responsabilidad para lograr una meta o propósito, el cual se deposita en un inicio casi totalmente en el docente, quien de manera gradual va cediendo o traspasando dicha responsabilidad en el alumno, hasta que este logra un dominio pleno e independiente.

La transferencia de la responsabilidad enfatiza la idea de ofrecer apoyo ajustado a la resolución de problemas y la libertad de equivocarse en forma manejable es inherente a esa transferencia de responsabilidad.

Asimismo, Rogoff (1993) introduce el concepto de estructuración de situaciones para explicar el modo en que el profesor adapta tanto el tipo de apoyo que proporciona el alumno como el nivel de responsabilidad ante la tarea que progresivamente le va transfiriendo, siendo sensible a las necesidades que presenta el alumno en cada momento. La definición de la situación se refiere al modo en el que un contexto es representado (definido) por las personas que actúan en él. Por tanto, es cambiante y se reconstruye de forma conjunta.

Es de esta manera, y teniendo en cuenta todo lo que plantea Rogoff (1993), se puede entender que el facilitador y el alumno gestionan conjuntamente la enseñanza y el aprendizaje en un “proceso de participación guiada”. La gestión conjunta del aprendizaje y la enseñanza es un reflejo de la necesidad de tener siempre en cuenta las interrelaciones entre lo que entregan el mediador, el alumno y el contenido. Pero la gestión conjunta no implica simetría de las aportaciones: en la interacción educativa, el facilitador y el alumno desempeñan papeles distintos, aunque igualmente imprescindibles y totalmente interconectados. El profesor gradúa la dificultad de las tareas y proporciona al alumno los apoyos necesarios para afrontarlas, pero esto sólo es posible porque el alumno, con sus reacciones, indica continuamente al profesor sus necesidades y su comprensión de la situación.

Ahora bien, respecto al apoyo de los adultos al aprendizaje infantil, la participación del adulto puede motivar a los niños hacia una meta y centrar su atención. La resolución conjunta de

problemas se caracteriza por el hecho de que los adultos orientan a los niños hacia una meta general desde una perspectiva adulta, y centran la atención y las acciones infantiles en los pasos necesarios que es preciso dar para controlar las submetas del problema. Así, los adultos se responsabilizan de organizar y segmentar el esfuerzo implícito en su resolución.

Finalmente, Rogoff (1993) plantea que los procesos generales de participación guiada aparecen en todas partes del mundo. Sin embargo, existen importantes diferencias culturales en lo referente a la comunicación con el niño y al modo en que se organizan las actividades. Estas diferencias llevan a fijarse, a la hora de estudiar los procesos de mediación cultural, en los siguientes aspectos: importancia de las metas y costumbres de la comunidad para organizar la actividad infantil y las relaciones que los niños mantienen con otras personas; asimetría en la responsabilidad del niño con relación a su propio aprendizaje, a partir de las actividades en que participa y observa; naturaleza tácita y rutinaria de la participación guiada en las actividades compartidas de la vida diaria. Todas las actividades de los cuidadores, junto con los esfuerzos del niño, tienen como objeto captar información sobre la naturaleza de las situaciones, el modo en que las interpretan los cuidadores y la forma más adecuada para enfrentarse a ellas.

Definición integrativa del concepto de mediación sociocultural

Tomando en cuenta los postulados de los autores aquí mencionados, entenderemos a una interacción con valor mediacional como un modelo de relación, que se genera entre un aprendiz y un mediador que posee algún tipo de conocimiento respecto al modo de transmitir aprendizajes al novato, y que se caracteriza por la cooperación de los sujetos que la constituyen en una actividad conjunta, en donde el mediador adapta tanto el tipo de apoyo que proporciona al alumno como el nivel de responsabilidad ante la tarea que progresivamente le va transfiriendo, siendo sensible en todo momento a las necesidades que presenta el novato, y persiguiendo permanentemente la finalidad de que el aprendiz se apropie paulatinamente del saber del tutor y asuma un mayor grado de compromiso con respecto a su propio aprendizaje.

El mediador durante este tipo de interacción establece los objetivos que desea conseguir en su relación con el aprendiz, selecciona y organiza la información para alcanzar las metas fijadas, y comparte sus intenciones con el novato, transmitiéndole a este último los propósitos de su intervención

El mediador anima constantemente al aprendiz a establecer metas a corto y a largo plazo, ayudándole a discriminar las metas alcanzables de las inalcanzables, promoviendo la generación de un plan para alcanzar los fines asequibles y la modificabilidad de aquellos que poseen bastantes dificultades para su logro por parte del novato. A su vez, el mediador incentiva al aprendiz a que éste nunca deje de focalizar su atención al logro de metas futuras, fomentando en el novato la perseverancia y la paciencia en el logro de estos fines a largo plazo.

El mediador transmite al aprendiz qué pasos ha de seguirse, cómo llevarlos a cabo, cuándo y por qué realizarlos, de manera tal de poder hacerle frente a una tarea o actividad determinada. Éste en cada momento ayuda al niño a pensar acerca de la actividad que está realizando, a descartar la información superflua y a utilizar sólo lo esencial y básico para la ejecución de la tarea, a la vez que transmite al aprendiz la posibilidad de generalizar lo aprendido para utilizarla en otras situaciones de aprendizaje.

El mediador, al iniciar cada tarea en conjunto con el aprendiz, se preocupa de despertar el interés del novato por la actividad a realizarse, discutiendo con éste la importancia y la finalidad de la tarea, y asegurándose de que el aprendiz logre entender sus intenciones.

El mediador al intervenir comunica permanentemente al aprendiz de forma objetiva el progreso que va obteniendo y el nivel de competencia que manifiesta este último, para lo cual organiza la actividad de aprendizaje de manera tal que, según el nivel del novato, las acciones se puedan alcanzar con éxito.

El mediador en todo momento, al iniciar una tarea con el novato, se involucra y participa activamente en la experiencia de aprendizaje del aprendiz, dirigiendo la actividad pero sin entregar la solución, de manera tal de promover la independencia del novato con respecto a la consecución de su propio aprendizaje.

El tutor, a lo largo de toda la interacción con el aprendiz, acepta de manera auténtica a éste último con sus diferencias individuales, transmitiéndole este sentimiento al novato y generando en él la creencia de que éste es participe activo de su propio proceso de aprendizaje.

Entre el mediador y el aprendiz existe una valoración recíproca de sus capacidades, asumiendo el primero, en una instancia inicial, un rol más directivo frente a una tarea determinada, pero paulatinamente va delegando la responsabilidad sobre la misma al novato.

Finalmente, el mediador consigue que el aprendiz conozca su propio potencial de aprendizaje, y logra que el novato sea consciente que su nivel actual de aprendizaje se puede modificar permanentemente.

Componentes a la base de un Proceso Mediacional

Motivación

Por motivación entendemos como la “fuerza que nos mueve a realizar actividades” (Comisión de modernización pedagógica, 2000, p. 1)

Dado que una de las premisas que sustentan el aprendizaje mediado es que el aprendiz logre interesarse por aquello potencial de aprender, nos parece sumamente pertinente describir con detenimiento tanto aquellos objetivos hacia lo cual el niño podría estar centrado (metas del aprendizaje), así como algunas premisas básicas que permitirían al potencial mediador encauzar correctamente su labor, a saber, guiar al potencial aprendiz en la consecución del aprendizaje de competencias, destrezas o herramientas que le permitan en última instancia adaptarse a su medio ambiente circundante.

Metas del aprendizaje

Todo mediador debiera preguntarse, qué es lo que hace que sus aprendices trabajen o no. Es decir, cuales son las razones que subyacen e impulsan a comenzar, así como a continuar en una actividad de aprendizaje. Se aconseja que una manera concreta y eficiente, que permite develar estas interrogantes, es observar a los novatos en el contexto donde se suscitan los aprendizajes, centrándose en aquello que hacen y dicen en una situación de enseñanza. A través de ello, podemos advertir claramente que cada alumno se enfrenta al trabajo con motivaciones muy disímiles.

Las metas hacia las cuales éstos pueden dirigir sus esfuerzos pueden dividirse en distintas categorías, las cuales presentamos a continuación (Alonso, 1998):

- *Dominio de la tarea*, donde al aprendiz le resulta prioritario aprender algo con sentido y sentir que se es competente.
- *Preservar la autoimagen*, en este punto el aprendiz centra sus energías en no quedar mal frente a los otros. Cuando un alumno no es capaz de salvaguardar su autoimagen, siendo

infravalorada por el medio ambiente circundante, esto puede traer consecuencias emocionales negativas y una merma en la motivación por el aprendizaje.

- *Conseguir algo externo*, para estos alumnos lo esencial es que las actividades tengan alguna utilidad práctica, es decir, que sean un medio para alcanzar algo más que competencias, conocimientos o herramientas que le permitan adaptarse mejor a su entorno. Es menester destacar que los contenidos de aprendizajes en sí no tienen valor por sí mismos. El énfasis se centra, entonces, en obtener beneficios como una buena calificación o bien aprobar.
- *Deseo de obtener recompensas*, las cuales van desde el elogio hasta el premio material o tangible.
- *Deseo de actuar con autonomía*, donde el énfasis está puesto en realizar una actividad dada porque se desea y no por obligación.
- *Necesidad de seguridad que da el aprobar.*
- *Necesidad de conseguir atención y aceptación por el mediador y sus pares.*

Este conjunto de metas se encuentran presentes en todos los alumnos cuando se enfrentan a alguna situación de aprendizaje. Lo que varía es la intensidad con que éstas se despliegan, influyendo de diversas formas en el modo en que los novatos se posicionan frente a la actividad.

A continuación describiremos cómo el perseguir una u otra meta lleva consigo apareadas ciertas consecuencias (Alonso, 1998).

Dominio de la tarea

Cuando el novato se encuentra centrado en aprender, adquirir nuevas competencias y/o experimentar que se es competente, se facilita el aprendizaje y potencia las capacidades de los alumnos. Otro caso se encuentra cuando el principiante pone énfasis en aprender algo pragmático. En algunos contenidos académicos, resulta sumamente difícil poder develar la funcionalidad práctica que el aprendizaje de ciertos contenidos conlleva. Esto puede asociarse a fatales consecuencias, dado que el “no saber de modo preciso para qué puede servir lo que se estudia resulta desmotivante” (Alonso, 1998, p. 27) Por lo anterior, creemos que resulta primordial que todo mediador sea capaz de llevar aquello que busque enseñar a la realidad del novato, de modo de que el contenido se torne relevante a los ojos del mismo, y así construir un aprendizaje significativo, y por ende comprensible.

Deseo de obtener recompensas

Cuando un alumno dirige sus esfuerzos hacia la obtención de recompensas, resulta necesario que el mediador le enseñe de antemano qué beneficios obtendrá si lleva a cabo la actividad. Algunas posturas se adscriben al hecho de que el ofrecer y dar recompensas a los aprendices, resulta sumamente efectivo para que éstos hagan su trabajo, inclusive se indica que de ésta forma se desarrolla la motivación intrínseca por la actividad. En otras ocasiones, el ofrecer recompensas puede no ser tan beneficioso para el aprendiz. Concretamente, resulta sumamente delicado ofrecer un refuerzo externo cuando el alumno se siente intrínsecamente motivado hacia la tarea, dado que puede destruir el atractivo inherente que le causa al alumno. Asimismo, el ofrecer recompensas tangibles de antemano, puede determinar que el aprendiz sólo trabaje cuando esperen la recompensa.

Deseo de aprobar

Por otro lado, un alumno puede orientarse en aprobar una determinada asignatura, entendiéndolo que esto es en sí un fin externo al propio aprendizaje. Se recomienda a todo mediador de aprendizaje que, su orientación hacia una determinada tarea no se focalice en insistir a sus aprendices que deben realizarla para aprobar.

En este punto, resulta importante destacar que, la amenaza de una mala calificación incide en términos negativos sobre la motivación, así como en el tipo de estrategias con que los novatos se enfrentan a situaciones de potencial aprendizaje. Cabe entonces reflexionar en torno a cómo conseguir que los alumnos se esfuercen por aprender en lugar de centrarse en la obtención de resultados académicos. Por lo general “los efectos negativos de la evaluación se producen en gran medida porque existe una gran discrepancia entre los objetivos cuya consecución implica un aprendizaje significativo y los objetivos que se evalúan habitualmente” (Alonso, 1998, p.30) De lo anterior se desprende que se requiere gestar instancias de reflexión acerca de la manera en que se están diseñando y llevando a cabo las evaluaciones de la educación impartida, de modo de que éstas reflejen el objetivo último del proceso enseñanza-aprendizaje, a saber, que el alumno construya aprendizajes significativos.

Deseo de preservar la autoimagen

Asimismo, hay aprendices que orientan su actuar bajo el prisma de preservar la autoestima. Por cierto, niveles elevados de ella inciden positivamente en el aprendizaje y

rendimiento académico. Por tanto, un mediador debiera guiar al novato en la consecución de mayor autoconfianza. El que el alumno se centre en ello, puede tener consecuencias negativas. Por ejemplo, una de las vías para participar de los alumnos en el aula es preguntando en torno a las dudas que le puedan aquejar. El miedo al ridículo, a perder la estima personal frente a otros, inhibe esta conducta espontánea, con la consiguiente merma en el aprendizaje. Si un alumno posee dudas e interrogantes en torno a una temática en cuestión y, no las aclara, entonces éstas se convertirán en obstaculizadores de la enseñanza.

Deseo de lograr autonomía

Por otro lado, todas las personas necesitamos sentir que hacemos las actividades o tareas “porque queremos”. En el contexto escolar este sentimiento determina que los aprendices se sientan a gusto con la situación de instrucción. Ésta sensación suele ser frecuente, dado que todo pareciera serle impuesto, desde el currículo, los docentes, hasta las actividades particulares que deben realizar en una cátedra en particular. Esta “obligatoriedad” se acentúa cuando el alumno no es capaz de percibir la funcionalidad de la actividad a la cual se enfrenta. Por lo anterior, creemos que un mediador debiera tender a presentar las actividades de aprendizaje, cuidando de no otorgarles la cualidad de obligatorias. Igualmente, consideramos que debiera dar el espacio al novato para que éste pudiese optar entre un conjunto de actividades orientadas a tratar un tópico determinado con el fin de aumentar la sensación de autonomía y autocontrol. Lo anterior, sin obviar otorgarle un sentido claro a la tarea encomendada.

Deseo de aceptación incondicional

Finalmente, la necesidad de aceptación incondicional es una necesidad básica, la cual resulta fundamental al momento de enfrentar a un novato a una situación potencial de aprendizaje. Si los aprendices perciben que los docentes le ignoran o rechazan, “la incomodidad o tensión con que acuden a sus clases obstaculiza, aunque no impide totalmente, el interés por la actividad escolar” (Alonso, 1998, p. 33). Esta necesidad de aprobación produce que los alumnos pongan en marcha actitudes o comportamientos particulares acordes a los deseos de quienes buscan aceptación incondicional. Esto puede traer tanto consecuencias positivas como negativas. A modo de ejemplo, si los docentes, familiares y compañeros de aula, hablan a menudo de las notas o acerca de la utilidad de saber algo para ganarse la vida, entonces los novatos seguramente centrarán su foco de atención en lograr metas externas al aprendizaje en sí. Si, por

el contrario, el aprendiz percibe que se valora por los otros su particular progreso continuo y no las notas, tenderá a prestar atención a aquello que le permita perfeccionarse.

Condicionantes contextuales de la motivación

Las metas personales de los aprendices y los modos de enfrentarse al trabajo escolar no dependen sólo de las características de la tarea en sí, sino también de la actuación particular del mediador. Por lo anterior, resulta trascendental examinar aquellas formas o modos de actuación que contribuirán positivamente a motivar al novato al aprendizaje.

Al comenzar todo trabajo mediado por un experto, es menester reflexionar acerca de aquellas pautas de actuación que le permitan captar la atención del alumno, así como aquellas a partir de las cuales acceda a dirigirla correctamente. Por ello, se postula que es fundamental que el mediador sea capaz de despertar la curiosidad en los novatos, mostrando la relevancia de los contenidos o herramientas que han de aprender.

La curiosidad es un proceso propio de la conducta exploratoria, la cual se activa por las características de la información que se presentan. Entre ellas destacan: la novedad, la complejidad, su carácter inesperado, su ambigüedad y su variabilidad. Bajo nuestra óptica, debemos destacar que lo que resulta atrayente para un novato varía en cada caso en particular. Por ello, el mediador debiera tener un acercamiento comprensivo previo acerca de los gustos, preferencias, contexto y realidad particular en que el alumno se desenvuelve, de modo de ajustar las características de la tarea a estas cualidades, y así lograr presentar un material atractivo ante los ojos del aprendiz. Asimismo, resulta de suma ayuda plantear interrogantes, problemas y desafíos a los alumnos al comienzo de la actividad, de modo de transportarlos desde una postura pasiva, a una de orden activo, donde los novatos se posicionen como agentes “constructores” del conocimiento, evitando por tanto el aprendizaje mecánico y la mera memorización del contenido.

Un segundo factor a destacar hace referencia a la relevancia que los aprendices asocian a la tarea a realizar. Dado que “todo alumno afronta la actividad escolar con la pregunta siguiente: “¿Para qué necesito saber esto?” (Alonso, 1998, p. 59), nos parece evidente entonces que el

mediador encuadre la situación de aprendizaje, de modo de que el novato pueda dar respuesta a esta interrogante. En otras palabras, el objetivo en este punto se centra en lograr otorgarle un significado, instrumental o de meta, a aquello que se va a aprender. El significado que se otorga a la actividad, por parte de los aprendices, se adscribe al menos a dos factores. En primer término, el grado en que estos son capaces de situar la tarea en el contexto de lo que ya saben o conocen. En segundo término, el otorgamiento de significación depende de que los alumnos sean capaces de determinar las implicaciones futuras de su realización.

No podemos dejar de aludir al hecho de que el que los novatos logren otorgar un significado a la actividad en sí, se encuentra supeditado a la actuación del mediador. Lo anterior, dado que éste, en su condición de guía, puede relacionar explícitamente el contenido de la instrucción con las experiencias, los conocimientos previos y los valores de los alumnos. Si el experto no orienta a sus alumnos hacia la comprensión de la relevancia de la tarea, lo más probable es que éstos no lo logren percibir por sí solos, y por tanto, no afronten la misma con la motivación adecuada, lo cual incidirá negativamente en los logros del aprendizaje.

Comunicación y Afectividad

El concepto de comunicación incluye todos los procedimientos mediante los cuales una persona puede influir sobre otra. De esta manera se consideran como actos comunicativos todas las formas que el hombre utiliza para transmitir sus ideas: la palabra hablada y escrita, los gestos, los movimientos, las expresiones emocionales, etc.

Así, se entiende que el objetivo de la comunicación es afectar intencionalmente la conducta de los demás (Berlo, 1960)

El acto comunicativo se puede llevar a cabo de manera verbal, no verbal y emocional.

La comunicación verbal se refiere a la comunicación que se vale de la palabra para dar el mensaje, siendo la principal forma de comunicación que se utiliza. Puede ser oral o escrita

La comunicación no verbal implica una transmisión de mensajes sin pronunciar palabras, sin escribir cosa alguna. Las acciones no verbales pueden ser por medio del

movimiento corporal, entre los que encontramos la postura y distancia que se establece entre los interlocutores, el contacto visual, el tono de voz, uso físico de los espacios, entre otros. Así mismo, se incluyen tanto las acciones que se realizan como las que dejan de realizarse.

Finalmente, por comunicación emocional se entiende no sólo la capacidad de una persona de comprender sus sentimientos, sino también la habilidad de expresarles. Aprender a identificar y transmitir las emociones es una parte fundamental del acto comunicativo, así como del control emocional. Por su parte, el apreciar las emociones de los otros seres con que interactuamos incide en el desarrollo de relaciones íntimas y satisfactorias. (Shapiro, 1997)

Ahora bien, nosotras entenderemos que subyacente a cualquier conducta comunicacional subsiste un valor emocional, inseparable al mensaje que se quiera entregar. El tipo de connotación emocional que se le otorga al mensaje ejercerá una influencia mayor o menor del mismo sobre el receptor, dependiendo del tipo de relación afectiva que se haya establecido entre los participantes del acto comunicativo.

Es de esta manera, que en el contexto de las tutorías formativas del Programa Adopta un Hermano, apostamos a que el tipo de relación afectiva que se constituya en este espacio en particular, incidirá en el valor emocional del acto comunicativo, y finalmente, en el valor mediacional de la interacción.

Por lo anterior, creemos que los componentes afectivos, verbales y no verbales se encuentran estrechamente influidos y relacionados.

Ahora, entre los modos de influencia intencional, para el logro de un aprendizaje determinado, encontramos los medios de desempeño con ayuda, los cuales eminentemente se componen de los tres modos comunicacionales previamente mencionados.

Medios de Desempeño con ayuda

La psicología de este siglo se ha centrado en seis formas de ayudar al desempeño: *modelo, manejo de la contingencia, retroalimentación, instrucción, interrogación y estructuración cognitiva*. (Luis C. Moll, 1993, p. 213)

El modelo

El modelo, potente medio de desempeño con ayuda, consiste en el proceso de ofrecer conductas para la imitación. La posibilidad de que se produzca una imitación de modelos “se verá afectada por la edad y el sexo comparados del modelo y el que imita, por la presencia de apoyo a la conducta, por el hecho de que el modelo sea vivo o solo una representación, por la relación entre los actores, por el mismo repertorio generalizado de imitación, que se puede reforzar o debilitar por medio de premio y castigo” (Staats, 1968; citado en Luis C. Moll, 1993, p. 215), y por muchos otros factores, todos los cuales son complejamente interactivos.

En educación, tanto los docentes expertos como los propios pares son modelos de gran importancia para el aprendizaje con ayuda, a todas las edades.

Manejo de la contingencia

En este tipo de medio de desempeño con ayuda, se determinan recompensas y sanciones de acuerdo con el comportamiento del aprendiz, según el mismo sea deseable o indeseable.

El tipo de premios puede ser de la más variada índole: refuerzos sociales de elogio y aliento, refuerzos materiales de artículos de consumo o privilegios y recompensas simbólicas.

Por su parte, y dentro de las prescripciones más educativas, los castigos se limitan a la pérdida de alguna oportunidad positiva o a reprimendas temporales, pero contundentes.

Es importante destacar que, en la enseñanza efectiva, el manejo de la contingencia se centra en la conducta positiva y las recompensas positivas.

No se puede emplear el manejo de la contingencia para crear nuevas conductas. Las habilidades nuevas se deben provocar por otros medios de ayuda: modelo, instrucción, estructuración cognitiva e interrogación. Sin embargo, las recompensas y elogios que siguen a una conducta refuerzan cada punto de avance a través de la zona de desarrollo próximo, evitando pérdidas de terreno.

Realimentación (feedback)

La información que la realimentación proporciona para el aprendizaje es un importante y potente medio de ayuda. La realimentación por sí sola puede ayudar a un estudiante a mejorar sustancialmente su aprendizaje en el siguiente intento, siendo que ésta es el medio simple más común y efectivo de autoayudarse.

En los programas educativos, se puede realimentar a los estudiantes de muchas maneras: con información de pruebas informales; con información de pruebas de logros; con respuestas instantáneas del maestro en la conversación con los niños y con ejercicios graduados, entre muchas otras.

Instrucción

La instrucción es decididamente el más ubicuo de todos los medios de ayuda en la vida diaria. Para que ésta sea efectiva, debe estar incluida en un contexto formado por otros medios de desempeño con ayuda efectivos, siendo los más notorios el manejo de la contingencia, la realimentación y la estructuración cognitiva.

Sólo se puede esperar que haya instrucciones, como otras formas de ayuda, cuando los maestros asumen la responsabilidad de ayudar al desempeño mas que esperar que los estudiantes aprendan por sí solos.

Por supuesto, demasiadas instrucciones pueden resultar detestables para cualquier estudiante. Un empleo mesurado de las instrucciones, en cambio, no crea oposición. Y es importante incluir a la instrucción en la enseñanza, ya que la voz instructora del maestro se torna en voz auto instructora del educando cuando se produce la transición de aprendiz a actor autorregulado.

Interrogación

Las preguntas ayudan al desempeño bajo formas subyacentes. Esto se puede probar comparando la forma en que ayudan las preguntas con la forma en que ayudan las interrogaciones. Se considera que “tanto las instrucciones como las preguntas son subclases de *directivas*. Por ejemplo, podemos decir a un niño “¿Qué flores viste ayer?” o podemos decirle “Háblame de las flores que viste ayer”. Estos son medios funcionalmente equivalentes de ayudar al niño, que le exigen recuerdo y categorización. En un nivel de análisis, la pregunta contiene la instrucción implícita: “(Cuéntame o piensa en) que flores viste”. Sin embargo, hay distinciones importantes entre las preguntas y las instrucciones en el contexto de la enseñanza. Si el hablante quiere acción pero expresa la directiva en forma de pregunta, es posible que haya malas interpretaciones” (Ervin-Tripp, 1976, 1977; citado en Moll, 1993, p.217).

La interrogación, a diferencia de la instrucción, proporciona un medio de aprendizaje con ayuda que es distinto y valioso. La interrogación pide explícitamente una respuesta

lingüística y cognitiva: provoca creaciones de parte del alumno. Si el maestro pregunta, se obtienen dos ventajas educativas. Primero, se activa mental y verbalmente a los alumnos, lo que les da práctica y ejercitación. Segundo, durante este ejercicio de habla y pensamiento de los alumnos, el maestro podrá ayudar y regular el ensamblado de evidencias de los alumnos y su empleo lógico.

No todas las preguntas ayudan al aprendizaje. Debemos diferenciar a las que ayudan de las que meramente *evalúan*. La *pregunta de evaluación* se hace para averiguar el nivel de capacidad del alumno para desempeñarse sin ayuda. Cuando esas preguntas se usan para proporcionar instrucción al estudiante para su movimiento en la zona de desarrollo próximo (ZDP), son parte de la instrucción competente.

Estructuración cognitiva

Como medio de aprendizaje con ayuda, la estructuración cognitiva se “refiere a la provisión de una estructura para pensar y actuar”(Moll, 1993, p.218). La finalidad es que el aprendiz logre: organizar, evaluar, agrupar y ordenar la percepción, la memoria y la acción. Estas estructuraciones cognitivas pueden tener distintos grados de formalización, así como conscientes en disímiles niveles.

Se pueden otorgar diversas clases de estructuras cognitivas. Pueden ser grandes como concepciones de mundo; o bien pueden ser modestas, como el mero hecho de ponerle nombre a un objeto.

Se puede hacer una distinción simple pero útil de los tipos de estructuras cognitivas:

En el *Tipo I*, “la estructura sirve para organizar nuevos modos de percepción. La evaluación, el agrupamiento y el ordenamiento de la vieja y la nueva información son aprendizaje ayudados por estas estructuras cognitivas recientemente desarrolladas” (Moll, 1993, p. 219).

Las estructuras del *Tipo II* “operan en el nivel del proceso cognitivo. A los niños se les pueden dar estructuras para la memorización, o para la retención, o para formular reglas útiles en la acumulación de información”(Moll, 1993, p. 219).

Ahora bien, cabe cuestionarse, como bajar al terreno de las prácticas pedagógicas este modo de desempeño con ayuda?. El procedimiento es simple: el maestro ayuda al alumno a organizar el material “en bruto” de la experiencia –lo que tiene ante ellos en el texto o en el experimento- conjuntamente con otras instancias semejantes. La ayuda en la estructuración

cognitiva puede obtenerse con frecuencia con sólo establecer una condición general, remitiéndose a instancias semejantes, al enfrentarse al material de aprendizaje. Estas son las características que distinguen a la estructuración cognitiva de la simple instrucción.

El uso de los medios de ayuda nunca puede limitarse a lo previamente descrito. La respuesta a las zonas de desarrollo próximo de los niños requiere individualización de acuerdo con las exigencias del momento y el movimiento por la ZDP. El nivel de desarrollo del educando requiere una acomodación cuidadosa (Moll, 1993).

CAPITULO 3: MARCO METODOLÓGICO

En este apartado describiremos sucintamente el tipo de estudio realizado, así también definiremos la muestra, las técnicas de recolección de datos, y el tipo de análisis efectuado una vez obtenida la información necesaria para la investigación.

Previo a ello, nos parece pertinente describir brevemente el tipo de metodología utilizada, a saber cualitativa.

Contexto Teórico Epistemológico

Nuestra investigación, al pretender conocer el modo en que se suscita las interacciones con valor mediacional en la practica de las tutorías formativas individuales, que se imparten en el Programa Adopta un Hermano de la V región, a través de los relatos que los propios actores de esta experiencia nos proporcionen, se adscribe a un tipo de estudio de metodología cualitativa, la cual responde a preguntas que se refieren al qué y como sucede algo, efectuando una reducción de la realidad por medio de conceptos y de relaciones entre éstos, utilizando procedimientos que posibilitan una construcción de conocimientos que ocurre sobre la base de conceptos, y produciendo resultados de tipo descriptivo, interpretativos y confirmador o generador de hipótesis. (Krause 1996)

El método cualitativo posee una base filosófica - epistemología en la perspectiva fenomenológica, la cual busca entender los fenómenos sociales desde la perspectiva propia del actor social. Es decir, examina el modo como éste experimenta el mundo.

Nuestro estudio posee un tipo de investigación descriptiva no experimental, ya que intenta describir cómo es y cómo se manifiesta una interacción con valor mediacional, en las tutorías formativas individuales del Programa Adopta un Hermano, sin manipular deliberadamente variables, intentando observar el fenómeno tal y como se da en su contexto natural, a través de un diseño transaccional, procediéndose a estudiar la muestra en tres instancias o momentos complementarios entre sí, lo que nos permite obtener una visión más acabada del fenómeno de nuestro estudio. En este sentido, se torna preciso explicitar que nuestra investigación no es de corte longitudinal, puesto que no nos abocamos a indagar cómo se

manifiesta el objeto de estudio a lo largo del tiempo, sino más bien recogeremos tres “instantáneas” del mismo, desde el ángulo de dos diversos actores involucrados en ello.

Selección de la Muestra

La muestra de nuestro estudio se encuentra compuesta, por un lado por estudiantes de Educación Superior que participan durante el año 2003 del Programa Adopta un Hermano de la Fundación para la Superación de la Pobreza. Estos estudiantes cumplen el rol de coordinadores (as) o el de tutores (as). En el caso de los coordinadores, éstos son estudiantes en práctica de las carreras de psicología o trabajo social. Su labor es guiar u orientar el quehacer de los tutores. Por su parte, los tutores son alumnos de segundo año en adelante de Educación Superior, de las más variadas carreras.

Por otro lado, se sitúan los niños y niñas que fueron incorporados para participar de las instancias de tutorías formativas, los cuales asisten a escuelas municipalizadas de las comunas de Valparaíso, Viña del Mar, Con-Con y Quilpué. Estos niños y niñas tienen entre 8 y 12 años de edad, y dada su condición de pobreza, se encuentran en una situación de vulnerabilidad social. En términos generales, los niños se encuentran retrasados en la adquisición de logros de acuerdo a la etapa evolutiva que atraviesan. Lo anterior, en el ámbito educativo, afectivo y/o socio-cultural.

Para efectos de nuestra investigación, utilizamos la técnica de selección denominada “muestreo teórico”. Es por tanto, de orden no probabilística y con carácter intencionada. La muestra se elige a través de una estrategia de selección sucesiva. En términos concretos, se eligen los primeros sujetos, documentos o situaciones de observación. Los datos obtenidos se analizan y se desarrollan conceptos, categorías conceptuales e hipótesis, a partir de lo cual se generan nuevos criterios para seleccionar los siguientes sujetos a integrar en la muestra. Esta operación se repite hasta lograr la saturación teórica, es decir, se finaliza el proceso cuando los datos obtenidos no aportan información novedosa para el objeto de estudio (Krause, 1996).

A partir de la siguiente tabla, se explicita la población participante en el estudio:

Tabla N° 1: población participante en la investigación

Población Entrevistada	Nº de sujetos entrevistados	Escuelas a las que pertenecen y comuna	Sexo F: femenino M: masculino
Coordinadores (as)	4	Camilo Mori, Valparaíso Oscar Marín Socías, Viña del Mar Juan José Latorre, Valparaíso Pacífico, Valparaíso	F F M M
Tutores (as)	3	Ernesto Quiroz Weber, Valparaíso Irma Salas, Concon Teniente Serrano, Quilpué	F F M
Niños (as)	2	Irma Salas, Concon Teniente Serrano, Quilpué	F M

En términos generales el procedimiento utilizado fue el siguiente. En un primer momento se entrevistó a la figura de coordinación. A partir de estas entrevistas realizadas, se procedió a determinar aquellas interacciones tutor(a)-niño(a) con valor mediacional. De un conjunto de ellas, entrevistamos a 3 tutores. Finalmente, y con el fin de obtener la visión de todos los actores involucrados en el proceso mediacional, entrevistamos a dos niños, ambos de diez años de edad.

Técnicas de Recolección de Datos

Las técnicas utilizadas en esta investigación son entrevistas semiestructuradas que permiten construir como se presentan en la practica algunas interacciones con valor mediacional dentro del contexto de las tutorías formativas individuales que se imparten desde el Programa Adopta un Hermano de la V región. Los actores de este proceso entrevistados fueron: coordinadores, tutores y niños

En términos generales, el proceso de investigación fue llevado a cabo en tres momentos. En el primero de ellos, se realizaron tres entrevistas individuales y una grupal a cuatro coordinadores de este año. El objetivo a perseguir en esta instancia fue determinar que tutorías que se están impartiendo cuentan con un carácter mediacional. Asimismo, a través de la entrevista pudimos recoger la visión de estos agentes en torno al modo en que se están impartiendo este tipo de interacciones en el terreno. En un segundo momento, se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres tutores, con el fin de recoger su mirada en torno a las

prácticas mediacionales, así como también al modo en que se presentan los componentes comunicacionales, motivacionales y afectivos en este contexto particular. Finalmente, recurrimos a la figura de los niños, entrevistando a dos de ellos. Lo anterior, con el fin de complementar la información otorgada por los actores precedentes.

A continuación, presentamos un pequeño referente conceptual de la técnica a utilizada en nuestro estudio:

Entrevista Semiestructurada

La entrevista se remite a un “proceso comunicacional a través del cual un entrevistador extrae información de un informante, la cual se encuentra contenida en la biografía del interlocutor”(Alonso,1996, p. 225). Lo anterior alude a que los datos arrojados por los entrevistados forman parte de la experiencia vivida por los mismos en un ámbito determinado de sus vidas. Es justamente el caso de nuestra investigación. Concretamente, nuestra muestra se encuentra comprendido por agentes activos del proceso de tutorías formativas que se imparten en el Programa Adopta un Hermano de la V región, más específicamente, coordinadores, así como tutores y niños que llevan a la práctica interacciones con valor mediacional. Los primeros, de manera indirecta, puesto que orientan o guían el accionar de los segundos. Los tutores por su parte son los que, en última instancia practican en este contexto determinado las interacciones que buscamos describir, precedentemente definidas, en conjunto claramente con los niños.

Debemos explicitar que las entrevistas implementadas se encuentran en el nivel de la investigación social. Por lo anterior entenderemos “una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con un cierta línea argumental sobre un tema definido en el marco de la investigación” (Grele, 1990, citado en Alonso,1996, p. 228) centrándonos en nuestro objeto de investigación, las entrevistas se orientan a recoger cómo se presentan en la práctica misma de las tutorías formativas las interacciones con valor mediacional, así como el modo en que se plasman los componentes motivacionales, afectivos y comunicacionales en este contexto interaccional.

A partir de lo anterior, el tipo de entrevista más pertinente para nuestro estudio es el de la entrevista semiestructurada. De esta manera, recabamos información a partir de una pauta o

guión predeterminado de preguntas que abarquen los ejes temáticos de nuestra investigación, a saber cómo se presentan los componentes motivaciones, comunicaciones y afectivos en las prácticas interaccionales de las tutorías formativas impartidas por el Programa Adopta un Hermano de la V región, así como el proceso mediacional per sé. Asimismo, resulta esencial destacar que las preguntas del guión de entrevista son abiertas, pero a su vez, lo suficientemente concretas, de modo de lograr rescatar la experiencia en cuanto a su accionar de los agentes sociales involucrados, pero sin olvidar el objetivo último de nuestra investigación precedentemente definido.

Técnicas de Análisis de los Datos

Análisis de Contenido

Las investigaciones sociales de orden cualitativas se encuentran interesadas en develar la subjetividad del fenómeno de estudio. Por ello, el foco de análisis estaría centrado en las expresiones verbales y no verbales que reportan los agentes sociales. Lo anterior, dado que “las expresiones, del tipo que sean, son el mecanismo por el que la subjetividad del agente se manifiesta -ante sí mismo y ante los demás-; por ello, suministran el indicio más directo y revelador de la estructura de esa subjetividad y del sentido de sus acciones” (Navarro, 1996, p. 178). En este sentido, todo Análisis de Contenido (AC) busca investigar en torno a las expresiones de los agentes sociales involucrados en la Investigación.

La técnica de Análisis de Contenido busca develar aquello que se posiciona en un plano distinto al texto en sí, lo que se encuentra más bien fuera del mismo, y que le permite definirse y otorgarle sentido.

Debemos explicitar que, en el análisis del lenguaje, encontramos tres niveles diversos, a saber: sintáctico, semántico y pragmático (Morris, 1938, citado en Navarro, 1996. p. 179). En el primer caso, se refiere a la superficie del texto, compuesta por una conjugación de diferentes componentes, entre los que destacan el sustrato morfológico, fonológico, etc. Por su parte, los niveles semánticos y pragmáticos le otorgan sentido al pasaje. El Análisis de Contenido establece las relaciones entre el nivel meramente sintáctico y semántico-pragmático. Es justamente este punto lo que diferencia a esta técnica de otras de índole más bien textuales.

Krippendorff (1980) introduce el concepto de estructura conceptual, que alude a un conjunto de subconceptos interrelacionados que orientan el rol que debe ejercer el investigador en el análisis mismo de los datos, los cuales mencionaremos a continuación:

- Los datos, refiere a la materia prima del AC, la superficie que el investigador busca traspasar. Por ello, debe estar previamente definido el tipo de datos a analizar, cómo son definidos, y a partir de qué universo de datos son extraídos.
- Contexto de los datos, con el fin de emitir inferencias validas en torno a la temática de investigación, resulta trascendental que el investigador conozca acerca del contexto a partir del cual emergen los datos.
- Objetivo de análisis del contenido, alude a exponer con claridad el objeto de estudio de la investigación.
- Validez de los resultados, donde el investigador deberá someter sus resultados a una prueba de “aprobación”. En nuestro estudio someteremos a los datos obtenidos a triangulación, a partir de la interpretación de los datos recabados desde las miradas de ambas investigadores, así como también incorporando la mirada de tres actores principales .

El Análisis de Contenido en sí, refiere a la codificación, y posterior análisis, de la información obtenida. En este proceso los datos son “fragmentados, conceptualizados y vueltos a articular analíticamente de un modo nuevo” (Krause, 1996, p. 11). Resulta trascendental destacar que, para efectos de nuestro estudio, centraremos el análisis bajo el paradigma de la codificación.

La codificación se subdivide en dos etapas:

- En un primer momento, los datos son reducidos a través de “etiquetamientos conceptuales”.
- En una segunda instancia, se agrupan, formando categorías conceptuales.

Para realizar la codificación, se cuenta con 3 tipos de unidades de análisis, a saber: de muestreo, de registro, y de contexto.

En el primer caso, alude a las “diversas partes de la realidad sometida a observación que el investigador considera como separadas e independientes entre sí...” (López-Aranguren, 1996, p. 417).

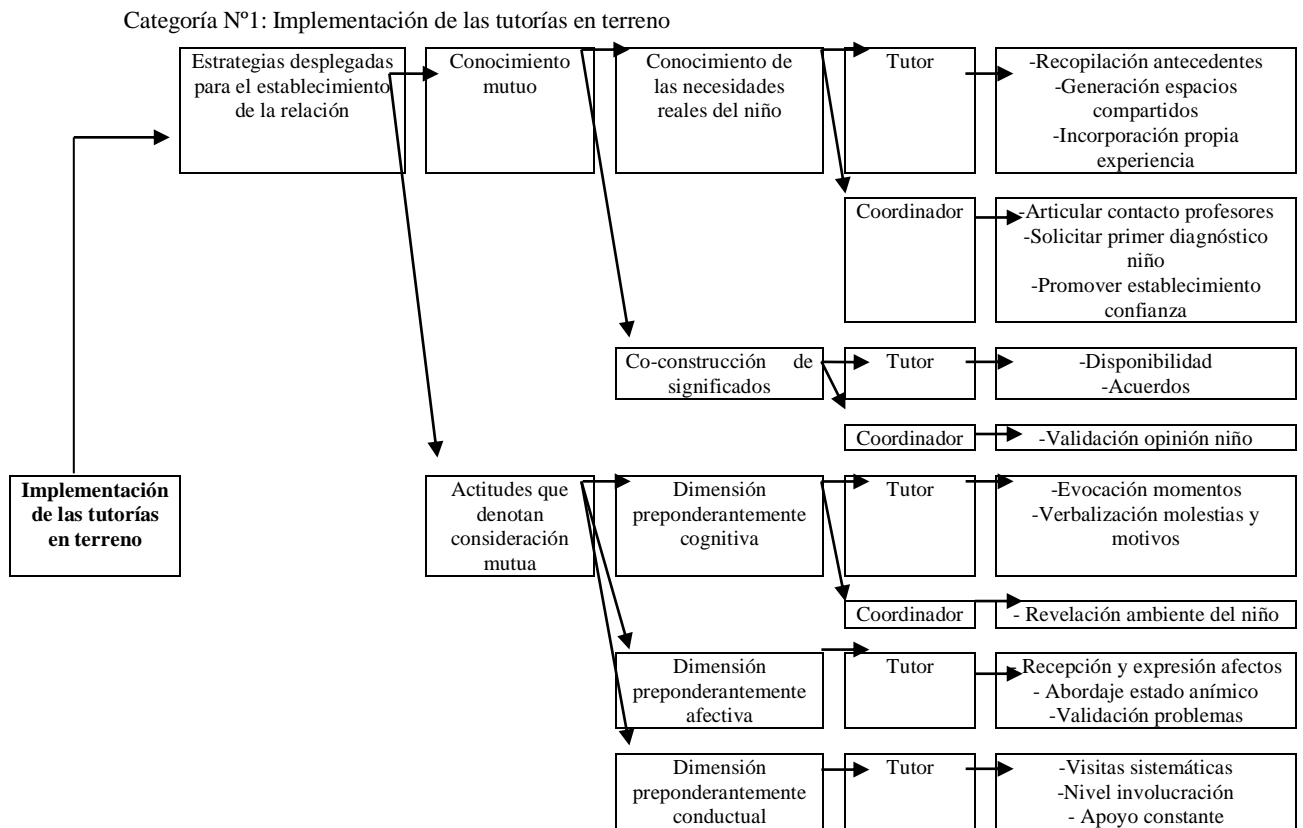
La unidad de registro, por su parte, es “la mínima porción del contenido que el investigador aísla y separa por aparecer allí uno de los símbolos, palabras clave, slogans, o temas que el investigador considera significativos” (López-Aranguren, 1996, p. 472).

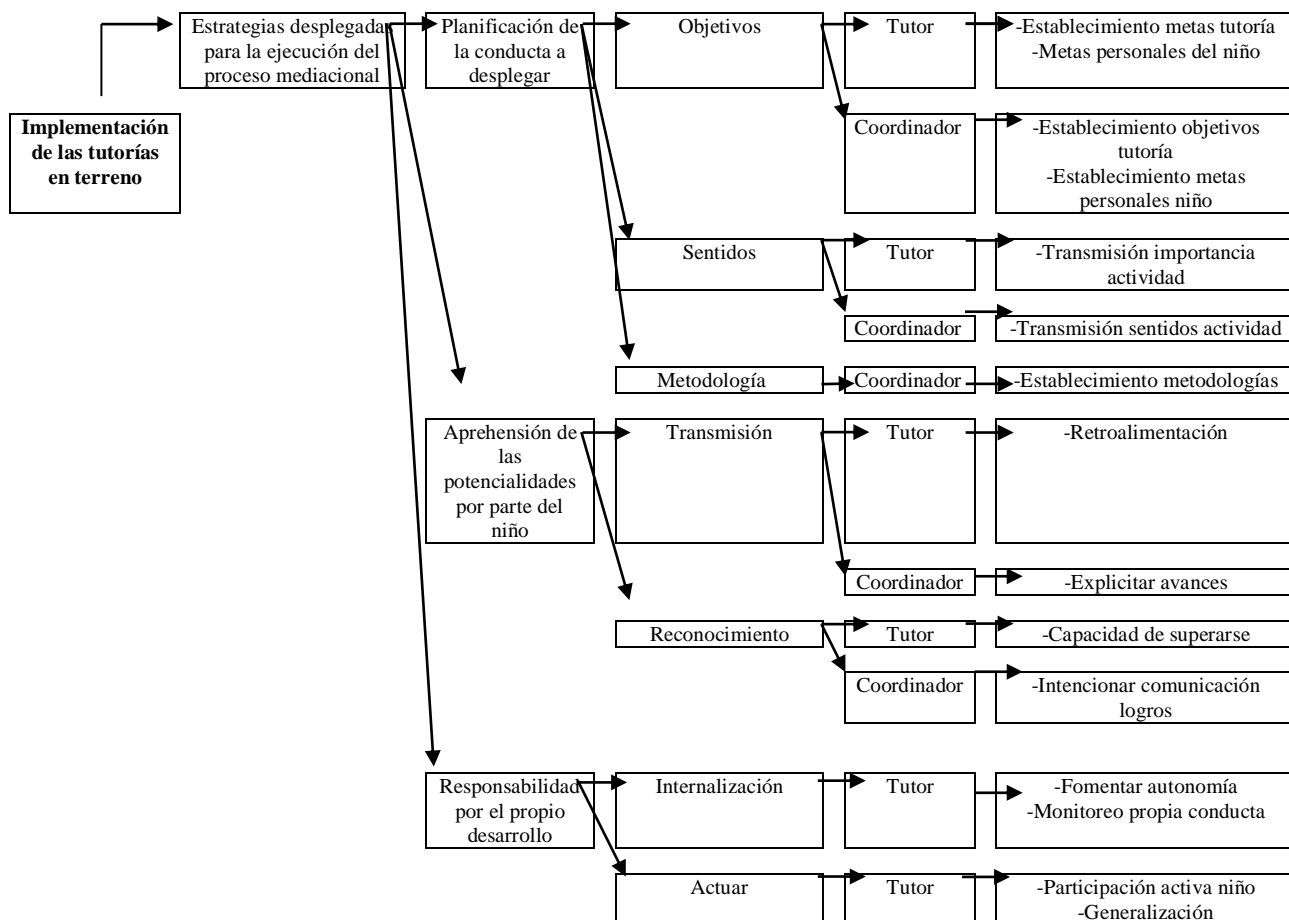
Finalmente, la unidad de contexto es “el pasaje en el que está situada la unidad de registro que define el significado preciso de la misma.” (López-Aranguren, 1996, p. 472). Esto le otorgaría el sentido a las unidades de registro analizadas.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS DATOS

A partir del análisis de los datos realizados, surgen, para efectos de nuestra investigación, dos importantes categorías, denominadas: Implementación de las tutorías en terreno y Condiciones para el proceso mediacional. La primera de ellas intenta dar cuenta de las diversas estrategias que se ocupan en el quehacer de las tutorías formativas del Programa Adopta un Hermano. La segunda categoría en cambio, evidencia las diversas variables que pueden incidir en el proceso mediacional que se presenta en este contexto en particular.

A continuación presentamos ambas categorías:





Implementación de las Tutorías en Terreno

El programa Adopta un Hermano, a través de las tutorías formativas que imparte, busca apoyar y guiar a niños que se encuentran en situación de vulnerabilidad social, en pro de su desarrollo integral. Es menester explicitar que este trabajo no se realiza de manera azarosa, sino más bien, a través de un rigurosa y sistemática planificación, tendiente a establecer tanto los objetivos a alcanzar, así como las estrategias pertinentes para ello.

Es en este espacio de planificación donde la dupla tutor (a)-coordinador(a) determinan como se llevará a cabo el trabajo en terreno. Resulta trascendental destacar que, es la figura del coordinador el encargado de monitorear la pertinencia y coherencia de la planificación y actuar del tutor, mientras que el segundo es el responsable de implementar lo precedentemente acordado en la realidad del quehacer de las tutorías formativas.

Por tanto, de lo anterior se desprende que, para la implementación de las tutorías formativas, tanto el coordinador como el tutor despliegan una serie de estrategias, las cuales, dado los diversos roles que ambas figuras cumplen, se sitúan en distintos niveles lógicos. Los primeros tienden a generar e intencionar la presencia de ciertos actuares en los tutores. Los segundos, por su parte, tienden a desplegar tácticas más bien de orden pragmáticas.

Asimismo, a partir de los datos arrojados por las entrevistas, se deja entrever que, nos encontramos frente a dos tipos de estrategias desplegadas en terreno. Por un lado, aquellas que propendan a poder establecer una relación entre el tutor y el niño, la cual contenga ciertas características particulares, que a su vez, se convierta en el sustento de prácticas que promuevan un proceso mediacional. Por su parte este segundo tipo de estrategias, facilitan la consecución de los objetivos dentro de los lineamientos establecidos por el Programa Adopta un Hermano.

En la praxis de algunas tutorías formativas del Programa Adopta un Hermano, las estrategias recogidas desde la voz de los actores involucrados, pueden subdividirse en dos grandes propósitos, que son el Establecimiento De La Relación y La Ejecución Del Proceso Mediacional, los cuales a su vez se convierten en nuestras dos grandes categorías presentadas a continuación.

1.1.- Estrategias Desplegadas Para El Establecimiento De La Relación

Esta primera categoría contiene las competencias desplegadas, tanto por la figura del tutor como por la del coordinador, para instaurar una relación entre el tutor y el niño, que promueva un clima facilitador para la consecución de los propósitos buscados, dentro del espacio tutorial.

Esta categoría a su vez puede subdividirse en dos categorías: Conocimiento Mutuo y Actitudes que Denotan Consideración Mutua.

Las estrategias incorporadas dentro de estas dos categorías son consideradas como influyentes en la cualidad que adquiera la relación entre el niño y su tutor, facilitando luego el logro de un proceso mediacional dentro de los espacios tutoriales.

1.1.1.- Conocimiento Mutuo

La categoría denominada Conocimiento Mutuo la definimos como una propiedad que posee la relación, que se caracteriza por el hecho de permitir y facilitar que el niño pueda conocer a la persona del tutor, y el tutor a su vez pueda conocer a la persona del niño.

Dentro de esta categoría encontramos nuevamente dos categorías: Conocimiento de las Necesidades Reales del Niño y Co-construcción del Significado de las Tutorías.

1.1.1.1.- Conocimiento de las Necesidades reales del Niño

El Conocimiento de las necesidades reales del niño hace referencia a los medios por los cuales el coordinador y el tutor intentan que este ultimo logre obtener una noción de las urgencias importantes que posee el niño y que deberían ser abordadas

Las estrategias aquí desplegadas tienen como objeto que el tutor pueda reconocer las necesidades que el niño posee, de forma tal de contar con una base sobre la cual deba generarse los objetivos a buscar en el niño, en términos de desarrollar habilidades en éste, y los métodos para ello

1.1.1.1.1.- Estrategias desplegadas por el tutor

Las estrategias que son llevadas a cabo por la persona del tutor para lograr conocer las necesidades auténticas del niño son:

Recopilación de antecedentes del niño. Para el logro de ésta encontramos las siguientes estrategias:

Búsqueda de referencias curriculares, que dice relación con los conocimientos impartidos y logrados en el nivel escolar del niño, de manera tal de obtener un referente sobre lo que debería conocer y ya haber aprendido académicamente el niño.

Desde la visión de los coordinadores, lo anterior se desprende de la siguiente cita textual

(III, 11.3) "... sobre todo tienen la referencia del curso (el tutor), saben que están pasando las tablas por ejemplo, saben que están pasando las decenas, las centenas..."

Obtención de información sobre la persona del niño, con relación a sus características personales y la manera de desenvolverse en distintos contextos, desde la visión de distintos actores, entre ellos los docentes y la familia del niño, así como también recibiendo la opinión de otros tutores y teniendo una presencia dentro del aula para observar el desempeño del niño en el aula. Así también se encuentra el reconocimiento del lenguaje gestual del niño y la observación del contexto ambiental que rodea a los infantes, de forma tal de percatarse de los intereses de éste e inferir las necesidades que deben surgir en el niño en esas condiciones

Con respecto a la consulta a los profesores del niño, desde los coordinadores se desprende las siguientes citas textuales:

(III, 11.5) "Y también le van preguntando (el tutor) a las tías que van haciendo"

(II, 17.1) "el tutor va a la escuela, conversa con los profesores, sabe como es el estado de avance escolar del niño"

Con relación a la indagación de la opinión de la familia del niño, desde los coordinadores obtenemos la siguiente cita textual:

(II, 17.2) "tiene encuentros con la familia (el tutor) para saber como se comporta el niño, cual ha sido el avance, los retrocesos individuales con el mismo niño"

La obtención de información desde la consulta a otros tutores se desprende de la siguiente cita textual de un coordinador:

(III, 11.4) "de apoyo entre los tutores, se preguntan. Se transforman a veces en el apoderado porque cuando los van a buscar al colegio y ¿oye, que pasaron hoy día? no vieron las tablas, le responde otra tutora"

Con respecto a indagar sobre las necesidades del niño observándolo dentro del aula, puede extraerse de la siguiente cita textual de un tutor:

(V, 1.4, 1.5) "... él no tenía nada de materia en sus cuadernos (el niño), nunca sabia cuando tenia prueba... ahora voy a ir al colegio..... voy todos lo Miércoles como desde las 11:30 de la mañana, salimos como a las 15:30 del colegio"

Con relación al reconocimiento del lenguaje gestual del niño, desde los tutores obtenemos la cita textual:

(IV, 35.1) "... entonces no te hablaba, no hablaba nada (el niño), entonces era mucho con gestos, como que yo cachaba no mas así con los gestos que me hacía, que no le interesaba, que no le gustaba"

(V, 43.2) "En resumen he conocido su lenguaje corporal".

Finalmente observar el contexto ambiental que rodea al niño, infiriendo las necesidades que deben surgir en el niño en esas condiciones, desde los tutores se desprende la cita textual:

(IV, 43.2) "Me ha ayudado harto y lo otro es que yo creo mas que nada es darse cuenta de la realidad en que él vive, y ver si realmente le van a servir las cosas que yo le voy a decir en la realidad que él vive"

Generar espacios con los niños en donde puedan conversar y compartir cualidades de toda índole, tanto de la persona del tutor como la del niño

Desde la visión de los coordinadores obtenemos la siguiente cita textual:

(II, 17.3) "La interacción de ellos dos (niño y tutor) y lo que le cuenta él"

Desde las aseveraciones de los tutores desprendimos la siguiente cita textual:

(V, 8.11) "yo en las primeras tutorías me dedique a conocerlo (al niño), preguntarle que cosas le gustaba hacer, como se lleva con su familia, que hacia en el colegio... ver que ideas tiene, en que lo puedes ayudar"

Incorporación de la propia experiencia del tutor al trabajo tutorial con el niño, utilizando las siguientes estrategias:

Aplicar al trabajo tutorial los conocimientos adquirido por la carrera, estudiada por el tutor, sobre los procesos de desarrollo de los niños.

Desde los tutores tenemos la cita textual:

(IV, 42.4, 43.1) “estar bien consciente de que si lo que estoy haciendo es lo mejor para él o no... igual me ha ayudado harto la carrera que estudio”

Desde los coordinadores obtenemos la cita textual:

(III, 11.2) “hartos tutores que estudian pedagogía y siento que ahí hay una orientación mas o menos de lo que el niño debe saber a tal edad”

Visualización por parte del tutor de su propia historia infantil, de manera tal de transferir su experiencia con respecto a las necesidades e intereses sentidas cuando pequeño a la del niño

Desde los coordinadores tenemos la cita textual:

(III, 11.1) “¿Cómo es que conoce, como se dan cuenta (el tutor) del actual conocimiento del niño?... un poco de mirarte tu que es lo que sabían a esa edad”

1.1.1.1.2.- Estrategias desplegadas por el Coordinador

Las estrategias ejecutadas por el coordinador para generar que el tutor logre aprehender las necesidades reales del niño son:

Intencionar y pedirle a los tutores que conversen con los profesores sobre el nivel en que se encuentra el niño

Desde los coordinadores obtenemos la cita textual:

(I, 11.1) “las tareas que eligen para hacer con el niño (el tutor), ¿son acordes a la estructura cognitiva del niño? ... parte de ese trabajo, fueron las reuniones con las profesoras de cada uno de los niños”

Promover y solicitar a los tutores la realización de un primer diagnóstico de las necesidades que presenta el niño, compartiendo tiempos y espacios con el pequeño

Desde los coordinadores se desprende la cita textual:

(III, 12.1) “yo los deje muy solos a los chiquillos (tutor) las primeras tutorías, entonces ahí como que hubo un primer diagnostico... como que se preocuparon harto y eso fue lo que yo mas le recalque un poco o sea conózcanse y vean bien como son sus niños”

Requerir en los tutores el acercamiento hacia la persona del niño, de forma tal de hacer surgir la cualidad de la confianza en la relación entre tutor y el niño, y de esta forma lograr la consecución del conocimiento de éste ultimo

Desde los coordinadores obtenemos las siguientes citas textuales:

(I, 6.1, 10.2) “Me he encontrado por una parte con la necesidad de...como de dar un paso atrás y de hacer algo también yo... tratar de intencionar que ese vínculo se desarrolle... con la mayoría de los tutores uno de los puntos fuertes que hemos estado trabajando desde el principio es el tema de la confianza”

1.1.1.2.- Co-construcción del significado de las tutorías

La co-construcción del significado de las tutorías dice relación con las herramientas utilizadas por el coordinador y el tutor para que éste ultimo pueda generar junto con el niño los sentidos y los objetivos que se buscan con las visitas tutoriales.

Con esta co-construcción se busca considerar a la persona del niño con derecho a reconocer, y de alguna u otra forma influir en los fines y los medios para éstos desplegados en los espacios tutoriales en los cuales participa.

1.1.1.2.1.- Estrategias desplegadas por el tutor

Las estrategias ejecutadas por la persona del tutor para co-construir los propósitos de las tutorías son:

Llegar a acuerdos con el niño sobre las intenciones buscadas por ambos, con respecto a la realización de las actividades emprendidas en conjunto en estos espacios tutoriales.

Desde los coordinadores tenemos la cita textual:

(I,9.2) “los tutores que han logrado compartir el sentido que para él tiene la tarea y han sido receptivos al sentido que el niño le ha dado a las cosas, han logrado construir un sentido como entre los dos han co-construido un sentido”

Transmisión de la disponibilidad de tiempo y de prestar dedicación desde la persona del tutor hacia el niño.

Desde la visión de los coordinadores obtenemos la cita textual:

(II, 35.3) “al niño no le va a interesar mucho, el niño le interesa que juegue con él... o que hagan tarea aunque no le guste, porque él sabe que va a tener alguien dedicado a que le enseñe cosas”

1.1.1.2.2.- Estrategias desplegadas por el Coordinador

Los medios utilizados por el coordinador para que el tutor pueda co-construir los sentidos de las visitas tutoriales con los niños son:

Fomentar y solicitar a los tutores que consideren, pregunten y escuchen la opinión del niño con respecto a sus intereses con relación a las actividades llevadas por el tutor para ser ejecutadas por el pequeño.

Desde los coordinadores se obtiene las siguientes citas textuales:

(I, 8.1) “con haberse dado cuenta que de repente los chicos no están de acuerdo con algo o no les parece adecuado, entonces en esos casos, se optó a veces radicalmente esos objetivos dejarlos de lado, o en algunos casos modificarlos”

(II, 29.1) “no podemos llegar a imponer ni a dar soluciones a los niños, si ellos son los que están generando su propio desarrollo”

1.1.2.- Actitudes que denotan Consideración Mutua

Esta categoría incluye a los medios empleados por el coordinador y el tutor, para que este ultimo manifieste actitudes que denoten una aceptación y una valoración plena por la persona del niño, y su vez transmitírselo, generando a la par en el niño, una consideración por la persona del tutor.

Dentro de esta categoría realizamos una división de las actitudes con respecto a su preponderancia en las siguientes dimensiones: Cognitiva, Afectiva y Conductual

En esta categoría de estrategias, a diferencia de la anterior, no conllevan a instaurar objetivos y formas metodológicas para el logro de éstos, pero sí fuertemente contribuyen a generar la cualidad del ambiente o el contexto en donde la búsqueda de estos fines se vuelcan, convirtiéndose de esta manera en una variable importantísima en la efectividad del proceso mediacional intencionado.

1.1.2.1 Dimensión preponderantemente Cognitiva

La dimensión preponderantemente Cognitiva incluye a los modos usados por el tutor que denotan principalmente una transmisión de pensamientos, opiniones y percepciones que son originados en la interacción con el niño.

1.1.2.1.1.- Estrategias desplegadas por el tutor

Las tácticas generadas por el tutor para transmitir su preocupación hacia el niño son:

Evocación de momentos compartidos entre el tutor y el niño, fuera de los encuentros tutoriales propiamente tales

Desde los coordinadores obtenemos la cita textual:

(III, 22.1) “Se recuerdan constantemente (tutor y niño), se tienen presente, super presente”

Desde los tutores obtenemos la cita textual:

(V, 47.1, 47.2) “Yo siempre hablo de él (niño), mi entorno lo conoce”

Uso de la verbalización para la transmisión de: 1. molestias por parte del tutor para con el niño, demostrando una aceptación tanto de las cualidades positivas como de las negativas del

niño; 2. explicaciones de los motivos que subyacen a situaciones que surjan; y, 3. relato de distintos tipos actuares, ya sean que tengan cualidades sociales positivas o negativas.

Con respecto a la transmisión de molestias, desde los coordinadores se desprende la cita textual:

(II, 32.1, 32.2) “El tutor logra transmitir esta aceptación al niño?... Ah sí... verbalmente... también le pueden plantear de que lo que les molesta de los niños para hacer mejor la relación”

Con relación a las explicaciones de los motivos que subyacen a situaciones que surjan, desde los tutores tenemos la cita textual:

(V, 24.6) “...una vez le dije que íbamos a ir al cine a ver “Buscando a Nemo”... él me preguntaba cuando íbamos a ir, a lo que yo explicaba que todavía estaba juntando la plata... a eso él se conformaba. A veces, también, aplazamos actividades y él entiende y cree lo que yo le digo...”

Respecto al relato de distintos tipos de actuares, desde los niños tenemos:

(VII, 28.1, 29.1) “...¿te pregunta cómo estás tú?... sí... ¿y tú le cuentas?... sí, que algunas veces me porto bien, y que algunas veces me porto mal”

1.1.2.1.2.- Estrategias desplegadas por el coordinador

Las estrategias utilizadas por el coordinador para que la persona del tutor manifieste actitudes que denoten consideración mutua, con preponderancia cognitiva son:

Trabajo previo del coordinador con el tutor sobre el contexto del niño, informándoles sobre las condiciones en que se encuentra el niño, tanto de forma personal como familiar

Desde la visión de los coordinadores tenemos la cita textual:

(III, 24.2) “...yo les metí tanto susto al principio (al tutor) de que como era la realidad allá que estaban como bien preparados en general”

1.1.2.2 Dimensión preponderantemente Afectiva

La dimensión preponderantemente Afectiva incluye a los modos usados por el tutor que denotan principalmente una transmisión de sentimientos y valoraciones que son originados en la interacción con el niño.

1.1.2.2.1.- Estrategias desplegadas por el tutor

Entrega y recepción, tanto del tutor como del niño, de los siguientes gestos afectivos durante su interacción: 1. contactos físicos, 2. diálogos verbales utilizando lenguaje natural y común al niño y su tutor, lenguaje no verbal, 3. instauración de interacciones horizontales, 4. e imitaciones conductuales

Con relación a los contactos físicos, desde los tutores obtenemos la cita textual:

(IV, 37.4) “mucho abrazo, o sea yo igual lo busco... ha habido veces que él viene a mí, habitualmente cuando me ve, cuando me ve así como que corre y me abraza”

Desde los niños obtenemos las siguientes citas textuales:

(VI, 26.1, 26.2, 26.3) “...oye Barbarita, tu sientes que tu tutor te quiere?... asiente... ¿cómo te das cuenta?... porque me abraza, me da besitos... ¿y tú?...lo mismo”

(VII, 23.1, 24.1) lo abrazo... y él como te demuestra el cariño (el tutor)?... también me abraza”

Con respecto a los diálogos verbales utilizando lenguaje natural, desde los tutores se desprende la cita textual:

(V, 42.1) “Yo le hablo como le hablo a todo el mundo, no utilizo un lenguaje distinto”

Desde los niños tenemos las siguientes citas textuales:

(VII, 21.1) “¿cómo te das cuenta que te quiere?... porque él me dice”

Con relación a la utilización de lenguaje no verbal, desde los tutores obtenemos la cita textual:

(IV, 38.1) “Cuando me recibe (el niño), cuando me recibe igual gesto, la otra vez la mamá me contaba de que había sido idea de él, como de esperarme con las onces en la tarde”

Con respecto a la instauración de interacciones horizontales, desde los tutores se desprende la cita textual:

(IV, 37.3) “nos comunicamos de tú a tú, y no como de yo tutora y tú eres el niño, si no, que nos empezamos a lesear entre los dos”

Finalmente, con relación a las imitaciones conductuales, desde los tutores se obtiene la cita textual:

(IV, 37.2) “de hecho yo de repente soy como super irónica... ya entiende ese humor, y después él me repite cosas irónicas y yo: ohhh, está aprendiendo lo mismo que yo”

Instar a la conversación sobre el estado anímico del niño por parte del tutor

Desde los tutores obtenemos la cita textual:

(V, 6.1) “sabes que tiene una prueba la otra semana... y llegas allá y te das cuenta que la niña esta bajoneada... tu tienes que cambiar tu estrategia, o sea tienes que ayudarla a solucionar el problema que ella tiene y después ves que pasa con la prueba”

Desde los coordinadores se desprende la cita textual:

(III, 25.2) “entonces el tutor pasa a preguntarle de verdad (al niño)¿cómo te fue? ¿cómo estai?”

Desde los niños tenemos las citas textuales:

(VII, 28.1) “¿te pregunta cómo estás tú?... sí..... ¿y tú le cuentas?... sí”

Validación por parte del tutor de los problemas que le acaecen al niño

Desde los tutores tenemos la cita textual:

(V, 35.3) “un día la encontré llorando (a la niña) porque no la dejaban ir a scout y todas sus amigas iban a ir, para ella era terrible, por lo que conversé con ella, con los padres y buscamos una solución”

Desde los coordinadores obtenemos la cita textual:

(III, 25.3) “entonces el tutor pasa... hacer los problemas de los niños importantes porque son sus problemas”

1.1.2.3 Dimensión preponderantemente Conductual

La dimensión preponderantemente Conductual incluye a los modos usados por el tutor que denotan principalmente una manifestación de disposiciones y acciones dirigidas hacia el niño durante la interacción.

1.1.2.3.1.- Estrategias desplegadas por el tutor

Visitas sistemáticas del tutor al niño, evitando faltar a los encuentros programados.

Desde los coordinadores obtenemos la cita textual:

(I, 21.1) “una de las cosas que ha logrado transmitir eso, ha sido el tema como de la continuidad del proceso de tutorías, o sea la continuidad de los encuentros”

Desde los niños obtenemos la cita textual:

(VII, 33.1) “¿el Andrés alguna vez no ha ido a tu casa? ...sí, si ha ido...¿y cuando no va te avisa? ...algunas veces viene al colegio...”

Nivel de involucramiento del tutor al espacio tutorial, manifestando estrategias como:

Visitas al niño que de demuestran una mayor consideración de lo solicitado por el programa, sin preocuparse de si sobrepasa o no sobrepasa a las horas solicitadas por el mismo.

Desde los coordinadores se desprende la cita textual:

(I, 21.3) “ el tutor generalmente, en la mayoría de los casos se han involucrado un poquito más allá también con los niños fuera del espacio de estas dos horas”

Llevada de materiales y propuesta de actividades por parte del tutor, en los espacios tutoriales, para realizar con el niño

Desde los tutores obtenemos la cita textual:

(V, 40.1) “con lo que me daba cuenta que busca a alguien que se preocupe (el niño), entonces que él vea en mí a alguien que le lleva cosas y le propone cosas”

Apoyo constante del tutor para con el niño en varios tipos de actividades, aunque las tareas busquen objetivos distintos e independientemente del rendimiento del niño en cada una de las ellas.

Desde los tutores tenemos la cita textual:

(V, 24.1) “una vez estaba elevando volantín cuando llegué, y se despidió de sus amigos y fue hacia mí (el niño), pero yo le dije que no había problema con compartir con sus amigos y que volviéramos, volvimos y yo lo acompañé”

Desde los coordinadores se desprende las siguientes citas textuales:

(II, 20.1) “Creo que el tutor debe transmitir apoyo, le debe transmitir que va a estar ahí, aunque no lo haga bien; que él se va a dar el tiempo de hacerlo de nuevo si no le salió bien”

(II, 39,2) “Una herramienta que ocupan ellos para la realización de sus tutorías, fomentar el desarrollo de los niños mediante el apoyo, el ánimo, el que se den cuenta de que aunque lo hagan mal...”

(II, 25.1) “te voy a llevar al colegio.. te acompaño en tus tareas mas que, yo creo que ya hay acciones que traspasan la tutoría.. hay un interés realmente por el otro, y que pasa por la preocupación”

Desde los niños obtenemos las siguientes citas textuales:

(VI, 28.1) “¿sientes que se preocupa por ti?... sí, me cuida... ¿para que note caigas o cosas así?... sí

(VII, 26.2) “¿y tú sientes que el Andrés se preocupa por ti?... sí... ¿por qué crees eso, por qué sientes eso?... porque siempre me enseña...

1.2.- Estrategias Desplegadas Para La Ejecución Del Proceso Mediacional

Las competencias para ejecutar un proceso mediacional acorde en la consecución de los propósitos buscados, tanto por la figura del tutor como por la del coordinador, dentro del espacio tutorial, pueden subdividirse en tres categorías: Planificación de la Conducta a Desplegar, Reconocimiento de Potencialidades por parte del Niño (a), y Responsabilidad por el Propio Desarrollo en el Niño

Este tipo de estrategias se caracterizan por llevar a la practica la mediación propiamente tal hacia la instauración de habilidades promovedoras de un desarrollo pleno en los niños.

La efectividad del logro de los fines buscados en los espacios tutoriales dependen básicamente de la forma en que se ejecuten las estrategias que se mencionan a continuación, siendo estos modos influidos poderosamente por la calidad que subyace la relación entre el tutor y el niño, la cual fue instaurada con las estrategias incorporadas en la categoría mencionada anteriormente.

1.2.1.- Planificación de la conducta a desplegar

La categoría Planificación de la Conducta a Desplegar se refiere a los medios por los cuales el coordinador y el tutor intentan que este ultimo logre establecer metas de las tutorías acordes a los objetivos del programa y a los intereses del niño, además de poder ser transmitidos a este último y motivar su disposición a la búsqueda de estos fines.

Es menester mencionar que estas metas se generan a partir del conocimiento logrado sobre el niño, desde las estrategias de la categoria Conocimiento Mutuo. Así también, el logro de estos fines son facilitados por los aprecio subyacentes en la relación entre el niño y tutor, generadas con los medios incorporados en la categoría Actitudes que Denotan Consideración Mutua

Esta categoría se subdivide a su vez en los medios que buscan establecer: Objetivos, Sentidos y Metodología.

1.2.1.1.- Objetivos

Son las tácticas que se utilizan para establecer metas que puedan surgir en los espacios tutoriales, tanto desde la persona del tutor, como de los niños

1.2.1.1.1- Estrategias desplegadas por el tutor

Las estrategias desplegadas por el tutor son:

Para el establecimiento de las metas de la tutoría y el logro de su mantención, el tutor utiliza los siguientes medios: 1. Poseer un orden de acciones a ejecutar en las tutorías; 2. conversación con el niño sobre los objetivos buscados en las visitas tutoriales; 3. negociación con el niño para la realización de actividades ejecutadas en las tutorías; 4. uso de recompensas en la consecución de metas de las actividades planteadas en las visitas tutoriales por el niño; 5. entrega de un constante apoyo por parte del tutor al niño durante la ejecución de toda la actividad; 6. uso de juegos durante la actividad que ejecuta el tutor con el niño; 7. realización de acciones por parte del tutor, en las visitas tutoriales, que tengan la cualidad de sorprender al niño; 8. fomento de la paciencia en el niño con relación a la consecución de metas de las actividades propuestas en los espacios tutoriales; 9. realización de actividades que tengan una metodología concreta con el niño; 10. delimitación de los objetivos planteados por el tutor por el mismo debido a reconocimiento de necesidad de apoyo externo; y 11. inclusión de fines no contemplados por el programa por el tutor debido a reconocimiento propio de necesidades que deben ser atendidas

Con respecto a tener un orden de acciones a desplegar en las tutorías, desde los niños tenemos la cita textual:

(VI, 1.1, 1.2) “¿cómo es cuando te visita la Carmen Gloria? ¿Que es lo que hacen ustedes cuando te visita?...Primero hacemos las tareas....las tareas.. y después salimos a jugar

Con respecto a la conversación con el niño sobre los objetivos buscados, desde la visión de los tutores obtenemos la cita textual:

(V, 8.1) “En mi caso con la Bárbara conversamos harto de las cosas que hacemos, a lo mejor no le digo que el objetivo es que sea más sociable. Porque probablemente para ella no va a tener mucho sentido, pero se le puede explicar de una manera más sencilla, de modo que entienda lo que tu quieres en el fondo”

Con relación a la negociación con el niño para la realización de actividades, desde los tutores obtenemos la cita textual:

(V, 37.2) “el caso de no querer hacer tareas (el niño), es porque no esta acostumbrado a hacerlas, pero yo no le facilito eso le digo que primero hacemos las tareas y después jugamos o salimos”

Con respecto al uso de recompensas en la consecución de metas por el niño, desde los tutores tenemos la cita textual:

(V, 24.5) “Desde esa ocasión nunca mas va a hacer la cimarra (el niño) e hicimos el trato que si no hace mas la cimarra vamos a salir juntos, con lo que me aseguro que no lo va a hacer más”

Desde los niños tenemos la cita textual:

(VII, 8.1) “... ¿y qué es lo que hace el Andrés cuando tú lees?... salimos a jugar”

Con relación a la entrega de apoyo constante al niño durante la actividad, desde los tutores obtenemos la cita textual:

(IV, 21.2, 21.3) “en la parte educacional trato de seguir como el patrón, o sea el criterio de refuerzo mas que nada, de apoyo, de seguir con él (niño), de que igual se pueden hacer las cosas aunque le cuesten”

Con respecto al uso de juegos durante la actividad con el niño, desde los tutores obtenemos la cita textual:

(V, 36.2) “o si no quiere hacer tareas(el niño) por ejemplo primero jugamos y después volvemos cuando esté mas despierta, la relajas de a poco”.

Desde los niños tenemos:

(VI, 24.1) “¿que te dice ella cuando tú le cuentas que no tienes ganas... que es lo que hacen las dos?... saltar la cuerda”

Con relación a la realización de acciones que sorprendan al niño, desde los tutores tenemos las siguientes citas textuales:

(IV, 21.1) “trato de que sea así como para sorprenderlo (al niño), algo que él no conozca, algo que como que lo marque”

(V, 36.1) “cambiando la actividad preparada a una manera más novedosa para ella (niña)”

Respecto al fomento de la paciencia en el niño en la consecución de metas, desde los coordinadores obtenemos la cita textual:

(III, 29.1, 29.2) “..la paciencia, que con el tiempo ... es un discurso que ellos internalizan (tutor) y lo reviven con los niños”

y desde los tutores tenemos la cita textual:

(V, 3.2) “lo otro que hago es generalmente cosas donde se tiene que demorar(la niña), porque él es súper acelerado, entonces que él se trate de dar cuenta que si se demora un poquito más, le sale un poco mejor “

Con relación a la realización de actividades concretas con el niño, desde los tutores obtenemos la cita textual:

(V, 4.3) “mi primer objetivo es muy concreto, es que ella (la niña) aprendiera el valor del dinero, que la cosa es bien importante para todos, o sea aquí jugamos por ejemplo a la gran capital”

Desde los niños tenemos:

(VI, 4.1) “...ella (la tutora) me ayuda a recordarme las tablas que se me pasaron en el cuaderno”

Con respecto a la delimitación de los objetivos por el tutor debido a reconocimiento de necesidad de apoyo externo, desde el tutor obtenemos la cita textual:

(IV, 1.1) “Ayer fue algo más distinto, porque estoy detectando ciertos problemas (en el niño) que pienso derivarlos, ya sea o sea ver la posibilidad de un psicopedagogo o algo, porque nosotros no podemos intervenir mucho en ese sentido”

Con relación a la inclusión de fines no contemplados por el programa por el tutor debido a reconocimiento de necesidades que deben ser atendidas, desde la visión de los tutores:

(V, 4.1) “el caso mío en particular, se enfocan bastante hacia el desarrollo motriz de la niña, según el área en que yo trabajo y que no está dentro de las áreas del programa”

Para instaurar metas personales en el niño, se manifiesta: 1. apoyo por parte del tutor al niño en la búsqueda de los logros de sus metas personales; 2. dialogo entre el tutor y el niño sobre las metas personales de este ultimo; 3. uso del dialogo e ilustraciones en el discernimiento de metas de difícil consecución

Con relación al apoyo, desde los coordinadores tenemos la cita textual:

(I, 16.1) “tiene que ver con ser futbolista y jugar en el Wanders... entonces, dentro eso se han marcado hitos súper claves, por ejemplo la inscripción del niño, del Roberto, en el Deportivo de Playa Ancha ... El tutor se hizo cargo de eso, porque la familia siempre le había prometido que y nunca”

Con respecto al diálogo, desde los tutores tenemos la cita textual:

(V, 26.1) “Empezamos a hablar acerca de que le gustaría hacer cuando saliera de octavo”

Desde los niños tenemos la cita textual:

(VII, 18.1, 19.1) “... y cuando sea carabinero me dicen que lea esto y yo lo leo bien. ¿tú quieres ser carabinero?... ¿... tú le has dicho al Andrés que quieres ser carabinero?...sí... ¿por qué le dijiste eso?...no sé... ¿pero el Andrés te preguntó qué es lo que querías ser cuando grande?...sí

En relación al uso del dialogo e ilustraciones en el discernimiento de metas de difícil consecución, desde la visión de los coordinadores obtenemos la cita textual:

(III, 31.1) “y cuando los niños planean metas ¿el tutor logra promover en el niño a que discrimine las alcanzables de las no alcanzables?..... Yo creo que como con conversación, también ocupando mucho como ejemplos”

1.2.1.1.2.- Estrategias desplegadas por el coordinador

Las estrategias desplegadas por el coordinador para que la persona del tutor logre propiciar el establecimiento de metas, tanto de sí mismo como del niño son:

Para el establecimiento de los objetivos, a buscar dentro de los espacios de las visitas tutoriales, por parte del tutor, el coordinador para apoyar esta tarea emplea los siguientes medios : 1. agregar elementos no considerados con respecto a las características del niño, de su familia, y de los recursos disponibles por el tutor a la hora de establecer los objetivos; 2. orientar al tutor hacia los objetivos del programa cuando hace la planificación de los propósitos de sus visitas tutoriales; 3. determinar con el tutor la meta global de las tutorías y dividir las en objetivos específicos y actividades concretas; 4. hacer la discriminación con el tutor entre los objetivos que buscan el fortalecimiento de la relación entre el tutor y el niño, de los objetivos que están centrado prioritariamente en la consecución de los logros que trae la realización de las tareas o actividades llevadas al espacio tutorial; y 5. el fomento en el tutor de la búsqueda de metas a largo plazo con el niño, dentro de los espacios tutoriales.

Con relación a agregar elementos no considerados por el tutor, desde los coordinadores se obtiene la cita textual:

(I, 1.2) “lo que intento hacer es agregar algunos elementos que creo que el tutor no ha considerado”

Respecto a orientar al tutor hacia los objetivos del programa, desde la visión de los coordinadores se desprende la cita textual:

(II, 4.2, 4.3) “bueno el rol de nosotros es orientarlos en ese sentido para que puedan apreciar mejor los objetivos y ante eso, siempre se plantean objetivos por áreas y estrategias para cumplir esos objetivos”

Con relación a determinar con el tutor meta global de las tutorías y dividir las en objetivos específicos y actividades concretas, desde los coordinadores tenemos la cita textual:

(I, 15.1) “en la primera asesoría que tuvimos con los tutores, con cada uno de ellos, nos fijamos un objetivo a largo plazo. Como más que objetivos, en la tutoría quisimos llamarle como una meta... esa meta se desglosó en objetivos o sea en algunos objetivos generales y a la vez, en algunos objetivos específicos, precisamente para poder lograrlo, y para poder ir midiendo algunos avances”

Respecto a hacer la discriminación con el tutor entre los objetivos relacionales y de tarea, desde los coordinadores obtenemos:

(II, 3.1) “Yo discrimino como dos tipos de objetivos. En el objetivo que son como más difíciles, necesita mucho más trabajo, por lo tanto son a largo plazo, y son generalmente los cambios de conductas..., y otros que son necesariamente del momento, como para crear el ambiente,... sentirse cómodo, agarrar confianza, como que son dos cosas que separamos y que por lo general se miden de distinta forma “

Con relación al fomento en el tutor de la búsqueda de metas a largo plazo, desde los coordinadores tenemos la cita textual:

(III 28.1) “yo también lo incentivo mucho en los tutores, o sea el pensar en las cosas que van a pasar en el niño el próximo año o en dos años mas son super importantes así como también lo que va a pasar en un mes mas”

Sobre las metas personales que establece el niño y son transmitidas a la persona del tutor, el coordinador fomenta en este último: el no enjuiciamiento de las metas personales del niño, en términos de considerarlas inasequibles a los recursos del niño; para la consecución de metas personales a largo plazo del niño, el coordinador insta al diálogo, razonamiento y justificación de estos propósitos por parte del tutor hacia el niño; transmisión de paciencia desde los tutores hacia los niños para la consecución de los fines establecidos dentro de los espacios tutoriales.

Con relación al no enjuiciamiento de las metas personales del niño, desde los coordinadores tenemos la cita textual:

(I, 17.2) *“hay un par de tutores que de repente no sé poh han agarrado a los chicos de las patas y le han bajado los pies a la tierra y es que mira, igual es súper complicado... por una parte está el tema de que, quien juzga lo alcanzable o no de una meta quien es el que está juzgando eso, en los casos que ha sido el tutor o la tutora quien ha juzgado que la meta o que las cosas que quiere lograr el niño en la vida son inalcanzables ha costado harto”*

Respecto al hecho de que para la consecución de metas personales a largo plazo del niño, el coordinador insta al dialogo, razonamiento, justificación, desde los coordinadores se desprende la cita textual:

(III, 32.1) *“... si hay algo que se ha quizás conversado es que por favor no se guarden las explicaciones..., si a ti te explican tu entendis que no pueden alcanzar esto o esto otro, si te cuentan bien.. si te justifican, si te muestran todos los lado tu te quedas tranquilo o te quedai inquieto y sabes que puedes buscar otra alternativa para alcanzar esa metas”*

Con relación a la transmisión de paciencia, desde los coordinadores tenemos:

(III, 29.1) *“o sea siempre estoy cateteando diciendo en forma majadera de que la paciencia, que con el tiempo”*

1.2.1.2.- Sentidos

Son las estrategias que se utilizan para establecer los sentidos que se encuentran a la base de los espacios tutoriales.

1.2.1.2.1- Estrategias desplegadas por el tutor

Las estrategias desplegadas por el tutor son:

Para el logro de la transmisión de la importancia de la actividad al niño, el tutor emplea medios como: 1. explicación del “qué”, “cómo” y “por qué” de fines concretos de la actividad desde el tutor al niño dentro de los espacios tutoriales; 2. consideración por parte del tutor de la opinión del niño sobre la actividad realizada en las visitas tutoriales; 3. uso de juego en la explicación de la actividad desde el tutor al niño; 4. uso del dialogo para explicarle al niño la relevancia de la actividad; 5. ejecución de actividades ascendentemente más complejas por parte

del tutor para con el niño; 6. e indagación por parte del tutor de los motivos de la falta de disposición del niño para trabajar

Con relación a la explicación del “qué”, “cómo” y “por qué” de fines concretos durante la actividad al niño, desde los coordinadores tenemos la cita textual:

(II, 23.3) “ hay varios “ como “ y varios “para que” y varios “ porque”, no todos los tenga que saber necesariamente el niño. Los concretos sí ¿cómo lo hacemos?, lo hacemos de tal forma, ¿para qué lo hacemos? y ¿qué estamos haciendo?, lo va a saber dentro de la actividad”

Desde los niños tenemos la siguiente cita textual de donde podemos desprender la explicitación del cómo hacer una actividad:

(VI, 13.1) ...¿ cómo te enseña a sumar dos cifras la Carmen?... por el... por el... tengo doce y lo divido por cuatro... ya, tú haces eso... ¿y la carmen Gloria que hace cuando tú haces eso?... ella me explica

Respecto a la consideración de la opinión del niño sobre la actividad, desde los tutores obtenemos la cita textual:

(IV, 19.2, 19.3) “Mas o menos le digo lo que vamos a hacer y que le parece, y para qué sirve”

Con relación al uso de juego en la explicación de la actividad, desde los tutores tenemos:

(IV, 15.1, 15.2) “Trato de hacerlo como de la forma más lúdica posible, o sea, como más entretenido, porque te va hacer bien, porque te va a servir”

Respecto al uso del dialogo, desde los tutores se desprende la cita textual:

(IV, 22.3, 22.4) “Porque lo motivo, así como que le digo: mira José, vamos a ir a una parte super entretenida, que es super fantástica, mira si es super buena, y en la parte educativa también mira es necesario”

Desde los niños tenemos:

(VII, 18.1) "...y el Andrés te dice por qué ... es importante leer?..... sí... ¿por qué es importante leer?... por que yo leo... y cuando sea carabiniere me dicen que lea esto y yo lo leo bien"

(VI, 21.1) "...la tutora te dice por qué es importante aprender?...asiente... ¿qué te dice?... para trabajar así... para mejor"

Con relación al uso de actividades ascendentemente más complejas, desde los tutores obtenemos:

(V, 8.9) "a lo mejor tenia que partir por una base más pequeña e ir subiendo poco a poco para no matar su interés por la lectura al tiro"

Finalmente, con relación a la indagación de los motivos de la falta de disposición del niño para trabajar, desde los tutores obtenemos la cita textual:

(V, 35.6) "hay que buscar el por qué el niño está desmotivado, a lo mejor le pasa algo o simplemente esta cansado porque durmió mal, no sé, siempre hay que buscar el por qué, ver que se puede hacer y motivarlo".

1.2.1.2.2- Estrategias desplegadas por el Coordinador

Con respecto a dar a conocer al niño los sentidos o relevancia de las actividades ejecutadas dentro de las visitas tutoriales, el coordinador: 1. fomenta la transmisión de los fines de la actividad desde el tutor hacia el niño; y 2. solicita al tutor evitar explicitar los objetivos a los niños que estén relacionados con temáticas sobre dinámicas familiares y elevación de la autoestima por parte del niño;

Respecto al fomento de la transmisión de los fines de la actividad al niño, desde los coordinadores obtenemos la cita textual:

(III, 10.2) "Yo de repente se lo he transmitido a ellos para que logren como hacer esa actividad que ellos quieren"

Con relación a solicitar al tutor evitar explicitar temáticas sobre dinámicas familiares, desde los coordinadores se desprende la cita textual:

(I, 7.4) “... son objetivos que en general no se cruzan con temáticas muy complejas también, o sea, por ejemplo temáticas de violencia intrafamiliar o cosas por el estilo por opción mía”

Y respecto a la autovalía, desde los coordinadores tenemos:

(II, 24.1) “él sabe las actividades concretas, cual es el aporte más en general, pero es difícil plantearse como: sabís nosotros tenemos propuesta con el coordinador o la asesora provisional trabajar el tema de la autoestima”

1.2.1.3.- Metodología

Son las estrategias que se utilizan para establecer las metodologías a ejecutar dentro de los espacios tutoriales

1.2.1.3.1- Estrategias desplegadas por el Coordinador

Las estrategias desplegadas por el coordinador son:

Establecimiento de metodologías, para lo cual se ponen en practicas las siguientes tácticas:

Para establecer estrategias que abarquen los objetivos que establece el tutor dentro de sus espacios tutoriales, el coordinador: 1. cataliza la creatividad de los tutores expuestas en las asesorías con ellos, que dicen relación con la consecución de los propósitos establecidos en las visitas tutoriales; 2. fomenta de la autoevaluación en los tutores sobre las estrategias empleadas dentro de sus espacios tutoriales; 3. insta a la flexibilidad en la persona del tutor sobre la planificación de actividades a ejecutar dentro de las visitas tutoriales; 4. genera con el tutor metodologías a utilizar en las visitas tutoriales que entreguen un espacio protagónico a los niños

Respecto a catalizar la creatividad de los tutores, desde los coordinadores obtenemos la cita textual:

(III, 14.1) “con cosas super sencillas tienen que ser capaces de agarrar el hilo, y tu le das una información básica y ya listo se les ocurren varios ejemplos”

Con relación al fomento de la autoevaluación en los tutores sobre las estrategias empleadas, desde la visión de los coordinadores tenemos la cita textual:

(III, 5.1) “...me cuesta eso si que entiendan que no estén como siempre evaluando con el producto, sino que también estén evaluando la estrategia que están usando”

Respecto a instar la flexibilidad en la persona del tutor sobre la planificación de actividades para la visita tutorial, desde los coordinadores tenemos:

(III, 4.1) “porque hay que también momentos, o sea el niño no siempre va a estar dispuesto a trabajar las cosas como a ti se te antojaron y yo también se los hago saber a los chiquillos, que no sean también como tan cuadrados en ese aspecto”

Con relación a generar con el tutor metodología que entreguen un espacio protagónico a los niños, desde los coordinadores obtenemos la cita textual:

(III, 20.1) “son harto como que los niños se sientan como muy protagonista de la tutoría, o sea que ellos sean los que hagan como todo, y en general las actividades las diseñamos como un poco de esa manera, y también mucho de cómo compartir entre los dos como posible solución”

Solicitar a los tutores la flexibilidad en la implementación de estrategias, dentro de los espacios tutoriales, en pro de la consecución de los propósitos establecidos por el tutor. Desde los tutores obtenemos la cita textual:

(IV, 13.1) “¿seleccionas las estrategias para llevar a cabo ese objetivo?... Mira, en realidad, pensé hacerlo en un primer momento, pero la Roxana me dijo que no lo hiciera tan así porque era demasiado profesional”

Intencionar la pertinencia entre objetivos establecidos dentro de los espacios tutoriales, la metodología a utilizar y la estructura cognitiva del niño.

Con relación a la coherencia entre objetivo y metodología, desde los coordinadores tenemos la siguiente cita textual:

(III, 2.3) *“ahí conversamos (coordinador y tutor) como para hacer una actividad más acorde a eso”*

Desde los tutores se desprende la cita textual:

(V, 4.5) *“converse estos objetivos con Hugo, me propuso que lo hiciéramos mediante versos de poemas que fueran poemas para niños, que a lo mejor que eran mucho más cortos que un cuento, para que ella vaya comprendiendo un poco más lo que lee, en estrofas es más fácil”*

Respecto al conocimiento de las estructuras cognitivas de los niños, desde los coordinadores tenemos:

(II, 18.2) *“Con niños pequeños, depende del desarrollo evolutivo del niño, y antes de eso también se hizo; o sea trabajamos en una asesoría del tema de la evolución del desarrollo evolutivo de la etapa del ciclo evolutivo del niño”*

1.2.2.- Aprehensión de las potencialidades por parte del niño

El Reconocimiento de las Potencialidades por parte del Niño (*a*) se refiere a los instrumentos empleados por el coordinador y el tutor para que este último logre reconocer las habilidades del niño y transmitirle a su vez las potencialidades y la capacidad de superarse al pequeño.

Esta categoría se subdivide a su vez en: Transmisión y Reconocimiento

1.2.2.1.- Transmisión

Son las estrategias que se utilizan para lograr la transmisión de las potencialidades del niño dentro de los espacios tutoriales

Estas tácticas de transmisión de logros a su vez se vuelven fortalecedoras de la calidad que caracteriza a la relación instaurada entre el tutor y el niño.

Es de esta manera que, es importante reconocer que la adecuada explicitación de avances depende de la relación subyacente, pero ésta a su vez se ve enriquecida por la consecución de estos fines.

1.2.2.1.1- Estrategias desplegadas por el tutor

Las estrategias utilizadas por el tutor son:

Para la transmisión y devolución de los progresos manifestados por el niño, el tutor emplea: 1. retroalimentación a través de demostraciones físicas hacia el niño; 2. uso de premios para ser entregados al niño después de la consecución de logros por parte de éste último; 3. puesta a prueba por parte del tutor de las habilidades del niño dentro de los espacios tutoriales, para que este último observe concretamente sus capacidades; 4. explicitación verbal desde el tutor al niño sobre los avances de este último, sobre la importancia del esfuerzo personal y la perseverancia como cualidades que deben ser incorporadas por el niño y sobre la propia historia de vida de esfuerzos del tutor, la cual puede asemejarse a los esfuerzos que debe manifestar el niño para el logro de su pleno desarrollo

Con respecto a la retroalimentación a través de demostraciones físicas con el niño, desde los coordinadores tenemos la cita textual:

(I, 12.1, 12.2) *“el tema del refuerzo social es súper fuerte... ahora, la mayoría (tutores) lo hace de esa forma... como harto abrazo, harto regaloneo”*

Desde los niños tenemos:

(VII, 7.1) *“... y cuando las haces bien, ¿qué pasa?... él (tutor) me hace (gesto de ticket)”*

Con relación al uso de premios con el niño, desde los tutores tenemos:

(V, 19.3, 19.4) *“lo importante es que siempre se está esforzando (el niños)... hay que reforzarle que es algo bueno, con... un dulce se pone tan feliz que se estimula para seguir aprendiendo más cosas”*

Con respecto a la puesta a prueba de las habilidades del niño, desde los tutores obtenemos la cita textual:

(V, 4.9) *“yo he ido demostrándole que si es capaz de hacer, por ejemplo ella (niña) nunca se hacia el sándwich para la hora de la once ... entonces buscamos una técnica de que ella pudiese usar sus manos así como las tiene, para poder hacerse ella sus sándwichs y ser más autónoma”*

Con relación a la explicitación verbal al niño sobre sus avances, desde los tutores obtenemos la cita textual:

(V 19.1), *“Sí. Yo lo hago siempre verbalmente, por ejemplo si lee bien una frase del cuaderno yo muy efusivamente que lo ha hecho bien: “muy bien Bárbara!! “Te das cuenta que tu siempre puedes!!!”*

Sobre la importancia del esfuerzo personal y la perseverancia, desde los tutores se desprende la cita textual:

(V, 27.2, 27.3) *“yo trato de subirle el autoestima (al niño), diciéndole que si se esfuerza un poco tendrá logros y lo ha hecho, y si aprende mas lento que los compañeros entonces tiene que hacer mas esfuerzo, el doble, para que le vaya bien”*

Sobre la propia historia de vida de esfuerzos del tutor, desde los tutores obtenemos la cita textual:

(V, 38.2) *“Yo le dicho que mi historia en la educación básica fue parecida a la de él (comida en la escuela, mamá que trabajaba), para que se dé cuenta que igual puede seguir y salir adelante”*

1.2.2.1.2- Estrategias desplegadas por el coordinador

Las modalidades mostradas por el coordinador para que la persona del tutor realice una transmisión de las potencialidades del niño son:

Intencionar la comunicación de logros observados en los niños hacia los mismos desde los tutores. Desde los coordinadores obtenemos la cita textual:

(III, 15.1) *“A ver, eso de si lo transmite yo creo que he sido hasta majadera en eso, de que por favor no se escondan lo que ven que logran, con cosas super pequeñas”*

1.2.2.2.- Reconocimiento

Son las estrategias que se utilizan para lograr el reconocimiento de las potencialidades del niño dentro de los espacios tutoriales, tanto por el niño como por el tutor.

Este reconocimiento a su vez se ve facilitado tanto por los resultados generados con las estrategias incorporadas en la categoría de Conocimiento Mutuo, ya que a partir de estos los tutores y los niños logran explicitar cuales son las debilidades de este ultimo, como por las

consideraciones generadas con los medios insertos en la categoría Actitudes, ya que estos aprecio facilitan la confianza en la real instauración de logros en los niños, desde la impresión de ambos.

1.2.2.2.1- Estrategias desplegadas por el tutor

Las estrategias utilizadas por el tutor son:

Para la comunicación de la capacidad de superarse a la persona del niño por parte del tutor, éste ultimo emplea el: 1. uso del dialogo para explicitarle al niño la capacidad de aprendizaje que este ultimo posee; 2. instar a que el niño enseñe a otros; y 3. transmisión de la confianza que posee la persona del tutor en las habilidades del niño a este ultimo

Con relación al uso del dialogo y a instar a que el niño enseñe a otros, desde los tutores se desprende la cita textual:

(V, 13.2, 13.2) “Por ejemplo como te decía las cosas que hablo con ella (niña), por ejemplo hablando de actividades concretas como cocinando, le estoy inculcando siempre que eso ella después lo puede hacer solita, y no soy yo siempre la que le enseña sino que ella también, por ejemplo ella sabia hacer “cocadas”, y fue ella la que me enseñó a hacerlas”

Respecto a la transmisión de confianza en la persona del tutor en las habilidades del niño, desde los coordinadores obtenemos la cita textual:

(III, 27.3) “de dar confianza al final también un poco de que yo sé (el tutor) que me vas a cumplir (el niño), por eso creo en que las cosas van a ser distintas y como que nos podemos plantear otro objetivo porque confío en que tú lo vas a lograr”

1.2.2.2.2- Estrategias desplegadas por el coordinador

Explicitar a los tutores los progresos apreciados en los niños, cuando los universitarios no se han percatados de estos avances. Desde los tutores tenemos la cita textual:

(IV, 6.1) “Yo me di cuenta que lo que estaba haciendo no estaba dando como resultado... ahí, la Roxana....me dijo mira, ¿sabes que?, has logrado caleta de cosas, haz logrado que me salude”

1.2.3.- Responsabilidad por el propio desarrollo en el niño

La Responsabilidad por el Propio Desarrollo en el Niño se refiere a las estrategias generadas por el tutor para poder fomentar la autonomía, el monitoreo de la propia conducta y la generalización de lo aprendido en la persona del niño.

Esta subcategoría a su vez se subdivide en: Internalización y Actuar.

Antes de la descripción de estas estrategias, es menester mencionar que este tipo de búsqueda solo se encontró en la praxis de los tutores, ocupando el coordinador un rol casi ausente en la consecución de este fin en terreno

1.2.3.1.- Internalización:

Son las estrategias que se utilizan para lograr una asimilación de la propia responsabilidad con el aprendizaje por parte del niño

1.2.3.1. 1.- Estrategias desplegadas por el tutor

Las estrategias desplegadas son:

Para fomentar en el niño su autonomía con respecto a la consecución de su propio aprendizaje, el tutor: 1. otorga espacios, dentro de las visitas tutoriales, para que el niño opte a realizar determinadas actividades y reflexione sobre los sentidos de la tarea propuesta; y 2. negocia con el niño tareas pendientes a realizar en un próximo encuentro tutorial.

Con relación a otorgar espacios para que el niño opte a realizar determinadas actividades, desde los tutores tenemos la cita textual:

(V, 8.7) “de repente ha habido actividades que yo he planificado y a ella (niña) no le han gustado, entonces no las hemos hecho y así de simple”

En torno a la reflexión sobre la tarea, desde los tutores obtenemos la cita textual:

(V, 21.2) “cuando hacemos tareas también, le doy la posibilidad de que busque (el niño) otros métodos para hacer las cosas”

Con respecto a negociar con el niño tareas pendientes a realizar en un próximo encuentro tutorial, desde los coordinadores obtenemos la cita textual:

(I, 20.1) *“Yo creo que se busca la independencia.... el como dejar ciertas tareas pendientes a realizar en el encuentro siguiente....”*

Para fomentar el monitoreo de la propia conducta en el niño, el tutor utiliza la explicitación de explicaciones previas y post sobre la tarea al pequeño. Desde los coordinadores tenemos:

(III, 16.1, 16.2) *“hay tutores que explican todo antes ...cosa de preparar al niño y hay otro que esperan que hagan las cosas y después explicarle, o sea son diversa estrategias”*

1.2.3.2.-Actuar

Son las estrategias que se utilizan para lograr un actuar que manifieste una propia responsabilidad con el aprendizaje por parte del niño

1.2.3.2. 1.- Estrategias desplegadas por el tutor

Las estrategias desplegadas son:

Para promover la participación activa del niño en los espacios tutoriales, con respecto a las actividades ejecutadas, el tutor: establece relaciones horizontales con el niño como una cualidad de sus interacciones; trabaja en conjunto activamente en la ejecución de distintas actividades durante las visitas tutoriales

Con relación a establecer relaciones horizontales con el niño, desde los tutores tenemos la cita textual.

(V, 22.1) *“por ejemplo si jugamos a la pelota en el patio y éramos cuatro, el equipo siempre somos los dos, siempre lo hacemos (formamos equipo), una relación más horizontal pero con respeto”*

Desde los coordinadores tenemos la cita textual.

(II, 26.1) *“se involucra par a par con él (tutor con el niño), par a par incluso llega a ser un par en las diferentes actividades que realizan”*

Respecto a trabajar en conjunto (de forma unísono o a destiempo) activamente en la ejecución de distintas actividades, desde los coordinadores tenemos las siguientes citas textuales:

(III, 17.1) *“Por lo general tiende a involucrarse (tutor), como que todos se han dado cuenta que si tu no te crees el cuento el niño no se lo va a creer definitivamente”*

(I, 19.1) (A Destiempo) *“mira especialmente lo que denominamos el “una y una”,... Una vez tú y una vez yo..(tutor y niño)”*

Desde los tutores tenemos la siguiente cita textual:

(IV, 39.1) (Al Unísono) *“ahora vamos a hacer algo, yo te voy a pasar unas hojitas, ¿tení lápices de colores?, si. Ya, anda a ordenar los lápices de color, ya, ahora vamos a hacer los dibujos, tú te vas a dibujar a ti y yo me voy a dibujar a mí, ya, pero sin mirar, ya, para que no me copies, ya”*

Desde los niños tenemos:

(A Destiempo) (VI, 11.1, 11.2) *“¿y tu lees la misma parte que la Carmen Gloria o sigues?... (asiente con la cabeza a la segunda afirmación). y después que tu sigues, ¿qué más haces?... yo empiezo por otra pagina...”*

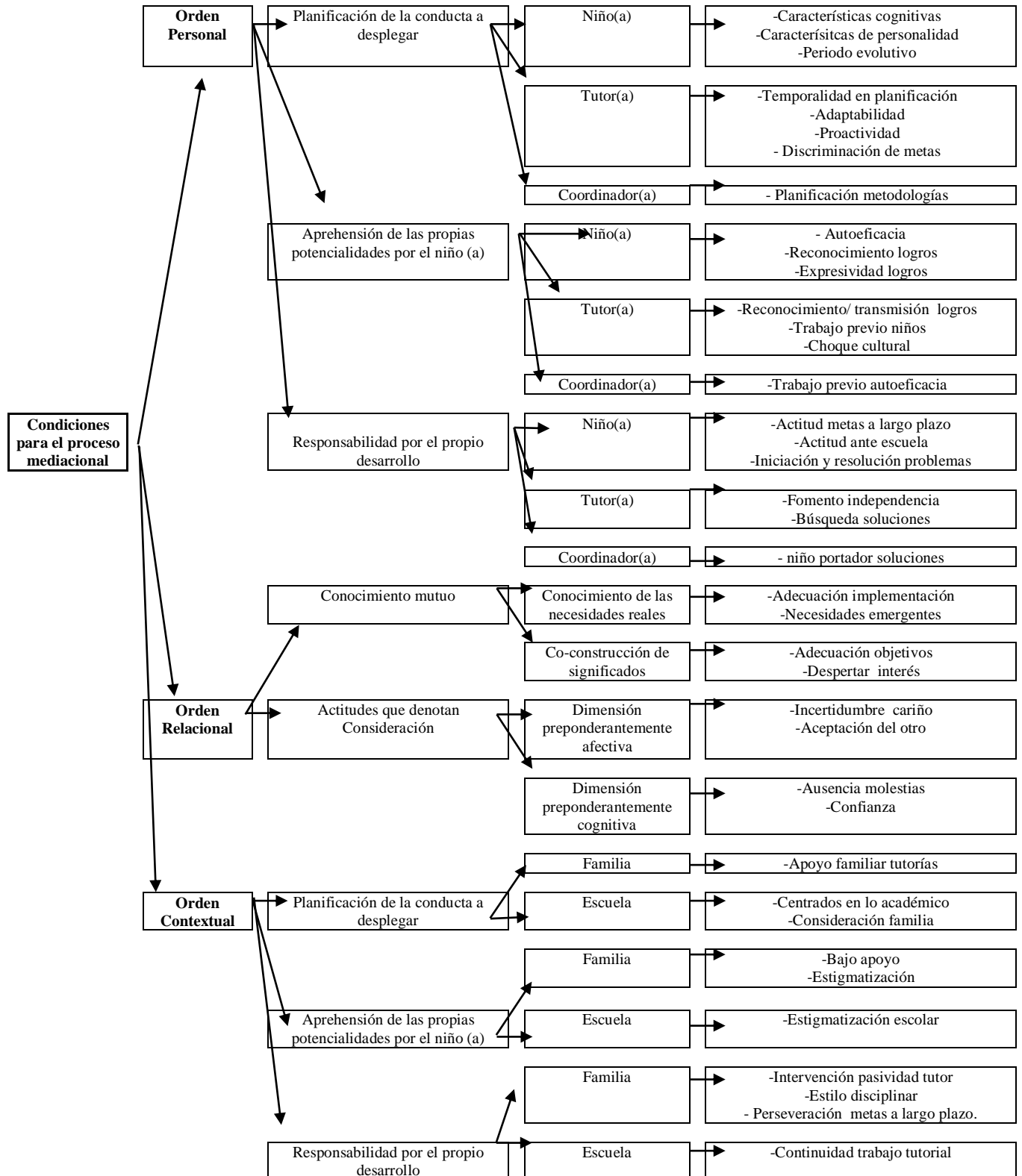
(Al Unísono) (VII, 5.1, 6.1) *“restamos, sumamos... me hace las tablas... y yo las copio...” me lo hace mirar primero hartas veces y después yo se la tengo que decir... él me las dice y yo se las tengo que decir”*

(VI, 18.1) *“ya, la tutora te lee el Papelucho... ¿tu también lees el Papelucho?... asiente... ¿leen las dos juntas o separadas?... las dos juntas”*

Con respecto a dialogar con el niño para que éste ultimo logre ocupar lo aprendido en otras situaciones, desde los tutores se desprende la cita textual:

(V, 13.4) *“yo siempre trato de inculcarle que las cosas que ella está aprendiendo en el colegio, no es solamente por sacarse una nota, que es importante, pero que no es solo eso que para ella, para aprender, para poder hacer cosas mas adelante, cuando salga pueda leer los letreros, esas cosas, cuando salimos leemos los anuncios de todos lados, y explicarle que le sirve”*

Categoría 2: Condiciones del proceso mediacional



Condiciones para el Proceso Mediacional

Las interacciones con valor mediacional presentes en el contexto de las tutorías formativas de carácter individual impartidas en el Programa Adopta un Hermano de la V región, se ven influenciadas, tanto de manera positiva como negativa por un conjunto de variables, las cuales aluden al orden personal, relacional y contextual de los involucrados en este proceso. En el primer caso, refiere a características individuales de los actores partícipes de la interacción. Entre las características de orden individual, encontramos a algunas que aluden al niño, y otras propias del tutor, así como también del coordinador quien acompaña y monitorea el proceso de las tutorías. En el segundo, en cambio, alude a propiedades per sé de la relación entablada por los participantes de este proceso. Finalmente, por condiciones contextuales, entenderemos a factores culturales e idiosincrásicos propios del ambiente donde habitan y conviven los niños que participan en el Programa Adopta un Hermano. Resulta fundamental destacar que es en estos espacios donde se desarrollan, en su mayoría, las tutorías formativas, por tanto son las áreas donde preponderantemente interactúan aprendiz y mediador, es decir, niño y tutor. A raíz de lo anterior, se desprende que la interacción no se presenta aislada del entorno inmediato y que éste por tanto, nutre a la misma de un conjunto de factores que inciden en su desarrollo.

1. Condiciones de orden personal

1.1 Planificación de la conducta a desplegar

1.1.1 Características de los niños

En el infante, y referente a factores que inciden en la ejecución satisfactoria de un proceso de interacción con carácter mediacional, encontramos dentro de la categoría de “Planificación de la conducta a desplegar”, las características cognitivas de los niños, precisamente el nivel descendido de abstracción, así como una focalización por parte de éstos en la dimensión académica en el establecimiento de metas personales a perseguir. En el primer caso, dado que en general los niños son más bien concretos, esto les obstaculiza el plantearse desafíos a conseguir en un mediano o largo plazo, buscando mas bien resultados tangibles e

inmediatos. En el segundo caso, claramente el centrar su atención en el ámbito escolar, reduce la gama o el tipo de metas a las que acceder.

Lo anterior, se confirma a partir de los siguientes extractos de las entrevistas realizadas

En torno a los niveles de abstracción, y desde la visión de los coordinadores:

(II, 1.1) "... era imposible que la niña se planteara metas a corto plazo, porque no tiene la capacidad de abstracción de plantearse metas ella..."

(II, 35.2) "... el niño es más concreto, es más concreto incluso creo que en algunas ocasiones que nosotros..."

Desde la experiencia reportada en terreno por parte de tutores:

(V, 28.1) "... El Oscarito, respecto a metas a largo plazo, yo creo que no se proyecta, es muy concreto, de metas a corto plazo, es de cosas que desea hacer en el momento..."

En cuanto a la focalización en el área escolar, según los coordinadores:

(II, 34.1) ¿ El niño en este momento logra confidenciar al tutor metas que el niño quisiera lograr, metas personales?... Eso gira fundamentalmente al tema escolar.. el niño puede plantearse metas de aprender más, de tener un mejor rendimiento escolar..."

Asimismo, el nivel de abstracción descendido de algunos niños que participan del Programa incide negativamente en la comprensión de los sentidos de la actividad, así como también en su competencia lectora. Este tipo de competencias se enmarca dentro de los objetivos a los que apunta el Programa, concretamente al área escolar.

Otras características propias de los niños que influyen en el proceso mediacional, concretamente en internalizar los sentidos a los que apunta el trabajo, aluden a la edad y estructura cognitiva de los mismos, otorgándoles un sentido personal a las tutorías, siendo esto de un carácter lúdico-recreativo. Asimismo, desde los niños podemos advertir que las tutorías adquieren también una función de acompañamiento. Lo anterior, se explicita en los siguientes extractos de entrevista.

Desde los coordinadores, aludiendo a los niveles de abstracción, encontramos:

(II, 13.1) “... ¿Le explica el fin?...¿tú crees que los niños cuando el tutor está explicando eso, lo entienden?...¿darle un sentido a la actividad?...Sí, no en todo... cuando hay un mayor nivel de abstracción... porque hay casos de niños de la escuela que tienen un bajísimo nivel de abstracción, no cachan mucho, o sea lo hacen quizás por entretenerse muchas veces, pero el fin que persiguió con el transcurso de la actividad se distorsiona...”

En cuanto a la variable edad y sentido lúdico recreativo otorgado a las tutorías:

(III, 9.1, 9.2, 9.3)“... Con los grandes yo creo que sí se da un poco mas eso, o sea el “por qué estamos haciendo esto, cuál es la finalidad que hagamos esto” Sí los pescan y todo el tema. Pero los chicos no, para ellos lo importante es que vaya el tutor porque los va a ver, porque va a jugar con ellos...”

Desde la mirada de los niños partícipes encontramos en torno a la connotación de compañía:

(VI, 30.1, 30.2) “... ¿por qué te gusta que te vaya avistar la Carmen a tu casa?... porque cuando me a visitar, yo estoy aburrida porque mi mamá tiene que trabajar, tiene que ver unas cabañas... yo me tengo que quedar sola...”

En torno al carácter lúdico, desde los infantes:

(VII, 1.1, 2.1) “...jugamos al bate, a la pelota, al básquetbol... ¿qué cosas más? salimos, vamos a la playa... jugamos en la playa...”
(VII, 32.1) “...¿qué es lo que más te ha gustado de todo lo que has hecho con Andrés?... es entretenido... porque me gusta, porque jugamos siempre...”

En tanto a la capacidad de abstracción y comprensión lectora, desde la experiencia de tutores en terreno:

(V, 4.4) “... ella lee letra por letra y después junta todas las letras y forma la palabra, pero ella no le encuentra el significado a esa palabra...”

Por su parte, la edad y madurez de los niños incide en la capacidad de los mismos en discernir entre metas de difícil acceso, de aquellas fáciles de lograr. Esto, se corrobora a partir de lo siguiente:

Extractos de entrevistas realizadas a coordinadores:

(II, 36.1, 37.1) "... Yo creo que también se trabaja con las metas inalcanzables, no dejándolas de lado... ¿Y se conversa esto con el niño?...Se tratan los temas, no sé si en los niños hay una madurez suficiente.."

(III, 30.1) "... y cuando los niños planean metas ¿el tutor logra promover en el niño a que discrimine las alcanzables de las no alcanzables?...¿hace a ver la diferencia entre ambas?... Sí, pero sobretudo en niños más grandes..."

Además, características psicológicas de los infantes inciden en el establecimiento de metas a largo plazo, es decir en la proyección de metas a alcanzar en un tiempo no próximo. Entre las características se alude a la apropiatividad del niño frente al trabajo de las tutorías, concretamente en las actividades propuestas; así como a la pasividad versus la impaciencia de los mismos para determinar metas a alcanzar en un momento lejano. En contraposición con la apropiatividad que refieren los actores, hallamos la disponibilidad frente al trabajo tutorial. Lo anterior se traduce en que si bien los infantes nos son capaces de proponer actividades a realizar dentro del espacio de las tutorías formativas, sí reciben de buena manera las propuestas de los tutores.

Desde la voz de los coordinadores:

(III, 29.3, 29.4) "... Si el tutor anima al niño a que focalice su atención en metas a largo plazo... hacen magia para poder trabajar con niños que son súper impacientes, y con los que son súper pacientes, demasiado pacientes... los apuramos un poquito mas porque a veces es muy posible que se queden ahí..."

Desde los tutores:

(IV, 28.3) "... Ya, entonces ¿qué quieres hacer tú? pero él no tiene la capacidad de decir: "yo quiero hacer esto"... ¿Y tú intentas que el niño de alternativa? ...Sí, sí intento, por ej. "ya José, si no quieres hacer esto, ¿qué podemos hacer?...no sé, pero, ¿cómo no sabes?.. no sé, pero dime tú... entonces es súper complejo que él me plantee alternativas a mí..."

Finalmente, la disposición que manifiesta el niño frente al trabajo de las tutorías puede traducirse en un facilitador, así como también en un obstaculizador del proceso tutorial en sí. Lo anterior, se desprende del siguiente fragmento:

(V, 6.3) "... depende mucho la tutoría la disposición de la niña, y como tu sepas llevar esa disposición, ya, porque también hay veces en que tu puedes llegar y encontrarla con flojera de hacer tareas..."

En términos generales, observamos desde la entrevista realizada a los niños, que estos manifiestan una excelente disposición al trabajo escolar realizado en las tutorías, pese a que en ocasiones no se encuentren interesados, lo cual claramente se presenta como un facilitador del trabajo en terreno de los tutores.

Lo anterior, se advierte a partir de los siguientes fragmentos extraídos de una entrevista realizada:

(VI, 6.1, 7.1). "...¿A quien se le ocurre hacer las tareas? ¿a ti o a la Carmen?...A la Carmen... ¿ y a ti te gusta cuando te pide hacer las tareas?...me gusta..."

(VI, 23.1, 23.2) "... alguna vez, ¿has tenido ganas de no hacer las tareas?... a veces... y se lo dices?... ...Cuándo la carmen te dice hagamos las tareas y tu no tienes ganas, ¿qué es lo que haces?... la hago igual..."

1.1.2 Características de los tutores

En cuanto a los estudiantes universitarios que acompañan a los niños en el proceso de las tutorías, en términos generales se observan dos estilos de tutores en el establecimiento y planificación de los objetivos de las tutorías, los cuales tienden a contraponerse en cuanto al sentido que buscan alcanzar con su trabajo. Nos encontramos frente a tutores de corte inmediatistas versus aquellos largoplacistas. Los primeros, suelen establecer objetivos con un abordaje inmediato, centrándose en los resultados, mientras que los segundos prefieren trabajar con objetivos con un abordaje mas a largo plazo, que evidencien resultados en un futuro, centrándose en el proceso. Así mismo, un tercer estilo alude a aquellos tutores que muestran un estilo más recursivo con respecto a volver a los mismos objetivos ya abordados en momentos anteriores y a no dejar de lado objetivos previamente trabajados, pese a incluir nuevos. Resulta trascendental explicitar que el tercer estilo no es excluyente de los anteriores, pareciendo ser una característica que predomina en el trabajo en terreno en las tutorías formativas individuales.

Estos tres modos se ilustran a partir de los siguientes extractos de entrevista:

Desde las impresiones recogidas por la figura de los coordinadores (as) del Programa:

(III, 1.1, 1.2) “... tengo tutores que son muy, están muy pendientes de los objetivos que se han fijado y son muy como que al termino están evaluando los objetivos si se cumplieron o no... hay otros que se van a una proyección como de proceso, como muy a futuro... están siempre pendiente de entregar cosas que al niño le van a servir para un plazo mas largo...”

Así también, desde la voz de los actores en terreno, los tutores encontramos:

(V, 12.2) “... yo lo que más busco en este trabajo es proyección... que ella lo pueda usar después, que le sirva, que la haga crecer como persona...”

Finalmente, en cuanto a la actitud recursiva:

(III, 7.1) “... tutores que por lo general cuando tienen la oportunidad vuelven a recalcar y a trabajar objetivos que necesiten mas de una intervención...”

(III, 8.1) “... muchos tutores como que no dan como por terminado un objetivo, están siempre volviendo, hay tutores que están trabajando siempre el mismo objetivo y hay otros que a pesar de que aparecen nuevos no quieren dejar de lado lo que han logrado...”

Asimismo, observamos una actitud proactiva ante planteamiento de objetivos mensuales acorde a las necesidades particulares de cada niño. Es la figura del tutor quien decide de antemano qué objetivos o dimensiones resultan pertinentes a trabajar, tomando una decisión previa al encuentro de asesoría con coordinadores. Asimismo, se advierte que la toma de decisiones respecto a la implementación de determinadas dimensiones son acordes y pertinentes a las necesidades particulares del niño, las cuales en ocasiones trascienden los objetivos del Programa.

Lo anterior se corrobora a través de los siguientes extractos de entrevistas de tutores:

(IV, 4.1) “... Me he tratado de plantear el objetivo mensual...”

(IV, 45.1) “... No porque igual yo me daba cuenta de la cuestión... yo llego ya como con el queque cortado, entonces la coordinadora me dice si o me dice no, entonces es como una guía. No es que dependan de ella mis decisiones...”

(V, 4.1, 4.3, 4.6) “... la otra parte sería la cognitiva funcional del colegio... otro objetivo es el social, ya que para ella es súper importante... no tener problemas de relación debido a su problema de lenguaje... los objetivos en mi caso que yo tengo son por el caso mío en particular, se enfocan bastante hacia el desarrollo motriz de la niña...”

Así también, y en torno la capacidad de adaptabilidad, encontramos la tendencia a evitar la estructuración rígida de actividad, y la capacidad para ajustar el trabajo a las características cognitivas del niño.

En cuanto a la implementación y búsqueda de metodologías pertinentes a la capacidad cognitiva del niño, los tutores que le otorgan al proceso tutorial un carácter mediacional, suelen ser perceptivos, proactivos y flexibles en esta dimensión. Asimismo, una variable que tiende a facilitarles este proceso de búsqueda y ajuste es la carrera que estudian.

Lo precedente, se afirma a partir del siguiente fragmento de una entrevista realizada a coordinadores:

(II, 18.1) "... igual tienen como una preparación previa, igual tienen estudios... la gran mayoría están en carreras sociales..."

En cuanto a la flexibilidad y capacidad perceptiva, las siguientes citas avalan lo plasmado.

Desde el coordinador:

(III, 13.1) "... y si son por ejemplo actividades o temas que tu cachai que son medios difíciles, han tenido la asertividad de poder ajustarlos al nivel del niño..."

Desde los tutores:

(V, 9.1) "... ¿Qué pasa contigo cuando tienes que bajar expectativas?.....no es tan trágico, por lo que yo estudio en realidad, en la carrera que estudio me especializo en deficiencia mental, entonces los objetivos que me planteo con los niños son mucho más bajos que los que me planteo con la Bárbara..."

(IV, 44.1, 44.2), "... sí, fue difícil, porque igual es mas complicado el caso de él, es mas complicado, entonces bajar las metas, me complicó al principio... o sea mucho mas asumido, no tanto... igual yo aspiro así como a más cosas con él, a lograr más cosas, poder hacer como un cambio más radical, pero eso requiere tiempo, requiere una cuestión profesional que no se tiene..."

Al integrar ambas citas, se evidencia una relación directa entre la carrera que estudian y la capacidad de acoplar los objetivos a las reales capacidades de los niños, sin que esto genere frustración en los mediadores.

Refiriéndonos a la tendencia a evitar la estructuración rígida de actividades, hallamos desde los tutores:

(IV, 13.2) "... tengo actividades como pensada, pero así programadas, programadas esquemáticamente, no, así tan estructuradas no están..."

En torno a la cualidad proactiva atribuida a los tutores podemos observar que en un comienzo pueden acudir hacia la figura del coordinador para solicitar ayuda, frente a lo cual ante pequeños datos entregados por éstos, son capaces de "tomar las riendas" de la labor; o bien, simplemente acuden a otros actores involucrados en el proceso de las tutorías o así también a agentes externos. Las citas textuales que avalan lo anteriormente expuesto son:

(III 14.1) "... y tu le das una información básica y ya listo se les ocurren varios ejemplos, y son capaces de poder transportarlos a otro, entonces se dan cuenta que no solo con eso se puede lograr el objetivo..."

II, 11.1, 11.2 "... Me cuentan que no resultó y de que forma están buscando de por sí en el medio, si no pueden solo con el tema relación niño-tutor... recurren a diferentes actores, bueno si no soy yo, los profesores, la familia, el grupo de padres, los amigos..."

Toda actividad o tarea que se realiza en el contexto de las tutorías apunta a abarcar ciertos objetivos previamente establecidos. Los niños pueden encontrarse al tanto de los sentidos hacia los cuales se intenta orientar la labor, o bien permanecer al margen de este tipo de conocimientos. Se observa que los tutores que establecen relaciones de tipo mediacionales con sus niños, tienden a explicitar los sentidos del trabajo a emprender dentro de los espacios tutoriales. Lo anterior se avala a partir del siguiente extracto de entrevistas a tutores:

(V, 8.2; 8.12) "... para mí es súper importante que ella sepa lo yo pretendo con ella... creo que si estas trabajando con niños, él tiene el derecho a saber que es lo que tu pretendes con él, que es lo estas haciendo..."

Una de las variables que incide en la explicitación de los sentidos de la actividad es el tipo de tópico hacia el cual apuntan los objetivos o actividades concretas. Hay dos tipos de

temáticas visualizadas por los tutores a la hora de explicitar a los niños la importancia de la actividad, aquellos temas simples relacionados con el quehacer académico básicamente y aquellos temas complejos relacionados con ámbitos más personales. Con respecto a estos últimos, las temáticas complejas pueden producir una actitud protectora por parte del tutor con respecto a que el niño pueda sentirse poco valorado, evitándose la explicitación de estos objetivos, o pueden producir una actitud franca con respecto a su comunicación al niño, manifestándose una confianza existente a la base en la relación tutor-niño.

Desde la mirada de los coordinadores, encontramos los siguientes extractos de entrevista que vienen a confirmar lo precedentemente descrito:

En cuanto a la actitud proteccionista:

(III, 6.3) "... Me decía la otra vez uno que le daba lata porque como que el niño se iba a sentir mal si él le decía esas cosas... él prefería trabajarlo pero así como que el niño no se diera cuenta..."

En torno al planteamiento de los sentidos basado en una confianza establecida, hallamos:

(III, 6.1) "... cuando la relación está como basada en un tema como de confianza es mucho más sencillo que los chiquillos lo planteen así abiertamente a los niños, o sea y de hecho hay una tutorías que son muy como de estar tan claro los objetivos que hasta los niños lo tienen claro..."

Asimismo, los tutores entrevistados se muestran cautelosos ante la apropósito del niño. En términos generales, los infantes muestran una excelente disposición para participar en las actividades que les propone el tutor, lo cual aumenta la sensación de la necesidad de ser responsable por parte del mediador. Lo anterior, puede visualizarse como un obstaculizador, así como también en un facilitador del proceso de las tutorías formativas. En el segundo caso, permite realizar las actividades planificadas, y por tanto, avanzar en el camino mediacional. En cambio, en el primer caso, puede generar una suerte de dependencia por parte del niño, siendo esto último contradictorio con los objetivos últimos de las interacciones con valor mediacional, a saber, alcanzar la autorregulación conductual.

(IV, 42.4) "... entonces ahí como que tengo que actuar más yo, o sea habitualmente todo lo que le digo, tengo que tener mucho cuidado, porque todo lo que yo le digo me

puede decir que: Sí, que bueno ya. Entonces ahí tengo que estar como bien... o sea estar bien consciente de que si lo que estoy haciendo es lo mejor para él o no...

Otra característica que encontramos polarizada dentro del grupo de tutores es su estilo para abordar la discriminación entre las metas de fácil acceso, de aquellas que requieren de mucho trabajo y esfuerzo para tornarse alcanzables. Por un lado hallamos a estilos más bien directos, mientras que en el otro extremo se encuentran los sutiles. La diferencia entre ambos radica en que los primeros explicitan claramente y son rodeos el grado de inaccesibilidad de las metas planteadas por los niños. Los segundos, en cambio, acompañan a los niños, desglosando la meta global, en pequeñas tareas u objetivos concretos que encaminen a su niño hacia el logro del objetivo propuesto.

Los fragmentos de entrevistas que avalan lo anterior son:

(I, 17.1, 18.1) "... Con harto cuidado... algunos tutores que son bien bruscos en eso... hay otros, chiquillos que han sido como mucho más sutiles, y... y la alternativa que se ha tomado en esos casos, ha sido una cosa... como aterrizar este mismo sueño que tiene el niño... que el mismo niño o en conjunto con el niño, plantear algunos objetivos, algunos pasos para lograr eso..."

Finalmente, los tutores tienden a tener la capacidad para reconocer la efectividad de las actividades realizadas en las tutorías; es decir, son capaces de reconocer en ellos y en sus niños sus logros. Consideramos que esto no es una dimensión menor, puesto que si los tutores no fuesen capaces de visualizar lo anterior, dificultosamente le podrían transmitir a los menores sus avances, siendo esto una variable importante del proceso mediacional.

(IV, 14.1) "... al menos todas las actividades que hemos tenido han sido bastante efectivas, sobre todo en el plano emocional y recreativo, han sido bastante efectivas..."

1.1.3 Características de los coordinadores

En cuanto a la figura del coordinador, una vez al mes, se reúnen tutores con sus respectivos coordinadores para planificar la labor a desarrollar en terreno. En esta dimensión encontramos estilos diferenciados entre coordinadores. Por un lado, se presenta una mayor directividad, versus un trabajo mancomunado en la elección de las metodologías a implementar en la práctica. En el primer caso, se arguye, que de esta manera se cuida que las estrategias a

desplegar sean acordes a los objetivos que se buscan lograr. En el segundo caso se relaciona con la confianza depositada en los tutores por parte del coordinador en las potencialidades de los primeros para dar solución a esta temática.

Las citas que corroboran lo anterior son:

(I, 3.1) "... tiene un carácter un poquito más de directividad en esa etapa de la planificación... intentar que las actividades que se realicen y las estrategias que se desarrollen en las tutorías sean pertinentes con los objetivos..."

(II, 6.1, 6.2) "... tienen como harta habilidad de poder darse cuenta de que si no le sirve una estrategia, de cambiarla hacia el pos del mismo objetivo... los chiquillos son capaces de elaborar nuevas estrategias..."

1.2 Reconocimiento de las potencialidades por parte del niño

1.2.1 Características de los niños

En la categoría "Reconocimiento de las potencialidades del niño", encuentra también un conjunto de características cognitivas y de personalidad que inciden en el proceso mediacional.

Luego de analizar cada una de las entrevistas, podemos advertir que una variable reiteradamente aludida por los diversos actores que incide en la capacidad de reconocer los progresos es la percepción de autoeficacia con la que cuentan los niños participantes de las tutorías formativas de carácter individual. En general, los niños incorporados cuentan con un nivel de autoeficacia descendido, lo que les impide u obstaculiza percibir sus propios avances, pese a que los tutores les expliciten sus logros.

Las siguientes citas avalan lo anterior, desde la mirada de los coordinadores:

(I, 13.1) "... siento que está muy cruzado por la autoestima eso... si bien los tutores se han encargado de... mostrarle al niño esas cosas, no todos los niños incorporan eso..."

Desde la óptica de los tutores:

(IV, 32.1, 33.2) "... tiene una autoestima bastante baja, entonces siempre hay que estarle reafirmando sus logros... lo que sí tiene super claro es para lo malo que es... pero no para lo que es bueno..."

(V, 25.1, 19.5, 4.8, 27.1) "... porque tiene una autoestima baja, piensa que son mas las cosas que no puede hacer, que las que puede hacer... ella es muy insegura... su autoestima esta un poco descendida por todo el problema que ella tiene, ella piensa que no puede hacer muchas cosas... es bastante pesimista diciéndome que a ella le va mal en el colegio y no lo va a poder lograr, siempre se tira para abajo..."

Por su parte un coordinador hace referencia a la elevación de los niveles de autoeficacia percibida, siendo concordante con la literatura. Albert Bandura postula que, una persona que cuenta con niveles de autoeficacia elevada, tiende a persistir por más tiempo ante los desafíos. Lo anterior aumenta las probabilidades de mejorar en el desempeño en una actividad dada, puesto que existe mayor entrenamiento de las habilidades o bien permite desarrollar herramientas de diversa índole.

Cita textual:

(II, 21.1, 21.2) "... se podría decir que tienen avances porque pueden hacer las cosas que antes no hacían por ejemplo, o se detienen más a intentarlo aunque no les salga..."

En cuanto a la actitud que puedan adoptar los niños frente a la autoeficacia percibida, uno de los tutores entrevistados alude a la manifestación de defensividad por parte de su niño en cuanto a asumir sus "debilidades" en el área académica, optando por hablar sobre esta temática en tono de mofa.

Cita textual:

(V, 2.3) "... A él le cuesta mucho lo de retener información y por eso yo creo que tiene una actitud de súper canchero... entonces es como un mecanismo de defensa, es como en el colegio cuando uno no sabe algo, nunca acepta que no sabe y hace como bromas o tallas o ridiculiza el tema..."

En contraposición con lo anterior, y a partir de una entrevista realizada a una de las niñas del Programa, encontramos que subsiste en ella la capacidad de reconocer y aceptar sus debilidades en el ámbito académico. Lo precedente se justifica a partir del siguiente fragmento:

(VI, 8.2) “...¿que cosas en estos meses que has estado con la Carmen... has aprendido con ella?...yo no sé leer tan bien...”

En general se observa que, los niños que participan del Programa Adopta un Hermano son capaces de reconocer sus avances, pero a través de la obtención de resultados concretos, tangibles, referidos principalmente al área educacional. Lo anterior, puede verse como un obstaculizador del proceso mediacional en el contexto de las tutorías formativas, puesto que en él se trabajan además otro tipo de dimensiones del ser humano, con lo cual se restringe la posibilidad de que el niño observe sus avances, por ejemplo en el área social.

El párrafo precedente se confirma a partir de la siguiente cita proveniente de entrevistas realizadas a tutores:

(V, 32.1, 35.3) “... Se siente más capaz... y ve los resultados... concretamente en el área educacional se ve con las notas...”

(V, 20.3) “... entonces que hayan subido un poquito las notas, para él es súper bueno...”

Desde la voz de los niños, hallamos:

(VI, 8.1) “¿qué cosas en estos meses que has estado con la Carmen... has aprendido con ella?... multiplicar y leer...”

En el momento en que los niños expresan o manifiestan sus logros, éstos generalmente tienden a hacerlo a través de canales emocionales y verbales de comunicación.

Citas textuales extraídas de entrevistas realizadas a tutores:

(V, 19.2) “... lo manifiesta riendo y contando lo que ha hecho...”

(V, 20.2) “... lo expresa con alegría, de esa forma nos damos cuenta que estamos logrando cosas...”

1.2.2 Características de los tutores

Hay tutores que se muestran bastantes perceptivos con respecto a la apreciación de los pequeños logros de los niños, y a la par hay otros tutores que suelen no ser muy sensibles a los

logros pequeños de los niños. Las citas que corrobora lo anterior, procedente de entrevistas realizadas a coordinadores, son las siguientes:

Referida a aquellos tutores que cuentan con dificultad para visualizar en sus niños avances:

(III, 15.3) "... a veces se ponen súper exigentes, súper exigentes y ante logros súper pequeños como que lo pasan por alto..."

Para aquellos tutores que se enmarcan dentro de un margen de sensibilidad ante los progresos de los niños:

(15.4) "... otros son mucho más perceptivos en ese sentido..."

Al integrar la mirada de coordinadores y tutores, encontramos una suerte de discordancia entre la percepción del tutor como aperceptivo ante los cambios en el niño y la voz de los tutores en terreno, puesto que a partir de los datos arrojados por las entrevistas, se deja entrever claramente que, los segundos cuentan con una gran sensibilidad para pesquisar los pequeños cambios que manifiestan sus niños. Lo anterior, se evidencia a partir de las siguientes citas extraídas de entrevistas realizadas a tutores, donde se evidencia que, pese a que los tutores no observan grandes modificaciones conductuales o actitudinales, sí perciben sutiles cambios:

(IV, 18.1) "... yo le dije que nunca habían preguntas tontas, que cualquier cosa que quisiera aprender que lo... yo no digo que ahora él pregunta más, pero por lo menos se ha abierto a ciertas cosas, no tiene como ese miedo que tenía antes..."

(V, 7.6) "... A raíz de ese tipo de reacciones que él tiene yo me he dado cuenta que si he logrado cosas..."

Los coordinadores refieren que, al momento de transmitir progresos, nuevamente los estilos particulares de los tutores moldean la forma en que se manifiestan los avances. En un extremo, se encuentran tutores de tipo introvertidos, los cuales transmiten sus visiones de progresos a través de canales predominantemente verbales. En la contraparte, encontramos aquellos extrovertidos, los cuales recurren a la vía afectiva, utilizando el lenguaje corporal. Asimismo, encontramos una suerte de unidireccionalidad en la transmisión de logros, puesto que es siempre la figura del tutor quien explicita los avances de los niños, no considerando la voz de

estos en su propio reconocimiento. Esto puede verse como un obstaculizador del proceso mediacional, puesto que, al no obtener la información de ambos actores en terreno, nos encontramos frente a una mirada sesgada de esta dimensión del proceso tutorial, no realizándose una retroalimentación fluida, que permita flexibilizar el trabajo. Lo anterior se corrobora a partir de los siguiente extractos de entrevistas realizadas tanto a coordinadores, como a tutores:

En la figura de los tutores:

(V, 44.1) "... No sé porque yo soy más verbal, yo le digo las cosas, lo recomiendo y regaloneo así, como en ocasiones antes mencionadas, todo lo conversamos..."

Desde la mirada de coordinadores:

(I, 12.1, 12.2, 12.3, 12.4) "... el tema del refuerzo social es súper fuerte... bueno, tiene que ver con el vínculo, con el vínculo que se estableció... tiene que ver mucho con eso... ahora, la mayoría lo hace de esa forma... como hartito abrazo, hartito regaloneo... se han establecido códigos entre ellos, que ellos se entienden... hay otros, que son... chiquillos que son.. menos expresivos... un poquito más introvertidos, como que les cuesta un poquito más sacar esas cosas... ellos son como más... de verbalizar..."

Por su parte, una tutora alude al hecho de que no ha generado espacios de diálogo para obtener la opinión del niño ante sus logros. Lo precedente, se avala a partir del siguiente fragmento:

(IV, 8.1, 33.1) "... ¿Y él mismo logra reconocer esos cambios... no, o sea no sé en realidad, porque yo no le pregunto... en realidad me ha faltado esa parte de preguntarle a él que opina... es un tema que realmente no he conversado con él, o sea, acerca de cuál es su visión con respecto a sus logros, no es un tema que converso con él..."

Asimismo, nos encontramos frente a estudiantes de educación superior que cuentan con experiencias de trabajo previo con niños en situación de vulnerabilidad. Desde la mirada de los tutores, esto puede concebirse como un facilitador en el proceso de visualizar al niño en situación de vulnerabilidad como con capacidad de superarse, de fortalecer sus cualidades, y de desarrollar ciertas herramientas. En síntesis, de cambiar positivamente. En el otro extremo, nos enfrentamos a tutores que han trabajado con niños no vulnerados, lo cual incide negativamente

en las expectativas que van a realizar en el contexto de las tutorías formativas del Programa Adopta un Hermano.

Los extractos de entrevista que corroboran lo precedentemente plasmado son:

Desde el tutor:

(V, 7.3, 7.4) "... Mi experiencia anterior, yo trabaje un año en un hogar de Valparaíso... para mí el motivo principal es el niño, por eso está... yo me di cuenta con mi hermana que así se podía lograr un cambio, por lo que creo mucho, en lo que podemos hacer..."

Desde la mirada del coordinador:

(II, 31.1) "... el tutor se hace una imagen preconcebida de lo que es un niño, trae una imagen preconcebida de lo que es un niño normal entre comilla..."

En cuanto a la aceptación incondicional de los tutores hacia los niños, nos encontramos frente a dos variables importantísimas que facilitan y obstaculizan el proceso de valorarse genuinamente. En el segundo caso, los tutores, desde la mirada de ambos actores, refieren haber experimentado una suerte de choque cultural, donde las condiciones del entorno en el cual habitan los niños, les generó rechazo, lástima o incomodidad. En el primer caso, el centrarse en las fortalezas del niño, es decir en sus cualidades, les facilitó valorarles.

Las citas que ratifican los anterior, desde la óptica de los actores en terreno:

(V, 47.3) "... Igual han habían cosas que primero me daban pena, pero no respecto a él, sino su situación, por ejemplo su televisión se ve azul, para mí era raro, porque yo tengo tres televisores en la casa..."

(IV, 40.1) "... Mira, ir para allá a si como que no me gusta mucho por el ambiente que se da en la casa, porque de repente la mamá lo manda o hay gritos, los niñitos lloran..."

Desde la figura del coordinador:

(III, 23.1) "... quizás si hay problemas de aceptar o no al niño creo que a veces hay que intentar aceptar realmente el entorno con el que viene el niño..."

En torno a la centración en las fortalezas:

(III, 24.3) "...En general son como bien positivo, con mucho de mirar, como siempre, la fortaleza, teniendo presente la realidad, pero recalcando mas la fortaleza del niño..."

Para concluir con ésta categoría, en la dimensión aportada por los tutores, queremos hacer mención a la visión de una de las tutoras entrevistadas, que apunta a valorar presentar una actitud responsable y comprometida para facilitar la consecución de progresos en los niños.

Lo anterior, se evidencia a través del siguiente fragmento de entrevista:

(V, 12.1) "... pienso que si uno hace las cosas con cariño y con dedicación, y es constante se puede lograr harto en ocho meses..."

1.2.3 Características de los coordinadores

Finalmente, desde la intervención de los coordinadores, hallamos, con respecto al reconocimiento por parte de los niños de sus propios progresos, y en directa relación con las características de infantes incorporados al Programa, un coordinador reconoce la necesidad de trabajar previamente sobre la percepción de la autoeficacia, siendo esto una falencia en algunas tutorías implementadas en su escuela. Reconoce además, responsabilidades compartidas.

Cita textual:

(I, 14.1) "... Creo que la autovalía es el punto de partida para anclar un montón de experiencias de aprendizaje... hay niños con los que deberíamos haber esperado un poquito y haber realizado precisamente un trabajo como más... de autovaloración..."

1.3. Responsabilidad por el propio desarrollo

1.3.1 Características de los tutores

En todo proceso mediático, el fin último que se pretende lograr es que el aprendiz se vuelva autónomo en el trabajo a realizar para desarrollarse integralmente. Es en este punto, donde el experto o mediador puede tomar diversas actitudes para depositar en los aprendices la

responsabilidad por la tarea. En el contexto de las tutorías formativas, nos encontramos con tres estilos de tutores, aquellos que siempre tienen una actitud directiva, otros que van delegando paulatinamente la responsabilidad en los novatos, los denominados “paso a paso”, y finalmente aquellos que simplemente entregan la dirección de la actividad a los infantes, los “delegadores”. Es menester desatar que, un tutor puede adoptar una actitud directiva en un momento dado, para dar paso a una de tipo más delegadora.

Lo anterior, se corrobora a partir de la integración de dos citas extraídas de la entrevista realizada a una misma estudiante de educación superior:

(IV, 25.1, 25.2, 26.1) “... Casi siempre soy yo la que entrega, o sea da actividades... podemos hacer esto, podemos hacer lo otro... lo converso con él, entonces le pregunto, ¿te gusta o no te gusta?... lo trato de convencer... si no las acepta, trato de convencerlo, porque igual esas actividades tienen un fin...” (actitud directiva)
(IV, 30.1) “... Es que a lo mejor al principio, cuando tú le planteas alternativas, te elige una y después, cuando está ejecutando esa actividad se le ocurre otra cosa, entonces ahí yo también me acoplo, entonces: “ ah ya, hagamos eso...” (actitud delegadora)

En cuanto a las citas que ratifican la existencia de una actitud directiva en los tutores, encontramos, desde éstos mismos actores:

(V, 34.1) “... hay que cuidar que te siga para lograr el objetivo, nunca autoritario, pero termino medio...”,
(V, 33.1) “... creo que hay que dirigir, pero de una manera sutil, entusiasmando con juegos...”

A su vez, desde la voz de los coordinadores:

(II, 40.1) “... pero creo que el tutor siempre va a mantener aunque se ponga a la par del niño y aunque haya establecido mucha confianza igual va a tener algún tipo de rol directivo dentro de la relación...”

Asimismo, los fragmentos que afirman la presencia de actitudes delegadoras y “paso a paso”, son las siguientes:

(III, 35.1) “...ha sido casi nada de directivo y la responsabilidad ha estado casi entera en manos de los niños...”

(III, 36.1) "...Por lo general los tutores han ido de a poco delegando. Hay algunos que no tuvieron miedo y delegaron, y otros que prefieren ir paso a paso delegando un poco mas de responsabilidad..."

Desde los tutores:

(V, 32.2), "... hay que dar oportunidad al niño que guíe también, pero hay que dirigir el sentido..."

Al referirse a la consecución de soluciones ante una problemática dada dentro del contexto de las tutorías, nuevamente nos encontramos con estilos polarizados de tutores. En un polo hallamos a aquellos que cuentan con la capacidad para esperar el tiempo que sea necesario a los niños, con el fin de que sean estos últimos quienes descubran la solución a una temática abordada. En el otro extremo, nos enfrentamos a estudiantes de educación superior, quienes adoptan una actitud impaciente frente a la demora de los niños en el desenlace de la tarea emprendida. Estos últimos pueden tender a entregar la solución, lo cual se transforma en una obstaculizador del proceso mediacional. Lo anterior, pensando que el sentido al que apunta es a la autorregulación conductual, en contraposición con la tendencia a generar dependencia.

Desde la mira de los coordinadores, las citas textuales son:

(III, 19.1) "... Unos son bastantes pacientes como para esperar solo el resultado, y si no se da en una tutoría se dará en la otra... son como, son cabros tirado a largo plazo definitivamente,

(III, 19.2) "... Otros que se impacientan... "no es así, es así, es así" ¿me entendí? claro el niño lo logra pero que tanto lo logró él y que tanto lo logro el tutor..."

1.3.2 Características de los niños

En cuanto a características propias de los niños, observamos, desde la voz de los tutores, que los infantes presentan una baja motivación por la dimensión académica, es decir, no focalizan su interés por las labores escolares.

Lo anterior, se explicita en el siguiente párrafo de una entrevista realizada a una tutora:

(IV, 16.2, 76.1) "... no tiene mayor motivación de ir al colegio... de estudiar. no toma atención en clases... las tareas están a medio copiar... nunca sabe cuando tiene prueba... cuando tiene trabajo... entonces no hay un interés en los estudios..."

Otra característica de los niños incorporados alude a la pasividad de éstos para perseverar ante desafíos de índole largoplacistas. Realizando una integración con otra subcategoría precedentemente plasmadas, lo anterior puede deberse a que estos cuentan con un nivel de autoeficacia más bien baja, sumado al hecho de que no reciben un soporte constante por parte de un adulto significativo que los motive sistemáticamente a perseverar.

(II 38.1) "... Los niños aquí son super poco participativo, son poco dinámico, incluso tienen poco espíritu de superación, se dejan estar mucho porque no tienen un apoyo permanente, la gran mayoría vive con abuela, no tienen sus padres al lado,..."

Por otra parte, desde la mirada de los infantes, podemos aseverar que algunos muestran una actitud proactiva frente a la iniciación y resolución de labores de índole académica. Esto viene a demostrar que si bien son capaces de solicitar apoyo, no generan con los otros relaciones dependientes en el ámbito escolar. Además, en directa contradicción con la mirada obtenida desde la figura del tutor, acerca del bajo interés en el área académica, los datos revelan que los niños sí se encuentran motivados por los estudios.

Asimismo, una cualidad surgida desde la entrevista realizada a los niños es la capacidad con que estos cuentan para solicitar ayuda y apoyo a diversas figuras significativas de su entorno, así como también a su tutor (a), para abordar deberes escolares. Lo anterior, puede englobarse dentro de la actitud proactiva que manifiestan los mismos, puesto que para solicitar ayuda, se requiere movilización por parte de los infantes. Citas textuales desde la voz de los niños en torno a la proactividad:

En cuanto a la proactividad:

(VI, 15.1) "...Cuando tú tienes así como un problema, o algo que resolver por ejemplo, ¿cómo te ayuda tu tutor?... lo resuelvo yo..."

En torno al interés por la dimensión escolar:

(VI, 16.1) "... una tarea que a ti te cuesta,... ¿te ha costado hacer una tarea de lectura que tú no entiendas?...el Papelucho... pero el Papelucho lo leo en las noches, porque tengo más tiempo..."

(VII, 4.1) “... ó el te pide las tareas... yo si tengo tarea, le digo tengo tareas...”

Refiriéndonos a la capacidad para solicitar ayuda:

(VI, 23.1, 23.2, 23.3) “... cuando te cuesta aprender algo... ¿a quien le pides ayuda?...cuando estoy aquí, a veces le pido ayuda a mi señorita y ella me va explicando cómo es... cuando hago una tarea así que no entienda, le pido ayuda a mi mamá... y tu tutora... ¿qué es lo que hace ahí contigo? ¿le pides ayuda a ella?... (asiente)...”

(VII, 3.1, 14.1, 10.1, 15.1) “... ¿tienes tareas cierto?...sí... algunas veces él (tutor) viene ó si no las hago con mi hermano... y cuando no comprendes, ¿qué es lo que haces?... le digo, Andrés no entiendo esto... ¿y cuando hay una tarea muy difícil, a quien le pides ayuda?...a mis compañeros... y cuando estás en la casa y no está tu hermano?...a mi papá.. “... ¿por qué haces las tareas con Andrés?... porque algunas veces mi hermana no sabe...””

Así también nos encontramos frente a la presencia de niños que despliegan una actitud más bien pasiva frente a la iniciación de los deberes escolares, teniendo que ser la figura del tutor el “motor de partida” en este proceso.

Lo anterior, se corrobora a partir del siguiente fragmento:

(VI, 6.1) “: ¿A quien se le ocurre hacer las tareas? ¿a ti o a la Carmen?... a la Carmen...”

1.3.3 Características de los coordinadores

Un coordinador, en cuanto a la búsqueda de las soluciones, concibe a los niños como portador de las mismas. A partir de lo anterior, el rol del tutor en esta dimensión sería el de catalizador y de espejo, es decir, ser “motor de partida” por un lado, para que los infantes se motiven a mirarse a sí mismos, por otra parte.

Cita textual:

(II, 28.1) “... muchas veces los niños tienen la solución para sus propios problemas, que si bien nosotros somos perspicaces de poder darnos cuenta... podemos contribuir al desarrollo del niño pero las soluciones no siempre las tiene el tutor, muchas veces las tienen los niños...”

2. Orden relacional

2.1. Conocimiento mutuo

Por conocimiento mutuo entendemos a la capacidad de aprehender las características, englobando las cualidades o fortalezas, así como también los defectos o debilidades, de las personas que interactúan en el proceso de las tutorías, es decir del niño y del tutor. Resulta importante mencionar que este componente de la relación no se presenta longitudinalmente en el contexto tutorial, sino más bien es un elemento siempre presente, el cual transversaliza las tutorías, otorgándole un carácter de proceso.

Observamos entre los coordinadores entrevistados una pequeña contradicción en la visión del establecimiento del conocimiento mutuo. Por un lado, un coordinador afirma que previo conocimiento entre los participantes de la relación, debe existir una confianza a la base. Por el otro lado, se postula que este conocimiento mutuo da paso al establecimiento de una relación basada en la confianza.

Las citas que avalan lo anteriormente expuesto son:

(II, 33.1, 33.2) "... están como en un proceso de conocimiento mucho más personal del uno con el otro... El logro que se plantea en el conocimiento mucho más profundo que llega abrir esa, tratar de abrir esa última puerta que tiene, la más chiquitita, lo más escondido que tiene el niño adentro... tratar de entrar al mundo del niño plenamente para que se logre una total aceptación del tutor..."

(I 10.1) "... uno de los puntos fundamentales es la confianza... siento que es como la piedra angular... los tutores que han logrado tener como mayor claridad de las habilidades de cada niño, respecto de las potencialidades de cada niño, y con respecto a cómo se están manifestando esas habilidades y esas potencialidades en un momento "x", son chiquillos que han logrado un enganche tal con los niños que... que han logrado que los niños se abran más... y a través de las cosas que los niños le van contando, es que ellos se pueden dar cuenta de eso..."

2.1.1 Conocimiento de las necesidades reales de los niños

El conocimiento mutuo a su vez, permite aprehender las necesidades reales de los niños con los que se trabaja en el Programa.

Lo anterior se evidencia a través de los siguientes fragmentos de entrevistas realizadas a tutores:

(IV, 17.1) "... yo creo que se necesita otro tipo de intervención, o sea mas a cabalidad, que no solamente lo vea él como externo, como prevenir algo, si no realmente solucionar la problemática que hay ahí..."

(IV, 17.1, 17.2) "... pero no tenia claro el concepto de decena ni centena, entonces como iba a saber él... "el mil era mayor que el novecientos", porque uno tenia tres y el otro cuatro dígitos, y ahí te das cuenta como le puedes enseñar al niño, primero medí dificultades... hay que ser lo más practico posible, porque como él pierde rápido el interés..."

Por otra parte, este componente de la relación facilita a su vez un conjunto de procesos de las interacciones con valor mediacional, todos los cuales aluden a la adecuación del trabajo de planificación previa en el contexto real de las tutorías. Entre éstos destacan: mantención, flexibilización y pertinencia de los objetivos y metodologías en terreno. A partir de la siguiente cita se evidencia la congruencia existente entre la mantención de los objetivos, con un margen de flexibilidad, que le otorga pertinencia, a las metodologías.

Lo anterior, acorde a las necesidades presentadas en el niño:

(V, 4.10, 4.11) "... y esos son los principales objetivos... la mayoría los he mantenido, desde que comencé hasta ahora, también tiene períodos de atención súper cortos, o sea ella se aburre muy rápido, o se cansa y ya no pesca... pero por ese motivo la actividades son cortas..."

Asimismo, observamos que los tutores incorporan objetivos de trabajo que no se encuentran en la línea del Programa, pero que apuntan a satisfacer necesidades reales y particulares de los niños.

Cita textual:

(V, 4.2) "... ese es un tipo de objetivo que yo tengo, que no lo he dejado en todas las tutorías, que yo he hecho, o sea desde el comienzo hasta ahora, siempre hay la actividad de estimulación motriz..."

(V, 34.2) "... un día llevaba material para trabajar en lenguaje y esta jugando con los amigos y lo dejé... otro día podíamos hacer el trabajo..."

Además, se manifiesta una facilidad por parte de los estudiantes de atender a las necesidades emergentes de los aprendices.

Cita textual:

(V, 5.1) "... y también creo que algunas veces uno descubre objetivos en el camino, o sea de repente yo estoy en tutoría con él, y si veo que aquí puedo enseñarle otra cosa, o sea lo aprovecho..."

(V, 6.1) "... sabes que tiene una prueba la otra semana y hay que estudiar para la prueba, y llegas allá y te das cuenta que la niña esta bajoneada... tu tienes que cambiar tu estrategia..."

(IV, 11.1) "... ¿ Y si surgen alguna otra necesidad?...lo cambio... ahora yo me estaba enfocando en la parte recreacional, sacarlo, que conociera, que compartiera... la mamá, me dijo que tenía una parte de un libro que no se lo había leído... entonces yo dije: voy a tener que cambiar el objetivo... voy a tener que retomar el lado de los estudios..."

(V, 6.5) "... entonces las estrategias tu te las planteas en papel, pero en la practica tú las modificas bastantes..."

Desde los coordinadores:

(I, 2.1, 2.2) "... se intenta mantener vigente... eh... pero, pero con la suficiente flexibilidad como para poder incorporar elementos nuevos, o si es necesario en algún momento replantearse esos objetivos..."

Igualmente, el conocimiento mutuo, ligado al establecimiento de la confianza, permite lograr o conseguir alcanzar un objetivo dado.

Desde la mirada del coordinador, corroboramos lo anterior a partir de los siguientes extractos de entrevista:

(II, 33.2, 33.3) "...Tratar de entrar al mundo del niño plenamente para que se logre una total aceptación del tutor, porque independiente de los meses que han pasado, no significa que está la confianza plena entre niño y tutor. Y yo creo que esa es la que tiene que conseguir los tutores para poder generar metas más alcanzables, mucho más alcanzable..."

(III, 6.4) "... los que están como logrando mas, como que el niño esta como más claro de lo que se quiere lograr son los que trabajan en la confianza mutua, así como potente..."

Desde quienes trabajan en terreno:

(V, 7.1) "... cumples otro objetivo mas... puedo hacer otra cosa el próximo mes que me ayude y que también sirve..."

No podemos finalizar sin mencionar que el conocimiento mutuo permite a los tutores percibir cambios sutiles en el niño.

Lo anterior, se deja entrever a partir de lo siguiente:

(IV, 10.1, 10.2, 10.3) "... Cuando hay complicaciones por ej. en el colegio, o que no ha hecho algún trabajo, o alguna cosa, como que se retrae, como que sabe que no lo hizo bien, pero no responde a nada, es como ese niño que tú le hablas y no te contesta nada... entonces cuando él al principio... cuando él te hablaba, no te miraba a los ojos, no te miraba a la cara y yo le dije: José, cuando yo te hable y cuando tú me hables, mírame a los ojos... se condicionó solamente a mirar a los ojos, pero no a comprender lo que yo le estaba diciendo..."

2.1.2 Co-construcción de significados

Un segundo subelemento que se desglosa del conocimiento mutuo alude a la Co-construcción de los significados del trabajo dentro del contexto de las tutorías.

Una cita que explicita claramente a lo que se refiere por co-construcción es la siguiente:

(I, 9.2) "... los tutores que han logrado compartir el sentido que para él tiene la tarea y han sido receptivos al sentido que el niño le ha dado a las cosas, han logrado construir un sentido como entre los dos... han co-construido un sentido..."

(II, 8.1, 9.2, 35.1, 35.4) "... ¿el tutor logra transmitir la intención de las actividades que se propone con el niño?...Claro, si son concretas... o sea no puedes hacer que el niño te recepcione lo que tú quieres entregarle, si no está en el establecimiento básico previo la confianza... el niño sabe la importancia de esto... sí, logran construir en conjunto y elaborar metas en ese sentido... en ese sentido, se construyen, se construyen..."

Este subelemento también se presenta en las prácticas de las tutorías como un facilitador del proceso mediacional. Concretamente, permite: la comprensión y recepción por parte del infante y de la familia de los sentidos de la actividad a realizar, la concretización de objetivos, y así también despertar el interés por el trabajo a emprender en los espacios tutoriales.

Cita textual que avala la concretización de objetivos:

(I, 7.3) "... en los casos que se da así es cuando los objetivos están aterrizados y lo suficientemente claros y sencillos como para que el niño también los entienda..."

Cita textual que corrobora la comprensión de los sentidos de la actividad por el niño:

(V, 8.1, 8.3, 8.5) "... En mi caso con la Bárbara conversamos harto de las cosas que hacemos, a lo mejor no le digo que el objetivo es que sea más sociable... probablemente para ella no va a tener mucho sentido, pero se le puede explicar de una manera más sencilla, de modo que entienda lo que tu quieres en el fondo... le conté a ella que iba ir a un grupo en donde iba a conocer gente nueva, nuevas niñas con las cuales iba a poder jugar, conversar, va a tener nuevos amigos... cuando hacemos tareas, vamos a leer algo yo le empiezo a contar lo importante que es leer, porque cuando vas en la calle tienes que leer..."

Desde la voz de los niños entrevistados encontramos fragmentos que apuntan a evidenciar que éstos son capaces de entender el sentido del trabajo en el contexto de las tutorías, es decir, contar con un apoyo en el trabajo que propenda a su desarrollo. Por su parte, los niños manifiestan conocer los motivos por los cuales es importante aprender, lo cual es un plus, un facilitador en el desarrollo tutorial.

Lo anterior se corrobora a partir de las siguientes citas textuales:

(VII; 9.1) "...pero el Andrés cuando quieres hacer una tarea contigo, ¿tú alguna vez no has querido hacerla?... sí, pero tengo que hacerla... porque me ayuda..."

(VII, 16.1) "...¿por qué crees que es importante aprender?... para trabajar..."

Extractos que avalan la recepción y comprensión de los sentidos de la tutoría a la familia:

(I, 9.3) "... y eso se ha ampliado a las familias... las familias se dan cuenta... el mismo niño le cuenta a la familia, o les muestra las familias de qué se trata la tutoría... los alcances que tiene la tutoría..."

Finalmente, fragmentos que apuntan a evidenciar el despertar interés por la actividad:

(IV, 22.1, 22.3, 22.4, 31.2) "... ¿ qué rol ocupas tú?... yo creo que motivador... así como que le digo: " mira José, vamos a ir a una parte super entretenida, que es super fantástica, mira si es super buena ", y en la parte educacional también " mira es necesario... como que tienes que estudiar harto, si, hay que estudiar harto, pero vale la pena, entonces ahí es como que yo lo trato de motivar en ese sentido..."

(IV, 34.1, 34.2) "... motivándolo, si es educacional con el diálogo..."

2.2 Consideración mutua

2.2.1 Dimensión preponderantemente Afectiva

En el plano de los afectos, se advierte que existe una suerte de incondicionalidad en la relación, lo que alude a aceptar genuinamente y sin restricciones a la persona con quien se interactúa.

Citas textuales:

(I, 21.4) "... ¿logra aceptar al niño de manera incondicional?... Sí, de todas maneras... los niños cachan que hay una preocupación por él, independientemente de las notas, independientemente de su comportamiento en la sala de clases, independientemente de las amenazas de las profesoras, independientemente del "si te seguís portando mal, te vamos a sacar del adopta", independientemente de eso, el niño ya cachan que los tutores están ahí..."

(II, 33.1, 33.2) "... a veces hay el tema de la expectativa que juega un rol super fuerte, pero ya con el paso del proceso logran aceptar las diferencias del niño y se logran acomodar a ellos ... Yo creo que eso después de un tiempo lo logran hacer. Al principio es como bien, choca como bien de frente con los tutores, pero después viene la aceptación más plena..."

Al leer las citas se desprenden dos elementos esenciales. Por un lado, la cualidad de proceso otorgada por un coordinador, y por otro, la percepción por parte de los niños que independientemente de sus características o de su comportamiento, cuentan con la presencia y apoyo de los tutores.

Por otro lado, se manifiesta que pese a que el niño evidencia incertidumbre sobre si el tutor sabe si éste le tiene cariño ó no, de todas maneras se siente querido por éste.

2.2.2 Dimensión preponderantemente Cognitiva

En el plano del pensamiento, ligado a la consideración mutua, se advierte que los niños en general no perciben que algún actuar de los mismos, les haya causado molestias a los tutores.

Citas que corroboran lo precedente de los niños:

(VII, 26.1) "Has sentido que algo que tú hayas hecho, le haya molestado?... no",

(VII, 30.1, 31.1) "... ¿qué es portarse mal?...tiro papeles con lápiz... ¿y el Andrés no se enoja contigo cuando?... no... ¿qué te dice?... me dice que trabaje, que trabaje, que me porte bien... ¿te reta?... no..."

Desde la voz de los tutores:

(V, 10.2) "... él sabe que en cualquier momento me puede decir lo que piensa y yo no voy a reaccionar mal..."

Por su parte, otro elemento englobado por la dimensión del pensamiento es la confianza. La confianza se manifiesta en la creencia sobre la palabra y las promesas que los estudiantes le transmiten a los niños con los cuales comparten.

Lo anterior, se evidencia a partir del siguiente fragmento de una entrevista realizada a un tutor:

(V, 24.2, 24.3, 24.6) "...Ha sido bueno porque tenemos una relación de confianza, de creer o no creer..... en resumen creo que tenemos súper buena confianza..., una vez le dije que íbamos a ir al cine a ver "Buscando a Nemo"... él me preguntaba cuando íbamos a ir, a lo que yo explicaba que todavía estaba juntando la plata porque tenía un costo alto... a eso él se conformaba. A veces, también, aplazamos actividades y él entiende y cree lo que yo le digo..."

3. Condicionantes de orden contextual

3.1 Planificación de la conducta a desplegar

3.1.1 Escuela

En tanto a la categoría "Planificación de la conducta a desplegar", una de las escuelas no considera la visión familiar ante problemáticas del niño, lo cual sesga el trabajo que se puede realizar con este.

(V, 46.1) "... es que en el colegio la evaluaron y a los padres no les contaron..."

3.1.2 Familia

Finalmente, en la categoría "Planificación de la conducta a desplegar" y en contraposición con lo observado en la categoría "responsabilidad por el propio desarrollo", a saber el apoyo constante familiar en el trabajo tutorial.

(V. 4.7) “... en todos esos objetivos he tenido harto apoyo de sus papás... gracias a Dios los papas tienen confianza en mi, entonces esa confianza me ha ayudado a trabajar con ella...”

3.2 Reconocimiento de potencialidades por parte del niño

3.2.1 Escuela

Dentro del proceso mediacional, concretamente en la categoría “Reconocimiento de las propias potencialidades”, un obstaculizador que se presenta en el ámbito de la escuela es la estigmatización a la cual se ven expuestos constantemente los niños.

Citas textuales:

(I, 23.1) “... Tienen muy asumido, como muy hecho propios los discursos de las profes... “no, es que este es mi techo”, que es un discurso muy característico de las profes de la escuela... esto del “no, este es el techo de este niño, este niño no pude más allá, ya alcanzó su techo...”

(I, 24.1) “... si hablamos de autoestima, si hablamos de proyección, de sentido de vida, yo siento que las escuelas, tal como están funcionando son un factor de riesgo...”

(V, 7.2) “... la profesora cuando yo fui a hablar la primera vez, me dijo que era un niño limítrofe, o sea que a lo mas, él si se le enseñaba algo con las manos para que fuera útil en la vida, si es que aprendía porque era pésimo con las manos...”

Consideramos que esto atenta directamente sobre el sentimiento de autovalía, y por tanto en la capacidad de los infantes de reconocer sus propios avances.

3.2.2 Familia

En la categoría “Reconocimiento de las propias potencialidades”, y como obstaculizadores encontramos, estigmatización de estos hacia sus hijos y una centración en logros de índole escolar.

Citas textuales:

(V, 20.4) “... aunque por los padres ya carga con el estereotipo de que no pude tener notas muy altas...”

(III, 15.5) "... el logro que ellos esperan es que tengan un seis..."

Por otro lado, y como facilitador del proceso mediacional encontramos intervención de la familia ante actitud del tutor, que apunta a generar mayor dinamismo en este último a propiciar una participación activa en el trabajo tutorial.

(III, 18.1) "... algunas familias se dan cuenta que los tutores no son como demasiado tan involucrado en las cosas con los niños... como más bien pasivo, se lo han hecho saber y se ha notado un cambio en la tutoría..."

3.3 Responsabilidad por el propio desarrollo

3.3.1 Familia

En la categoría "Responsabilidad por el propio desarrollo", dos cualidades de la dinámica familiar inciden directamente y de forma perjudicial en el proceso tutorial, estas son el estilo disciplinar y la falta de apoyo por parte de los cuidadores hacia los niños. En el primer caso, los padres tienden a no establecer normas y a despreocuparse por el niño.

Citas textuales:

(V, 38.1) "... los papás lo dejan hacer lo que quiere y no se preocupan mucho en que está en la calle..."

(V, 15.1) "... siento igual que la decisión es "fome", porque los padres se van a desligar más del niño, a mí me asombra como esperan que un niño se forme solo, se termine formando una persona a la cual se le exige que cumpla con ciertos cánones morales o profesionales..."

Ligado a lo anterior, encontramos la falta de apoyo, lo cual obstaculiza el establecimiento de metas a largo plazo, que le permitan a los niños tender a la superación.

Citas textuales:

(V 30.1) "... pero metas solo no se las plantea porque no siente un respaldo..."

(II, 38.3) "... vuelven con su abuelo y vuelven a estar solos, si bien generan ideas como te decía, después no tienen como alimentarlas, seguir desarrollándolas, seguir haciéndolas crecer..."

En directa contradicción con lo anterior, encontramos en las entrevistas de los menores, la presencia de una figura significativa que apoye al menor en el perseverar ante metas a largo plazo. Lo precedente se confirma a partir de los siguientes extractos:

(VI, 20.1, 20.2) “... ¿por qué sabes que aprender más es bueno?... porque ahí no voy a estar en la calle pidiendo plata... ¿y quien te dijo eso?... mi mamá...”

(VI, 25.1, 25.2) “... y cuando no está tu tutora... tu mamá te pide que hagas las tareas?... (asiente)... ¿y a ti cuando no te dan ganas, también las haces igual?... (asiente)...”

Ejes Temáticos

En este apartado explicitamos el segundo nivel de análisis, a saber los ejes temáticos de nuestra investigación. En términos generales, este apartado se estructura de la siguiente manera: el primer eje se denomina “autorregulación conductual”. En él se analiza el actuar (rol) de los estudiantes universitarios como posibles agentes mediadores dentro del contexto de las tutorías formativas que forman parte de nuestro estudio. Así también, se profundiza en torno a las posibles cualidades mediáticas que presentan las estrategias que se utilizan en la práctica misma de este contexto en particular. En el segundo eje, llamado “Condicionantes personales y contextuales que inciden en el proceso mediacional” se enfatiza en torno a las diversas variables de orden personal y contextual que se transforman eventualmente en facilitadores u obstaculizadores del proceso mediático, así también se profundiza en torno al concepto de autoeficacia como una variable importante en este contexto en particular, transformándose en uno de los sustentos del procesos mediacional en sí. Finalmente, en el tercer eje, “relación establecida entre tutor y niño”, se intenta dar cuenta el peso que la afectividad tiene dentro de las interacciones con carácter mediacional dentro de las tutorías estudiadas.

Eje temático N° 1: autorregulación conductual

Desde la literatura se define al agente mediador como un proporcionador de una gran variedad de estrategias y procesos conducentes a la formación de comportamientos que implique al sujeto, que recibe estas nociones, en su proceso de aprendizaje de forma activa. El mediador enfrenta a sus alumnos a metas y demandas claras, y disminuye su apoyo a medida que el mismo va apropiándose de las estrategias promovidas, exhibiendo cada vez mayor capacidad de autorregulación, siendo esencial para esto que el aprendiz participe desde un principio en la tarea, generando de esta manera que ambos actores trabajen de forma colaborativa en la realización de la actividad.

Es de esta manera que, a grandes rasgos, lo que propiamente realiza el mediador es una construcción de puentes desde el nivel de comprensión y destreza que el niño muestra en cierto momento, para alcanzar unos nuevos, a través de la organización y estructuración de la

participación del infante en ciertas actividades, que busque promover cambios en el aprendiz con respecto a la responsabilidad a lo largo de su desarrollo.

Rol del mediador en la búsqueda de la autorregulación

Ahora bien, y haciendo un análisis de diversos referentes teóricos que plantean definiciones sobre los procesos mediacional, se pueden extraer dos grandes dimensiones que se encuentran a la base de una interacción mediática: la explicitación de los sentidos que subyacen a las tareas emprendidas durante la interacción y el abandono paulatino del rol de guía y regulador que debe asumir el agente mediador en un primer momento.

Partiendo con la exploración en torno a la importancia de la transmisión de los sentidos que poseen las tareas ejecutadas, encontramos que tanto el coordinador como el tutor, pero sobretudo el primero, como actores activos dentro de los espacios de las tutorías formativas individuales del Programa Adopta un Hermano, poseen un discurso que reconoce la importancia de la explicitación de las intenciones y las búsquedas que sustentan los espacios tutoriales, pero sin embargo a su vez visualizamos dificultades en la concreción de este fin, encontrando en la praxis de los tutores básicamente una explicitación de sentidos dentro del ámbito que concierne a la enseñanza de la lectoescritura. Esto ultimo puede ser explicado, desde la visión de los mismos tutores, debido a la accesibilidad de lograr una comprensión por parte de los niños de la importancia que posee la lectoescritura en el quehacer cotidiano, y por ende en el enfrentamiento de diversas situaciones de la vida, y no así otras áreas que conciernen al rubro académico. Siguiendo la misma línea, también encontramos que dentro de estos espacios formativos hay ciertas temáticas que poseen una cualidad que las vuelve problemáticas a la hora de ser explicitadas, como es el caso de actividades que buscan el mejoramiento de la autoestima, ya que producen ciertos temores y aprehensiones, tanto en la persona del tutor como del coordinador, con respecto a la interpretación que le dé el niño a las intenciones que subyacen objetivos de esta índole, temiendo provocar un deterioramiento de la autoimagen mas que una mejora de ésta, debido básicamente a que el niño pueda sentirse avergonzado de la visión que tienen los tutores y los coordinadores de su persona.

Cabe preguntarnos en este punto, ¿cual es la visión que portamos de los niños con lo que trabajamos? ¿Estamos considerando al niño como un agente activo en su propio desarrollo o más bien estamos viéndolo como un ente pasivo, receptáculo de información, sin opinión frente a los

temas o problemáticas que le acaecen directamente? ¿estamos siendo coherentes con los lineamientos teóricos del Programa? ¿Somos capaces de bajar a la praxis misma los discursos a la base, sustentadores del mismo?

Así también, nos cuestionamos, a través de esta actitud proteccionista, manifestada tanto en coordinadores como en tutores, ¿estamos promoviendo realmente habilidades resilientes, al momento en que estamos impidiendo, en compañía de otro, que el infante se enfrente a la situación de adversidad en pro de su superación?

Siguiendo con el análisis de la segunda dimensión que dice relación con el abandono paulatino del rol regulador del mediador, de manera tal que el niño asuma la responsabilidad que le concierne con respecto a la consecución de su propio desarrollo, hallamos que solo desde la persona del tutor existen practicas que manifiesten este alejamiento, aunque estas no son muchas, ya que se basan primordialmente en tácticas como dejar tareas pendientes para que el niño las realice sin la necesidad de la presencia de la persona del tutor, además de incentivar al niño a que generalice lo aprendido fuera de los espacios tutoriales a otras situaciones que surgen en la cotidianidad del aprendiz. Ahora bien, en la figura del coordinador se puede visualizar el discurso de la relevancia que posee el generar autonomía en el niño con respecto al logro de su desarrollo, pero no encontramos una bajada concreta de este fin en la practica. Desde aquí surgen las siguientes interrogantes ¿de qué forma se encuentra definiendo, la figura del coordinador, el rol del tutor y las practicas que éste debe manifestar para la consecución de la promoción de habilidades autorregulatorias en los niños? ¿le entrega el coordinador una mayor importancia al apoyo externo y regulador, que pueda recaer en actores como el tutor y la familia, en desmedro de las capacidades y habilidades personales que debe manifestar el niño para el logro de su autorregulación?

Por otra parte, nos preguntamos, ¿cuál es el modelo de enseñanza-aprendizaje que sostenemos otros actores involucrados en este proceso, concretamente la figura de coordinación? ¿Estamos quizá en un nivel cuasi inconsciente replicando un modelo arraigado en nuestra cultura, el cual no fomenta la autonomía del aprendiz en la búsqueda de su propio desarrollo? Tras revisar la visión de los coordinadores, nos encontramos con estilos de mirar el proceso de enseñanza-aprendizaje divergente, donde unos promueven la autonomía en el quehacer de las tutorías, entregando mayor responsabilidad sobre la tarea en los tutores, mientras que otros mantienen una actitud más directiva. Lo anterior se avala a partir de las siguientes citas:

...creo que yo soy más... más directivo que en los objetivos.... en el sentido de que... intentar que las actividades que se realicen y las estrategias que se desarrollen en las tutorías sean pertinentes con los objetivos.... (I, 3.1).

...son capaces de elaborar nuevas estrategias (II, 6.1)... los chiquillos igual se plantean los objetivos solos... (II, 4.1)

Cabe cuestionarnos en este punto, podemos solicitar a los estudiantes de educación superior que generen prácticas tendientes a promover la autorregulación conductual en los menores, cuando nuestras propias prácticas tienden a ser más bien generadores de dependencia hacia el “experto”? ¿estamos siendo un modelo coherente a imitar conductualmente? ¿estamos siendo coherentes entre los discursos y la praxis misma?

Cualidades mediáticas de las Estrategias implementadas en terreno

Ahora bien, desde la literatura obtenemos ciertas estrategias promotoras de la participación activa de los niños en la tarea de enseñanza y en la asunción gradual de la autorregulación, siendo éstas el uso de gratificaciones y de expresiones de aliento, la explicitación de preguntas conceptuales que obliguen al niño a generar planes para la consecución de fines propuestos por el mismo, las expresiones de renuncia directa y un verdadero apartamiento físico de forma decreciente en la regulación de la tarea.

En las practicas tutoriales hallamos que solo el uso de gratificaciones son manifestadas de forma constante por el tutor, siendo incentivadas a su vez por la persona del coordinador, otorgando ambos actores una relevancia importante al uso de explicitaciones de esta índole. Sin embargo, las tres siguientes estrategias solo las encontramos en disminuidas ocasiones, siendo las preguntas conceptuales entregadas solo de forma tal que generen una reflexión en los niños en torno a los para qué de ciertas actividades, sucediendo lo mismo con respecto a las expresiones de renuncia directa y de apartamiento físico, siendo manifestadas solo en la manera de actividades conjuntas en donde el niño y el tutor realicen la actividad a destiempo, es decir una vez uno y después el otro, y en la fase de finalización de las tutorías, tomando una forma casi con connotaciones de obligatoriedad en la persona del tutor desde los objetivos del Programa Adopta un Hermano (proceso de cierre y separación de las tutorías).

Quisiéramos detenernos, a modo de ilustración, un momento en la táctica de trabajo en conjunto, pero a destiempo, sobre una tarea dada, cuestionándonos, ¿es verdaderamente

mediática? Desde nuestra perspectiva, este tipo de estrategias se transforma en un poderoso modelo de imitación conductual. (medio desempeño con ayuda) Sin embargo, creemos que por sí sola pareciera tornarse incompleta, puesto que no necesariamente a través de la observación comportamental del modelo se puede aprehender el sentido del trabajo. Por ello, pareciera ser necesario que este tipo de tácticas se acompañasen de explicitaciones verbales. Lo anterior, acorde con la teoría, donde se hace alusión que los medios de desempeño con ayuda por sí solos no resultan ser suficientemente pragmáticos para entablar un proceso mediacional efectivo.

En términos generales, quisiéramos aludir al hecho de que las estrategias desplegadas en terreno por sí mismas, no tienden a permitir que el aprendiz atravesase por todas las zonas de desarrollo próximo, es decir, a través de las mismas, no se intenciona un trabajo donde en un comienzo la guía del mediador sea más potente, para dar paso al traspaso paulatino de la responsabilidad por la tarea. Pareciese ser que, al menos en el caso ilustrado, las tácticas potencialmente mediáticas tendieran a situar el control de la actividad a emprender en el novato.

Con todo lo anterior, creemos necesario realizar ahora un análisis de las estrategias observadas durante la implementación de las tutorías en terreno, de manera tal de evaluar en que medida las tácticas tienen cualidades mediáticas que beneficien el progreso entre los estadios anteriormente señalados de la Zona de Desarrollo Próximo, de modo de corroborar lo precedentemente plasmado.

Partiendo con las tácticas encontradas en el componente que denominamos Estrategias Desplegadas para el Establecimiento de la Relación, dentro de la subcategoría Conocimiento Mutuo que a su vez, se divide en la dimensión Conocimiento de las Necesidades Reales del niño, las estrategias visualizadas dentro de éste, tanto por parte del tutor como del coordinador, poseen como cualidad el acceder a la línea base en la que se encuentra el niño, a través de la averiguación de las necesidades reales que el pequeño posee, además de sus características personalógicas y de los conocimientos que éste trae con respecto a la dimensión escolar. Las estrategias como adquirir información desde distintas fuentes, el compartir y conversar logran obtener estos tres tipos de conocimientos, categorizándose distintamente a la estrategia de la búsqueda de referencias curriculares y del uso de la propia historia infantil por parte del tutor como pesquizadoras solamente de las necesidades que debieran manifestarse en el niño a su edad. Las cualidades anteriormente mencionadas de una interacción mediática son enfatizadas desde Vigotsky Desde nuestra perspectiva, solo las primeras tres estrategias se evidencian como

herramientas potentes facilitadoras de la obtención del nivel de desarrollo actual del menor, de modo de establecer desde ese punto puentes pertinentes de conocimiento. Las dos últimas estrategias, a nuestro parecer, de carácter inferencial, adquieren un carácter riesgoso, puesto que pueden tender eventualmente a establecer líneas de conocimiento base engañosas. Lo anterior, se acentúa por el hecho de que los niños incorporados, dada su situación de vulnerabilidad social, se encuentran atrasados en la adquisición de logros acorde a su nivel de desarrollo evolutivo. Por lo que realizar un paralelo con la historia de vida, o bien con la referencia del curso, puede llevar a sobreexigir al menor en cuanto a los aprendizajes incorporados.

Ahora, dentro de la misma subcategoría encontramos una segunda dimensión denominada co-construcción de significados, en la cual las estrategias categorizadas dentro de este nivel poseen las características mediáticas de compartir las intenciones que posee el mediador para con el niño, además de generar que estos últimos puedan compartir sus necesidades. La primera cualidad es planteada desde R. Feuerstein, mientras que la segunda, la encontramos desde los postulados de B. Rogoff.

Las tres estrategias preponderantemente encontradas en nuestro estudio pareciesen tomar un gran peso en el proceso mediacional, y de ser implementadas en conjunto se transformarían eventualmente en una poderosa herramienta de trabajo. Estas son: *Manifestar disponibilidad* como una manera de crear un ambiente propicio, para dar paso al *establecimiento de acuerdos* en el niño. Lo anterior, guiado desde la figura del coordinador, quien *intenciona que la voz del menor sea validada* en el espacio tutorial. El establecer acuerdos, nos deja entrever que el discurso de entregar mayor protagonismo a los infantes es posible de ser concretizado en la práctica misma del quehacer en terreno.

Dentro del mismo componente de las Estrategias Desplegadas para el Establecimiento de la Relación, encontramos la subcategoría Actitudes que Denotan Consideración Mutua, en la cual realizamos una clasificación en términos Emocionales, Cognitivos y Conductuales. Dentro de la dimensión Emocional, las tácticas manifestadas muestran la cualidad de la explicitación de una aceptación de las diferencias individuales de los niños que proviene de los planteamientos de Feuerstein. De similar análisis en la dimensión Cognitiva hallamos estrategias que poseen las características de promover en los niños una conciencia de que éstos son ayudados, siendo J. Brunner el que plantea esta cualidad como mediática. Finalmente, en la dimensión Conductual, encontramos prácticas con cualidades que manifiestan una involucración de los mediadores en la

interacción con los niños, ya sea de forma simétrica, planteada por Feuerstein, como de forma asimétrica postulada por Rogoff, además de ofrecer un apoyo al niño en la resolución de problemas, la cual es planteada por la misma autora mencionada anteriormente.

En este punto quisiéramos centrar el análisis sobre el componente afectivo, puesto que desde nuestra mirada, cobra suma relevancia en el quehacer de las tutorías en terreno. Lo anterior, puesto que en general los niños incorporados manifiestan carencias afectivas y una autoestima descendida. Así también, desde los datos, y dada la frecuencia encontrada en los discursos de los agentes entrevistados, así como la relevancia por ellos atribuida, es que podemos afirmar que esta dimensión cobra una fuerza importante en este contexto en particular. Las siguientes citas vienen a corroborar lo precedente:

(II, 38.3, 39.2) "... incluso tienen poco espíritu de superación, se dejan estar mucho porque no tienen un apoyo permanente... una herramienta que ocupan ellos para la realización de sus tutorías, fomentar el desarrollo de los niños mediante el apoyo, el ánimo, el q se den cuenta de que aunque lo hagan mal... lo están intentando y están desarrollando su espíritu de superación...

Las estrategias preponderantemente encontradas en esta dimensión, a saber, “abordaje del estado de ánimo” y “validación de los problemas”, tienden a apoyar, con connotaciones de incondicionalidad, a los menores, supliendo de esta manera las carencias afectivas manifestadas. Cabe cuestionarnos entonces, ¿cómo cuidar que la relación entablada no porte cualidades dependientes pensando que esta tiene una duración acotada en el tiempo, de modo de no generar daño en los participantes?

Al interior del segundo componente inserto en la implementación de las tutorías en terreno, denominado Estrategias Desplegadas para la Ejecución del Proceso Mediacional, encontramos la subcategoría Planificación de la Conducta a Desplegar, la cual se encuentra subdividida en las dimensiones: Objetivos, Sentidos y Metodologías. En la primera, hallamos estrategias que poseen la potencialidad de hacer una selección de objetivos, que puede ser agrupada dentro de lo que denomina Feuerstein como Intencionalidad, además de ser fines elegidos tomando en cuenta las necesidades que manifiesta el niño, siendo Vigotsky, quien plantea esta condición como mediática. Estas tácticas a su vez, manifiestan la característica de generar actividades interesantes para los niños, además de promover la búsqueda de metas a largo plazo en el niño, fomentando su discriminación y perseverancia, siendo ambos postulados

desde la visión de Feuerstein, el primero dentro del rango de la Intencionalidad, y el segundo de la Mediación de la Búsqueda, Planificación y Logro de los objetivos de la conducta. También, estas tácticas generan actividades concretas y de ajuste a la comprensión de la actividad al niño, cayendo la primera dentro del rango de la Competencia de Feuerstein, y la segunda en nociones entregadas tanto por Rogoff, como por Brunner. Finalmente se manifiesta uso de recompensas que se encuentra dentro de la clasificación de Desempeño con Ayuda.

La segunda dimensión denominada como Sentidos, las estrategias catalogadas dentro de este nivel, se caracterizan por enseñar el qué, el cómo y el por qué de la ejecución de determinadas actividades en la interacción entre el niño y el tutor, además de entregar estas actividades de forma motivante para el menor, cayendo la primera dentro de lo que Feuerstein cataloga como Regulación de la Conducta, siendo a su vez instrucciones sobre la tarea, convirtiéndose en un Desempeño con Ayuda, y la segunda recae en el nivel de Intencionalidad del primer autor. Estas tácticas también manifiestan una consecución de una ascendente dificultad que es a su vez una noción mediática entregada por Vigotsky.

La tercera dimensión, denominada Metodología, las estrategias encontradas aquí, tienen cualidades de manifestar una selección de las tácticas ejecutadas, agrupándose nuevamente dentro de la categoría de Intencionalidad de Feuerstein. También se caracterizan por generar estrategias que buscan ajustarse a las necesidades reales, a las características psicológicas y a las condiciones contextuales en la cual se encuentra el niño, entrando en cualidades mediáticas desde la visión de Vigotsky y de Brunner.

En términos generales, quisiéramos explicitar que la planificación previa del quehacer en terreno, puede transformarse en un poderoso medio de modelaje conductual para los niños en pro de su autonomía en busca de su propio desarrollo. Lo anterior, dado que esto puede ser visualizado por los infantes como ilustraciones sistemáticas que permitan aprehender el modo de estructurar un plan concreto en la búsqueda y consecución de ciertas metas. Así también, cabe preguntarnos, ¿cuál podría ser el impacto real que podría conllevar permitir la participación activa de los novatos en esta etapa del trabajo tutorial?

Ahondando en los datos obtenidos, podemos aseverar que la planificación de objetivos se encuentra exitosamente abarcada, puesto que no solo son coherentes, flexibles y pertinentes a la realidad de los niños, sino que en esta subetapa del trabajo, se incorpora la mirada de todos los

actores involucrados, siendo coherente con uno de los principios de R. Feuerstein, a saber “conducta compartida”. Es en este punto, donde los agentes implicados participan activamente en la edificación del quehacer tutorial.

Lo anterior, cobra aún más fuerza y potencia, al enlazarle con la mirada e importancia atribuida por los mismos entrevistados. La siguiente cita deja entrever lo precedente:

...los tutores que han logrado compartir el sentido que para él tiene la tarea y han sido receptivos al sentido que el niño le ha dado a las cosas, han logrado construir un sentido como entre los dos...han co-construido un sentido ... (9.2) y... y eso se ha ampliado a las familias... las familias se dan cuenta... el mismo niño le cuenta a la familia, o les muestra las familias de qué se trata la tutoría... los alcances que tiene la tutoría... (9.3)

Si nos detenemos un segundo, podemos advertir, que a partir del trabajo mancomunado sobre los objetivos y los sentidos, los niños adquieren protagonismo en otras dimensiones significativas de sus vidas, rompiendo con el esquema tradicional de relación niño-adultos, en que los niños opinan acerca de sus propios procesos.

Pese a lo anterior, en la dimensión de las metodologías, se deja entrever que es solo la figura del coordinador quien despliega un conjunto de estrategias para edificarles, otorgando poco espacio para aquellos actores que trabajan en terreno. Solo un coordinador intenciona la entrega de mayor protagonismo a los infantes en el establecimiento de metodologías de abordaje. Desde nuestra óptica, esto se traduce en una necesidad urgente de dar respuesta. Lo anterior, dado que por un lado, de esta manera, se entrega mayor autonomía tanto a tutores como a niños, con lo que evitamos replicar un modelo de enseñanza-aprendizaje que atenta contra la autorregulación conductual, y por otro, aumentamos la probabilidad de que exista mayor adecuación de las estrategias al contexto particular y a los diversos estadios que atraviesa el proceso mediacional.

Dentro del segundo componente, encontramos también la subcategoría Aprehensión de las potencialidades por parte del niño, que a su vez, se subdivide en la dimensión Transmisión y Reconocimiento.

En la primera de ellas, hallamos tácticas con cualidades de entregar retroalimentación y recompensas a los niños con respecto a sus avances. Siendo ambas catalogadas como

Desempeño con Ayuda. Otra característica que posee es la de comunicar el progreso que manifiestan los niños desde los tutores, el cual cae dentro de la categoría de Competencia en los postulados de Feuerstein.

En la segunda dimensión, las estrategias encontradas poseen la característica de generar un conocimiento por parte del niño de sus capacidades de aprendizaje, entrando dentro de la categoría de Mediación del Conocimiento de la Modificabilidad y del Cambio de Feuerstein.

Al profundizar en esta dimensión, creemos que, dentro de las prácticas, existe una falencia a considerar, la falta de consideración de la opinión del niño en torno a sus propios avances. Lo anterior, es corroborado a partir de la siguiente cita:

(IV, 33.1)...es un tema que realmente no he conversado con él, o sea, acerca de cuál es su visión con respecto a sus logros, no es un tema que converso con él.

Se hace necesario mencionar que, esta necesidad solo fue visualizada por una tutora, por lo que se deja entrever que no existe una conciencia colectiva sobre esta falencia.

Finalmente, , hallamos también la subcategoría Responsabilidad por el propio desarrollo por parte del niño, que a su vez, se subdivide en la dimensión Internalización y Actuar.

En la primera dimensión hallamos estrategias con la cualidad de animar al niño a generar respuestas independientes, además de entregar explicaciones sobre la tarea a ejecutar, siendo ambas postuladas por Feuerstein, dentro de la categoría de Individuación y Diferenciación psicológica, y Regulación y Control de la Conducta, respectivamente.

En la segunda dimensión encontramos tácticas caracterizadas por manifestar una involucración horizontal por parte del mediador en las actividades con el niño, sin entregar la solución de antemano, además de promover la generalización de lo aprendido a otra situación de la cotidianidad, cayendo dentro de la categoría de Participación Activa y Conducta Compartida, y Trascendencia de Feuerstein.

Desde los datos, se deja entrever que son solo los tutores quienes ejecutan prácticas concretas que propendan a responsabilizar al infante por su propio desarrollo, lo que nos permiten concluir que los coordinadores no propenden a instalar conductas autorregulatorias.

A partir de lo precedente, podemos plantear que las practicas encontradas dentro de las tutorías formativas de índole individual, dentro del programa adopta un hermano, solo logran insertarse dentro del primer estadio de la Zona de Desarrollo Próximo, postulado por Vigotsky, ya que dentro de estos espacios, la interacción entre el tutor y el niño se encuentran definidas como generadoras de una comprensión limitada de los pequeños con respecto a las tareas emprendidas en esta situación, además de provocar una dependencia por parte de los niños para con los adultos en la regulación de su desempeño frente a las actividades ejecutadas. Dentro de este espacio, el mediador solo logra ofrecer un modelo y directivas, que tienden a provocar una imitación por parte del pequeño, además de promover el entendimiento de las partes que componen a la actividad y la relación entre ellas, solo a través del uso de la conversación desde el agente mediador.

Con todos estos logros, el niño solo logra generar una idea global de su potencial de aprendizaje a través primordialmente del uso de la retroalimentación por parte del mediador, no pudiéndose obtener una estructuración cognitiva que podría generar y facilitar el paso a una autorregulación (finalización del estadio I), a una automatización (finalización estadio II), a una desautomatización (finalización estadio III), que conlleve finalmente a nuevos aprendizajes sobre los ya adquiridos (estadio IV)

Eje temático N° 2: Condicionantes personales y contextuales que inciden en el proceso mediacional

Para continuar con el análisis, es primordial aclarar que todo proceso mediacional se desarrolla en un primer momento en un espacio intersubjetivo, donde se va a construir el conocimiento. Es bajo esta óptica donde cobra suma importancia las múltiples variables que pudieran incidir sobre la relación novato-mediador, y concretamente en nuestro estudio, en la de tutor (a)-niño (a). Estas variables aluden tanto a las características de orden personal, así como también del contexto donde emergen las interacciones con valor mediacional.

Debemos recordar que el objetivo hacia el cual apunta el trabajo mediacional es que el aprendiz se responsabilice por su propio desarrollo, es decir que sea capaz de autorregular su conducta. La autorregulación no emerge naturalmente en el ser humano, sino que debe ser

aprendida dentro de la cultura en la que nos desenvolvemos en compañía, y recibiendo apoyo de un ser más “experto”.

Explicitación de los sentidos

A continuación analizaremos cómo ciertos rasgos ó estilos particulares de los diversos actores inciden en la comprensión de los sentidos del trabajo a emprender.

Niños

En un primer momento quisiéramos aludir a los niños incorporados a participar, los cuales en general presentan una serie de características que pudieran incidir negativa ó bien positivamente en el proceso mediacional. Concretamente, en cuanto a la verbalización y posterior comprensión de los sentidos del trabajo tutorial, nos encontramos frente a una población infantil que porta un nivel de abstracción descendido. La primera interrogante que se nos presenta es, ¿son capaces de comprender realmente los objetivos y significados del trabajo a realizar dentro de los espacios de las tutorías formativas? Desde la voz de los coordinadores, ciertamente la respuesta es negativa. Por lo general, los niños tienden a distorsionar los sentidos del mismo, ó bien a formarse una comprensión superficial de ello. Por otro lado, el nivel evolutivo que atraviesan muchos de los niños incorporados también pareciese evidenciarse como un obstaculizador. Los niños incorporados tienen entre ocho y doce años. Sólo los más grandes son capaces de entender el significado del trabajo a realizar. Por tanto, se puede rescatar que, solo un porcentaje de los niños incorporados aprehende hacia donde apunta la labor tutorial.

Ahora bien, nos es pertinente preguntarnos, ¿cual es la importancia que reviste para el proceso mediacional estar al tanto de los sentidos de la actividad? Por un lado, y apoyándonos en la literatura revisada, esto permite que los niños se motiven por las actividades a realizar, puesto que comprenden el por qué de efectuar una tarea dada. Por otro lado, creemos que sólo conociendo de antemano los sentidos del trabajo, podemos paulatinamente tornarnos responsables del mismo.

Por otro lado, también nos urge responder a lo siguiente, ¿la incapacidad de comprender los sentidos de la actividad es producto de la inexperticia de los tutores para concretizar los mismos al nivel de abstracción de los menores, ó podemos estar hablando de la presencia de

características de corte más bien inherentes a los niños con los que trabajamos? ¿Será más bien que ambos elementos se encuentran en juego, influenciándose mutuamente?

Desde la voz de los coordinadores se encuentran opiniones disidentes en torno a esta temática. Por un lado, se observa quien alude a características propias de los niños incorporados, y, por otro, quienes mencionan variables de corte ambientales.

...Tienen muy asumido, como muy hecho propios los discursos de las profes... “no, es que este es mi techo... si hablamos de autoestima, si hablamos de proyección, de sentido de vida, yo siento que las escuelas, tal como están funcionando son un factor de riesgo... (I, 23. 1, 24.1)

...hay casos de niños de la escuela que tienen un bajísimo nivel de abstracción, no cachan mucho, o sea lo hacen quizás por entretenerse muchas veces, pero el fin que persiguió con el transcurso de la actividad se distorsiona, o no llegan a cumplir con la actividad y la dejan inconclusa... por las debilidades propias de los niños que son medios vulnerados, que tienen baja capacidad de concentración, bajas habilidades, poder de concentración, de abstracción. (II, 13. 1, 14.1)

Desde nuestra visión como investigadoras, nos atrevemos a pensar que el problema más bien estaría situado en el modo en que los sentidos son bajados hasta los niños, y que por tanto, esto es plausible de ser trabajado desde el Programa Adopta un Hermano.

Estudiantes de educación superior

Asimismo, y continuando con la temática precedente, nos encontramos frente a la presencia con dos estilos de estudiantes de educación superior, aquellos tutores que basándose en la confianza establecida, transmiten a los menores, lo que se pretende abordar con las actividades a realizar, pese a que se incorporen temáticas complejas, que aluden a dinámicas familiares disfuncionales, ó bien referentes a las dimensiones socio-afectivas de los niños. Claramente, esto es un facilitador del proceso en sí. En el otro extremo se evidencian tutores (as) que adoptan una actitud más bien protectora, evitando explicar la finalidad del trabajo tutorial cuando se intenta abordar temáticas de envergadura algo más compleja. Lo anterior, puede portar incertidumbre en los niños, lo cual se traduce en un obstaculizador del trabajo.

Traspaso paulatino de la responsabilidad por la tarea

Estudiantes de educación superior

Abordando la segunda dimensión propuesta desde la literatura como central a contemplar dentro del proceso mediacional nos encontramos con el traspaso paulatino de la responsabilidad en los menores sobre la tarea. En este sentido, nos es sumamente importante aludir a la actitud que puedan adoptar los tutores frente a ello. En términos generales, podemos advertir tres tipos diferenciados de estilos, a saber, aquellos eminentemente directivos, los “paso a paso” y los “delegadores”. Desde la literatura, podemos aseverar que aquellos que mantienen una actitud rígida y directiva durante todo el desarrollo de la actividad atentan contra el objetivo de lograr la autorregulación conductual, puesto que no otorgan el espacio concreto para que el aprendiz vaya asumiendo la responsabilidad sobre la misma, generando más bien dependencia en el mismo. En el otro extremo se sitúan aquellos que desde un primer momento otorgan toda la responsabilidad sobre la tarea en el niño. Lo anterior, también se torna contraproducente, pensando que en el primer estadio de la Zona de Desarrollo Próximo, los niños portan una comprensión escasa ó nula frente a la actividad, lo cual puede aumentar los niveles de irresolución del menor. Asimismo, quisiéramos afirmar que el aprendizaje mediado es altamente estructurado, y no se basa en los principios del aprendizaje por ensayo y error de corte más conductual. Finalmente, quisiéramos hacer alusión al estilo “paso a paso”. Pareciese ser que fuese el estilo más adecuado para construir un aprendizaje mediado, puesto que permite ir traspasando paulatinamente y en directa relación con los ritmos particulares de aprendizaje de los menores, la responsabilidad por la tarea. Asimismo, y concordante con el concepto de andamiaje y sus implicancias prácticas, permite ir acompañando al menor, otorgándoles soportes acordes a las necesidades contextuales del aprendizaje, a la vez de ir realizando el desandamiaje pertinente mientras se entrega mayor compromiso al novato sobre la tarea.

En complementación con lo anteriormente descrito, los tutores pueden adoptar una actitud paciente, versus una actitud impaciente frente a la resolución de las tareas dentro del contexto de las tutorías formativas. Claramente aquellos que optan por esperar que el niño encuentre las soluciones por sí mismo, facilitan que este alcance la autorregulación, en desmedro

de aquellos que reciben finalmente la respuesta por parte de sus tutores, producto de la impaciencia de estos, generando así una suerte de dependencia entre estas figuras. Asimismo, desde la óptica de coordinación, son los menores quienes portan las soluciones a sus problemáticas, lo cual se traduce en un facilitador de fomentar en los estudiantes una conducta de espera frente al surgimiento de ideas de abordaje frente a un problema dado, siempre y cuando el coordinador sea capaz de bajar este discurso a hacia las figuras de los tutores, acompañando también a los mismos a bajarlos a la praxis misma del quehacer en las tutorías formativas.

Infantes

Así también queremos hacer alusión a la apropositividad presente en los menores. Previo a ello, quisiéramos definir esta cualidad como la falta ó bien la escasa habilidad para proponer acciones dentro del espacio de las tutorías formativas de carácter individual. Consideramos que esta característica, de no ser manejada correctamente por los tutores, puede tornarse en un obstaculizador del proceso mediacional. Concretamente, creemos que la apropositividad posiciona a los menores en un lugar receptivo, pasivo de las propuestas de los estudiantes de educación superior. Por tanto, perpetúa la relación asimétrica entre los participantes de esta relación, por lo que recae en la figura de los (as) tutores (as) la responsabilidad por el trabajo a desplegar. Lo anterior, puede generar rigidez en los roles establecidos, impidiendo que se produzca el movimiento necesario entre la directividad inicial hacia la necesaria delegación en los menores.

Por otro lado, nos es necesario reflexionar en torno a la siguiente interrogante, ¿son realmente atractivas ante los ojos de los niños las actividades propuestas por los tutores, si éstos no participan de la decisión a tomar? ¿Caen más bien estos en una actitud complaciente hacia estas figuras significativas? Desde nuestra visión, resulta fundamental considerar la opinión de los niños al momento de establecer ó determinar las actividades a realizar en los espacios tutoriales, pensando en que la motivación por la tarea se transforma en uno de los sustentos del proceso mediacional. La problemática reside en qué hacer cuando los menores no son capaces de expresar su opinión frente a las propuestas planteadas por los estudiantes de educación superior, ó bien cuando tampoco son capaces de generar por sí mismos planes de acción concretos y manifestárselos a los (as) tutores (as). Creemos a su vez, que en nuestra cultura no otorgamos

espacios a los niños para expresar sus opiniones frente a temáticas como el trabajo escolar. Por tanto nos encontramos así también frente a factores macrosociales que inciden negativamente sobre los procesos mediacionales. En síntesis, no apostamos a que la apropiatividad sea una cualidad intrínseca de los niños que participan del Programa Adopta un Hermano, sino más bien un factor idiosincrásico no solo del contexto donde se desenvuelven estos menores, sino más bien de nuestra sociedad actual.

En contraposición con lo precedente, y pudiendo tornarse como un factor de índole compensatorio, los datos arrojan una actitud cautelosa en los tutores frente a esta apropiatividad de los niños. Desde nuestra perspectiva, y en compensación con lo precedentemente planteado en torno a esto, esta actitud puede verse como el inicio ó el piso de base para generar cambios positivos, puesto que los tutores están conscientes de que se hallan sobre un terreno delicado, y que por tanto deben asumir una conducta responsable frente a la escasa ó nula capacidad de expresar los intereses personales inmediatos en el espacio tutorial por parte de los niños (as). La siguiente cita avala lo anterior:

(IV, 42.2, 42.3, 42.4)... pero como no es muy propositivo... todo lo que le digo, tengo que tener mucho cuidado, porque todo lo que yo le digo me puede decir que : Si, que bueno ya. Entonces ahí tengo que estar como bien.....o sea estar bien consciente de que si lo que estoy haciendo es lo mejor para él o no....

Así también, quisiéramos hacer alusión a una característica de los niños, que puede tornarse en un facilitador, así como también en un obstaculizador del proceso mediacional, a saber, la disposición frente al trabajo a realizar en el contexto de las tutorías formativas. En términos generales los menores presentan una excelente disposición para ello. Claramente, a nivel de facilitadores, esto permite realizar las actividades planificadas, sin mayores conflictos, lo cual facilita a su vez, avanzar en términos de aprendizajes abordados. Por el otro lado, y como un potencial obstaculizador del proceso, volvemos a cuestionarnos cual es el límite de esta disposición en desmedro de socavar los intereses particulares de los niños en el momento de desarrollar las tutorías. En otras palabras, ¿podemos aferrarnos a esta disposición cuasi incondicional para llevar a cabo nuestros planes tutoriales, sabiendo que los menores pudieran estar postergando sus intereses inmediatos? ¿dónde se encuentra el límite? ¿estamos con ello, perpetuando un sistema donde se concibe al niño como un ente pasivo, visto como un

receptáculo de información procedente de los expertos? ¿estamos velando de esta manera por los intereses propios de los niños? ¿estamos siendo coherentes con uno de los lineamientos del Programa Adopta un Hermano, concretamente la Perspectiva de Derecho? Creemos que en este sentido, tanto coordinadores, como tutores debemos velar por que esto suceda, siendo responsables y considerando los intereses reales del niño por sobre la planificación de actividades. Además, creemos que es importante aprender a dialogar y a transar con los niños en torno a intereses personales versus el trabajo a realizar dentro del trabajo tutorial.

Factores contextuales y personales del menor

Por otro lado, los datos arrojados dejan entrever una actitud proactiva de los niños en la capacidad de resolver problemáticas que le acaecen, lo que se traduce en concreto, y a modo de ejemplo, en una actitud de búsqueda de ayuda para dar solución a las dificultades surgidas en el ámbito académico. Nuestra pregunta es ¿Se potencia así la autonomía frente a la tarea? ¿Es el primer paso? ¿Cuál es la actitud que adoptan los potenciales guías en este proceso? ¿Son potencialmente mediáticos?.

Realizando una unión con factores contextuales, tanto las familia como la escuela en la cual se desenvuelven los menores se encuentran centrados en la dimensión académica de los niños, por lo que eventualmente podrían dar respuesta a los soportes solicitados. La problemática es la siguiente, ¿estos soportes son temporales ó generan dependencia del otro?

Así como nos encontramos frente a niños activos, también los hay pasivos, lo cual se traduce en un obstaculizador de la mediación.

Estudiantes de educación superior y planificación del trabajo en terreno

A nivel de planificación de la conducta a desplegar, se observan diversos estilos de actuar en los estudiantes de educación superior, a saber, largoplacistas versus cortoplacistas. Al revisar el marco conceptual en torno al proceso de autorregulación, nos encontramos frente a la necesidad de atravesar un conjunto de etapas para lograr la autonomía frente a la tarea. Concretamente, se debe comenzar por el control externo, dando paso luego al autocontrol, para finalmente llegar a la autorregulación en sí. Claramente esto requiere contemplar al proceso que se desarrolla en el espacio de las tutorías formativas, atendiendo a los ritmos particulares de los niños para delegar en ellos paulatinamente la responsabilidad por la tarea, en desmedro de la

focalización sobre los resultados inmediatos. Tal como se explicita en el primer análisis realizado, esta cualidad es atribuida a aquellos que planifican con una mirada a largo plazo. Por tanto, podemos aseverar que este estilo en particular se evidencia como un facilitador del proceso mediacional, en contraposición de aquellos que se fijan en alcanzar logros a un plazo cercano.

Refiriéndonos a la actitud recursiva, de volver constantemente sobre objetivos previos, creemos que, de presentarse durante los primeros dos estadios podría ser un facilitador del proceso autorregulatorio, es desde el control externo hasta el autocontrol. Luego, sólo vendría a ser disruptivo, puesto que, a modo de ejemplo, durante la Zona de Desarrollo, concretamente la zona IV, impediría que los niños se encontrasen abiertos a nuevos aprendizajes.

Asimismo, nos urge referirnos a la cualidad proactiva observada en los estudiantes en torno al planteamiento de objetivos, trascendiendo inclusive los objetivos establecidos por el Programa Adopta un Hermano. Contrastando con la literatura y haciendo alusión a los postulados de G. Aldama, esto se nos presenta como un facilitador del proceso mediacional, puesto que este autor refiere que uno de los requisitos para llevar a cabo mediación, es la necesidad de adaptar el abordaje a las necesidades particulares de los novatos. Asimismo, y en complementación con lo precedentemente plasmado, consideramos que la proactividad, la flexibilidad y la capacidad perceptiva presente en algunos tutores ante la búsqueda e implementación de metodologías pertinentes también se nos presenta como un facilitador del proceso en sí. Lo anterior, dado que permite aprehender el nivel de desarrollo actual de los (as) niños (as), y por ende atender a las reales necesidades de los mismos. Así también se observa desde la figura de coordinación un monitoreo cercano en torno a las metodologías a implementar en terreno, lo anterior, dada la importancia que reviste esta dimensión para realizar un trabajo adecuado.

Creemos que esto es el piso de base para poder operacionalizar en el terreno de las tutorías formativas de carácter individual, la mediación sociocultural en sí. Sin embargo, surgen varias interrogantes. ¿Qué sucede con la Zona de Desarrollo Próximo y la necesidad de establecer actividades que superen ligeramente la capacidad actual del menor, de modo de propender al desarrollo cognitivo, social y afectivo de este? ¿Se puede realizar mediación propiamente tal de manera intuitiva? ¿Resulta necesario capacitar a los tutores en torno a esta temática? ¿Residiría más bien en los coordinadores la labor de guiar de manera más próxima este proceso?

Finalmente, y abordando procesos a un nivel más micro, pero no por ello menos importante del proceso mediacional, nos encontramos frente a la discriminación de metas de difícil acceso. Al revisar la literatura en torno a este tópico nos encontramos con que es función del mediador lograr que el aprendiz se plantee objetivos de abordaje más concreto que apunte a alcanzarlos. Por ello, contrastando con los datos arrojados de las entrevistas, nos atrevemos a afirmar que aquellos tutores que adoptan una actitud denominada como “sutil” en nuestra nomenclatura, se acercan más al estilo propuesto por Feuerstein dentro del conjunto de cualidades idóneas del mediador. En contraposición nos enfrentamos a tutores “directos” que tienden a explicitar claramente que los “sueños” de los infantes son inalcanzables, sin dar la opción de operacionalizarlos. Por su parte, las familias, en particular del contexto donde trabaja el Programa Adopta un Hermano en cuestión, según las voces de algunos coordinadores, tienden a no apoyar a los niños para que estos perseveren para alcanzarlos. Lo anterior, se advierte en el siguiente fragmento:

...vuelven al mismo sistema, vuelven con su abuelo y vuelven a estar solos, si bien generan ideas como te decía, después no tienen como alimentarlas, seguir desarrollándolas, seguir haciéndolas crecer y eso a veces me preocupa y me da susto y a veces me resulta injusto.(II, 38.3)

Lo precedente, a su vez, se traduce en un obstaculizador del proceso mediacional. Además, consideramos que esto puede afectar directamente las percepciones de autoeficacia de los infantes, dado que el discurso implícito que se está entregando por parte de una figura significativa es la de ser poco capaz de alcanzar tales metas. Esto a su vez, incide profundamente en el proceso mediacional en sí, puesto que otra dimensión central del mismo es la sensación de competencia que autoperceba el novato, a lo cual nos referiremos cabalmente en el siguiente apartado.

Autoeficacia percibida como sostenedor del proceso mediacional

Así también dentro de este eje quisiéramos analizar el concepto de Autoeficacia, como uno de los sustentos del proceso mediacional

Esta temática reviste gran importancia teórico-práctica dentro del contexto mediacional impartido dentro de las tutorías formativas del Programa Adopta un Hermano. Lo anterior, por los siguientes motivos.

En primer lugar, es menester considerar que los niños que se incorporan para participar de esta instancia son infantes en situación de vulnerabilidad psicosocial, los cuales por lo general cuentan con un autoconcepto disminuido.

En segundo lugar desde la bibliografía consultada en torno a la mediación sociocultural, concretamente R. Feuerstein, nos enfrentamos a la premisa de que el sentimiento de competencia frente a la tarea se transforma en el pilar a través del cual se potencia el aprendizaje. Lo anterior, dado que, sólo sintiéndose capaz de llevar a cabo con éxito una determinada actividad, las personas se motivan por la misma.

Así también complementando lo anterior con los postulados de A. Bandura, la percepción de autoeficacia está directamente ligada con la perseverancia frente a la tarea. Es decir, mientras mejor sea esta autopercepción, mayor tiempo destinará el novato en resolver una tarea dada, lo cual incide positivamente en la adquisición, desarrollo y fortalecimiento de habilidades y competencias que le permitan adaptarse al medio ambiente circundante.

Resulta trascendental destacar que esta cualidad no es en ningún caso inmodificable. Es decir, los mediadores pueden fortalecer este sentimiento de competencia. En el contexto de los tutores del Programa Adopta un Hermano, nos encontramos en primer lugar, con tutores con alta capacidad para percibir los progresos en los niños. Desde nuestra perspectiva este es el primer paso, sin embargo, también es necesario tener las habilidades suficientes para poder transmitir esto adecuadamente a los infantes en cuestión. Así, en un polo nos encontramos tutores de naturaleza introvertida, los cuales tienden a explicitar verbalmente los logros observados, mientras que por otro extremo, nos enfrentamos a tutores que expresan los logros a través de gestos corporales, como abrazos. Creemos que estos estilos en sí no son obstaculizadores per sé del proceso de feedback. La problemática podría surgir eventualmente cuando existan incompatibilidad de caracteres en este ámbito.

En términos generales, esta capacidad para percibir y transmitir los avances observados se traduce en un facilitador del proceso mediacional. Una de las estrategias concretas definidas por Moll para la enseñanza de la autorregulación es precisamente elogiar los avances del novato. Lo anterior, sumado a la cualidad altamente significativa de la relación establecida tutor-niño permite que los niños vayan aumentando paulatinamente los sentimientos de competencia. Asimismo, podemos inferir que, sólo si el niño se siente competente podrá hacerse responsable por el trabajo en sí.

Así como hallamos tutores perceptivos, los hay también aperceptivos frente a los avances de los menores. Lo anterior se traduce en un obstaculizador del proceso mediacional. Sin embargo, a modo de compensar esto, la figura de coordinación es la encargada de explicitar a los estudiantes de educación superior los logros advertidos en los pequeños. Cabe cuestionarnos, ¿podría tomar esto un efecto modelador sobre las prácticas de los tutores en terreno?

A su vez, indagando sobre la propia historia de los tutores, la experiencia previa de trabajo con niños en situación de vulnerabilidad social se puede traducir en un primer momento como un facilitador. Lo anterior, dado que esto ayuda a concebir a los infantes con potencialidades para superarse, siendo el piso de base para generar cambios. Por su parte, nos cuestionamos, ¿Cómo generar cambios en el menor, si el mediador concibe que las características del nivel de desarrollo actual del mismo son determinantes?

En el otro extremo nos encontramos con tutores con experiencia previa de trabajo ó acercamiento con niños no vulnerados. En un primer momento, esto puede transformarse en un obstaculizador del proceso mediacional, puesto que portan altas expectativas en torno a los avances de los niños, no percibiendo quizá pequeños logros en los mismos, ó bien esperando grandes cambios, lo cual incide necesaria y de manera negativa en la autovalía del menor. Sin embargo, con el paso del tiempo, los tutores logran acomodarse a las características particulares de los niños, con lo cual esta variable deja de tener peso dentro del proceso de elevar el autoconcepto del infante.

Asimismo, y en directa relación con lo anterior la sensación por parte de los niños de sentirse aceptados de manera incondicional por parte de los estudiantes de educación superior también incide sobre la percepción de autoeficacia. Por un lado nos encontramos con estilos de tutores centrados en las fortalezas, mientras que otros, sufren una suerte de choque cultural con el entorno inmediato de los niños. Esto se puede traducir en un obstaculizador para fortalecer la percepción de autoeficacia de los infantes. Lo anterior, dado que al no valorar el medio del

menor, se produce en mayor o menor grado un sentimiento de infravaloración en el mismo, puesto que no se valida su espacio natural y cultural donde habita, y que de una u otra manera es parte del sí mismo y de su historia pasada y actual.

Los menores por su parte, y como un inhibidor de este proceso en el contexto particular de nuestra investigación, sólo reconocen avances en el área académica y a través de resultados concretos. Esta dimensión se perpetúa a nivel familiar y de la escuela, donde se hallan centrados sólo en esta área del desarrollo humano. Nos preguntamos, ¿cómo explicitar a través de elementos tangibles avances observados en el área social o afectiva? Desde nuestra óptica, esto permite tener una visión sesgada de los propios avances tendientes al desarrollo integral del mismo.

Así también, los niños pueden adoptar una actitud defensiva frente al reconocimiento de debilidades versus un reconocimiento abierto y explícito de las mismas. Creemos que esto último se traduce en el primer paso para la modificabilidad cognitiva, lo cual es en última instancia un facilitador del proceso en sí. Por otro lado, el ocultar ciertas falencias no permite al tutor aprehender el real nivel de desarrollo actual, uno de los pisos de base para realizar una intervención de carácter mediacional.

Refiriéndonos a factores de índole contextuales, tanto a nivel escolar, como familiar, los niños se encuentran altamente estigmatizados en torno a sus capacidades o habilidades. Nuestra pregunta es la siguiente, ¿Cómo lograr modificar la propia valoración del menor si los ambientes altamente significativos, donde el niño se desenvuelve a diario están constantemente reforzando que el menor se infravalore? ¿Resulta tan significativa la figura del (la) tutor (a) como para incidir sobre este sistema arraigado quizá por años?

Para finalizar, quisiéramos referirnos a un elemento no menor, a saber la necesidad vista por la figura de coordinación de trabajar sobre la percepción que los niños tienen sobre sí mismos, antes de anclar aprendizajes de otra índole. Creemos que esto pudiera facilitar en demasía el trabajo mediacional, puesto que los infantes se sentirían más competentes, perseverarían más, tendrían una participación más activa e implicada en el proceso de enseñanza- aprendizajes, etc., todos elementos requeridos para realizar mediación.

Eje temático N° 3: Relación establecida: Cualidades particulares de la misma y su incidencia sobre el proceso mediacional

En un primer momento quisiéramos hacer alusión a las cualidades distintivas propias de la relación desarrollada entre tutor (a)/niño(a) en el contexto de las tutorías formativas individuales del Programa Adopta un Hermano, y en el modo en cómo éstas cualidades inciden en el proceso mediacional, transformándose en elementos sostenedores del mismo.

Primero que todo, nos referiremos a la categoría conocimiento mutuo, compuesta a su vez por subcategorías, conocimiento de las necesidades reales y co-construcción de significados. En términos generales, creemos que el aprehender realmente las cualidades del menor con el cual se interactúa, permite acercarse a determinar concretamente cuales son las reales necesidades a abarcar durante el proceso tutorial. Realizando un paralelo con la literatura, permite establecer el nivel de desarrollo actual, para desde tal línea de base, ejecutar una planificación y posterior implementación de objetivos y metodologías acorde a los requerimientos prioritarios de los niños con los que trabajamos.

Por su parte, el conocer al niño en su profundidad, permite detectar en ellos signos o indicadores del surgimiento de necesidades emergentes a abarcar, que de no ser resueltas, pudiesen transformarse en obstaculizadores del normal flujo del proceso tutorial. Al respecto quisiéramos hacer alusión a un caso ilustrativo reportado por una tutora entrevistada. La niña se encontraba triste por problemáticas en la esfera afectiva, lo que le impedía abocarse al trabajo tutorial en sí. La tutora, otorgó un espacio de diálogo, dado que fue capaz de notar cambios en el estado de ánimo de la menor, con lo cual se diluyó el inhibidor del trabajo en el contexto de las tutorías. Cabe interrogarnos, ¿que hubiese sucedido si la tutora hubiese contado solo con un conocimiento superficial de la niña? ¿Hubiese sido capaz de aprehender los cambios manifestados en ella, pero no explicitados? ¿Hubiese sido provechoso este espacio compartido?

Un segundo elemento del conocimiento mutuo, alude a la co-construcción de significados. Este elemento se traduce en un facilitador del proceso mediacional, dado que al levantar en conjunto los sentidos del trabajo a desarrollar en un espacio compartido, se entrega desde ya un mayor protagonismo a los aprendices, rompiendo así con los esquemas tradicionales de enseñanza-aprendizaje, a la vez que se traduce en la primera acción concreta para

responsabilizar al menor sobre la actividad dada. Se resguarda así también, el no establecer una relación asimétrica rígida que dificulte el traspaso paulatino de la responsabilidad del niño por el trabajo tutorial.

A su vez, esta construcción conjunta permite concretizar los objetivos, recepcionarlos y transmitirlos de manera efectiva tanto al menor como a la familia, lo cual se traduce en una mayor comprensión de la finalidad del trabajo tutorial.

El comprender y el sentirse partícipes de lo que se gesta y planifica a realizar entre tutor y niño no solo le otorga mayor participación real a éste, lo cual es coherente con los lineamientos del Programa, sino que a través de ello, el menor puede percibir que la actividad le pertenece en cierto grado, que no le es impuesta desde fuera, aumentando con ello, los niveles motivacionales.

Por su parte, al co-construir, el niño porta sus reales intereses al espacio en edificación, con lo cual el trabajo se vuelve necesariamente más atractivo antes sus ojos.

Cabe preguntarnos además, ¿qué incidencia podría tener este tipo de trabajo sobre las percepciones de autoeficacia? ¿Cuál es el discurso implícito que encontramos tras esta acción de construcción colectiva? ¿Cómo podría estar recepcionando esto el menor? Ciertamente creemos que el ser considerado en la toma de decisiones y en la planificación de las actividades a realizar, puede llegar a incidir positivamente en el autoestima de los menores, dado que una figura significativa incluye sus aportes, fenómeno no común en nuestra cultura.

Aludiendo a la categoría Actitudes que denotan consideración, en términos generales afirmamos que todas las estrategias que tienden a transmitir consideración por el otro inciden positivamente sobre la autovalía de los niños, puesto que a través de acciones, valoraciones o juicios emitidos por la figura del tutor, se tiende a resguardar la percepción en el niño de que pese a plausibles “defectos”, pese a vivir en un entorno sin comodidades materiales, ó pese a vivir dentro de dinámicas familiares disfuncionales, son aceptados y valorados por lo que son, sin mayores cuestionamientos.

Es necesario recalcar que esta consideración no emerge naturalmente, sino más bien implica un proceso de acomodamiento a las características y al contexto en sí del niño, por parte del estudiante de educación superior. Emerge así un rasgo o estilo importante de un potencial mediador en le contexto de las tutorías formativas en el Programa Adopta un Hermano, a saber, la flexibilidad y la apertura.

A partir de todo lo precedentemente descrito, se evidencia que esta dimensión, la relacional, cobra suma importancia en el proceso mediacional. En primer lugar queremos hacer alusión al hecho de que el establecimiento y resguardo de la relación, se traducen en objetivos en sí mismos del proceso tutorial, pues se entiende que a través de del establecimiento de una relación con cualidades de la índole precedentemente descritas, se puede canalizar el trabajo mediacional, abordando los objetivos del Programa.

De lo anterior se desprende que la relación en sí, es una herramienta de trabajo, a la vez que un pilar clave en el proceso mediacional, facilitando el surgimiento de un conjunto de elementos necesarios para realizar un trabajo efectivo en terreno.

Por otra parte, resulta importante explicitar que la relación establecida entre tutor y niño adquiere un carácter transversal a todo el proceso tutorial, dada su alta significatividad.

Por todo lo anterior, esta interacción se traduce eventualmente en el principal foco de atención de coordinadores, encargados de monitorear el estado de la misma. Desde nuestro particular punto de vista, consideramos que en un primer momento se torna imprescindible intencionar acciones que permitan construir una relación con ciertas características idóneas que faciliten a su vez, un abordaje preciso y certero de los lineamientos del Programa, para dar paso luego al trabajo sobre objetivos afectivos, sociales y/o escolares en sí mismos.

CAPÍTULO 5: DISCUSIÓN Y SUGERENCIAS

Discusión

A partir del análisis precedente, la primera interrogante a la que queremos dar respuesta es: ¿Se presenta dentro del contexto de las tutorías formativas de carácter individual impartidas por el Programa Adopta un Hermano interacciones de carácter mediáticas propiamente tal?

La respuesta no es simple. En primer lugar quisiéramos hacer alusión que, las estrategias desplegadas en terreno cuentan con cierta cualidad mediática, de ser correctamente utilizadas, eventualmente tenderían a facilitar un proceso mediacional en sí. Por otro lado, resulta trascendental recalcar que, estas interacciones no se presentan aisladas del entorno y en ausencia de caracteres personales de quienes participan de la relación. Por lo que a esta confluyen un sin número de variables que facilitan u obstaculizan el normal desarrollo de la misma.

Es en este punto donde quisiéramos profundizar en un elemento reiteradas veces aludido en el análisis precedente, a saber, la visión que portamos culturalmente de los niños con los que trabajamos. Concretamente, desde los datos se deja entrever que en el plano del discurso se otorga relevancia a la necesidad de entregar mayor protagonismo y participación a los niños, sobre las decisiones y actuaciones del proceso mediacional dentro de las tutorías formativas. Sin embargo, en el plano de la praxis, se encuentran solo algunas estrategias aisladas que propende a dar respuesta a esta necesidad. Cabe responder a la interrogante, ¿qué impacto positivo podría conllevar el mantener prácticas sistemáticas que otorguen espacio a los menores para volcar sus opiniones con respecto al trabajo tutorial en sí? En términos generales, aumentar la participación no solo sobre la tarea, sino también sobre su planificación, incorporando los reales intereses con lo que se incide directamente sobre la motivación por la actividad; aumentar la sensación de autovalía puesto que se consideran realmente sus visiones y se genera una sensación de consideración concreta; y facilitar la responsabilidad por la tarea, incidiendo así sobre la autorregulación conductual.

Es menester destacar que la mirada de los infantes como personas más bien pasivas, receptáculos de información provenientes de adultos “expertos” no es propio del quehacer de las tutorías formativas en sí, sino más bien, creemos que alude al contexto sociohistórico en el que nos encontramos. Concretamente, consideramos que nos enfrentamos a un cambio de paradigma

en torno a la visión de la infancia, donde estamos como sociedad recién informándonos en torno a lineamientos, como la Perspectiva de Derechos, y por tanto, recién aprehendiendo a un nivel de discurso la trascendencia de generar espacios de participación real de los niños. Por ello, creemos que aún mantenemos prácticas que tienden a sobreproteger a los menores.

Así también, creemos que otra variable macrosocial que pudiera eventualmente estar incidiendo sobre nuestras prácticas es la visión que portamos acerca de las personas que viven en situación de pobreza. En nuestra idiosincrasia nacional, tendemos a ver a las personas de clase social baja, con escasos recursos, no solo materiales, sino también en cuanto a herramientas que eventualmente le permitiesen superar la situación de adversidad. Lo anterior, se acentúa con el hecho de que estos ciudadanos tienden a poseer la misma percepción de sí mismos, generándose y perpetuándose un círculo vicioso.

Así también no podemos dejar de hacer alusión al modo en que como cultura estamos enfrentando esta problemática social, a saber, asistiéndoles, sin ayudarles a desarrollar o fortalecer herramientas que les permitan autorregular su conducta en pro de su propio desarrollo y superación. El riesgo de esto es que puede generar más bien una posición pasiva, en lugar de propender a la actividad.

Cabe así también preguntarse, ¿cuál es el discurso que posee el Programa Adopta un Hermano en torno a esta temática? Desde nuestra mirada, creemos que a nivel teórico este se presenta como sumamente potenciador del ser humano en condiciones de vulnerabilidad psicosocial, puesto que concibe a la pobreza como una situación susceptible de ser mejorada, apostando a fortalecer los recursos con que cuentan. Ahora bien, en la práctica, observamos que, surgen algunas dificultades para operacionalizarle en terreno. Lo anterior, dado que en la praxis misma se focaliza mayoritariamente en las áreas a desarrollar, sin lograr una adecuada articulación con los recursos personales con los que cuenta el niño. Esto, se manifiesta desde los criterios de incorporación de los niños al Programa, los cuales propenden precisamente a la pesquisa de los logros no alcanzados del mismo, acorde a su edad, en desmedro de sus fortalezas o potencialidades, buscando el equilibrio en la búsqueda y desarrollo de recursos ambientales que rodean al menor. Por lo tanto, el trabajo tutorial tiende a iniciarse con una percepción carencial del estado en que se encuentra el niño, lo que conlleva finalmente a una búsqueda de una nivelación de los niños con respecto a una norma socialmente instaurada haciendo alusión a logros que debiesen obtener los niños según su edad.

Lo precedentemente descrito, podría eventualmente obstaculizar el portar una visión eminentemente positiva con respecto a la asunción de los niños como agentes activos de su propio desarrollo, lo que juega en contra sobre la relevancia que esta visión toma para el logro de un estado autorregulatorio.

Así también, desde nuestra perspectiva, estamos realizando una intervención poco reflexiva, y por tanto poco responsable, en tanto cuanto a partir de nuestras prácticas concretas, estamos siendo, a momentos, incoherentes con los lineamientos teóricos que debieran regir nuestro actuar. Lo anterior, dado que a partir de nuestro quehacer en terreno estamos, en ocasiones, replicando la visión social imperante en torno a la pobreza, con lo que obstaculizamos generar cambios de mirada en torno a esta problemática social.

Cabe preguntarse entonces, ¿debemos intervenir en estos contextos? Nuestra respuesta es sí, siempre y cuando se haga de manera coherente y responsable con el discurso desde el cual se sustenta el trabajo. Si de este mismo se hace hincapié sobre el trabajo en torno a los recursos de las personas que viven en situación de vulnerabilidad social (resiliencia), y avistando concientemente las potencialidades y limitaciones que el Programa eventualmente pudiera portar en torno a la concreción de los sentidos teóricos e ideológicos que le rigen, solo entonces estamos en condiciones de solicitar a las personas con las que trabajamos que tomen conciencia tanto de sus recursos como de sus limitaciones, generando de esta manera un efecto replicador, así como un modelaje auténtico del modo de enfrentarse a situaciones de adversidad.

Ahora bien, ahondando en la cualidad de concretizar el concepto de resiliencia que rige nuestro actuar, y conociendo el *modus operandis* del Programa Adopta un Hermano, podemos aseverar que a nivel discursivo existe un planteamiento que le otorga una gran importancia tanto a la promoción de habilidades personales en el niño (mecanismos protectores personales) como a los apoyos sociales con los que cuenta el menor (mecanismo protectores externos). Sin embargo, al momento de implementar en terreno estas prácticas, observamos que sólo encontramos parte del discurso que sustenta esta iniciativa. Concretamente, la que se relaciona con la búsqueda y apropiación tanto por parte del niño como de la familia de apoyos externos en la consecución del desarrollo integral del primero, y la asunción del segundo como un agente regulador de la conducta del menor. Estas aseveraciones plasmadas surgieron a partir de los hallazgos obtenidos con respecto a los avances que logra la praxis del Programa en relación de la búsqueda de la

autorregulación por parte del niño, ya que como se puede observar en los ejes temáticos del apartado anterior, sólo se logra conseguir la instauración de apoyos externos, y por ende, factores protectores sociales, por sobre los factores protectores pertenecientes al niño en sí, en nuestro caso, la autorregulación.

¿Cuál es el riesgo que porta dar mayor énfasis al fomento de instaurar o desarrollar factores protectores externos por sobre los personales? Desde la literatura se deja entrever que para lograr la autonomía del niño con respecto a su propio desarrollo, resulta imprescindible que la guía o soporte entregada al mismo sea temporal, para dar paso al abandono paulatino de agentes reguladores externos, y permitir de esta manera que el niño atraviese todas las etapas de la Zona de Desarrollo Próximo, quedando así en una buena posición para continuar aprehendiendo nuevos conocimientos.

Ahora bien, el dar énfasis solo a los factores protectores personales tampoco resulta beneficioso, sino que además obstaculizante de la relación eminentemente mediática en el primer estadio de la Zona de Desarrollo Próximo. Lo anterior, dado que en los inicios los infantes cuentan con una comprensión escasa o nula de la actividad, por lo que requieren de soporte o guía externo.

Por tanto, se puede concluir que, resulta necesario enfatizar en ambos tipos de factores protectores de las capacidades resilientes del ser humano, siempre considerando la relevancia que toma la promoción en los niños de la responsabilidad por parte de su desarrollo a través de una delegación de esta actitud en los menores. Lo anterior, con manifestaciones claras de apartamiento de agentes reguladores externos que puedan permitir la construcción por parte del niño de un discurso interno propendente a la autorregulación conductual. Es en este momento donde cobra suma importancia el énfasis sobre el trabajo del fomento de factores protectores personales.

Quisiéramos hacer alusión a un elemento no menor de este traspaso. La figura responsable adulta, el mediador, debe manifestar un alejamiento real para permitir que el menor construya su propio discurso en torno a la ejecución de la tarea, teniendo claro que desde la literatura solo se logra esto último tras una percepción real del experto de que el niño debe necesariamente continuar solo para lograr el autocontrol, y finalmente la autorregulación. Todo esto implica que el agente mediador debe ser paciente y optimista con respecto a las habilidades que pudieron haberse ya instaurado en los niños, durante los primeros momentos de interacción, y reconocer la importancia que este apartamiento reviste.

En síntesis, creemos que la presencia de ambos factores, externos e internos, son sumamente importantes para permitir que los niños que participan del Programa Adopta un Hermano, puedan hacerles frente a las situaciones de adversidad en la que se encuentran y construir desde ahí su desarrollo integral. La problemática que a nuestro parecer se presenta, se encuentra en que existe una suerte de desconocimiento por parte del Programa acerca del cursos y los lazos que deberían generarse entre los énfasis otorgados a los factores protectores externos e internos. Es justamente esto lo que creemos que conlleva a que en la praxis se quiera poner atención a los factores protectores personales, a través de un trabajo permanente en los factores con carácter externos, lo que se vuelve en su contra al poseer una desinformación con respecto a la real instauración de habilidades internas en los menores. A través de ello, lo que se propende es a instaurar andamiajes crónicos que en etapas avanzadas son disruptivos para la autorregulación del menor.

Por tanto, se observa que durante todo el desarrollo de las tutorías formativas de carácter individual se propende a la instauración de un locus de control externo por sobre uno de carácter interno.

A partir de lo anterior, se sugiere que, en un primer momento se haga énfasis en el trabajo sobre los factores externos para dar paso, posteriormente a los de índole internos.

Finalmente, no podemos dejar de hacer alusión a una variable que cobra desde los datos, así como desde la literatura investigada, suma relevancia. A saber, la percepción de autoeficacia como un precedente para instalar aprendizajes futuros. Se puede aseverar que resulta necesario que los aprendices se perciban como competentes frente a la tarea para poder anclar los conocimientos. Es así como, desde nuestra perspectiva, resulta necesario establecer un trabajo riguroso en torno a esta temática, que implique a todos los agentes involucrados en la educación de los menores.

Sugerencias

A partir de lo precedentemente plasmado, quisiéramos explicitar un conjunto de sugerencias que permitan desarrollar en un futuro un trabajo mediático propiamente tal en el contexto de las tutorías formativas.

En torno a la percepción de autoeficacia

Se propone realizar un trabajo intencionado sobre la percepción de autoeficacia. La metodología que se sugiere tiene por objetivos: sensibilizar en torno a la importancia que la autovalía reviste sobre la educación integral de los menores; reconocer los recursos personales y familiares con que cuentan los niños incorporados; y recabar información desde la mirada de distintos agentes, de modo de obtener una mirada cabal de los infantes.

En términos generales, y con el fin de tornar esta sugerencia viable, dada la intensidad del trabajo dentro del Programa Adopta un Hermano, se propone intencionar durante el primer mes de tutorías individuales encuentros grupales con docentes/ tutores, familia/tutores y niños/tutores de modo de, a partir de metodologías de corte participativo (reflexivo, lúdico), generar espacios reflexivos donde se desde la voz de los involucrados (docentes, niños y adultos significativos) donde se puedan visualizar las fortalezas de los menores y lograr hacer consciente a los participantes que todos, incluidos los niños, portamos recursos con los cuales hacer frente a las vicisitudes de la vida.

En torno a intencionar procesos autorregulatorios

Desde la discusión se desprende la necesidad de trabajar de manera intencionada sobre mecanismos protectores internos y externos. Lo anterior, sugerido a través del siguiente modo: Durante el proceso de incorporación, nos parece pertinente realizar una evaluación de las fortalezas personales del niño dentro del proceso de los criterios de inclusión, con el fin de ser socializadas a los tutores, modificando de esta manera el foco de atención de los actores involucrados en el proceso tutorial. A la par, consideramos que el trabajo tutorial en sí, debiera estar dirigido a la compensación de los déficit, así como también al trabajo de las fortalezas de

los niños y a la inserción de figuras significativas desde un primer momento. Lo anterior, para permitir el paso de un trabajo sobre mecanismos protectores externos hacia los internos. En este punto quisiéramos hacer alusión al hecho de que un trabajo interesante sobre los déficits, pudiera ser justamente hacerles frente a través de los recursos personales o sociales con que el niño cuenta, de modo de aprovechar las fortalezas con las que el niño cuenta. Con el fin de poder dar respuesta a la necesidad de trabajar en un primer momento sobre los mecanismos protectores externos, se sugiere establecer puentes con figuras significativas en un comienzo del proceso tutorial, incorporando a los espacios personas que pudieran eventualmente servir de apoyo cuando el tutor no se encuentre, cumpliendo la labor de agentes de control externo en los primeros momentos del proceso de autorregulación conductual. Así también, nos parece pertinente resguardar y monitorear desde la figura de coordinación que los soportes externos, es decir, los factores protectores de índole sociales, puedan paulatinamente adoptar la cualidad de tornarse prescindibles, de modo de no generar cronicidad y así no atentar contra los procesos aturregulatorios.

Se hace necesario, a su vez, reflexionar en torno al lenguaje que utilizamos en nuestro quehacer en terreno, pensando que a través de este es que construimos nuestra realidad. Cabe entonces reemplazar un lenguaje que apunta a enfatizar sobre las carencias, por uno que se centre en las fortalezas. A modo de ejemplo: se hace necesario dejar de hablar de “déficits” para dar paso a conversar en torno a “dimensiones por desarrollar”.

Todo lo anterior, y considerando que el periodo de intervención es de ocho meses, para lograr dar el paso desde el control externo a un autocontrol durante el proceso de las tutorías formativas de carácter individual.

Por su parte, durante el espacio de las tutorías grupales, segundo año de intervención, se sugiere continuar con el trabajo de reforzar mecanismos protectores externos, precisamente el grupo pares, a la par de trabajar fuertemente sobre la individualidad de cada niño participante, de modo de continuar con la labor emprendida en el primer ciclo, y propender en este espacio a que los niños logren la autorregulación conductual. Con ello, se lograría dar término al proceso mediacional.

En torno a carencias afectivas manifestadas en los infantes

El establecimiento de puentes con figuras significativas desde un comienzo del proceso tutorial, eventualmente pudiera dar respuesta a esta necesidad surgida desde los actores, en torno a las carencias afectivas manifestadas por los infantes, acercando de esta manera al niño con una figura responsable y plausible de tornarse significativa.

A partir de lo precedentemente explicitado, surge la necesidad de redefinir los roles de coordinadores, monitores y tutores. Se hace necesario mayor directividad por parte de la figura de coordinación en tres aspectos importantes: abordaje en sí del proceso tutorial, considerar fortalezas del niño, así como también los déficit que necesitan nivelación, incluir figura significativa en el trabajo de las tutorías desde un momento temprano.

En los monitores, resulta trascendental que cuenten con herramientas que le permitan abordar grupal e individualmente al grupo de niños. Desde la literatura, se torna imprescindible que éstos cuenten con herramientas lingüísticas idóneas para transmitir a los niños un conjunto de elementos que dan forma al proceso mediático.

Capacitación en torno al proceso mediacional

Asimismo, se hace necesario contar con una capacitación en torno al tema, puesto que a nuestro juicio es un estilo de abordaje del proceso enseñanza-aprendizaje altamente estructurado, donde confluyen un conjunto de elementos, actitudes, y conocimientos teórico-prácticos que debiesen estar presentes para hacerle frente a un desafío de esta envergadura. A partir de los datos arrojados y del análisis posterior, consideramos que la capacitación debiera focalizarse sobre los siguientes puntos:

Dada la actitud proteccionista evidenciada en los coordinadores, se torna necesario sensibilizar en torno a la importancia que reviste intencionar la explicitación de los sentidos de la actividad, independientemente de las temáticas que se aborde.

Se advierte así también la necesidad de sensibilizar en torno a la entrega de autonomía paulatina al quehacer y planificación de las tutorías a los estudiantes de educación superior, de

modo de transformarse en un modelo posible de ser replicado en la consecución de la autorregulación conductual en los niños.

Puesto que no se presentan actuares en los coordinadores en torno a la adquisición de responsabilidad sobre el propio desarrollo, se torna necesario conscientizar a los mismos acerca de la importancia que reviste la autorregulación conductual en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Generar espacios reflexivos

Finalmente, dado que toda acción responsable debe ser precedida de una reflexión, creemos que se torna imprescindible intencionar desde el Programa, espacios de conversación en torno a temáticas como los discursos desde los cuales estamos trabajando, para así poder realizar una bajada de los mismos coherentes y pertinentes al contexto en el cual trabajamos.

Futuras líneas de investigación

A partir de nuestro estudio, quisiéramos hacer referencia a posibles líneas futuras de investigación, que desde nuestra perspectiva sería interesante de dar respuesta:

-Discurso que porta el programa, y los diversos agentes que trabajan en él, sobre las variables sociales, económicas y políticas que generan y perpetúan la situación de pobreza.

-Discurso que porta el programa y los agentes que trabajan en él sobre la educación.

-Impacto que genera el participar en el programa sobre la visión de la pobreza, en los agentes en calidad de voluntarios (coordinadores, monitores y tutores).

-Modo en que se presentan prácticas con carácter mediacional dentro del espacio de las tutorías formativas de carácter grupal.

Limitaciones del estudio

Para dar fin a este apartado quisiéramos explicitar las posibles limitaciones de nuestro estudio:

-No inclusión de la visión de la familia en torno al modo en que se suscitan las interacciones con carácter mediático en el contexto de algunas tutorías formativas individuales, lo que sesga eventualmente la mirada en torno a este fenómeno.

-Imposibilidad de contar con la certeza de que los coordinadores entrevistados lograron aprehender el sentido del concepto de mediación sociocultural y con esto lograr realizar una discriminación acertada.

-Inexperticia por parte de las investigadoras en torno a la técnica de la entrevista, por lo que eventualmente se pudiese haber inducido ciertas respuestas en los entrevistados.

-Imposibilidad, por apremiación de tiempo, de realizar observaciones no participantes en el contexto mismo de lagunas tutorías formativas, lo que nos hubiese permitido aprehender en la realidad misma el modo en que se llevan a cabo prácticas con carácter mediacional, y no así a través de relatos de personas implicadas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aldama. G. (1999) “Las ideas de Vigotsky y sus aportaciones a la Educación”
<http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/A/Aldama%20Galindo-Vigotsky.htm>
- Alonso, J. (1998) “Motivación y el Aprendizaje en el Aula: como Enseñar a Pensar” Madrid: Santillana
- Bandura, A. (1987) “Pensamiento y Acción”. Fundamentos Sociales.” Barcelona: Martínez Roca, Libros Universitarios y Profesionales
- Baquero. R. (1997) “Vigotsky y el Aprendizaje Escolar” Madrid: Aique
- Berlo, David K. (1990) “El proceso de la comunicación” Buenos Aires: Editorial Ateneo
- Comisión de Modernización Pedagógica (2000), “La motivación por aprender”
<http://www.pucp.edu.pe/cmp/estrategias/documentos.htm>
- Fuentes, L. (2000) “La adquisición de la Escritura desde la perspectiva de Vigotsky” Revista Perspectiva Educacional, Instituto de Educación UCV
- García, M (1996) “El Análisis de la Realidad Social: Métodos y Técnicas de Investigación” Madrid: Alanza
- Hernández, R (1998) “Metodología de la Investigación” México: Mc Graw-Hill
- Hernández, G (1999) “La Zona de Desarrollo Próximo, Comentarios en torno a su uso en los Contextos Escolares”.
www.tiberiades.cl/documentos_word/educacion.doc
- Ingelmo, J. (1999): “Conceptos en Psicoanálisis: Sobre la intersubjetividad”

<http://arje.hotusa.org/psico5.htm>

-Krause, M (1996) “Criterios de Calidad para Estudio Cualitativos” Chile: MINSAL

-Krause, M (1995), “La Investigación Cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos.” Temas de Educación N° 7.

-Krause, M (1996)“Métodos de Investigación Cualitativa” Chile: MINSAL

-Moll, Luis C. (1993), “Vigotsky y la educación” Capital Federal: Aique Grupo Editor S.A

-Pardinas, F (1996) “Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales” México: Siglo Veintiuno

-Pino, G. (1999) “Resumen de “Aprendices del pensamiento. Desarrollo cognitivo en el contexto social. España: Paidós
http://www.udec.cl/~gnavarro/1999_2/aprendices.html).

- Prieto, M (1989), “ Modificabilidad Cognitiva y P.E.I” Madrid: Editorial Bruño

-Rogoff, B. (1993) “Aprendices del Pensamiento”. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidós.

-Shapiro, L. (1997) “La Inteligencia Emocional de los Niños” Buenos Aires: -Javier Vergara Editor

-Vigotsky, L (1995) “Obras completas: Problemas del Desarrollo de la Psique” Madrid: Visor Distribuciones

-“Constructivismo Y Aprendizajes Significativos”

Http://Home.Fundes.Org/Documentos/2_10_98.Doc

**ANEXO: PAUTAS DE ENTREVISTAS TUTORES, COORDINADORES Y
NIÑOS**

Pauta de Entrevista Tutores Programa Adopta un Hermano 2003

En términos generales, ¿nos podrías describir la manera en que ejecutas una tutoría?. Es decir, ¿nos podrías contar qué es lo que hacen desde que inician hasta que terminan el encuentro entre tú y el niño (a)?

Mediación

Antes de iniciar un encuentro con el niño (a), ¿estableces objetivos de trabajo? Estos objetivos, ¿se mantienen durante el mes? ¿los vas modificando a medida que aparecen temas más urgentes de trabajar? ¿Nos podrías mencionar algunos objetivos que trabajar en las tutorías?

Intencionalidad

Cuándo te planteas los objetivos, ¿seleccionas y organizas métodos (actividades) para alcanzarlos? ¿Nos podrías dar algunos ejemplos? **Intencionalidad**

¿Son siempre coherentes estos métodos con el objetivo que te propusiste? ¿ En qué lo notas? **Intencionalidad**

¿Conversas con el niño la finalidad que con la tarea quieres alcanzar? Es decir, ¿queda claro qué quieren lograr con la actividad? Independientemente de que percibas la existencia o no de una razón en el niño para trabajar, ¿intentas transmitirle al niño el sentido de la tarea en cuestión?. Es decir, ¿discuten en conjunto el por qué de la importancia de aprender determinado contenido / actividad? ¿de qué manera? Describe. **Intencionalidad y motivación**

¿Conversas con el niño la posibilidad de que en otras situaciones utilice lo aprendido durante las tutorías? Si es así, ¿en cuales situaciones? **Trascendencia,**

¿Te preocupas de conocer de antemano qué es lo que sabe el niño sobre la tarea que quieres realizar? Si es así, ¿Cómo es que lo sabes, lo averiguas? **Significado**

Antes de elegir la actividad a realizar en las tutorías, ¿te preocupas de que el niño sea capaz de entenderla? ¿Cómo te cercioras de ello? **Significado**

¿Le expresas al niño los avances que este va obteniendo? Si es así, ¿cómo se lo comunicas? **Competencia**

Cuándo se lo comunicas, ¿el niño es capaz de reconocer sus avances? ¿Cómo te das cuenta de esto? **Competencia**

Durante la actividad con el niño ¿de qué manera te involucras en ésta? **Participación activa y conducta compartida**

Durante la actividad, ¿dejas que el niño busque soluciones por sí mismo? Durante el desarrollo de las tutorías, ¿le entregas al niño (a) un espacio para que genere alternativas de solución a una tarea dada ¿De qué manera? Describe. **Participación activa y conducta compartida y comunicación**

¿Logras que el niño participe activamente en su aprendizaje? Sí es así ¿de qué forma lo haces?

Participación activa y conducta compartida

En el caso de que el niño te transmita el interés de alcanzar logros personales o en el caso de que hayan negociado metas en conjunto ¿Animas al niño a que establezca metas a corto y a largo plazo en la consecución de las mismas? ¿Cómo lo haces? **Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos**

¿Te preocupas de que el niño no deje de focalizar la atención en las metas futuras? ¿Lo incentivas a ser perseverante y paciente para conseguirlas? **Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos**

Cuando el niño te expresa sus metas personales, ¿conversan sobre la diferencia entre las metas difíciles de alcanzar de las que no? Si es así, ¿le ayudas a modificar aquellas que son difíciles de alcanzar? **Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos**

¿Conversas con el niño, logrando que este conozca su particular capacidad de aprendizaje? ¿de qué manera lo haces? **Mediación del conocimiento de la modificabilidad y del cambio**

¿Logras hacerle consciente al niño su capacidad de progresar Si es así, ¿cómo lo logras? **Mediación del conocimiento de la modificabilidad y del cambio**

En términos generales, ¿me podrías definir qué rol asumes durante las tutorías? ¿es tu rol más directivo en un primer momento para entregarle luego la responsabilidad al niño frente a la tarea? Describe **Autorregulación**

Motivación

¿Te preocupas porque el niño se interese por la tarea o actividad antes de iniciarla? **Motivación**

¿De que manera logras que el niño(a) se interese por la tarea a realizar durante la tutoría? Una vez que logras que el niño se interese por la actividad en cuestión, ¿Cómo haces que éste mantenga su atención y curiosidad en la misma? Describe. **Motivación**

Si el niño se encuentra sin ánimo para trabajar, ¿cómo lo incentivas? ¿qué estrategias o medios utilizas para que trabaje en la actividad?

En términos generales, al momento en que se enfrentan a una actividad de aprendizaje, ¿conoces la razón que impulsa al niño (a) a involucrarse en la misma? Si es así, ¿cual (es) es (son)?

Comunicación y Afectividad

Durante las tutorías, ¿cómo se da la comunicación entre tú y el niño (a)? Es decir, ¿cuales son los medios por los cuales intentan establecer una conversación?

Asimismo, ¿de qué manera expresan las emociones y sentimientos dentro de las tutorías?

¿cómo es que intentan comunicarse entre ustedes, sin utilizar la palabra?

Durante las tutorías, ¿qué tipo de estrategias utilizas para que el niño aprenda a ejecutar una tarea dada? Describe.

¿De qué manera le explicas “qué” es lo que van a hacer durante las tutorías, el “cómo” van a hacerlo y el “para qué” hacerlo? **Regulación y Control de la Conducta y Comunicación y afectividad**

¿Cómo se llevan con el niño? ¿Les es agradable compartir momentos juntos? Cuando tienen problemas, ¿Cómo los abordan?. ¿Cómo los solucionan? **Individualización y Diferenciación Psicológica**

Pauta Entrevista Coordinadores Programa Adopta un Herman@ 2003.

Intencionalidad:

¿Al implementar el tutor(a) las tutorías, establece objetivos de trabajo? En tal caso ¿Los mantiene vigentes durante el mes?

¿Selecciona y organiza el tutor(a) estrategias o medios para alcanzar tales objetivos?
¿Son estos coherentes y/o pertinentes con los fines predeterminados?

¿Comparte el tutor(a) con el niñ@ la intención que subyace a la tarea que realizarán?

Trascendencia:

¿Transmite el tutor(a) la cualidad “generalizadora” de lo aprendido? Es decir, el niñ@ sabe que puede aplicar lo aprendido en el contexto específico de la tutoría en una instancia distinta a ella.

Significado:

Durante la actividad, el tutor(a): ¿Despierta el interés por la tarea? ¿Discute con el niñ@ la importancia de la tarea? ¿Explica la finalidad de la tarea? Si es así ¿Logra el tutor(a) que el niñ@ entienda lo anterior?

¿Conoce el tutor(a) el nivel actual de conocimientos del niñ@ con respecto a la tarea a emprender?

¿Son acordes el contenido y la modalidad de trabajo a la edad y estructura cognitiva del niñ@?

Competencia:

¿Comunica el tutor(a) al niñ@ el progreso que éste ha alcanzado?

¿Es capaz el niñ@ de reconocer su capacidad de progresar en una actividad dada?

Regulación y Control de la Conducta:

En términos generales, ¿Transmite el tutor(a) al niñ@ qué, cómo, cuándo y por qué desplegar una conducta determinada frente a una tarea o actividad?

Participación Activa y Conducta Compartida:

¿Se involucra el tutor(a) activamente en la experiencia de aprendizaje?

¿Dirige el tutor(a) el curso de una actividad dada sin entregar la solución?

¿Promueve el tutor(a) la independencia del niñ@ en la consecución del aprendizaje?

Individualización y Diferenciación Psicológica:

¿Acepta el tutor(a) al niñ@ con sus diferencias individuales? Si es así, ¿Transmite este sentimiento de aceptación al niñ@?

¿Genera el tutor(a) en el niñ@ la creencia de que éste es participe activo de su proceso de aprendizaje?

¿Existe una valoración recíproca entre el tutor(a) y el niñ@?

Mediación de la Búsqueda, Planificación y logro de los Objetivos:

¿Anima el tutor(a) al niñ@ a establecer metas a corto y a largo plazo?

¿Incentiva el tutor(a) al niñ@ a que este focalice su atención al logro de metas futuras?

¿Promueve el tutor(a) en el niñ@ en la perseverancia y la paciencia en el logro de estas metas?

¿Ayuda el tutor al niñ@ a discriminar metas alcanzables de las inalcanzables? Si es así, ¿Fomenta la modificabilidad de las segundas?

¿Incita el tutor(a) al niñ@ a que este genere un plan para alcanzar dichas metas?

Mediación del Conocimiento de la Modificabilidad y del Cambio:

¿Logra el tutor(a) que el niñ@ conozca su propio potencial de aprendizaje?

¿Logra el tutor(a) que el niñ@ sea consciente que su nivel actual de aprendizaje se puede modificar, lográndose el progreso?

Autorregulación:

¿Asume el tutor(a) en una primera instancia un rol más directivo frente a una tarea determinada, para paulatinamente ir delegando responsabilidad en el niñ@ sobre la misma?

Pauta de entrevista con los niños

Proceso Enseñanza Aprendizaje

Cuéntame, ¿cómo es un día en que te visita tu tutor? ¿Qué hacen?

¿Qué cosas has aprendido junto a tu tutor?, ¿De qué manera el tutor te ha enseñado esas cosas?
¿qué es lo que hacen cuando están aprendiendo algo? ¿Cómo te ayuda tu tutor a resolver una tarea o un problema?

¿Sabes para qué te sirve lo que estás aprendiendo el tutor? ¿cómo es que lo sabes?

¿Te gusta aprender cosas nuevas cuando estás junto a tu tutor? ¿por qué?

Cuándo te cuesta aprender algo, ¿qué es lo que haces?, ¿que te dice tu tutor que podrías hacer?

¿Crees que lo que has aprendido con el tutor te sirve? ¿por qué?

Del ámbito relacional

¿Sientes que tu tutor te quiere? ¿cómo te das cuenta? ¿por qué?.

¿Has sentido en algún momento que algo de ti no le gusta o le molesta a tu tutor? ¿Cuándo?, ¿por qué? ¿Te has molestado alguna vez con tu tutor? ¿por qué? ¿Cómo reaccionó tu tutor cuando te molestaste?

¿Sientes que tu tutor se preocupa por ti? ¿cómo te lo demuestra?, ¿Cómo lo sabes?

ANEXO: ENTREVISTAS COORDINADORES, TUTORES Y NIÑOS

En el siguiente anexo, se encuentran redactadas cada una de las entrevistas que nos permitieron llevar a cabo la investigación precedentemente plasmada.

Con el objeto de facilitar la búsqueda y lectura de las citas que sustentan nuestro análisis, hemos construido una numeración particular que explicitaremos a continuación:

En primer lugar, las entrevistas en sí han sido enumeradas con numerología romana. Luego, los párrafos desde los cuales se extrajeron las citas con números occidentales. Finalmente, tras estos números y una respectiva puntuación, se hallan registradas las unidades de análisis correspondientes.

A modo de ilustración, presentamos una muestra tipo:

(I, 7.2)... los objetivos, por falta de conocimiento del niño, han estado como muy en el aire... como que no han tenido una... como un fundamento más... bien pragmático... (7.2),

Donde el I, corresponde al número de entrevista, el 7al párrafo y el 2 tras la puntuación a la unidad de análisis.

Entrevista I, coordinador Escuela Pacífico Playa Ancha

Isabel: ehmm... Hagamos como el primer barrido respecto a determinar cuales de las tutorías que están implementando en tu escuela en particular son las que cuentan más menos con carácter mediacional, ¿ya?... y para eso nosotras ideamos una pauta de entrevista y la idea es que...

Graciela: La idea es que tú leas esto, para que tú logres entender más o menos qué estamos entendiendo nosotras como una interacción como con...

Iván: con carácter mediacional...

Isabel: ¿Ya?... ¿Partimos?

Iván: Ya.

Isabel: La primera pregunta es... Al implementar el tutor las tutorías, ¿establece objetivos de trabajo?¿ los mantiene vigentes durante el mes?

Iván: ¡Ahá!

Isabel: son dos preguntas...

Iván: Ya, ¿puedes repetirme la primera?....

Isabel: Al implementar el tutor las tutorías, ¿establece objetivos de trabajo?

1.Iván: Sí, sí, sí se establece, o sea... los establece el tutor en las asesorías... a ver... en las asesorías, en las asesorías con cada tutor, la forma como hemos trabajado, el tutor es el que establece los objetivos de la tutoría, eh... basándose en el conocimiento que él ha ido teniendo del niño. (1.1) A eso, a eso... lo que intento hacer es agregar algunos elementos que creo que el tutor no ha considerado (1.2) pero... siempre partiendo de la experiencia que ha tenido el tutor con el niño

Isabel: En términos generales, ¿mantienen esos objetivos o los van modificando?...

Iván: Ehh... todas las anteriores... las dos cosas...

Isabel: Ya...

2.Iván: Eh... se intenta mantener vigente (2.1)... ehh... pero, pero con la suficiente flexibilidad como para poder incorporar elementos nuevos, o si es necesario en algún momento replantearse esos objetivos... (2.2)

Isabel: Con respecto al planteamiento de objetivos, y en términos generales, el tutor ¿selecciona y organiza medios o estrategias para alcanzar tales objetivos?

3. Iván: Ehh... Sí, pero yo creo que... eso... tiene un carácter un poquito más de directividad en esa etapa de la planificación... creo que ahí, creo que ahí... creo que yo soy más... más directivo que en los objetivos... en el sentido de que... intentar que las actividades que se realicen y las estrategias que se desarrollen en las tutorías sean pertinentes con los objetivos... (3.1)

Isabel: A partir de tu experiencia... ¿crees que hayan sido realmente pertinentes...?

Iván: Ehhh... en algunos casos...

Isabel: Ya...

Iván: Ehhh... en algunos casos más que en otros... como eso...

Isabel: ¿Nos podrías explicar un poquito más eso?

4. Iván: Ya... Ehhh... a ver, por qué en algunos casos más que otros. porque.... porque.....ha dependido mucho de... del proceso de... del proceso de acercamiento, de cómo ha ido, cómo ha ido evolucionando el vínculo que se ha ido creando entre tutor y niño... (4.1) para... a ver, ha dependido de eso... resulta que hay chiquillos, hay tutores con niños que han desarrollado un vínculo muy rico, muy rápido... y creo que eso ha facilitado un montón, el planteamiento de objetivos y a la vez escoger estrategias y actividades pertinentes para todos esos objetivos (4.2) poh..... por un tema principalmente de conocer....

Isabel: ¿al niño?

5. Iván: Sí. Es que, mira... distingo dos niveles, por una parte, la pertinencia de las actividades y... las estrategias que se desarrollan... con los objetivos... y por otra parte, la pertinencia de ese conjunto con... como con el ser del niño, por decirlo de alguna forma... como... tú en el papel podís tener de repente objetivos súper claros y actividades que claramente apuntan al logro de esos objetivos, pero eso es en el papel, falta lo principal... que es el conocimiento que el tutor tiene del niño. En los casos que este vínculo se ha dado rápidamente y ha sido... súper rico... generalmente no ha habido ningún problema y las actividades que se han desarrollado han logrado pero rotundamente los objetivos. (5.1.)

Isabel: ¿Y en los casos que no ha sido tan así?

6. Iván: Ehh... en esos casos yo me he encontrado... ehhh... dos cosas. Me he encontrado por una parte con la necesidad de... como de dar un paso atrás y de hacer algo también yo... tratar de intencionar que ese vínculo se desarrolle (6.1) y... por otra parte, al momento de revisar lo que han hecho en las tutorías, me he encontrado que los objetivos no tenían mucho que ver con el niño... (6.2) o a veces los objetivos sí, a lo mejor habían conocido lo suficiente al niño como para poder fijarnos objetivos claros, objetivos que... en lo posible dieran respuesta a las necesidades del niño... pero la forma de abordar esos objetivos, los medios para poder llegar al logro de esos objetivos... en estos casos no fueron los más adecuados... Por un tema que... que el tutor pensaba que el niño... que de esa forma al niño le iba a resultar más útil o que iba... que iba a ser mucho más fácil, pero no fue así... Chiquillos que de repente, niños que de repente. que las actividades que el tutor les había planificado estaba muy lejos de lo que... de lo que al niño le gustaba, de lo que el niño quería, de lo que el niño sentía... (6.3)

Isabel: Y... en términos generales... cuando el tutor y el niño se enfrentan a una tarea dada... el tutor en general... ¿le transmite al niño la intención que subyace a esta actividad?

Iván: No siempre y no... o sea creo que no todos los tutores... o sea, creo que no en todas las tutorías se ha dado eso...

Isabel: En el caso que se da, ¿de qué manera lo hacen?

7. Iván: Ehhh... A ver, mira, en los casos de que eso se da, son generalmente tutorías en que los objetivos están aterrizados a tal nivel que, que son comprensibles para el niño.. (7.1) o sea yo creo que eso es lo primero que es necesario aclarar, porque uno de... de hecho uno de los errores que hemos cometido con algunos tutores... que de repente los objetivos, por falta de conocimiento del niño, han estado como muy en el aire... como que no han tenido una... como un fundamento más... bien pragmático... (7.2) ehhh... entonces eso, en los casos que se da así es cuando los objetivos están aterrizados y lo suficientemente claros y sencillos como para que el niño también los entienda... (7.3) ehhh... y además, son objetivos que en general no se cruzan con... con temáticas muy complejas también, o sea, por ejemplo... temáticas de violencia intrafamiliar o cosas por el estilo. ehh... por opción mía, eso tampoco como que se ha conversado con los niños, porque no creo que sea lo más adecuado, (7.4) o por lo menos no todavía... falta tiempo pa' eso... ehhh... los chiquillos que... a ver, las tutorías que hemos procedido de esa forma. hemos tratado que se dé en forma sistemática, no una cuestión al azar... no una cuestión que dependa de las características, como tanto de las características de personalidad del tutor, sino que hemos tratado que sea una cuestión más sistematizada, para que ojalá todos puedan, en todas las tutorías se pueda dar lo mismo y... generalmente lo hemos hecho... el tutor antes de una actividad determinada le dice al chico, al niño que "... te acuerdas que la semana pasada te había contado que hoy día íbamos a hacer tal y tal cosa. resulta que por esta y esta razón quiero que hagamos esto, yo creo que sería súper bueno que hagamos esto..." y le cuenta más menos que es lo que se pretende, más o menos a largo plazo...

Graciela: Iván, cuando. el tutor le enseña algo al niño... ¿es capaz de transmitir la... cualidad generalizadora de lo aprendido? ¿es capaz el niño de aplicar lo aprendido a otras situaciones?

Iván: ehmm. sí, creo que... creo que en la mayoría de los casos, sí... bueno, ha sido de hecho una... una de las cosas que yo, que en mi rol de coordinador yo he tratado de que se cumpla.. eh, como una cosa de no generar dependencia del niño del tutor, que no sea necesario la presencia del tutor para poder hacer algunas cosas...

Graciela: durante la actividad, el tutor... ¿discute con el niño la importancia de la tarea?

Iván: Sí, o sea con el niño, sí, sí, de todas maneras... de hecho ha sido uno, una de las razones por las que en algunos casos los objetivos se han cambiado...

Graciela: Ya...

8. Iván: O sea, esto de la flexibilidad que yo decía... como de planificar con cierta flexibilidad ha tenido mucho que ver con eso... con haberse dado cuenta de que de repente los chicos no están

de acuerdo con algo sencillamente, o no les parece adecuado... entonces en esos casos, se optó a veces radicalmente esos objetivos dejarlos de lado, o en algunos casos modificarlos... (8.1)

Graciela: ¿tú crees que los niños son capaces de entender eso?

Iván: Entender qué cosa...

Graciela: Entender... ¿el por qué están trabajando en una actividad dada?

Iván: Ah, de todas maneras... de todas maneras, sí, sí, yo creo que sí... O sea, creo que uno de los puntos fundamentales del Programa precisamente es el que más, más promocional versus asistencial, creo que eso no tiene que ver solamente con un cuento económico, o sea... está pa mí apunta a todo ámbito... creo que en esa línea, realmente, realmente, hay que promover eso... que el niño, que el niño sepa qué es lo que se está haciendo, para evitar más dependencia... que al final es como reproducir un poco que el niño dependa de otra persona... que el niño entienda el valor de las cosas, que él pueda valerle por sí mismo... que esas cosas pueda aplicarlas solo...

Isabel: Cuando el tutor inicia una actividad con el niño... a grandes rasgos, ¿logra despertar el interés del niño por la tarea?

Iván: En la mayoría de los casos... Precisamente con... el sentido de la actividad... mira estaba pensando una cosa... quizá más que los objetivos, como compartir el sentido de la tarea. más que los objetivos como los programamos nosotros... más como el sentido último...

Isabel: ¿y tus tutores hacen ese trabajo?

9.Iván: Eh... Sí... hay varios que sí. Hay algunos que no... realmente, hay tutores que no, tutores que... que yo los veo como más apuntando a la tarea... como a cumplir con una planificación, hay algunos tutores que los veo más como en esa parada... ellos literalmente son... a ver, justamente las tutorías que me han dado más... no problemas pero. pero se han presentado como un poco más complicadas... (9.1) porque de repente las familias no cachan qué es lo que está pasando... Los tutores que han logrado transmitir el sentido de las tareas, de las actividades... al niño, mira más que transmitir... los tutores que han logrado compartir el sentido que para él tiene la tarea y han sido receptivos al sentido que el niño le ha dado a las cosas, han logrado construir un sentido como entre los dos... han co-construido un sentido... (9.2) y... y eso se ha ampliado a las familias, o sea las familias cachan esa cuestión... las familias se dan cuenta. Las familias como que... como que... el mismo niño le cuenta a la familia, o les muestra las familias de qué se trata la tutoría... los alcances que tiene la tutoría... (9.3) no así los casos que los tutores se enfocan más en cumplir una planificación, porque ellos, generalmente han sido ellos mismos los que han, en cierta forma... tratado de transmitir el sentido de la tutoría a la familia y... él como una persona ajena a la familia, ha resultado un poco más complicado, para la familia resulta un poco chocante también poh! Y los niños... de repente son estos tipos de tutorías los que les cuesta más motivarse... los que... son estos chicos..no sé poh, los tutores me cuentan que llegan a buscarlos para salir a jugar a la pelota... y..." no, qué lata, prefiero ver tele..." o... que llega la tutora a buscar a la niña..." mira, te acuerdas que habíamos conversado para hacer tal cosa"(evocando a tutora)... "que lata, pero por qué no nos quedamos mejor en mi casa"(respuesta niña)... entonces como que, ahí yo siento que no se ha construido un sentido... quizá los tutores no han sido receptivos a las expectativas que el niño ha tenido de... de ese vínculo que se ha

generado, o de un poco las esperanzas que el niño ha depositado en la otra persona... como el rol que a cada uno le toca...

Graciela: El tutor, ¿conoce el nivel actual de los niños antes de enfrentarse a una tarea? ¿conoce la línea base del niño antes de emprender...?

Iván: Pocos casos... creo que... poquitos...

Isabel: En los casos que sí, ¿cómo han logrado conocer la línea base?

Iván: sabís que ahí si que no sé, con lo teórico me quedo corto. o sea, me da la sensación de que... de que ha tenido mucho más que ver... con.. con características bien particulares del vínculo que se ha desarrollado...

Isabel: ¿Con qué características...?

10. Iván: mira uno de los puntos fundamentales es la confianza, es la confianza, es... súper clave y... siento que es como la piedra angular en... cachai porque... los chiquillos, los tutores que han logrado tener como mayor claridad de las habilidades de cada niño, respecto de las potencialidades de cada niño, y con respecto a cómo se están manifestando esas habilidades y esas potencialidades en un momento “x”, son chiquillos que han logrado un enganche tal con los niños que... que han logrado que los niños se abran más... y a través de las cosas que los niños le van contando, es que ellos se pueden dar cuenta de eso... más o menos de cual es la línea de base... (10.1) como eso, como a través de la confianza y de las cosas que el niño cuenta... es como eso... con la mayoría de los tutores uno de los puntos fuertes que hemos estado trabajando desde el principio es el tema de la confianza... (10.2) tutores que se me arrancaron con los tarros y se saltaron eso, son los que ahora están teniendo no problemas, pero repito, que se han complicado un poquito más las tutorías... en cambio los que se tomaron el tiempo pa eso...

Graciela: las tareas que eligen para hacer con el niño, ¿son acordes a la estructura cognitiva del niño? ¿Se da el trabajo de que exista cierta coherencia...?

11. Iván: Sí, yo creo que sí... tengo la sensación de que sí... creo que... sí, sí, yo creo que sí... de hecho, parte de ese trabajo, fueron las reuniones con las profesoras de cada uno de los niños (11.1), o sea para conversar del... y no en grupo, sino que cada tutor con la profe, precisamente para acercarse a conocer un poquito más... (11.2) igual es una visión bastante sesgada, por todo el tema de... pero... creo yo... ha sido hasta ahora más válida, más pertinente... en las casas, en las casa poco cachan, de... de hasta el rendimiento de los niños, del rendimiento escolar, como que no cachan mucho... o sea, las profes con todo el sesgo que implica han sido las únicas, como las fuentes más cercanas que hemos tenido pa eso... eh... bueno y a eso de todas maneras se agrega el... el, lo que hablábamos recién, el conocimiento que se ha ido desarrollando mutuamente hasta ahora... (11.3) es rico cuando estay planificando con el tutor te dice “no Iván, sabís que eso que tú me estay diciendo, yo creo que a la María, no sé, es que con la María eso no va a servir”... y eso tiene que ver... tiene que ver... por una parte con el acercamiento con el colegio, pa poder conocer un poquito más acerca de los niños, y con el conocimiento que se ha ido teniendo de ellos en el día a día... (11.4)

Graciela: ¿los tutores comunican al niño el progreso que éste va...?

Iván: Sí, sí, sí

Isabel: ¿Cómo lo hacen?

12. Iván: Eh... mira de distintas formas... esto sí, en todas las tutorías se ha dado... la forma ha sido distinta... hay algunos tutores que... ellos llegan y se las tiran... no sé poh, después de terminar una actividad o durante el mismo proceso de... el niño va teniendo éxito en las tareas, al tiro le van reforzando... se tiran al suelo a celebrar, porque hizo bien una resta... eh... el tema del refuerzo social es súper fuerte... bueno, tiene que ver con el vínculo, con el vínculo que se estableció... (12.1) tiene que ver mucho con eso... ahora, la mayoría lo hace de esa forma... cachai, mucho... como hartito abrazo, hartito regaloneo (12.2)... no sé... se han establecido códigos entre ellos (12.3), que ellos se entienden... hay otros, que son... chiquillos que que son como más... menos como... expresivos... tutores que son un poquito más introvertidos, como que les cuesta un poquito más sacar, sacar esas cosas.. eh... y ellos son como más, como más de verbalizar, de verbalizar las cosas... (12.4) como de “¿viste que puedes?”, “oye, que rico que lo hiciste bien”... en algún momento se le propone una tarea al niño y este dice “no, es que está muy difícil...” entonces ahí se da mucho como de recordar algunos eventos similares en los que el niño ya ha tenido éxito en resolver... (12.5)

Graciela: ¿los tutores sienten que el niño es capaz de reconocer sus progresos?

13. Iván: Es que yo creo que hay cosas distintas en eso... una cosa es que... a ver, siento que está... a ver, siento que está muy cruzado por la autoestima eso... está muy cruzado por la autoestima y... si bien los tutores se han encargado de... de mostrarle al niño esas cosas, no todos los niños incorporan eso... (13.1) como... a ver... hay algunos chiquillos en que el sentimiento de autoeficacia ha aumentado bastante... sentían que no podían hacer muchas cosas... y que ahora tienen un sentimiento de autoeficacia súper fuerte... pero hay otros que no... que siguen en los mismo... “es que no puedo” (refiriéndose a algunos niños) “Yo no soy capaz” “puedo, pero claro, porque me ayudó el tío”, o “puedo porque fue fácil”...

Isabel: ¿Crees que está en la autovalía del niño, o en el rol, del tutor...?

14. Iván: Ambas cosas... Creo que la autovalía es el punto de partida para anclar un montón de experiencias de aprendizaje en la persona eh... y el rol del tutor en el sentido que... que quizá no ha habido mucha paciencia para reforzar esas áreas antes de empezar a trabajar otras cosas... Quizá hay niños con los que deberíamos haber esperado un poquito y haber realizado precisamente un trabajo como más... de autovaloración... tal vez nos saltamos esa... (14.1)

Graciela: Cuando hay una actividad, una actividad y un objetivo. la cual requiere hacer ciertas tareas para llegar a completar esa actividad... esas tareas tiene su cuando y su por qué... su qué... ¿el tutor logra transmitir el cuando, que, el porqué hacer estos pasos para lograr la actividad en su conjunto?... ¿para alcanzar el objetivo?

Iván: Pocos casos, muy pocos... por qué muy pocos... porque en la mayoría de los casos y esto es una apuesta mía también... en la mayoría de los casos, hemos tratado de aterrizar a tal punto los objetivos y las actividades que... que cada uno de los pasos se ha transformado una actividad

con objetivos en sí mismos... entonces precisamente... y tal vez ahí está el tema del por qué, y... creo que cada actividad para lograr algo mayor... eh... ha tenido su objetivo definido claramente y eso ha sido comprendido por el niño, sabe para qué se está haciendo eso...

Graciela: el niño, ¿reconoce objetivos a largo plazo?

Iván: Se supone que sí, o sea, por lo menos... se supone que sí, debería ser... ahí sí...

Graciela: ¿los tutores reconocen objetivos a largo plazo?

15. Iván: los tutores sí, ellos sí, de todas maneras. eh, bueno se supone, se supone que igual... a ver, quiero igual remarcar que estoy hablando de un supuesto, eh, se supone que los tutores deberían haber compartido eso con los niños... em... en la primera asesoría que tuvimos con los tutores, con cada uno de ellos, nos fijamos un objetivo a largo plazo... Como más que objetivos, en la tutoría quisimos llamarle como una meta... Como la meta de... de las tutorías... emmm... esa meta se desglosó en objetivos... o sea en algunos objetivos generales y a la vez, en algunos objetivos específicos, precisamente para poder lograrlo, y para poder ir midiendo algunos avances(15.1)... emmm. los niños, me consta que, que... cachan cuales son los objetivos específicos de cada actividad... y creo que también están al tanto de los objetivos generales en los que se enmarca cada una de estas actividades. emmm... pero... esto como del objetivo más general, a largo plazo...ese no, ese no sé, la verdad es que me quedo con la duda... (15.2)

Graciela: a ver... los tutores sí animan al niño a tener metas a corto plazo...

Iván: Sí...

Graciela: lo que tú nos sabrías decir es acerca de las metas a largo plazo...

Iván: claro, o sea, no estoy seguro, no estoy seguro que haya como conciencia... creo... los míos saben que esto se enmarca dentro de un proceso, eso sí, eso sí me consta y lo tienen claro, por lo que he conversado con ellos...

Graciela: ¿los tutores focalizan la atención en una meta a largo plazo en los niños?... ¿que miren las tutorías con metas a largo plazo?

Iván: sí, sí, sí... pero... pero me da la sensación de que cada niño como que... cada niño se ha propuesto algunos objetivos como pa él, cachai... dentro del la tutoría pa él... que no siempre han sido los que nos hemos planteado con los tutores... es que... es como... emmm.. los niños están conscientes de los objetivos, pero de los objetivos que han construido... de los objetivos que han construido junto con los tutores...

Graciela: son a corto plazo, ¿cierto?

Iván: No, si algunos más a largo plazo... lo que... a mí me queda la duda es que tan en conocimiento están los niños de los objetivos a largo plazo que nos hemos propuesto nosotros con los tutores, cachai?, es como eso. mira con los que les planteé hace un momento... que hay temáticas... que ha mi juicio no resulta pertinente que el niño esté al tanto de ellas, así como tan abiertamente...

Graciela: con respecto a las metas a largo plazo... ¿la tutora anima a la perseverancia, a la paciencia...?

16. Iván, sí, sí, de todas maneras, estamos trabajando... y los tutores han sido brillantes, la gran mayoría... en marcar algunos hitos en el proceso... te pongo un ejemplo, emmm... hay un chiquillo que el tutor lo ha tratado de motivar por medio del fútbol, porque el fútbol...tiene un montón de habilidades pal fútbol... muy bueno, muy bueno... eh, y no están ni ahí con estudiar, no le interesa la escuela... pero... precisamente, a ver, se ha tratado de buscar, como de construir junto con el niño el sentido que tiene la escuela dentro de las metas que se han propuesto, que tiene que ver con ser futbolista y jugar en el Wanders... entonces, dentro eso se han marcado hitos súper claves, por ejemplo la inscripción del niño, del Roberto, en el Deportivo de Playa Ancha... cachai? El tutor se hizo cargo de eso, porque la familia siempre le había prometido que... y nunca poh! El tutor habló con la familia y él se hizo cargo de eso... (16.1)eh... después se ha seguido, o sea... y eso como... eh... como...mostrar un poco al niño que hay algunas cosas que puede obtener, o sea que hay muchas cosas que puede obtener realmente... pero... teniendo claro que, en la vida de repente tenís que hacer cosas que no te gustan, cachai?, pero enfrentarlas de la mejor manera y con las herramientas que tenis disponibles....

Graciela:¿le ayudan a discriminar las metas alcanzables de las que no...?

Iván: Si, sí, sí... ¿como a replantearlas...? Sí, sí, sí...

Graciela ¿Cómo lo hacen?

17. Iván: Con hartito cuidado... con hartito cuidado...algunos tutores que son bien bruscos en eso... son como súper bruscos...he tratado de que sean un poco más civilizados al respecto... (17.1) porque hay un par de tutores que de repente... no sé poh han agarrado a los chicos de las patas y le han bajado los pies a la tierra... y... es que... mira, igual es súper complicado...esa cosa porque... por una parte está el tema de... de que, quien juzga lo alcanzable o no de una meta... quien es el que está juzgando eso...en los casos que ha sido el tutor o la tutora quien ha juzgado que la meta o que las cosas que quiere lograr el niño en la vida son inalcanzables... eh... ha costado hartito, ha costado mucho, porque... porque está juzgando eso el tutor poh! (17.2)Y además, dime tú además con qué derecho... o sea, con qué derecho le digo yo a otra persona que la meta que se está proponiendo es muy lejana... creo que, no sé poh, resulta súper... súper, como disruptivo... no se como que se meten, como de repente, como una invasión... es como que están invadiendo tu espacio personal... en el caso de que son los mismos niños los que a lo largo de las tutorías de repente han cachado que están como volando muy alto, ellos mismo como que han, de repente pedido ayuda, como que le han pedido ayuda a los tutores... como... “a lo mejor no voy a alcanzar a hacer esto...”“qué otra cosa podría hacer...” cachai?... como que ahí se ha tratado de construir algo nuevo... pero... pero es difícil, es súper difícil...

Graciela: ¿Cómo han trabajado eso de bajar las metas...?

18. Iván: ya, ya, como yo te decía recién... hay algunos chiquillos que han sido súper cara de palo y le han dicho a los niños “oye, pero... chuta...emmm...para la cuestión, si... pucha... es casi imposible que puedas hacer eso...poh!” (refiriéndose a tutores) y han sido como súper bruscos en esa cuestión y... y... no sé como que los he llamado a terreno... hay otros, chiquillos que han sido

como mucho más sutiles, y... y la alternativa que se ha tomado en esos casos, ha sido una cosa como, mira ni siquiera, ¿sabes qué?, ni de persuasión, ni de replantear como este sueño, sino lo que se ha tratado de hacer, es como aterrizar este mismo sueño que tiene el niño, el mismo sueño, tal cual... “quiero ser Presidente de la República”... ya, tal cual... ese mismo sueño y no cambiarlo, no introducirle elementos nuevos tampoco... emmm... te decía, ni quiera ha sido incorporar cambios en este sueño, sino que, es como proponer... que el mismo niño o en conjunto con el niño, plantear algunos objetivos, algunos pasos para lograr eso... cachai?... (18.1) generando la sensación de que... no sé poh, la idea es que si bien el niño nunca va a lograr ese sueño, o tal vez, sí, no sé, independientemente de eso, que hayan pasos intermedios que el niño sí pueda lograr, en este caso, ayudado por el tutor... y trabajar también para que el tutor pueda ayudarle al niño a desarrollar algunas habilidades o potenciar algunas habilidades que el niño ya tenga, para que una vez que el tutor no esté el niño pueda seguir caminando hacia allá... tal vez no lograr, a lo mejor... hemos tenido harto cuidado de no ser nosotros los que definamos si eso es loggable o no, si eso es alcanzable o no...

Graciela...

Iván: más allá de la discusión de que se puede lograr o no, independientemente de que se pueda lograr o no, hay que hacer cosas entremedio, cachai? Como que hay que hacer algunas cosas para poder llegar a allá, y que esas cosas tienen que ser planteadas como más concretamente para poder ver algunos avances... por una cosa también de autoestima, porque igual el niño se pone súper contento cuando, cuando logra uno de estos pasos para la realización de sus sueños...

Isabel: oye, ¿ cuando se propone una actividad... el tutor se involucra activamente en esa actividad de aprendizaje con el niño? ¿Participa de esa actividad? ¿activamente?

Iván: Sí, sí, no es una cosa directiva de que “ tú haz esto”... no, no pa nada, trabaja con ellos...

Isabel: ¿como qué estrategias utilizan en esa participación activa?

19. Iván: mira especialmente lo que denominamos el “una y una”, cachai? Una vez tú y una vez yo... (19.1) cachai, así como... esa es una de las estrategias, cachai? Que... de hecho en casi todas las tutorías estamos... estamos ocupando la “una y una”...Tiene que ver también con una cosa de... de... de ser más humilde en el proceso también... como de.. de que el niño cache que el tutor también se expone, que el tutor también.. .como que el niño cache que, que no solamente, por ejemplo, ya, ejercicios de matemáticas...que no solamente el tutor revisa los ejercicios la niño, sino que también el niño le puede revisar los ejercicios al tutor y que de repente el tutor se puede equivocar... cachai? Y... en todo, en casi todas las actividades... el “una y una”... Además de eso, igual hay otras cosas, por ejemplo a veces lisa y llanamente hacer las cosas en conjunto... (19.2) o sea, no solamente, porque igual esto del “uno y uno” es como... una vez tú solo, y la otra vez yo, solo... o sea igual es como más individual... pero, pero también, el hacer cosas en conjunto, el construir en conjunto, ehmm, bueno los trabajos manuales, las actividades más manuales... ehmm, en todas, las actividades más, como más.... hay tutores que realmente les ha costado romper un poco con el esquema más tradicional de... del proceso de enseñanza... (19.3) entonces chiquillos que generalmente se sientan a hacerles ejercicios a los niños o a hacerles dictado o algunos a hacerles caligrafía... (19.4)entonces ahí igual cuesta un poco más, poh... pero en la mayoría hemos tratado de romper un poco eso... y esas cuestiones más dinámicas y que

señala también situaciones más significativas pal niño... y en esas situaciones han participado los dos... (19.5)

Graciela: ¿y tu consideras que el tutor logra dirigir la tarea sin entregar la solución de...?

Iván: Sí, sí, yo creo que... yo creo que los chiquillos son buenos facilitadores...

Isabel: Ya...

Iván: Yo creo que los chiquillos son buenos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje

Isabel: Oye Iván, y en general...los tutores promueven en el niño la independencia con respecto a la ejecución de la tarea o más bien buscan que el niño depende de él?

20. Iván: Yo creo que se busca la independencia... mira hay una cosa que hemos estado haciendo en este último tiempo, que es...el... el cómo dejar ciertas tareas pendientes a realizar en el encuentro siguiente... (20.1) que no tiene que ver con dejarle una tarea en el cuaderno, sino que con cuestiones de la vida cotidiana... suponte tú... a ver, una chiquilla que estamos, con lo que el fuerte es el tema de la habilidades sociales... cachai? Como muy, muy sola, muy introvertida... entonces, una cuestión como súper concreta, como... ya la tutora le dice “mira la próxima vez que venga, quiero que me cuentes cómo lo pasaste con tus compañeras de curso...”... o quiero que, no sé poh “ no te tinca jugar a las muñecas con tus vecinos...” “ya poh,” “entonces la próxima semana no sé si te tinca que vayamos a jugar con ellos... y los invitemos” “ya, ya listo, la próxima semana juguemos con ellos (contestando el niño al tutor)”. “ya, pero cuando yo llegue ese día, la idea es que tú ya le hayas dicho que venga, o sea que ya la hayas invitado, o sea invítala tú...” cosas por.. cachai?

Isabel: ¿Tú consideras que el tutor logra aceptar las diferencias individuales del niño?

Iván: ¿Cómo así?

Isabel: a ver... ¿logra aceptar al niño de manera incondicional?

Iván: Sí, sí, sí. Sí, de todas maneras...

Isabel: ¿tú crees que le transmite esto de alguna manera la niño o no?

Iván: yo creo que sí, sí.

Isabel: ¿Cómo crees tú que el tutor transmite esta aceptación?

21. Iván: ¿cómo se está transmitiendo...? emmm... mira yo creo que... una de las cosas que ha logrado transmitir eso, ha sido el tema como de la continuidad del proceso de tutorías, o sea la continuidad de los encuentros... (21.1) emmm... como que... esto de... independientemente de que yo tenga prueba (refiriéndose al tutor), de que yo tenga que hacer un montón de cosas para la universidad, igual estoy aquí dos veces a la semana, porque quiero estar contigo acá...creo que eso ha sido súper valioso... pese a que es algo que está institucionalizado... creo que... creo que logra transmitir un sentido de permanencia pase lo que pase, como de permanencia sea yo como

sea, no porque yo sea más gordito, más flaco, que hablo mal, que... no por eso va a dejar de venir... (21.2) (refiriéndose al niño)... y por otra parte, el hecho de que el tutor generalmente, en la mayoría de los casos se han involucrado un poquito más allá también con los niños fuera del espacio de estas dos horas (21.3), de estas dos horas, dos veces a la semana... dos veces a la semana dos horas cada vez... (risas)... fuera de eso se han involucrado un poco más... obviamente el hecho de cambiar unos de los días, el hecho de cambiar los miércoles por un día sábado por ejemplo... aunque pucha... “ya, cambio el miércoles por el sábado pa poder llevarte al club deportivo, porque sé que tus papás no te dejan ir solo, ya, yo me hago cargo, yo te acompaño”.. o con cosas de ese tipo... como que los niños cachan que hay una preocupación por él, independientemente de las notas, independientemente de su comportamiento en la sala de clases, independientemente de las amenazas de las profesoras, independientemente del “si te seguís portando mal, te vamos a sacar del adopta”, independientemente de eso, el niño ya cachan que los tutores están ahí... (21.4)

Graciela: ¿el tutor logra que el niño conozca su propio potencial de aprendizaje?

Iván: Sí

Graciela: ¿Cómo crees tú que logran eso?

22. Iván: emmm... tratando de mostrárselo, de mostrárselo a través de actividades... principalmente a través de actividades, a través de situaciones que en cierta forma lo ponen a prueba, situaciones que ponen a prueba al niño, el tutor está ahí constantemente como mostrándole que él puede hacer las cosas, no siempre diciéndole... (22.1) no siempre diciéndole, “mira, es que tú eres bueno para esto o te diste cuenta que lo que hiciste es porque tú eres capaz de hacer tal y tal cosa” no, no siempre es verbalizado, o sea muchas veces queda en las acciones y es una cosa que para el niño tiene mucho sentido....emmm, una cantidad enorme de situaciones en las que el niño se desarrolló súper bien, el solo hecho de estar acompañado en esos momentos por el tutor, y... de repente que el tutor lo mira bonito, o una sonrisa...emmm eso hace, o sea le ayuda al niño a poder darse cuenta que... de cuales son las habilidades que él tiene...

Graciela: en ese mismo sentido... ¿el niño logra a través del tutor, conocer este potencial, el nivel actual, la línea base es modificable, es decir, que puede progresar?

23. Iván: ¿Si en la relación el niño desarrolla la noción de que puede progresar? Sí, sí, de todas maneras...mira, yo creo que los tutores en general lo han ido trabajando, pero vuelvo a lo que te dije delante... el asunto de la autoestima... o sea, creo que, creo que tiene mucho que ver con eso... hay chiquillos que no han desarrollado esa... chiquillos que no ... chiquillos que siguen pegados en el “no puedo”, chiquillos que tienen como muy asumido ya cierto roles que les han... esos roles que les han adjudicado en la escuela, cachai? Tienen muy asumido, como muy hecho propios los discursos de las profes... “no, es que este es mi techo”, que es un discurso muy característico de las profes de la escuela... esto del “no, este es el techo de este niño, este niño no pude más allá, ya alcanzó su techo” (23.1) (refiriéndose a las profesoras)... los chiquillos tienen muy...

Isabel: ¿los docentes o también la familia?

24. Iván: Por lo menos en mi experiencia en la escuela, ha tenido mucho más que ver con docentes... me da la impresión... puede ser, a lo mejor yo tengo esa impresión por un tema de desconocimiento más profundo de las dinámicas familiares, pero me da la sensación que tiene que ver más con la escuela, creo que pasa por ahí, que muchas veces pasa por ahí, esto de que haya mucha gente que considere a las escuelas como factor de riesgo más que como factor protector pa los niños, sobretodo pa algunos temas, y si hablamos de autoestima, si hablamos de proyección, de sentido de vida, yo siento que las escuelas, tal como están funcionando son un factor de riesgo... (24.1)

Isabel: Cuando se encuentra el tutor y el niño frente a una actividad dada, en un primer momento el tutor asume un rol más directivo, para dar paso a entregar la responsabilidad en el niño de la tarea ¿o no?

Iván: Si es una actividad nueva, si es una situación nueva, sí, sí. Si son situaciones más cotidianas o tareas que el niño con las que ya se ha enfrentado alguna vez, que el niño ya ha estado envueltas en ella... ahí no, ahí parte el niño más solo, acompañado por el tutor...

Isabel: ¿cómo va delegando el tutor la responsabilidad en el niño?

Iván: como la delega... a ver....

Isabel: ¿va delegando la responsabilidad en el niño?

Iván: Sí, sí... como?... mira... creo que... la forma como la mayoría de los chiquillos ha procedido... en primer lugar... acercando la experiencia que para el propio tutor significa, a lo mejor mostrándole lo significativo que es para él, porque pa él eso es importante, cual es el sentido que pa él tiene eso... y... dando por supuesto que ya hay un vínculo que se ha creado... y que e logra transmitir un poco pal niño el sentido que eso tiene pal tutor... y de ahí el niño logra también encontrar un sentido pa él eso... y... el tema de la delegación responsabilidades va por ahí... una vez que el niño logra más que hacer suyo el sentido que a tarea tiene pal tutor... como generar un sentido pa él, ahí el tutor como que lo deja un poco más a cargo... no más solo, sino más a cargo...

Entrevista III, Coordinadoras Escuela Camilo Mori y Oscar Marín Socías

Isabel: La idea de esta entrevista es ehhhh intentar determinar entre sus tutorías cuales de ellas tiene carácter mediacional, ya y para eso nosotros tenemos una pauta de entrevista y la idea es que vayamos viendo una a una las preguntas.

Graciela: A través de las preguntas nosotras vamos a ir como aclarando, o sea se van a ir aclarando dudas de lo que estamos entendiendo también como una interacción con este valor. La idea es que ustedes nos digan al final los nombres que vayan visualizando...

Isabel: Al final de la entrevista, ya. La primera pregunta es ¿al implementar el tutor las tutorías establece objetivos de trabajo? Si es así ¿estos los mantiene vigente durante el mes? o ¿los va modificando de acuerdo a las necesidades del momento?

1. Paula: tengo tutores que son muy, están muy pendientes de los objetivos que se han fijado y son muy como que al termino están evaluando los objetivos si se cumplieron o no. (1.1) Son como muy “mira este objetivo lo cumplí porque hice esto, se esta cumpliendo de tal manera por esto por lo otro”, en cambio hay otros que se van a una proyección como de proceso, como muy a futuro, entonces como que están siempre pendientes de entregar cosas que al niño le van a servir para en un plazo mas largo (1.2) cachai. Como que yo entiendo que hay una diferencia en los dos aspectos, hay algunos que son muy de largo plazo y otros que son mas inmediatistas, o sea que las cosas se logran o se van logrando y se plantean metas como para lograr eso. En cambio hay otros que son mucho más que como más que plantearse cosas como tan concretas se plantean cosas como más a futuro, mas por el lado de los valores, generando motivaciones, generar ganas de superarse, como por ese lado.

Graciela: ¿cómo van logrando esas metas a largo plazo?

2. Paula: Ellos van también como, dicen que lo van logrando como en forma transversal o sea como que lo van trabajando de manera más transversal, no tanto como con actividades mas concretas como este otro grupo, sino que son mas como de estar continuamente como reforzando a los niños como estar motivándolo siempre (2.1), estar pendiente de ¿como te ha ido en la escuela? de ¿cómo esta la relación con los papas? de ¿cómo los papas de están preocupando de su educación? (2.2) por ejemplo, pero lo trabajan como más transversal ¿me entiendes?, no tanto como con actividades mas concretas. En cambio los otros son como mucho mas de metas ¡ya, voy a lograr que sea un poco más responsable en la escuela! ¡ya, para esto me voy a hacer una! ahí conversamos como para hacer una actividad más acorde a eso (2.3), y al final el tutor me dice “mira, sí yo lo vi mas o menos porque de tres tareas que le deje durante el mes me hizo dos, entonces yo creo que en ese sentido como que me ha cumplido, por lo tanto creo que el objetivo se esta logrando”. En cambio el otro como que no, es como “yo creo que como que más adelante me voy a dar cuenta, por mientras como que él si me ha aceptado?”, pero como por ese lado.

3. Carla: Yo discrimino como dos tipos de objetivos. En el objetivo que son como más difíciles, necesita mucho mas trabajo, por lo tanto son a largo plazo, y son generalmente los cambios de conductas, instalar hábitos, cachai, de este tipo de cosas, y otros que son necesariamente del momento, como para crear el ambiente, como para crear la instancia, sentirse bien, sentirse cómodo, agarrar confianza, (3.1) como que son dos cosas que separamos y que por lo general se

miden de distinta forma, de distinta perspectiva. Por lo general en los tutores se plantean algo, hasta ahora ha habido combinaciones de ambas porque si creo que en algunos hay como una proyección a largo plazo que es el cambio de conducta, instalar cosas, dejar como cosas bien instaladas cachai, trato de mostrarle esa parte que también es súper importante, este objetivo que el va a alcanzar al tiro, de manera que el niño pueda ver que también va logrando cosas (3.2) ¿me entendí? Y no que se quede con “y después no paso nada” ¿me entendí? Y después también que ellos vayan viendo de a poquitito que hay avance en la cosa de la autoestima, primero de forma con algunos y después de fondo, y otros muy de fondo. Y con los que tengo que son demasiado negativistas, que quieren logros como muy rápidos, de instalar luego por ejemplo hábitos, se trata de hacer un poco la mirada, la relación de cuanto a nosotros también nos cuesta instalar las cosas a nosotros mismos (3.3). Pero por lo general en los tutores hay una combinación de los dos, creo que mucho más tentado a esta de corto plazo, mucho, mucho, pero cuando volví a reencuadrar el sentido de lo que queda, logran tener la apuesta hacia a largo plazo y a darse el tiempo de trabajarlo.

Isabel: ¿Crees que estos objetivos han sido definidos, ehhhh los tutores seleccionan y realizan ciertas estrategias para llevarlos a cabo, para alcanzar estos objetivos?

Carla: Depende, depende de los tutores que entiendan que sí se diferencian las estrategias ¿me cachai?. Hay otros que se saltan procesos, se saltan etapas y llegan y actúan, y como que no hacen un proceso de estrategia en algunas tutorías, y otros que sí, tienen conocimiento, ya sea por sus carreras, ya sea por cosas complementarias eh sí, definen estrategias, sí buscan, se informan, se complementan, pero creo que no son la mayoría

4. Paula: yo creo que los chiquillos son bien como proactivos en ese sentido, son muy de ellos también como si necesitan ayuda de pedírmela, pero también mucho de ellos es de buscársela e idear cosas. Muchos al empezar las tutorías y ya sabían lo que iban a trabajar, entonces ya sabían como iban a trabajar incluso, pero por otro lado hay otros que sí, están siempre pendiente como de “sabís quiero trabajar en esto pero no sé cómo”, como que siempre están pendientes de lo que yo les pueda entregar. Pero en general la mayoría va como con cosas concretas para trabajar, o sea al menos eso es lo que yo planifico y o que ellos me cuentan, claro pero después cuando uno va a revisar los informes igual se da cuenta de que no trabajaron tanto estas cosas, que no hicieron esa actividad etcétera. Pero en general lo planifico, y de ahí a que lo ejecuten tal cual yo no sé que tanto es así, porque hay que también momentos, o sea el niño no siempre va a estar dispuesto a trabajar las cosas como a ti se te antojaron y yo también se los hago saber a los chiquillos, que no sean también como tan cuadrados en ese aspecto, hay que trabajar esto y eso ¡no, no necesariamente ahora!, probemos mas adelante, transemos, conversemos. (4.1) Como que así lo hemos tratado de hacer, pero en general la mayoría se plantea como ciertas actividades para trabajar algunas cosas

Graciela: ¿Logra ser coherente con los objetivos que están buscando?

5. Paula: En general sí, en general sí, yo como que he evaluado un poco ese aspecto, me cuesta eso si que entiendan que no estén como siempre evaluando con el producto, sino que también estén evaluando la estrategia que están usando (5.1), como de repente les cuesta hacer como el ejercicio, pero en general cuando yo me planteo para mí, cuando yo lo evalué personalmente en ese aspecto encuentro que sí. En general como que son coherentes, pero también como que hay que hacer hartas modificaciones (5.2). Yo siento que mucho de eso va como por la relación que

ya se ha construido entre los dos mas que por la estrategia en sí. Yo creo que no sé si de repente que es por la forma como se hacen las cosas las que están logrando que se logren esas cosas o es mas bien el ya como el feeling que tienen los dos, la pareja, me da como esa sensación.

Isabel: Una vez que el tutor y el niño están prontos a conocer una tarea, el tutor le transmite la intención que subyace a la misma, lo que quiere alcanzar?

Carla: No estoy segura, yo no te podría afirmar como súper segura de que si o no. Sí me he dado cuenta de que los tutores que han logrado un vínculo súper sano, súper bueno, si lo transmiten.

Graciela: ¿Y como lo transmiten?

Carla: Es que tienen una relación tan como “esto vamos haciendo porque yo quiero que aprendas esto cachai, porque a mí me gustaría que tu entendieras que esto es importante, no es lo mismo de esto de acá, pero esto es súper bueno de saberlo”, y los que han logrado establecer esa confianza, el cariño, la claridad, la honestidad, la verdad, los que ya se conocen en toda sus caretas, con sus mentiras, con sus técnicas, con sus todo, son los que son capaces de decir “sabi que esto es así”. Los que no se complican, se complican demasiado con lo que no voy saber, con lo que se sabe, y si sabe como va a reaccionar, entonces siento que pasa por un tema que no se conocen, cuanto se conocen y de que forma se conocen.

6. Paula: Sí, a mí me pasa algo parecido también, o sea yo no podría saber si ellos lo hacen así tal cual, pero por lo que me cuentan, un poco por lo que yo cacho también conversando con los niños y todo, yo siento que cuando hay harta confianza entre ellos, cuando la relación esta como basada en un tema como de confianza es mucho mas sencillo que los chiquillos lo planteen así abiertamente a los niños, o sea y de hecho hay una tutorías que son muy como de estar tan claro los objetivos que hasta los niños lo tienen claro, entonces como que se transmite como sólito (6.1). Así como hay otro que es más importante, que cuando son sobretodo más chicos, como ejercitarlo más. Y también hay otros casos en los que el tutor prefiere que el niño no sepa que esta trabajando directamente, eso porque por ejemplo cuando son temas de autoestima (6.2) cachai, como que le da lata que este trabajando como decirle al niño “si es para que te quieras mas” Me decía la otra vez uno que le daba lata porque como que el niño se iba a sentir mal si el le decía esas cosas, porque a lo mejor en realidad el estaba bien y él esta como tirándolo para abajo, y de que no era la idea, entonces que él prefería trabajarlo pero así como que el niño no se diera cuenta. (6.3) Así como que hay de todo tipo en definitiva, pero yo siento que los que son como más, los que están como logrando mas, como que el niño esta como mas claro de lo que se quiere lograr son los que trabajan en la confianza mutua, así como potente. (6.4)

Graciela: ¿El tutor logra transmitir la cualidad generalizadora de lo que esta aprendiendo el niño, que lo puede aplicar en otros contextos lo aprendido?

Paula: Yo tengo una tutoría que es así. Es muy así de hecho. El tutor tiene como un objetivo a largo plazo pero que lo aplica a todos. O sea es el niño que ya sabe lo que quiere lograr, lo que quiere lograr con la tutoría, entonces como que cada actividad esta como que apunta al mismo objetivo, o sea como a distintas áreas, incluso como que en ese sentido sí. Pero esa es la tutoría que se me viene a la cabeza, no se me viene más.

7. Carla: Yo tengo tutores que por lo general cuando tienen la oportunidad vuelven a recalcar y a trabajar objetivos que necesiten mas de una intervención, mas de una sesión, que generalmente hay que arreglar para un mes, las estrategias para un mes, son objetivos súper claros que se termina el mes pero hay que seguir. (7.1)

8. Paula: Lo que sí me pasa a mí mas es que muchos tutores como que no dan como por terminado un objetivo, están siempre volviendo, o sea como que hay tutores que están trabajando siempre el mismo objetivos y hay otros que a pesar de que aparecen nuevos no quieren dejar de lado lo que han logrado. Están como continuamente reforzando. (8.1)

Isabel: Cuando están en la actividad misma ¿el tutor logra despertar el interés de los niños por la actividad?

Paula: Yo creo que sí, por lo que me han transmitido los tutores, ya sea negociando con el niño, ya sea haciendo una actividad con tan entretenida que los niños se entusiasma, pero yo creo que en general sí, yo veo a los chiquillos super, no sé, también en las actividades grupales cuando lo he visto, no se, fuimos a la biblioteca e igual no es un lugar como muy estimulante y entretenido para los niños, pero igual lo pasaron bien, Algunos no todos, pero la mayoría leyó cuentos, hicieron actividad con los tutores y se veían motivados. Yo creo que sí.

Carla: Sí, por lo general la mayoría de los niños son super simples en sus juegos, en sus motivaciones, en sus gustos, por lo tanto los tutores generalmente llevan cosas que a lo mejor para nosotras son super simples, pero para ellos son, a menos varios de los niños son niños que se entretienen jugando a la pinta, jugando a la escondida, son juegos sencillos, entonces tú llevas temperas, cosas para que pinten, lotería para jugar con la familia. Son cosas que para ellos salen de lo común y se van por los juegos.

Isabel: ¿Discuten entre ellos la importancia de la actividad antes de realizarla o durante ella?

9. Paula: Yo creo que sí, yo por lo menos tengo una diferencia así como grande entre los grandes y los chicos. Con los grandes yo creo que sí se da un poco mas eso, o sea el “por qué estamos haciendo esto, cuál es la finalidad que hagamos esto” (9.1) Sí los pescan y todo el tema. Pero los chicos no (9.2), para ellos lo importante es que vaya el tutor porque los va a ver, porque va a jugar con ellos (9.3), y en mi escuela es super marcado porque yo tengo niños de tercero básico y niños de sexto básico, no tengo niños intermedios, entonces son como los dos polos un poco opuestos en ese sentido.

Graciela: ¿Pero el tutor logra de alguna manera discutir con el niño la finalidad de la tarea que están haciendo?

10. Paula: O sea con los niños mas chicos ponte tú cuando están como negociando un poco, así como que “ya, hagamos primero esta cosa que yo te traje para que las hiciéramos juntos y después vamos a elevar volantines (10.1), porque esto es importante para tal cosa” Sí, si puede ser, hay por lo menos la intención del tutor de hacer eso. Yo de repente se lo he transmitido a ellos para que logren como hacer esa actividad que ellos quieren (10.2). Pero igual, yo no sé que tan será la recepción de los niños. Yo sé que en algunos cosas si, en algunos casos los niños si están bien lo logran, como que lo entienden y si dicen “sí tío tiene razón, ya hagamos esto pero

de ahí vamos a jugar” Siempre como negociando mucho en ese aspecto, sobretodo los chicos es como clara la diferencia en ese aspecto.

Carla: Sí, hay que negociar mucho las actividades, Yo creo que se fijan en el vinculo mas que otra cosa que vaya a hacer el tutor. Hay vinculo además de, cachai. Y eso no lo visualizan, no sé si por la edad cachai, por la metacognición que es muy básica a esa edad, pero no podría asegurarte bien. Si sé que, de los que yo estoy trabajando, y hasta ahora son justo los que trabajan a largo plazo y usan estrategias son los que conversan. Pero los otros como que no, no lo intentan.

Graciela: ¿El tutor al iniciar la interacción con el niño en cualquier actividad logra conocer la línea base del niño, el estado actual de conocimiento del niño respecto de la actividad que se quiere realizar?

Carla: ¿Cómo el estado base?

Graciela: Saber, conocer en que nivel esta el niño...

Carla: Sí, por lo general los tutores cuando hacen una actividad por ejemplo “ya vamos a jugar a los naipes y con los naipes vamos a sumar” me cachai, una cosa super básica

Isabel: ¿Cómo es que conoce, como se dan cuenta del actual conocimiento del niño?

11. Carla: Porque no sé si es por una cosa de impresión o un poco de mirarte tu que es lo que sabían a esa edad (11.1) o, tengo hartos tutores que estudian pedagogía y siento que ahí hay una orientación mas o menos de lo que el niño debe saber a tal edad (11.2), lo que debe manejar, y hartos informes, y sobre todo tienen la referencia del curso, saben que están pasando las tablas por ejemplo, saben que están pasando las decenas, las centenas (11.3) y que termino el semestre y no lo maneje. O sea por una cosa de deducción y también de apoyo entre los tutores, se preguntan. Se transforman a veces en el apoderado porque cuando los van a buscar al colegio y ¿oye, que pasaron hoy día? no vieron las tablas le responde otra tutora (11.4). Y también le van preguntando a las tías que van haciendo. (11.5)

12. Paula: A mí me pasó que la principio yo los deje muy solos a los chiquillos las primeras tutorías, entonces ahí como que hubo un primer diagnostico, o sea cuando nos juntamos la primera vez ya después que se habían hermanado llegaron contándome mucho de lo que habían visto en un principio, como que se preocuparon hartito y eso fue lo que yo mas le recalque un poco o sea conózanse y vean bien como son sus niños (12.1), y ahora también como que siento que tienden a centrarse mucho en la parte académica por las mismas deficiencias que habían visto en la escuela y porque viene la sensación que me lo han dicho muchos tutores de que sienten que los niños el primer semestre no aprendieron nada. Entonces están muy urgidos, en ese aspecto, entonces claro, hay niños que no escriben bien y no se, son niños de sexto básico y todavía no diferencian las sílabas de algunas palabras, escriben palabras juntas, y eso los tutores lo ven en los cuadernos y se atacan mucho, mucho, entonces como que se han dado el tiempo. Así como también hay otros niños en los cuales los tutores lo han subestimado un poquito, como que pensaban que el niño estaba mas complicado en ciertos aspectos y en realidad no es tanto, y eso también lo han sabido como distinguir, pero yo siento que ha sido mucho mas la

labor de ellos, o sea que ellos como que se han dado el tiempo para conocer mas como es su niño, cuales son sus fortalezas y sus debilidades.

Graciela: Los tutores cuando realizan ciertas modalidades de trabajo con los niños abordan ciertos contenidos ¿esos contenidos y modalidades que ejecutan son acorde a la estructura cognitiva del niño, a la edad del niño?

Paula: Sí, en general si

13. Carla: Sí, y si son por ejemplo actividades o temas que tu cachai que son medios difíciles, han tenido la asertividad de poder ajustarlos al nivel del niño (13.1)

Paula: Si, lo míos han trabajado hartito como con juegos, con recompensas, con hartito a través de esa forma. También han sabido como ahondar el tema de la motivación en ciertos aspectos, sobretodo cuando son temas medios fomes para los niños

14. Carla: Por lo general piden harta ayuda cuando ven un objetivo por ejemplo de mejorar, fortalecer y todas las finalidades que tiene el objetivo, y me quedan mirando ¿y qué hago? has eso trabajarlo, entonces son como super humildes para pedir ayuda, y como super concretos, con cosas super sencillas tienen que ser capaces de agarrar el hilo, y tu le das una información básica y ya listo se les ocurren varios ejemplos, y son capaces de poder transportarlos a otro, entonces se dan cuenta que no solo con eso se puede lograr el objetivo, ahhh! entonces con esto también puedo hacerlo, de más. (14.1) En ese sentido me dejan tranquila

Isabel: En términos generales ¿el tutor le comunica al niño el progreso que este ha ido alcanzando?

Paula y Carla: Sí

Isabel: ¿De que forma le esta transmitiendo este progreso al niño?

15. Carla: A ver, eso de si lo transmite yo creo que he sido hasta majadera en eso, de que por favor no se escondan lo que ven que logran (15.1), con cosas super pequeñas, por ejemplo con cosas tan simples como “gracias, buenas tardes”, y un poco sabis que mas que los niños creo que a veces son ellos mismos que no se dan cuenta lo que ha logrado el niño “no, es que no ha logrado nada”, oye como que no, si el otro día fue capaz de hacer esto, ahora se acerca, ahora juega con otros niños, ahora no le da vergüenza cosas que antes no hacia, “oye es verdad, tenis verdad” (15.2), creo que ellos a veces se ponen super exigentes, super exigentes y ante logros super pequeños como que lo pasan por alto (15.3) algunos no hablo de todos porque otros son mucho más perceptivos en ese sentido (15.4), ahora cómo hacen ese estimulo un poco o esa evidencia de los logros que han obtenido, pasa por decírselo honestamente abiertamente, y el trabajo que nos ha costado es hacérselo ver a los papas, como que el logro que ellos esperan es que tengan un seis cachai, que les ha ido super bien en el colegio, entonces para mi como coordinadora significa hacer un reencuadre con los papas, y que se fijen en otras cosas, en el estado de animo del niño, en como se va comportando con el resto de la gente, en las cosas que hace, si se le siente contento, si se le siente tranquilo, mas que si tiene un siete, un seis o un cinco. (15.5)

Paula: En mi caso me ha pasado que los tutores se dan mucho cuenta y eso me lo transmiten, ejemplo “ahora Brian no bota los papeles al suelo” me lo dice el tutor super contento “me sentí tan orgulloso cuando hizo eso” entonces super bien y ellos son como capaces de transmitirme eso a mi, y a su vez siempre estoy “eso tienes que transmitírselo al niño, tienes que devolvérselo” y finalmente lo devuelven como transversalmente, o sea como siempre, cuando ven algún logro, por mas mínimo que sea se lo están diciendo al niño y recalando. Cuando están trabajando con una actividad similar o algo así están también recordando “te acordai que la vez anterior tu hiciste esto, ya pues ahora hagamos esto otro” Como que están super bien en ese aspecto en general. No veo ningún problema.

Graciela: y en esta transmisión ¿el niño logra reconocer este progreso?

Paula: Yo creo que sí, en general sí

Carla: Sí, yo creo que sí, porque pequeños detalles para ellos son grandes distancias, y se sienten algunos super distintos, y bueno tengo un par de ejemplos como super concretos, no se cosas que tú las veí y las encontrái maravillosas, una niña que llegaba a la casa sin ninguna tarea, y que nunca tenía tarea, y que ahora se esfuerce ene por llegar con toda la materia y llega con todo el material del colegio, y que ella se ha vuelto proactiva en algunas tareas, ¡o sea! Tu no tenis mas que mirar a la tutora y agradecerle, y son de esas tutoras que deci son proactivas, traen estrategias, teni la confianza.

Graciela: Hay actividades que implican varias tareas, hay objetivos que implican varias tareas ¿el tutor logra transmitirle al niño el qué, cómo y el por qué el seguir ciertos pasos para lograr la actividad?

Carla : No sabría decirte, no estoy muy segura. Yo creo que también vuelve a hacer en este cuan afianza este la relación y cuan consciente este los niños del real sentido de la tutoría, porque no se creo que los niños que todavía no, son muy vinculables en ese sentido, son muy de piel, en la relación las tutoras no han logrado darse a conocer.

Paula: Yo tampoco sé, no me queda tan claro, yo siento que las cosas van mas que por etapas lo van cambiando como un continuo, como una cosa de progreso, como de estamos en camino para lograr esto o sea pucha “estamos logrando que tu te portes mejor en la escuela, que te llesves mejor con tu abuelita” pero estamos en el proceso de lograrlo, o sea no como muy de que esa actividad es para eso. No, no son para nada de ese estilo, en general ninguno, pero tampoco lo tengo tan claro, no lo he pesquisado tanto en las historias individuales. La impresión que me da a mí es eso, pero por lo que me han comentado ellos indirectamente o sea no como respecto a ese tema.

Graciela: Como más específico, cuando empiezan a hacer cierta actividad por ejemplo algún ejercicio ¿el tutor logra transmitirle el por qué del ejercicio y el cómo llevarlo a cabo?

16. Carla: No, eso depende primero del estilo del tutor, de la relación que hayan tenido, para mí es súper variable, súper variable porque hay tutores que explican todo antes ¿me entendí? cosa de preparar al niño (16.1) y hay otros que esperan que hagan las cosas y después explicarle, o sea son diversa estrategias, (16.2) no podría quedarme con una.

Paula: No, yo en general creo que los chiquillos no son mucho como de eso. Son como más de, a lo mejor el cómo sí, cómo vamos a hacer esta actividad si de mas, pero el tanto el por qué, el fin ultimo y la cosa no en general no son muy de ese estilo.

Isabel: Cuando están trabajando en algo o en la mediación ¿el tutor se involucra activamente en la actividad, o más bien es como un observador externo?

17. Carla: Por lo general tienden a involucrarse, como que todos se han dado cuenta que si tu no te crees el cuento el niño no se lo va a creer definitivamente. Si no así el loco tu también el niño tampoco.

18. Paula: No, incluso en los míos la mayoría sí muy involucrados, y se transforman en cabro chico, y incluso algunas familias se dan cuenta que los tutores no son como demasiado tan involucrado en las cosas con los niños, que sé yo, que no conversan a lo mejor tanto, con como más bien pasivo, se lo han hecho saber y se ha notado un cambio en la tutoría. (18.1) La familia incluso se lo ha hecho saber todo, de que debe conversar mas con el niño, no estar solo como mirando. No en general son todos así.

Graciela: Ya y en ese momento en que se involucra en la actividad ¿el tutor logra dirigir la actividad sin dar la solución o dirige la actividad dando la solución?

19. Carla: Unos son bastantes pacientes como para esperar solo el resultado, y si no se da en una tutoría se dará en la otra (19.1) ¿me entendí? son como, son cabros tirado a largo plazo definitivamente, y otros que no. Otros que se impacientan “¿por qué no lo logra? ¿qué estoy haciendo mal?” y hacen toda una interrogante súper personal primero y terminan “no es así, es así, es así” ¿me entendí? claro el niño lo logra pero que tanto lo logra él y que tanto lo logro el tutor (19.2)

Paula: No, en general los míos son de ir muy de como todas las cosas de pasito a pasito

(cambio de lado del cassette)

Paula: ¿qué estaba diciendo?

Graciela: que tus tutores son de logros pequeños, pasito a pasito

20. Paula: Si, pero no, no es que no sé realmente que tan así serán. Yo siento que son muchos, son hartos como que los niños se sientan como muy protagonista de la tutoría, o sea que ellos sean los que hagan como todo, y en general las actividades las diseñamos como un poco de esa manera, (20.1) y también mucho de cómo compartir entre los dos como posible solución o como, no se si tanto como solución pero como compartir hartos la experiencia o sea como que si vamos a salir a alguna parte quiero que lo negociamos como entre los dos, porque tal cosa cachai, como mucho de eso, pero a la hora así como concreta de la tutoría yo no se, como que tampoco me he preocupado tanto de la asesoría individual de que me hablen tanto de eso.

Graciela: ¿Pero ustedes consideran que los tutores promueven la independencia de los niños? ¿los niños logran entender de que lo que esta buscando el tutor es crear una autonomía en el niño?

Paula: Yo creo que la promueven, yo creo que tratan que sea así, pero yo tengo serias dudas con respecto a algunas tutorías en que se esta como volviendo un poco dependiente la relación y incluso preferiría empezar a abordar ese tema como desde ahora, no dejarlo solamente para el cierre, porque no se si será tan sano ese tema, o sea como que el tutor esta muy claro que quiere lograr que el niño sea mas autónomo, que las cosas las haga por el solo, pero el niño yo lo veo mas como “ya, pero voy a hacer esto pero tiene que ser con mi tutor”

Carla: Si, los tutores tienen mucha voluntad de promover y motivar, pero ahora creo que se encuentran con esa cosa que ya generaron cierta dependencia cachai, y que preocupa, porque niños que ya a esta altura si no te ven mas de un día a la semana ¿te extrañan? Como que da para un poco preguntarse si lo estas logrando o no

Isabel: ¿Ustedes creen que hay esa valoración reciproca entre el niño y el tutor, en cuanto a lo que hacen y lo que son sus capacidades?

Paula: Absolutamente, absolutamente. Yo creo que lejos la capacidad afectiva esta mas a flor de piel en mis tutores, lejos y en los niños igual

Isabel: ¿Y esta aceptación por parte de ellos se logra transmitir en alguna forma?

Paula. Sí

Isabel: ¿y como es que lo hacen?

21. Paula: Si, con mucho de contacto, yo lo vi en el paseo grupal y era super lindo porque mucho de contacto físico, como de andar abrazado, como de estar jugando juntos(21.1), no se como de hasta la forma como se miraban de repente, como que rebelaba que “pucha tu eres importante para mi” (21.2) y eso yo lo note

22. Carla: Además que preguntan, los niños me preguntan por ellos, cuentan de sus tutores, que “con mi tutor hice esto y esto otro”. Y los chiquillos “el otro día estaba con mi mama y esta hablando de las tutorías” ¿me entendí? Se recuerdan constantemente, se tienen presente, súper presente. (22.1)

Graciela: Entonces el tutor ¿logra aceptar al niño con sus diferencias individuales?

23. Carla: A ver, yo en mi caso creo que la mayoría sí. Creo que otros mas que, mas que quizás si hay problemas de aceptar o no al niño creo que a veces hay que intentar aceptar realmente el entorno con el que viene el niño ¿me cachai? no, si, excelente, aquí y allá, pero les complica mucho el medio, que les complica, se paralizan, no logran traspasar esa barrera, esa barrera de lo aparente (23.1)¿me cachai?, de la aparente pobreza material ¿cachai? y pasar al plano de valorar definitivamente lo que tu teni que es una personita, una personita que es capaz de entregarte mucho, mas de lo que tú estas dando, o una persona con recursos y una riqueza enorme, como que a veces nos cuesta hacer ese swich, y con los que algunos han tenido, esa uno o dos, que les

cuesta un poco ver en completa totalidad a su niño es porque traiga muy idealizada a su niño, como que lo formaron antes de conocerlo, y al encontrarse con personas súper distintas como que les ha costado romper con sus propias barreras, así de heavy, Mientras otros nunca se hicieron la idea de cómo iba a ser, nunca cacharon bien lo que era, pero muchos la superaron, la mayoría, otros se han quedado ahí

24. Paula: No, a mí, mira yo creo que hay un par, no, uno diría yo, ya ni siquiera el otro, que todavía se complica un poco con el tema del entorno, donde vive el niño, pero en general la mayoría ya lo tiene superado esa etapa y en general nunca fue un mayor problema (24.1), creo que fue porque yo les metí tanto susto al principio de que como era la realidad allá que estaban como bien preparados en general (24.2). Ahora, respecto de aceptar al niño tal cual es, yo creo que en general sí, en general sí, no se me viene a la cabeza un tutor o un momento en que yo me haya dado cuenta que alguno de ellos estaba como, no. En general son como bien positivo, con mucho de mirar, como siempre, la fortaleza, teniendo presente la realidad, pero recalando mas la fortaleza del niño. (24.3)

Isabel: ¿Y le transmiten al niño esta aceptación?

Paula: Si

Isabel: ¿le transmiten que son queridos?

Paula: Si caleta, sí harto

Isabel: ¿Cómo lo hacen?

25. Carla: No sé, se hacen regalo, pero regalos súper significativos cachai, se dibujan cosas, “te traje lapicitos para pintar, te voy a llevar al colegio, te voy a buscar al colegio, te acompaño en tus tareas” mas que, yo creo que ya hay acciones que traspasan la tutoría, hay un interés macro, hay un interés realmente por el otro, y que pasa por la preocupación, tu notai preocupación(25.1), piensa que son niños que provienen de familias súper numerosas cachai de cinco a seis hermanos, generalmente los míos no son ni los mayores ni los menores sino que los del medio, entonces ni los papas ni los hermanos son de preguntarles ¿cómo estas? ¿cómo te fue? entonces el tutor pasa a preguntarle de verdad ¿cómo te fue? ¿cómo estai? (25.2) y de hacer los problemas de los niños importantes porque son sus problemas (25.3. Mas que, tengo algunos que no son muy buenos para abrazar ni nada pero están ahí, ellos dos son uno pero con una cosa de presencia, como que están tan vinculado.

Graciela: el tutor cuando se relaciona con el niño ¿logra establecer metas a corto y largo plazo con el niño?

Carla: Si, si, a veces mas corta que a largo plazo, pero si logran, o sea logran después que las hablan, después que las miran logran hacer la diferencia de las cortas y largo plazo.

Graciela: ¿Pero con el niño, el tutor con el niño? ¿negocian las metas a corto y largo plazo? ¿hacen el negociado?

Carla: No todos

Isabel : ¿y como lo hacen cuando lo hacen? ¿qué estrategias utilizan?

26. Carla: Lo conversan generalmente, cuando el asunto sucede por ejemplo “ahh ya entonces no estamos tan bien aquí, mira te tinca que lo rehagamos, mira yo tengo unos juego” entonces establecen acuerdos, establecen metas (26.1)

27. Paula: Si, los míos también negocian mucho (27.1), mucho y también con este juego de las recompensas (27.2), también ahí como mucho mas el largo plazo por ejemplo “si de aquí a tanto tiempo se produce un cambio más importante vamos a ser tal cosa” que sé yo. Sí harto en general y también usan mucho la conversación, el juego, de dar confianza al final también un poco de que yo sé que me vas a cumplir cachai, por eso creo en que las cosas van a ser distintas y como que nos podemos plantear otro objetivo porque confío en que tú lo vas a lograr. (27.3)

Graciela: O sea incentiva al niño a que ponga su atención a metas futuras

28. Paula: Si harto, en general harto. Y yo también lo incentivo mucho en los tutores, o sea el pensar en las cosas que van a pasar en el niño el próximo año o en dos años mas son super importantes así como también lo que va a pasar en un mes más (28.1), entonces como que no pierdan de vista como lo que se viene para el niño mas adelante, creo que por eso también que tengo muchos tutores que son como de metas muy a largo plazo, es una cosa que yo les transmito a los tutores.

Graciela: ¿y tu Carlita?

Carla: Se me olvidó la pregunta

Graciela: Si el tutor anima al niño a que focalice su atención en metas a largo plazo

Carla: Ehhhhhhh, no estoy muy segura, sinceramente no estoy muy segura. Creo que si, tengo unos cuantos que sí. Si, es súper evidentes en ellos, lo conversan, lo vivencian, lo discuten, lo pelean ¿me entendí? si y lo hacen y les resulta o todavía lo trabajan. Pero tengo otros que no, como en todo orden de cosa mi grupo se da de dos, o sea la dialéctica, los que si sí y los que no no

Isabel: Y en este sentido los que si lo hacen, los que promueven los objetivos a largo plazo ¿promueven la paciencia y la perseverancia para alcanzarlo?

29. Carla: Definitivamente. Haber, de partida para promover eso parten de la base de que es lo mismo que digo yo cachai, o sea siempre estoy cateteando diciendo en forma majadera de que la paciencia, que con el tiempo (29.1), entonces claro es un discurso que ellos internalizan y lo reviven con los niños. (29.2) Entonces cuando yo voy a ver a los niños tienen mi discurso también ¿me entendí? O sea, eso quiere decir que paso por el tutor. ahora ¿cómo lo hacen? cachai. Mira hay algunos que honestamente no sé de adonde hacen magia para poder trabajar con niños que son super impacientes, (29.3) y con los que son super pacientes, demasiado pacientes cachai lo apuramos un poquito mas porque a veces es muy posible que se queden ahí y que no muevan ningún dedo hasta que el asunto pase por magia (29.4).

Paula: En mi caso también a pasado mucho por mí. Si en la capacitación de autodefinieron como las hormiguitas es porque así han hecho en gran parte las tutorías, o sea ellos mismos se los están recordando. Entonces yo creo que ha sido mucho de las condiciones en las que vive los niños, las condiciones en las que llegaron los niños, entonces como que los chiquillos tenían super claro de que el trabajo no iba a ser fácil y que necesitaban de mucha paciencia y de mucha perseverancia y fue de mas que se los transmití al principio, fue una cosa que yo movilice mucho en ellos. Para ellos también como que los pequeños logros son como pasos gigantes

Graciela: ¿y logran transmitir esto a los niños también?

Paula: Si, también harto, y yo lo promuevo harto, que lo trasmitan porque siempre el niño tiene que estar como recibiendo la retroalimentación de parte del tutor siempre. Para mí es como una parte importante de la labor

Carla: si es súper importante que se los transmitan porque no leen la mente los niños entonces no lo van a saber si tu te vas a quedar callado con toda esa riqueza cachai que egoísta es quedarse con todo eso, entonces así como tu le transmites los que ellos han logrado para ellos que justo para ellos que también se los transmita a los mismos niños, los motiven, pucha si hay un objetivo como súper transversal en todas las tutorías es la motivación y súper bien, y ahora sigan trabajando cachai o sea no la abandoni, porque la autoestima es eterna, no es una cosa que las pueda abandonar y decir ya sabes que la voy a dejar tranquilita, ya lista la dejo ¡no! o sea todos necesitamos motivarnos, estimularnos cachai, dando cuenta que a veces si de verdad teníamos una fortaleza, sentirnos querido, sentirnos apreciado en toso el tiempo. Entonces hay niños que logran también dimensionar lo grande que es eso y la repiten

Graciela: y cuando los niños planean metas ¿el tutor logra promover en el niño a que discrimine las alcanzables de las no alcanzables?

Paula: Si

Isabel: ¿Y el tutor hace ver la diferencia entre ambas?

30. Paula: Si pero sobretudo en niños más grandes, en los niños más grande ese tema es algo que sí... (30.1)

Isabel: ¿Cómo trabaja en eso los tutores?

31. Paula: Yo creo que como con conversación, también ocupando mucho como ejemplos, (31.1) también como, si yo creo que más que nada, con sobretudo con los niños más grande conversando, mucha de las tutorías se va en eso con ellos. ahora con los niños mas chicos no, no diría que tanto, no se da tanta discriminación entre, yo creo que más como que tratan de promover que se logren las metas ya sea a largo o corto plazo no importa pero que los niños lo logren, y eso promueven en el niño, en cambio los otros yo creo que son mas capaces como de diferenciar un poco las cosas

Graciela: ¿qué piensas tu Carlita?

Carla: Es que se me olvido también

Graciela: Cuando los niños generan metas

Carla : ¿diferencia las alcanzables de las inalcanzables?

Graciela : Eso ¿el tutor los acompaña en esa discriminación?

Carla: Si yo creo, porque ellos evitan que, no sé yo creo que aquí hay intereses compartido, un poco para evitar la frustración del niño que vea hacia lo que esta haciendo el tutor y un poco evitar la frustración propia de ver que tu no lograi cosas ¿me cachai? y un poco de evitar también la frustración de que la coordinadora cache que tu no fuiste capaz, que los papas también cacharon que tu no fuiste capaz, yo creo que ahí hay distintos actores que los tutores tomaron en cuenta para hacer súper alcanzables sus metas, y creo que después de eso como de ese pequeño propio interés de salir como bien parado en todos los actores llegue después como decantando que al final es mejor siempre plantearse metas alcanzable en cosas de salud, como de salud mental, salud corporal, salud de presión, salud de vinculo. Al final como que logran saber que “ para que hago algo tan grande si no lo voy a poder hacer, si con esto el se sintió mucho mas seguro, más tranquilo, se siente mas fuerte y mejor papa para poder hacer todo lo que quiere hacer”. Es un proceso, definitivamente es un proceso, y primero es un proceso de interés, para mí

Graciela: Cuando los niños les transmiten al tutor que quieren alcanzar metas que según el tutor, o sea las concibe como inalcanzables ¿cómo hace esa entrega al niño, la discriminación que es una meta difícil?

32. Carla: Haber, si hay algo que quizás he conversado es que por favor no se guarden las explicaciones que uno no adivina, si a ti te explican tu entendis que no pueden alcanzar esto o esto otro, si te cuentan bien, si te explican, si te justifican, si te muestran todos los lados (32.1) tu te quedas tranquilo o te quedai inquieto y sabes que puedes buscar otra alternativa para alcanzar esa metas. Por lo general los chiquillos les explican, les explican a los niños porque se puede alcanzar y porque non se puede alcanzar esto. “sabis que, la verdad es que no hay suficiente plata para hacer todo este recorrido para que tu te aprendai todo esto” “sabis que quiero hacer esto, sabis por qué porque se necesita que seas un poco más grande” “que tus papas están aquí o están allá” “ o que no estamos en invierno estemos en verano” pero de una explicación lógica, una explicación valida cachai

Isabel: En términos generales ¿sus tutores logran que el niño sea capaz de reconocer sus propios potenciales en su capacidad de aprender? ¿cómo logran que el niño sea consciente en eso, su capacidad de aprender y su capacidad de modificar?

33. Carla: Haciendo evidente cualquier logro, haciendo evidente en la vida cotidiana (33.1), no necesariamente, muchos se enfocaron primero a la buena conducta como enganche cachai para hacer todo lo demás, pero si no resulto en ese no importa, a lo mejor no todos tienen que seguir en esa temática para ser buenas personas ¿me cachai? entonces le rescatan eso de ser solidario, que sea buen compañero, que sea perseverante, que sea confiado para que el vea la parte buen cachai, luchadores, así como sacando valores y ante eso eh pesa, pesan harto sobretodo para los tutores y para los niños también pesan harto

34. Paula: Si los chiquillos son muy de volver siempre, o sea de estar como continuamente haciéndoles notar la cosa mas mínima y cuando están haciendo una actividad similar “acuérdate cuando hiciste tu esto y tú lo pudiste hacer, (34.1) entonces ¿por qué ahora no?” motivándolo siempre en ese aspecto. No es una cuestión súper presente en la mayoría de mis tutores

Graciela: Y los niños ¿el tutor percibe que los niños logran entender esto, asimilar estos logros que el mismo niño va adquiriendo?

Paula: Sí pero no todos, yo creo que un par de niños que le ha costado un poco mas eso, que se den cuenta que pueden lograr ciertas cosas. También porque no están demasiado, sobretodo estoy pensando en la parte mas académica que ha sido como el déficit de esos niños, como que tampoco están demasiado pendiente, demasiado preocupado de lograr esas cosas, porque tampoco hay estimulación de la casa y todo el tema, y entonces como que el tutor por mas que se lo hace ver y todo como que para el niño es como “ahhh no se po” igual le sigue importante ser mas bueno para la pelota que saberse todas las letras del abecedario, cachai como que ese es un poco el tema

Carla: Si yo creo que también pasa porque también los tutores a veces pelean, sobretodo en el ámbito familiar, no esta acostumbrado a fomentar motivación, a fomentar autoestima, no se po, ha destacar los pequeño logros de los niños, entonces a veces muchos se encuentran como solo en esa guerra, porque es una guerra, tu ves que hay una familia así que no te ayuda mucho y el colegio que no es tan personalizado, entonces hay algunos niños que bien poco haces tu, pero ahí esta un poco el devolverle a los tutores que no hay que rendirse, que no sea como el niño, además que sean capaz de seguir con la empresa como es una tutoría con el niño.

Isabel: Para terminar con las preguntas, cuando están frente a una actividad el tutor ¿en algún momento el tutor se hace menos directivo para dar el paso a entregar la mayor responsabilidad al niño con respecto a la tarea?

35. Paula: Si han habido caso en que ha sido casi nada de directivo y la responsabilidad ha estado casi entera en manos de los niños, absolutamente.(35.1) Estoy pensando en uno o dos casos. En el resto la mayoría a sido el factor como siempre dirigiendo mas la actividad de a poquito. Ha habido caso en que el tutor se ha notado que esta mas cómodo en una actividad. Pero en general si. Como que son capaces de transmitir, como que al final el niño tiene que llevar las riendas de la situación

36. Carla: Por lo general los tutores han ido de a poco delegando. Hay algunos que no tuvieron miedo y delegaron, y otros que prefieren ir paso a paso delegando un poco mas de responsabilidad. (36.1) Ahora adonde yo me puedo fijar es en las actividades grupales, y lo que yo he visto en la actividades grupales es que la mayoría se da el espacio para dejar que el niño sea libre para tomar la iniciativa ya sea en los juego, en lo que quiere hacer cuando se dan ordenes de grupo cachai, y los niños miran con cara de aprobación, tu te das cuenta mas o menos de que algo esta funcionando porque quiere decir que el tutor si esta dirigiendo la mayoría de las veces y los que no porque tienen la completa idea de que el niño tome las iniciativas de tomar las responsabilidades. Son mas en las instancias grupales que tu te dai cuenta de verdad que esta pasando.

Entrevista II Coordinador Escuela Juan José Latorre

Marcelo: El tema del concepto de mediación señala que el mediador establece objetivos super concretos, eh, establece metas a alcanzar como incluso se manifiesta como logros medibles o cuantificables ya y por otra parte acá se dice que todo se establece con el niño según la experiencia del aprendiz, pero aquí te queda mas claro que él al ser un mediador es netamente como cómo dirige el cuento, pero lo dirige como bien verticalmente ¿cachai?

Isabel : No, no es tan así, lo que pasa que en lo que es la mediación lo que se busca es que el niño aprenda a autoregular su propia conducta ¿cachai?, entonces en un principio el mediador puede tener un rol un poco mas directivo, pero después va traspasando lo que es la responsabilidad en la actividad o lo que es en el contexto de aprendizaje al niño, de modo que el niño se vuelve más autónomo, ese es el fin último de mediación, la autoregulación. Entonces claro, hay momentos que sí, pero otros que no

Marcelo: Si , te entiendo, pero aquí hay conceptos que no van como conmigo, ¿cachai?, no es el cuento, pero por ejemplo, qué anima constantemente al aprendiz para el aprendiz establecer metas a corto plazo, por ejemplo con mediante un plan para alcanzar estos fines a accequibles ¿cachai?, pero no necesariamente, bueno llevarlo al tema del tutor con el niño, no con todos los niños se puede hacer este cuento de poder establecer una meta concreta a alcanzar en un determinado tiempo, o algún producto concreto, si no que a veces el proceso es más trascendente que la meta a alcanzar.

Graciela: Pero ahí igual siempre sin perder, siempre intentando transmitir en el niño a que tenga focalizado la atención también de metas futuras. La idea de las metas a corto plazo, no es que las logre, pero sí que el niño logre fijárselas y empezar a diferenciar entre de las que son alcanzables, de las no y empezar a planear algún medioS de. Si las alcanza o no las alcanza eso va aprendiendo también en el fracaso de.

1. Marcelo: Eso yo lo encuentro que es complicado y que no puede ser general, encuentro complicado porque no puede ser general, de hecho ayer estuvimos viendo un caso que era imposible que la niña se planteara metas a corto plazo, porque no tiene la capacidad de abstracción de plantearse metas ella. (1.1)

Isabel : Sí, por eso, por eso nosotros creemos que dentro de todas las tutorías, no todas son con carácter medicinal. Nosotros queremos saber como son las con carácter medicinal , para eso es la entrevista. Para poder hacer un primer barrido vamos a hacer una serie de preguntas.

Graciela : Esto en un prototipo (mostrando la hoja donde se define una interaccion con valor mediacional)

Marcelo: No, si se, pero te digo en lo que he leído.

Isabel: Es un modelo ¿cachay?, nosotros tampoco partimos de la base que es mejor que otro, ya, pero queremos ver como se da este en la practica.

Isabel : La primera pregunta es: ¿al implementar el tutor las tutorías, establece objetivos de trabajo?

2. Marcelo: Si, establece objetivos de trabajo. Yo creo que los objetivos de trabajo sí se van, bueno obviamente se van acomodando como pasa con el cuento de la relación. (2.1) Yo creo que al principio, yo creo que tal cual nos pasa en los proceso a nosotros, al principio somos como bien estructurado, tenemos como bien ordenado todo el cuento, sabemos lo que vamos a conseguir etc. Yo creo que al principio es como bien consecuente con el tema de los tutores, ya después.

Graciela : ¿tu estas hablando como coordinador?

3. Marcelo: Eh, estoy hablando de las dos funciones o sea, estoy hablando de coordinador, que nosotros somos así al principio y los tutores de cierta forma, me considero, por lo menos mi grupo de tutores a sido como así, al principio era como bien claro los objetivos a conseguir ¿cachai?, pero al ir pasando el tiempo con los niños , se han dado cuenta que hay otras necesidades ¿cachai?, que de repente los objetivos cambian dentro del cuento (3.1) o a veces tan simple que no se plantean objetivos concretos o medibles (3.2) ¿cachai?, como es un objetivo en general, pero sí un objetivo mas alcanzable sin la necesidad de tener una mediación con él. ¿cachai?, un objetivo mas a largo plazo, pero siempre se están planteando objetivos, depende de la calidad del objetivo, de la intensidad del objetivo y cuan medible pueda ser.

Isabel: En cuanto a esto de planteamiento de objetivos, en caso de que sí lo hacen. ¿hay selección y organización de estrategias o medios para alcanzarlos? ¿para trabajar y llegar a lograrlo?

4. Marcelo: Si pues, si. Mira nosotros siempre tratamos de hacer, plantear objetivos en la asesoría individuales ¿cachai?. Es cuando es el momento que se plantean los objetivos. Si bien los chiquillos igual se plantean los objetivos solos,(4.1) bueno el rol de nosotros es orientarlos en ese sentido para que puedan apreciar mejor los objetivos (4.2) y ante eso, siempre se plantean objetivos por áreas y estrategias para cumplir esos objetivos (4.3) también por las diferentes áreas, estrategias de diferente tipo, socioeducativo, lúdica, participativa, grupales etc., hasta individuales del tutor, individuales del niño, incluyendo a la familia, siempre, siempre se están en un constate permanente, en una constante generación de estrategias.

Isabel : Oye y desde tú perspectiva cuando se plantean estas estrategias ¿estas son coherentes y pertinentes al objetivo? ¿logran realmente a apuntar al logro de la meta?

Marcelo: A ver. Quiero hacerte una pregunta. ¿estamos hablando netamente del tutor? ¿si el tutor es capaz de generar sus propias estrategias? o ¿qué estrategias realiza?

Isabel: Estamos hablando de las estrategias, pero puede ser dos cosas: que el tutor las genere por sí misma o que haya un, no se, se escudan en las asesorías y tú aportas, eso independiente.

Marcelo: Ya , en general.

Isabel: En general ¿tú ves que son coherentes? ¿qué logran su cumplimiento?

5. Marcelo: Eh, en la mayoría, se podría decir que sí, pero igual todas las estrategias fallan, siempre tienen su porcentaje de fracaso en cuanto a la estrategia y ahí es donde hay que estar permanentemente con los chiquillos para poder tener la posibilidad de cambiar las estrategias durante el transcurso entre comilla de la intervención con el niño. (5.1)

Graciela: ¿Y el tutor logra percatar esa falencia de esa estrategia? En alcanzar su objetivo ¿logra hacerse una evaluación de su propio trabajo con el niño?

6. Marcelo: Son bien dinámicos los tutores en ese sentido y son bien, algunos tutores son como bien capaces en ese sentido, tienen como harta habilidad de poder darse cuenta de que si no le sirve una estrategia, de cambiarla hacia el pos del mismo objetivo (6.1)¿cachai? Si, en ese sentido sí, los chiquillos son capaces de elaborar nuevas estrategias. (6.2)

Graciela: ¿ Antes de tener una asesoría contigo?

7. Marcelo: Antes incluso de tener una asesoría conmigo. Me cuentan que no resultó y de que forma están buscando de por sí en el medio, si no pueden solo con el tema relación niño-tutor, (7.1) el cuento de la mediación. Como estamos hablando acá recurren a diferentes actores, bueno si no soy yo, los profesores, la familia, el grupo de padres, los amigos (7.2)etc.

8. Graciela: Bueno, en la relación del tutor con el niño. ¿el tutor logra transmitir la intención de las actividades que se propone con el niño?

Marcelo: Claro, si son concretas.(8.1) Yo creo que mas que nada si son concretas, por ejemplo si está planteando un objetivo de elevar paulatinamente la autoestima del niño, o sea concretamente, no se le va a plantear al niño, o sea “vamos a trabajar para elevarte la autoestima “¿cachai?, pero sí en actividades concreta o sea “ hoy día vamos hacer tal cosa “; empiezan a desarrollar un juego en pos de este objetivo que es por ejemplo el tema de la autoestima.

Isabel: Oye ¿y de qué manera es que transmite esta intención?

Marcelo: ¿Cómo la intencionan con el niño?

Isabel: ¿ Como lo transmiten?

Marcelo: ¿Cómo lo transmiten con el niño?

Isabel: Si ¿al niño?

9. Marcelo: Yo creo con, bueno primero con el establecimiento. Supuestamente el proceso ya lleva un largo tiempo, donde ya está establecida la confianza , o están en eso, porque no en todos los casos se da. Yo creo que fundamentalmente el tema de la confianza, o sea si no hay confianza, tú no puedes transmitirle (9.1), o sea no puedes hacer que el niño te recepcione lo que tú quieres entregarle (9.2), si no está en el establecimiento básico previo la confianza. Una vez que ya está establecida la confianza, el niño va a recepcionar lo que el tutor le quiere aportar, porque el niño sabe que el tutor le va a aportar algo y sabe que el tutor es una persona significativa para él que quiere que mejore y que no es un apoyo por tenerlo no mas. (9.3)

Graciela : Y en esta transmisión de la intención ¿el tutor también le transmite al niño que lo aprendido puede ser utilizado en otros contextos?

Marcelo: Sí , mira en general se me confunde, se me están confundiendo el ideal con el hacer, con lo que pasa realmente en la practica. Yo estoy tratando de separarlo. Eh, lo hace, o sea hablando en términos generales, lo hace y lo debería hacer ¿cachai? . Pero en general lo hace.

Isabel: ¿Cómo lo hacen?

Marcelo: Aplicando los otros contextos.

Isabel: ¿Cómo hacen que el niño se dé cuenta que lo está aprendiendo en ese contexto particular de la actividad dada, del encuentro de esas dos horas dos veces a la semana, si pueden aplicarlo en otros momentos. Cuando este solo por ejemplo.

10. Marcelo: Eh, a ver. Un tema super concreto para concretizarlo, un tema de asignación de tareas, por ejemplo haber, no me acuerdo que era el otro día, eh bueno, en algunos casos en particulares que tienen problemas de inserción con el grupo de pares por ej., se trabajaba el tema de la participación de la integración grupal. ¿cachai? y el niño, por ejemplo, tenía aislamiento en el curso y una tarea concreta podría llegar a hacer interactuar con un niño (10.1)¿cachai? y evaluaban que resultados tenía con esa interacción “no mi amigo no me pescó” ¿cachai? “sí me pescó”, y ahí ir trabajando el tema, por ejemplo, el tema de la integración con el grupo de pares, con tareas concretas. También se involucra mucho con el tema de la familia, o sea el respeto con el hermano, con la mamá. Estoy llevándolo a cosas super concretas.

Graciela: Bueno, volviendo a la relación tutor con el niño, el tutor al iniciar una tarea ¿puede despertar el interés del niño? ¿logra despertar el interés del niño por la tarea? ¿discute la importancia de la tarea con el niño?

11. Marcelo: Puede hacerlo, puede también que el niño no lo pesque, pero lo intenciona, lo intenciona, o sea el hecho de sentarse con un niño, por ejemplo, trabajar en una actividad manual, la importancia tiene un fin ¿cachai? que es por ejemplo “hacer una caja, un regalo para alguien” y el niño sabe la importancia de esto. (11.1)

Graciela: ¿Le explica el fin?

Marcelo: Claro, le explica el fin.

Isabel: Y en términos generales, ¿tú crees que los niños cuando el tutor está explicando eso, lo entienden? ¿son capaces de aprehender esto que pasa? ¿darle un sentido a la actividad?

Marcelo: Si, no en todo, no en todo.

Graciela: ¿En qué caso si?

12. Marcelo: Cuando hay un mayor nivel de abstracción, netamente. (12.1)

Graciela: ¿Del niño?

13. Marcelo: Del niño, fundamentalmente; porque hay casos de niños de la escuela que tienen un bajísimo nivel de abstracción, no cachan mucho, o sea lo hacen quizás por entretenerse muchas veces, pero el fin que persiguió con el transcurso de la actividad se distorsiona, o no llegan a cumplir con la actividad y la dejan inconclusa. (13.1)

Graciela: ¿Tú los explicarías básicamente por la abstracción del niño?

14. Marcelo: Claro, por las debilidades propias de los niños que son medios vulnerados, que tienen baja capacidad de concentración, bajas habilidades, poder de concentración, de abstracción. (14.1)

Isabel: Y volver un poco al tema de despertar interés en el niño, ¿cómo es que los tutores logran activar al niño para iniciar las tareas?

15. Marcelo: Hay tanta motivación, depende de cada, una motivación depende de las habilidades de cada tutor. hay tutores que son super motivadores, y que es fácil enganchar con ellos y hay tutores que son más pasivos y que el niño puede que no se motive tanto al inicio, pero de alguna u otra forma ellos tienen las habilidades propias de generar esta motivación para hacer una tarea puntual o llevar a cabo alguna estrategia o poder cumplir con algún objetivo,(15.1) para que el niño lo pueda entender. Pero yo creo que la habilidad de cada uno de los tutores?

Graciela : Ya, y al iniciar cada actividad ¿el tutor se da el tiempo de conocer el estado actual del niño? ¿la línea base del niño?

Marcelo: ¿estamos hablando en cada encuentro, por ejemplo?

Graciela: O frente a la actividad. Cuando se requieren ciertos conocimientos ¿el tutor se da tiempo de conocer este conocimiento actual del niño para de ahí iniciar la actividad? ¿logra conocerlo?

16. Marcelo: Se da el tiempo de conocer, o sea haber el tutor está permanente, está inserto en el proceso del niño, tanto individual, como familiar, como escolar eh está inserto en el proceso, (16.1) por lo tanto reconoce permanente las habilidades del niño o en que están, o sea y al saber si va a poder lograr, si puede realizar la actividad con el niño, lo realiza; sino, no lo hace. O sea, si considera que el niño no tiene la capacidad para realizar una actividad y encuentra que no es necesario, no lo va hacer; o si bien, en otro caso, podría tratar de intentarlo.

Graciela: Ya, y bueno ¿esa consideración cómo y a través de qué medios logra aprehender el estado actual del niño?

17. Marcelo: Como te digo, con una permanente incorporación en el proceso, en los procesos del niño, en los diferentes contextos, en los diferentes ámbitos de él; o sea, el tutor va a la escuela, conversa con los profesores, sabe como es el estado de avance escolar del niño (17.1), tiene encuentros con la familia para saber como se comporta el niño; cual ha sido el avance, los retrocesos individuales con el mismo niño.(17.2) La interacción de ellos dos y lo que le cuenta él, o sea porqué estamos hablando que la tutoría no siempre es el desarrollo de una actividad que también se da en base a la conversación, al afecto, al cariño. (17.3)

Isabel: ¿La modalidad del trabajo del tutor y de los tutores en particular son acordes a la estructura cognitiva del niño y a la edad que están?

Marcelo: Sí.

Isabel: ¿Sí?

Marcelo: Sí

Isabel: ¿Cómo logran alcanzar esta coherencia ?

18. Marcelo: De partida hay que pensar que todos los, bueno todas las personas tiene habilidades, bueno y en especial los tutores; igual tienen como una preparación previa, igual tienen estudios. Yo tengo la suerte de la gran mayoría estar en carreras sociales, (18.1) y el gran porcentaje, o sea estamos hablando de un par de tutores que estudian ingeniería, y el resto estudian en el área de educación, o estudian psicología, o estudian trabajos sociales, etc. Así que ellos, incluso que los que no son de las carreras sociales saben la pertinencia del trabajo, de los métodos de trabajo, de la estrategia del trabajo, o las acciones a realizar. Con niños pequeños, depende del desarrollo evolutivo del niño, y antes de eso también se hizo; o sea trabajamos en una asesoría del tema de la evolución del desarrollo evolutivo de la etapa del ciclo evolutivo del niño.(18.2)

Graciela: ¿Y tú percibes una diferencia entre tutores que están en el área humanista con los otros tutores que son ingenieros, en su relación con el niño?

Marcelo: No

Graciela : ¿No?

Marcelo: Sabís que no. Al principio era el temor, al principio era un desafío el tema del hermanamiento, ¿cachai?, conocer bien las habilidades, el poco tiempo que tuvimos para conocer a los tutores sin tanta profundidad. Igual fue una apuesta en cierta forma el hermanamiento en ese sentido, yo creo que para todos el apostar, el coincidir las habilidades de uno con otro; pero no, para nada, en lo absoluto, de hecho a veces se destacan más en los que uno tiene menos fe entre comillas; se destacan más por su habilidad.

Graciela : Durante la interacción con el niño ¿el tutor logra transmitirle el progreso que van obteniendo?

Marcelo: Sí, yo creo que la retroalimentación es fundamental para la relación niño tutor.

Graciela: ¿Y lo hacen?

Marcelo: Sí.

Graciela: Y ¿cómo lo hacen?

19. Marcelo: Eh yo creo que eso se basa con un tema afectivo; yo pienso o sea elevar la autoestima de un niño o tratar de contribuir a la autoestima no es solamente un tema del niño, que basta con darle un palmazo en la espalda (19.1)¿cachai? “bien, te salió bien” o felicitarlo,(19.2) o darle un beso, o darle ánimo,(19.3) ¿cachai? Eso es, la retroalimentación hacia el niño que es fundamental en la relación,(19.4) porque no sacai nada con hacer un actividad, y aunque al niño le salga mal, ya, “listo hagamos otra cosa.” Siempre tienes que tener recursos positivos hacia el niño.

Graciela: ¿Y el niño logra aprehender este progreso que le está transmitiendo el tutor? ¿reconoce el progreso? ¿se ve a sí mismo un poco mejor?

20. Marcelo: No sé si le transmite el progreso, no sé si lo que quiere transmitir es progreso, yo creo que el progreso se va a dar cuenta el mismo niño si es que está generando procesos de avance. Yo creo que, es que el tutor no puede transmitir progreso si el niño no genera progreso. Creo que el tutor debe trasmitir apoyo, le debe transmitir que va a estar ahí, aunque no lo haga bien; que él se va a dar el tiempo de hacerlo de nuevo si no le salió bien; de que no importa si le salió bien o mal, lo importante es que lo hizo y que mediante esas pequeñas cosas es el progreso que está haciendo. (20.1)

Graciela: ¿Y el niño logra captar eso, que el intentar hacerlo implica un avance?

21. Marcelo: Sí, yo creo que el hecho de poder terminar lo que empieza ¿cachai? de tener espíritu de superación. Yo creo que un arista fundamental del trabajo, sobre todo en el área afectiva, o en el área que trabaja el programa, el fomentar o motivar, implementar el espíritu de superación de los niños. El no quedar siempre que tú lo intentes se puede hace. Sí en ese caso los niños se podría decir que tienen avances porque pueden hacer las cosas que antes no hacían (21.1) por ejemplo, o se detienen más a intentarlo aunque no les salga, pero intentarlo. (21.2)

Graciela: ¿Y reconocen sus avances, el niño?

22. Marcelo: En ese contexto sí, en ese contexto sí. Tácitamente no te lo podría decir; yo he tenido encuentros con niños que sí están super contentos “tío, sabe que ahora puedo hacer esto” pero no en todos los casos, pero reconocen su avance; y aparte yo creo que es inherente al ser humano el reconocer tus logros, que tú permanentemente estás generando nuevos conocimientos, nuevos crecimientos, y te das cuenta lo que logras avanzar. Si bien un niño no tiene el desarrollo que tenemos nosotros cognitivamente, pero sí se puede dar cuenta de sus pequeños grandes avances que puede llegar atener. (22.1)

Graciela: Siguiendo con el mismo tema ¿el tutor puede, logra transmitir al niño que, el qué, el por qué, y el cómo desplegar ciertas conductas frente a determinadas actividades?

Marcelo: ¿Qué pueda llegar a dar a entender en el niño?

Graciela: Sí, tanto el qué, como el cómo, como el por qué ¿por qué hay que realizar siempre estas actividades o ciertas conductas frente a ciertas actividades?

Isabel: En el fondo ¿transmite el tutor esta capacidad de monitorearse, de verse desde más arriba en una actividad dada?

Marcelo: Complicado, creo que todo lo intencionan, o sea el para qué, haber lo intencionan depende de sus habilidades también, el tema de las habilidades igual

Graciela: ¿Habilidades de quién?

Marcelo: O sea

Graciela: ¿Del tutor?

23. Marcelo: Las habilidades del tutor, es que pueden intencionarlo, una actividad se puede ver intencionada para la realización de la actividad, una intención puede estar dada para una meta más global (23.1)¿cachai?, que no necesariamente la tiene que saber el niño, a si es que no por lo tanto el niño se tiene que dar cuenta porqué está haciendo, cual es, no sé si me entienden, cual es la meta más general que se pretende alcanzar con esa actividad, el para qué por ejemplo, para qué estamos haciendo esta actividad, puede tener una meta más global que la manejamos quizás nosotros, yo con el tutor ¿cachai?, y de repente la Mónica.(23.2)Pero el niño no sabe necesariamente para que lo está haciendo, si sabe el para qué de la actividad en concreto ¿cachai?, pero no todos los “ para que “o sea si hablamos del como , para que y el qué, hay varios “ como “ y varios “para que” y varios “ porqué” , no todos los tiene que saber necesariamente el niño. Los concretos sí ¿cómo lo hacemos?, lo hacemos de tal forma, ¿para qué lo hacemos? y ¿qué estamos haciendo?, lo va a saber dentro de la actividad, pero no necesariamente el niño va a tener que atraer el tema de los objetivos más global que se pretende alcanzar con eso. (23.3)

Isabel: ¿Tiene que ver con los temas de los objetivos que se están planteando? por ejemplo cuando tu hablabas del autoestima.

24. Marcelo: Claro también tiene que ver con eso, también tiene que ver los objetivos más generales o sea de por sí en el trabajo, en el trabajo con el niño, el sabe las actividades concreta, cual es el aporte más en general, pero es difícil plantearse como “ sabís nosotros tenemos propuesta con el coordinador o la asesora provisional trabajar el tema de la autoestima, porque lo consideramos que tu estai...” (24.1) No ¿cachai?

Graciela: ¿eso no se realiza en ninguna tutoría?

25. Marcelo: No, no el tema de conocimiento o sea es que llega a ser avasallador e intimidante, o sea cómo le planteái tú al niño,(25.1)si bien ellos saben en términos generales que se trabaja el área afectiva, el área sociocultural, el área educativa, ellos más allá no entran en ese análisis y ¿ cómo tú le planteas a un niño? “sabis nosotros hacemos el trabajo profesional y estamos tratando de elevarte la autoestima, porque consideramos que tu”. Es super complicado o sea para un niño poder digerir esas cosas. (25.2)

Isabel :En términos generales, cuando están en una actividad dada con el niño ¿el tutor se involucra activamente en esta actividad o mas bien se mantiene externo, se queda afuera?

26. Marcelo: No, se involucra par a par con él, par a par incluso llega a ser un par en las diferentes actividades que realizan. (26.1)

Isabel: ¿y que estrategias utiliza como para involucrarse?

27. Marcelo: Ser par por ej. el jugar de igual a igual con el niño acerca de una actividad lúdica (27.1) y eso me ha sorprendido mucho, sobre todo en las tutoras, es un tema cultural, pero el tema de embalsarse, de jugar a la pelota, de sacarse la cresta, de tirarse al suelo ¿cachai?, de llegar cochino hasta con la ropa rota de la casa ¿cachai? eso para mí es involucrarse en una actividad con el niño o sea es diferente decirle a un niño “ ya juguemos a la pelota, ya, le pego, pero vamos a jugar al cemento” ¿cachai? porque es igual ellos siempre están intencionando el no querer ensuciarse, porque los niños ¿cómo se relacionan en un juego? o sea ¿qué hace un niño en un juego? El niño no esta ni ahí con no ensuciarse la ropa, no está ni ahí con no caerse, se preocupa de jugar y pasarlo bien y ante eso los tutores se involucran, se involucran mucho en todo, sobre todo con la actividad lúdica. Con las no lúdicas física, como decirlo , con las lúdica pero manual por ej. también, o sea en general con todas las actividades, de esa forma lo hacen y me ha sorprendido mucho y me pone como super contento el que los tutores puedan hacer eso con sus niños.

Graciela: Marcelo ¿y en este involucramiento, el tutor logra dirigir la actividad sin entregar la solución, sin dar todas las soluciones en la misma?

28. Marcelo: Eh, si po, si yo creo que el rol del tutor no es dar soluciones, no es para nada dar soluciones, o sea no viene a dar soluciones viene a ser un apoyo y a contribuir al desarrollo de muchas cosas que los niños tienen vulneradas o carenciadas y ante eso yo creo que podemos creer que tenemos las soluciones , pero muchas veces los niños tienen la solución para sus propios problemas, que si bien nosotros somos perspicaces de poder darnos cuenta ¿cachai?, podemos contribuir al desarrollo del niño pero las soluciones no siempre las tiene el tutor, muchas veces las tienen los niños. (28.1)

Graciela:¿Y el tutor logra percatarse de esto?

Marcelo: Si

Graciela :¿Y a través de qué medios le genera el espacio al niño para que él proponga sus propias soluciones?

29. Marcelo: Siempre, yo creo que la autonomía y la autodeterminación de los niños en su desarrollo es fundamental para el trabajo que realizamos nosotros y para el trabajo que realizan los tutores , o sea no podemos llegar a imponer ni a dar soluciones a los niños, si ellos son los que están generando sus, están recibiendo todo del ambiente y están generando su propio desarrollo, claro, con el apoyo de los adultos, pero ellos tienen mucho que decir con respecto como forjan su vida en general y los tutores son capaces de darse cuenta , y para ni eso es super valioso el principio de autodeterminación en el ser humano, (29.1) sea niño , sea adulto etc. ¿cachai?, ¿qué es lo que pasa? y que se confunde con el tema de la autoridad muchas veces ¿cachai?, como les pasa a los profesores en la sala de clase por ej., o sea no por eso, el otro día tuve una conversación con una profesora con una capacidad de autocrítica espectacular, yo la felicité por su capacidad de autocrítica y me planteaba eso de que, me decía “ en nosotros se

confunde mucho el tema de la autoridad, nosotros creemos que tenemos el saber y el saber correcto “. Es lo mismo que se puede aplicar a los tutores con nosotros, nosotros creemos que tenemos el saber correcto, pero el niño tiene también mucho que enseñarnos y el niño puede que ese saber no lo comprenda o lo pueda debatir o pueda no entenderlo y plantearle algo equivocado, pero eso no significa que esté malo, porque el niño tiene también la posibilidad de equivocarse y de aprender de los errores y quizás , el tiene la razón y nosotros no y en eso hay que ser lo suficientemente humilde nosotros los adulto de darnos cuenta. (29.2)

Graciela: Es por eso que quería ver si me podrías explicar ¿de que forma el tutor logra dar espacio a esta autodeterminación de los niños?

Marcelo: Permanentemente la actividad , o sea si el tutor llega con un actividad programada a la tutoría.....

(cambio de lado)

Marcelo: ¿ahora puedo hablar? ¿en qué estaba?

Graciela: En la autodeterminación.

30. Marcelo: A ya, en la autodeterminación. sí un ej. super concreto: si el niño no quiere hacer un actividad que le traiga preparada el tutor, aunque le haya costado un mundo preparar un rompecabezas el día anterior o un juego el tutor, y el niño no lo quiere hacer, no lo podí obligar , si, lo podí motivar a que en algún momento se den el tiempo de hacerlo, pero si el niño no lo quiere hacer no podí ir contra eso. (30.1)

Graciela: Entonces tu consideras que promueven la independencia en el niño

Marcelo: La independencia igual es un concepto diferente yo encuentro, al haber independencia es más complejo, yo creo que sí, la autodeterminación.

Graciela: Pero la independencia en términos de la consecución de su aprendizaje, en la búsqueda de su aprendizaje. La independencia como un agente activo de su propio aprendizaje

Marcelo: Yo preferiría hablar de autonomía mas que de independencia, porque independencia tiene muchos matices. Yo preferiría hablar de autonomía, de que el niño si es autónomo en el tema de su determinación propia, de lo que quiere o no quiere hacer, no tenemos porqué venir a bombardearlos con cosas preparadas que están obligado a hacerla.

Isabel: Marcelo, en término de afectividad ¿el tutor acepta al niño tal cual es con sus diferencias, cómo es, en términos generales?

Marcelo: Fue complicado, a sido complicado porque el tutor se hace una imagen preconcebida de lo que es un niño, trae una imagen preconcebida de lo que es un niño normal entre comilla, si pudiéramos decir así. Yo creo que la primera parte, la primera etapa de este proceso es super complicado.

Marcelo: Las diferencias.

31. Marcelo: Al principio es complicado. Ah, estábamos hablando del tutor aunque no quiera, muchos señalan tácitamente que: “ no, yo no quiero hacerme una imagen del niño “y todo el cuento, quiero que sea sorpresa. Pero igual traen una imagen de su experiencia de trabajar con niños dentro de característica de normalidad, sin tanta vulnerabilidad (31.1)etc. Al principio cuesta, cuesta que el tutor se incorpore a un proceso particular de cada niño, a veces hay el tema de la expectativa que juega un rol super fuerte, (31.2)pero ya con el paso del proceso logran aceptar las diferencias del niño y se logran acomodar a ellos porque más que, o sea el cuento no es que el niño se acomode al tutor, si no que le tutor se acomode al niño. Yo creo que eso después de un tiempo lo logran hacer. Al principio es como bien, choca como bien de frente con los tutores, pero después viene la aceptación más plena.(31.3)

Isabel: Oye ¿y tú crees que los tutores se dan un espacio para transmitirle al niño que éste es aceptado por él?

Marcelo: ¿Cómo si está aceptado?

Isabel: Si lo acepta. El tutor logra transmitir esta aceptación al niño?

32. Marcelo: Ah sí .Si afectivamente, fundamentalmente y verbalmente igual (32.1) o sea compartir igual como también le pueden plantear de que lo que les molesta de los niños para hacer mejor la relación. (32.2)Igual tuve un caso super concreto de una tutora que estaba como re desmotivada con el tema de la conducta que tenía el niño, como se le planteaba, lo agresivo que era el niño con ella, se vio como bien sobrepasada en su momento, pero el niño de a poco fue internalizando la importancia que tiene la tutora para él y el respeto que tiene que tener hacia ella y lo mismo de la tutora hacia el niño, igual es recíproco. Como te digo , eso en el primer proceso yo creo que a todos les pasó en cierta forma. Claro algunos que teníamos unos niños mas, ¿cómo lo podría decir?, que no tenían tanto problema, pero en general los niños de la escuela, de nuestra escuela son bien particulares .

Isabel: ¿En cuanto a las metas que hablamos en denates, el tutor anima a que el mismo niño se plantee metas a corto y largo plazo?

Marcelo: Al tema de las metas. Para mí las metas son de hecho cuantificable, son medibles. Tú al plantear una meta tienes que plantear algo con criterio de mediación. Es difícil el tema de las metas.

Isabel: Nosotros hablamos en términos de sueños, no tan cuntificable

33. Marcelo: Yo creo que sí. Actualmente no tanto, yo creo que al principio sí, porque al principio se desconocía un poco como era la relación, como iba a ser la relación entre ellos dos. Era más fácil plantearse objetivos concretos, plantear algo más vertical y más medibles. Yo creo que ahora dentro del proceso, ahora están como en un proceso de conocimiento mucho más personal del uno con el otro. Entraron como en la parte del proceso que es la lenta (33.1)¿cachai?, que es la parte del centímetro a centímetro, de avanzar con el niño, el conocer todos los matices que tiene él. Por lo menos en este mes concreto, concreto se están planteando como la evolución exacta. El logro que se plantea en el conocimiento mucho más profundo que llega abrir esa, tratar de abrir esa última puerta que tiene, la más chiquitita, lo más escondido que

tiene el niño adentro, como eso. Tratar de entrar al mundo del niño plenamente para que se logre una total aceptación del tutor, (33.2) porque independiente de los meses que han pasado, no significa que está la confianza plena entre niño y tutor. Y yo creo que esa es la que tiene que conseguir los tutores para poder generar metas más alcanzables, mucho más alcanzable,(33.3) de hecho, yo creo que el período de tiempo es corto lo que está el niño- tutor, para poder llegar al logro medible como por ej. lo esperan en la escuela, o sea la escuela te esperan que el niño suba las notas, no quede repitiendo a fin de año ¿cachai?. Pero eso no es un logro del tutor, sino que una meta que tiene que perseguir el tutor.

Graciela: ¿ El niño en este momento logra confidenciar al tutor metas que el niño quisiera lograr, metas personales?

34. Marcelo: Si , claro , en eso se trabaja. Eso gira fundamentalmente al tema escolar. (34.1) El niño en general se centra en la exigencia que tiene día a día, o sea si tú te vai a la escuela es un sistema de exigencia permanente.(34.2) Yo creo que por ahí el niño puede plantearse metas de aprender más, de tener un mejor rendimiento escolar, de querer superarse, de querer mejorar en general.

Graciela : ¿El tutor facilita por ej. cuando le transmite, le confidencia estas metas que quisiera lograr el niño, el tutor le transmite o genera en el niño objetivos a corto y a largo plazo para lograr estas metas?

Marcelo: En ese sentido sí.

Graciela: ¿ Lo construyen ambos?

35. Marcelo: En ese sentido, se construyen, se construyen. El tutor se da el tiempo de enseñar al niño, (35.1) de promover habilidades también en el niño , yo creo que de ahí se, el niño es más concreto, es más concreto incluso creo que en algunas ocasiones que nosotros. (35.2) Para él la tarea puntual , o sea el tutor si viene a conversar con el niño, al niño no le va a interesar mucho, el niño le interesa que juegue con él o que le traiga un tipo de actividad o que hagan tarea aunque no le guste, porque él sabe que va a tener alguien dedicado a que le enseñe cosas (35.3) por ej. ¿cachai?, que le enseñe cosas nuevas, que sean visibles o no.¿cachai?. Pero sí , logran construir en conjunto y elaborar metas en ese sentido, ¿ya? (35.4)

Graciela: No. Oye y cuando este tutor aprehende las metas o sea los deseos que el niño le está transmitiendo, ¿el tutor facilita la discriminación de las metas alcanzables de las no alcanzables?

Marcelo: ¿ El tutor si las facilita?

Graciela: Si. En el niño que logre discriminar aquellas alcanzable de las no o las más difícil de alcanzar o de las inalcanzables

36. Marcelo: El tema de discriminar. No sé cual es la discriminación, puede ser, claro, porque no podríamos discriminar las metas inalcanzables. Yo creo que las metas o los logros son los que más son inalcanzables entre comilla porque los logros inalcanzable son alcanzable. Son los que más te generan gratificación, los que más esfuerzo tienen que ponerle. Pero sí, los tutores lo logran hacer ellos, con los niños yo creo que de cierta forma también. Está claro que si haces una

división tenía que multiplicar antes, sumar o restar antes ¿cachai? no podía irte, no se cosas concretas, el tema es mucho más concreto, pero no creo que discriminen, yo creo que también se trabaja con las metas inalcanzables, no dejándolas de lado, o sea no discriminándolas, porque no porque no sean alcanzable en este momento, no se comienza a tratar de alcanzarla (36.1)

Graciela: ¿Y se conversa esto con el niño?

37. Marcelo: Se tratan los temas, no sé si en los niños hay una madurez suficiente y tampoco yo conozco a cabalidad. (37.1) Yo creo que ninguno de nosotros conoce a cabalidad la calidad o todos los matices que tiene la relación niño- tutor, pero sí, se trabaja el área, no se deja de lado, y si lo hacen, lo intentan de una u otra forma, o se empiezan a generar las bases para que el niño después lo siga intentando. (37.2)

Isabel: En esto de planteamiento de metas, caminar hacia un logro, ¿el tutor promueve la paciencia y la perseverancia en el niño?

Marcelo: Sí, o sea debe hacerlo

Isabel: Lo que tú estas viendo en el plano de la acción, digamos de una tutoría ¿está pasando eso?

38. Marcelo: Sí .Debe hacerlo. Se ve y lo hace, tiene que hacerlo. Como te decía en delante, el tema del espíritu de superación es fundamental o sea si no ,el niño no va a llegar a ser nada en general. Los niños aquí son super poco participativo, son poco dinámico, incluso tienen poco espíritu de superación, se dejan estar mucho porque no tienen un apoyo permanente, la gran mayoría vive con abuela, no tienen sus padres al lado, (38.1)¿cachai?, el tema a la aceptación en cuanto a la pugna permanente entre la normalidad de los niños con padres y ellos que no tienen esa posibilidad, a si es que yo creo que ellos fundamentalmente trabajar el espíritu de superación, si no como te imaginai al niño que tiene estas carencias parentales fundamentalmente si no tienen un apoyo como éste, que no tienen espíritu de superación, o sea el proyecto de un adolescente es fundamental. Yo creo que pasa por ahí el trabajo que están haciendo los tutores, encontrar el espíritu de superación propio, la autodeterminación, el crecimiento personal, que se den cuenta que ellos son los agente de su propio desarrollo y que no el resto porque no pueden, no tienen con quién contar.(38.2)De hecho una crítica que le he dado vuelta al tema del programa en cuanto de la expectativa, de los niños, el hecho de tener a alguien dos veces a la semana, o más muchas veces por un año y después que se acaba eso, si bien dejan instaladas muchas habilidades en su recibimiento después vuelven al mismo sistema ¿cachai?, vuelven con su abuelo y vuelven a estar solos, si bien generan ideas como te decía, después no tienen como alimentarlas, seguir desarrollándolas, seguir haciéndolas crecer y eso a veces me preocupa y me da susto y a veces me resulta injusto.(38.3)

Graciela: Terminando, si terminando ¿el tutor logra transmitir al niño que el niño sea consciente de su potencial de aprendizaje? ¿ de su potencial de cambio ?

Marcelo: sí

Mujer: ¿si?

39. Marcelo: yo creo que a hay un tema de fomentar. El fomento, bueno eso, o sea netamente “ tu soy bueno “ , basta con decirle “ no si tu lo haces bien “ ¿cachai? “ tu soy bueno para esto, tu teni la capacidad “ (39.1)¿cachai?. Lo hacen permanentemente y yo creo que es como una herramienta que ocupan los tutores. Una herramienta que ocupan ellos para la realización de sus tutorías, fomentar el desarrollo de los niños mediante el apoyo, el animo, el q se den cuenta de que aunque lo hagan mal lo hacen bien ¿cachai?, aunque lo hagan mal. lo están intentando y están desarrollando su espíritu de superación. (39.2)

Isabel : La última pregunta. Te acuerdas que al principio hablabamos de que el mediador al comienzo tomaba un rol un poco mas activo o asume mayor responsabilidad en cuanto a una tarea y después va traspasando paulatinamente la responsabilidad al niño ¿como ves tu que se hace en las tutorías ?

Graciela: Esta transmisión paulatina de la responsabilidad del niño con su propio aprendizaje

Marcelo: Sí de hecho

Graciela: ¿pero el tutor asume un rol directivo en un principio, para luego dar paso a la entrega de la responsabilidad?

40. Marcelo: sí, sí. Yo creo q no se si me equivoco pero creo que el tutor siempre va a mantener aunque se ponga a la par del niño y aunque haya establecido mucha confianza igual va a tener algún tipo de rol directivo dentro de la relación. (40.1)El grado es el que tiene que manejar el tutor, pero yo creo que desde el primer encuentro el tutor le entrega la autonomía al niño y le entrega, el tutor va a entregar herramientas al niño, le va a entregar herramientas nuevas, le va a entregar nuevo aprendizaje, como recíproco también, los dos se entregan estos elementos, pero desde el primer encuentro deja al niño que haga lo que el a aprendido, lo que considera que es bueno para el niño, no se si me entienden (40.2)(estoy un poco enredado) pero si siempre lo deja y lo debe dejar y es algo que nosotros trabajamos permanentemente en las individuales y en las asesorías grupales. El tema del respeto a la autonomía del niño y el no contaminarle al espacio porque la idea es hacerle el espacio, hacer algo grato y no algo invasivo de manera que tenga su espacio y si el niño tenía programado esa tarde jugar con sus amigos, tiene que dejarlo que vaya a jugar con sus amigos (40.3)¿cachai?, pero a veces aquí en el programa le dicen “ no es que el niño”, o le mandan a decir a la familia que el niño tiene que esperar al tutor, tiene que resguardar el espacio que el tutor va a ir a la casa, tiene que esperarlo, tiene que darle un tiempo al tutor, “no po falso ¿cachai? “. Si el niño no quiere estar ese día con el tutor no tiene porque estar con el tutor ese día ¿cachai?. La tutoría no es una obligación para el niño, si no el niño no va a querer estar más en el programa. Un caso nos paso así, el niño se sentía obligado de venir al programa por el tema que tenía que resguardarle un espacio, dos horas. Si ese día el niño en la tarde de cuatro a seis se iba a jugar en bicicleta con sus amigos, era el único día que tenían sus amigos para encontrarse con el en el barrio y llega el tutor y le caga su espacio ¿cachai?. Y a eso voy en el tema de la confianza el tema de la relación, o sea el programa no puede llegar a imponer al niño una dinámica diferente, sino que esa dinámica la tiene que construir el niño con el tutor. (40.4)

Isabel: Muchas gracias

Entrevista IV, Tutora Escuela Ernesto Quiroz Weber

Graciela: Quiero que me describas en términos generales que es lo que haces tú con el niño, con José, ¿cuántos años tiene José?

Ana: 10 años.

Graciela: 10 años. Me gustaría que me describieras la manera en que se lleva a cabo una visita.

Ana: Eh... forma común.

Graciela: ¿ Que es lo que haces desde que llegas hasta que te vas?

1. Ana: Mira, el primer semestre básicamente era en la mañana , entonces me están esperando en la casa, habitualmente él está ya vestido con su uniforme, se lava y la mamá..., bueno, él es como muy parentalizado, entonces él es el que está listo y la mamá con los otros niños como que todavía están durmiendo a esa hora , y después al ratito sale y ahí me reciben, estoy en el comedor, comedor-cocina y ahí , bueno revisamos las tareas, como ha estado en la semana mas o menos .Y ahora este segundo semestre que han sido en las tardes porque no tengo las mañanas libres, ahí me esperan con once y lo que sí ha sido bastante bueno es que han respetado harto el espacio que tenemos nosotros, a pesar de que la casa es bien pequeña y que son hartos hermanos, tres hermanos más, nos dejan solitos a nosotros tomar once y ellos se van a tomar once adentro, y ahí casi siempre las labores que hacemos en la casa son educativas, o sea realizar las tareas, como van, si yo le puedo ayudar en algo, en algún trabajo. Ayer fue algo mas distinto, porque estoy detectando ciertos problemas que pienso derivarlos, ya sea.... o sea ver la posibilidad de un psicopedagogo o algo, porque nosotros no podemos intervenir mucho en ese sentido.(1.1)

Graciela :¿Tú que estudias?

Ana: Servicio Social

Graciela: ¿En la Valparaíso

Ana : En Valparaíso

Graciela: ¿ En que años estás?

Ana: Cuarto.

Graciela: Cuarto. Ya . ¿Cómo qué problemas se han detectado en el niño?

2. Ana: Bueno, a mí ,los dibujos me reafirmaron la problemática que yo ya veía, o sea, no está bien integrado en el grupo, en el grupo de pares, su familia tampoco y en realidad es como bien complejo eso, porque lo limita mucho con su relación interpersonal, o sea no es muy afectivo él, no es muy dado como para hablar, no es como interactivo, es un niño mas que nada introvertido, y las tutorías externas , o sea cuando yo lo saco, ahí fomento más eso, que es como la relación

entre nosotros dos, que conversemos y yo me voy muy por el lado afectivo, del abrazo, del beso, porque él como que no lo tiene. (2.1)

Graciela: ¿Y como receptiona el niño eso?

3. Ana: Al principio fue.....se quedó así como estático, como helado y ahora ya como que lo abrazo y me abraza, y como que se me cuelga, (3.1) y eso es bien bonito, porque siempre a pesar de que nos dejan el espacio, siempre vienen los hermanos a ver qué estamos haciendo, entonces ayer mientras él dibujaba, yo veía los otros niños y ahí fue también como lo mismo de abrazarlos de regalinearlos y al que es mas inquieto, se quedó super tranquilo. Entonces ahora estaba conversando con la Roxana, porque el lunes tuvimos una reunión para buscar la posibilidad de un apoyo más. Un apoyo externo (3.2)

Graciela: ¿ Porqué? ¿qué es lo que has detectado en el niño?

Ana: Ehh.....falta de concentración, que tiene actitudes.....bueno, al ser un niño parentalizado, tiene muchas cosas como claras con respecto a la familia, o sea como que él cumple órdenes no mas, entonces “José, hace eso le dice la mamá” y el José lo hace, “ José hace esto” y José lo hace. Pero con su grupo de pares es como más chico, se ve como un niño mucho menor de su edad, y tiene mala redacción, le cuesta todo lo que es lenguaje, comprensión lectora, en matemáticas lo que es abstracto, super bien, pero la parte lenguaje y dibujo bien mal, entonces la motivación educacional como que no la tiene, yo me atrevería a decir que no la tiene. Hemos conversado el tema y realmente a él no le gusta el colegio, no le gusta estudiar, como que no le encuentro asertiva la cuestión.

Graciela: ¿ Como te llamas tú?

Ana: Ana Carvajal.

Graciela: Anita tú cuando inicias una visita ¿vas con objetivos, con planes de antemano?

4. Ana: A ver. Cada visita te mentiría si yo te dijera que voy con tal objetivo. Me he tratado de plantear el objetivo mensual. (4.1) En primer instancia era subir el rendimiento, o sea lo vi como bien por el lado de la escuela., del colegio, y en realidad tenía que bajar las expectativas, porque el niño no tiene esa motivación , y para poder hacer esa motivación tiene que hacer hábitos de estudio, y ese hábito de estudio en las dos veces que yo lo veo en la semana, no lo puedo realizar, (4.2) entonces , “ la mamá, hay que hacer un trabajo con la mamá, con la profesora que es como esas viejas barreras”, entonces como que no lo pesca a él

Graciela: ¿ Y que tipo de trabajo tiene que hacer con la mamá?

Ana: Bueno, a mí , o sea, yo como asistente le haría una terapia familiar y arreglaría todos sus problemas. Pero me gustaría poder intervenir más, porque se siente como sobrepasada en sus roles, entonces como que no.....sumamente sobrepasada y recurre al grito y al palmetazo, y al garabato. y todo eso, aparte que tiene tendencia depresiva, entonces que seguramente también la tienen que ver y entonces ahí también hay otro tipo de intervención que a lo mejor el programa no te permite intervenir, y sería bueno, porque claro, yo le puedo dar muchas cosas , pero, no se si en realidad la puedo ayudar a su capacidad de recibir.

Graciela: Ayuda....

5. Ana: Ayuda, pero quizás noentonces tuve que bajar las expectativas de colegio y de ahí empezar como por el lado afectivo, si mejora su s relaciones interpersonales con su grupo de pares, de ahí empezamos a salir con otros tutores de otros niños, a salir más nosotros dos, como para sacarlo del ambiente, (5.1) porque al principio él en su casa era muy retraído conmigo, y cuando ya empezamos a salir, se empezó a afianzar mas la relación, y después, ahora, ya en la casa está bien, o sea ya no tengo esos problemas como empezó.(5.2)

Graciela: El tema en cuanto a la expectativa. ¿cómo fue eso de que tú tuviste que bajar las expectativas? ¿tú te diste cuenta de eso?

6. Ana: Yo me di cuenta que lo que estaba haciendo no estaba dando como resultado, entonces yo en cierto sentido, me sentía frustrada con mi trabajo, y ahí, la Roxana pucha me dijo “ mira, ¿sabes que? , has logrado caleta de cosas, haz logrado que me salude,(o sea que salude a la Roxana,) haz logrado que esté mas contento, que se relacione mejor con su grupo de pares, y eso no son cambios menores, entonces, yo creo que tú tienes que relajarte un poquito mas, y tomarlo así como mas....” (6.1)

Graciela: ¿ Y tú logras reconocer esos cambios?

7. Ana: Sí , o sea al menos.....mira igual , cuando no conoce a la gente, no le habla, así de simple. Tú le preguntas algo y no le vas a sacar palabras, pero cuando ya lo logras conocer por ej. cuando ha estado con otros tutores, o con otro niño, no tiene mayor problema y como que ha estado más expresivo. Eso son como los cambios que yo he notado en él (7.1)

8. Graciela: ¿ Y él mismo logra reconocer esos cambios?

Ana: No, o sea no se en realidad, porque yo no le pregunto.

Graciela: ¿ No has logrado transmitirselos?

Ana: No , es que en realidad no he llegado como.....en realidad me ha faltado esa parte de preguntarle a él que opina. (8.1)

Graciela: Pero ¿tú le transmites los logros, esos logros que el niño va obteniendo?

9. Ana: Si pues, o sea por ej. cuando hicimos un trabajo como de las plantitas, entonces ahí como que lo reforcé harto, reforcé a la familia . Mira estuve un mes leseando con las plantitas, porque crecieron y todo eso “ ya, mira, viste que lo logramos, si, viste que no era tan difícil “, entonces trato de reforzarle las cosas buenas, y las cosas malas, no lo reto, evito retarlo porque la mamá lo reta mucho, entonces para qué. Entonces aquí se forma como un diálogo, como una conversación (9.1)y ahora último se ha logrado, porque igual cuando uno tiene ese tipo de conversación con él, como que se cohibe mucho, entonces no te responde más

Graciela : ¿Qué tipo de conversaciones lo cohibe más?

10. Ana: La conversación por ej. cuando no hay algo que está resultando bien. Cuando hay complicaciones por ej. en el colegio, o que no ha hecho algún trabajo, o alguna cosa, como que se retrae, como que sabe que no lo hizo bien, pero no responde a nada, es como ese niño que tú le hablas y no te contesta nada, (10.1) entonces cuando él al principio..... (otro cambio que yo he notado).que cuando él te hablaba, no te miraba a los ojos, no te miraba a la cara y yo le dije: José, cuando yo te hable y cuando tú me hables, mírame a los ojos. (10.2) Ya. Entonces después nosotros conversábamos y yo le decía a : pucha ¿qué te pasó? o vamos a hacer esto o vamos a hacer lo otro para mejorar las cosas. Ya. ¿qué te dije?, y no cachaba. Se condicionó solamente a mirar a los ojos, pero no a comprender lo que yo le estaba diciendo. (10.3)

Graciela: Bueno de a poquito.

Ana : Pero de a poquito se ha logrado.

11. Graciela: Cuando tú me dices que tratas de plantearle el objetivo mensual ¿se mantiene vigente ese objetivo durante el mes?

Ana: Si , si se ha mantenido vigente.

Graciela: ¿ Y si surgen alguna otra necesidad?

Ana: Lo cambio, o sea por ej. ahora yo me estaba enfocando en la parte recreacional , sacarlo, que conociera, que compartiera, todo eso, y la semana pasada por el asunto de la práctica, yo no pude ir en la semana y cuando llamé a la mamá, me dijo que tenía una parte de un libro que no se lo había leído, que no había caso, entonces yo dije: voy a tener que cambiar el objetivo, o sea , no así tan teórico lo dije en ese momento, pero voy a tener que retomar el lado de los estudios, (11.1)o sea, reforzarlo mas aun para que no sea como el objetivo principal, o sea secundario sin que sea el principal. (11.2)

Graciela: ¿ Y no te es problemático el cambiar los objetivos?

12. Ana: Si, en un momento me problematizó, porque yo pensé que esa parte como que estaba ya solucionada, (12.1) o sea igual se mantuvo en una cierta continuidad, como en sus avances en el colegio, o sea yo sabía que no le iba muy bien, pero encontrarme con que no se había leído el libro y que era para el otro día y que no le había dicho nada a nadie, entonces eso como que me descuadró mucho y entonces justo tocó en el inicio de este mes, entonces el inicio de este mes va a ser enfocado a eso y además lo recreacional. Esas son como las dos partes mas.....recreacional, lo afectivo mas que nada , eso es como la base yo creo de un tratamiento común(12.2)

Graciela: Oye , y cuando tú te pones un objetivo y también tomando el caso de que lo tengas que cambiar. ¿seleccionas las estrategias para llevar a cabo ese objetivo?

13. Ana: Mira, en realidad, pensé hacerlo en un primer momento, pero la Roxana me dijo que no lo hiciera tan así porque era demasiado profesional, o sea yo me planteé al principio como yo, asistente social participo en el adopto ¿me entiendes?, entonces a nosotros nos enseñaron una forma de plantear objetivos y actividades y todo eso, entonces lo traté de hacer mas light.(13.1)

Entonces tengo actividades como pensada, pero así programadas, programadas esquemáticamente, no, así tan estructuradas no están. (13.2)

Graciela: Ya ¿pero tienes actividades pensada?

Ana: Si.

Graciela:¿ Para llevar a cabo lo que harías?

Ana: Si.

Graciela: Y ¿ las consideras pertinentes para los objetivos que tienes que buscar?

Ana: Si.

Graciela:¿ Y logras ver en la realidad si son efectivas?

14. Ana: O sea al menos todas las actividades que hemos tenido han sido bastante efectiva, sobre todo en el plano emocional y recreativo, han sido bastante efectiva, (14.1) entonces por eso como que no es variable en el esquema, y ahora he adoptado como perfeccionizarme un poco más por el asunto del colegio, o sea que necesito una mayor elaboración en esa parte. (14.2)

Graciela: ¿ Como le va al niño el el colegio?

Ana: Mas o menos no mas, tiene como un 4,9 o 4,8 de promedio:

Graciela: Si tú realizas una actividad tanto recreativa como académica. ¿tú logras transmitirle al niño la importancia, la finalidad de esa actividad?

Ana: Mira , trato de hacerlo, pero él es un niño muy especial, entonces de hecho ni siquiera puedo ocupar el método recompensa-castigo o castigo-recompensa , o sea “si tu no haces esto, yo te voy a privar de esto”, porque es un niño tan privado de tantas cosas que le da lo mismo

Graciela: ¿ Como tratas tú de transmitirle la finalidad de la tarea, el porqué de la tarea?

15. Ana: Trato de hacerlo como de la forma más lúdica posible, o sea, como más entretenido (15.1) porque te va hacer bien, porque te va a servir”, (15.2) pero hay otras cosas de fondo mucho mas fondo , que a lo mejor no lo hacen como internalizar tanto eso. (15.3)

Graciela: ¿ Tú percibes que él no comprende la finalidad que tú tienes con él?

16. Ana: Si o sea por ej. la parte recreacional , yo creo que no hay problema, (16.1) pero la parte educacional como te digo, no tiene mayor motivación de ir al colegio, no tiene motivación de estudiar, de nada entonces.... (16.2)

Graciela: ¿ Y tú en que cosa te das cuenta de esta pobre motivación?

Ana: Mira , porque hemos conversado del tema, porque no toma atención en clases, porque las tareas están a medio copiar, porque nunca sabe cuando tiene prueba, cuando tiene trabajo ,y si tiene trabajo grupal no sabe con quien , entonces no hay un interés en los estudios.. (16.3)

Graciela: ¿ Y a ti te inquieta saber que lo que hay de tras fondo?

17. Ana: Si poh . Me inquieta harto y creo que es un problema bastante complicado, o sea de hecho dentro del grupo de Ernesto Quiroz , la Roxana , me mandó el mas complicado, o sea ella me lo dijo cuando se realizo el hermanamiento, que era un caso bastante complicado. Entonces por una serie de temáticas, o sea que yo algo te he contado, entonces yo creo que se necesita otro tipo de intervención, o sea mas a cabalidad, que no solamente lo vea él como externo, como prevenir algo, si no realmente solucionar la problemática que hay ahí. (17.1)

Graciela: Oye ¿cómo se llama tu niño?

Ana: José Duran.

Graciela: Oye, José logra aprender algo. ¿tu le comunicas o le haces entender que lo que aprende en este contexto, puede ser ocupado en otras situaciones?

Ana: Si, a lo mejor no explicitamente.

Graciela: ¿ De que forma?

Ana: A lo mejor está como implícito, o sea lo que yo le enseño, él igual como que lo ha transmitido a otras personas, o sea sobretodo a la mamá. Con la mamá conversa harto, aunque no lo pesque mucho, conversa harto con ella, pero mas que nada, como te digo es la parte como afectiva, como nuestras conversaciones,¿ entendí?. Cosa que yo le digo , como los consejos sabios y él le transmite a la mamá y después ella “ oye, a si es que conversaron tal cosa y tú le dijiste esto”

Graciela: ¿ Pero tú le transmites que es un consejo que puede servir para otras personas?

18. Ana: Si , si le he dicho, o sea por ej. no se, trato de ayudarlo en ese sentido. Una vez me dijo.....yo le dije que nunca habían preguntas tontas , que cualquier cosa que quisiera aprender que lo preguntara , ya fuera la profesora, la mamá, cualquier persona que él quisiera, y si alguna vez alguien te dice que por hacer esas preguntas eres tonto, mas tonto es él en decirte eso. Ya. Y después la mamá me dijo : oye la otra vez me dijo el José que le habías dicho que no habían preguntas tontas. Entonces ahora ,yo no digo que ahora él pregunta más , pero por lo menos se ha abierto a ciertas cosas, no tiene como ese miedo que tenía antes. (18.1)

Graciela: ¿ Y cuando tú inicias cualquier tipo de actividad, te preocupas de saber que es lo que el José conoce de esa actividad?

Ana: Si, habitualmente.

Graciela : ¿ Como lo haces?

19. Ana: Conversamos. Le pregunto por ej. cuando llego a su casa le pregunto: ya ¿qué hai hecho en la semana?, ¿cómo hai estado?., habitualmente me cuenta la comedia, lo que ha jugado con los compañeros, y a qué. (19.1) Mas o menos le digo lo que vamos a hacer (19.2) y que le parece, para que sirva. (19.3)

Graciela: ¿ Logras averiguar que es lo que sabe el José de eso, de cualquier tipo de actividad , de matemática, de alguna actividad recreativa?

20. Ana: Sí poh, le pregunto, o sea por ej. si ha ido a un museo le pregunto: “ oye has ido a un museo, oye, has escuchado de tal cosa “. si, habitualmente le pregunto, le pregunto lo que sabe él, para no andar diciendo cosas que a lo mejor él ya sabe o reforzarle realmente si es que no sabe nada. (20.1)

Graciela: ¿ Y eso en lo académico también se repite?

Ana: Sí para ayudarlo a hacer las tareas. Yo tengo que cachar que es lo que sabe él de la materia y que es lo que no sabe, que es lo que le cuesta. (20.2)

Graciela: Oye y cuando tú le llevas una actividad ¿de que forma tú la eliges? ¿la eliges pensando si puede entenderla o para asombrarlo?¿ como la eliges tú la actividad?

Ana: Yo creo, mira la mayoría de las veces que he elegido una actividad, han sido recreacional, han sido como.....porque la parte de educación casi siempre es lo mismo, o sea revisar las tareas, ver que onda, bueno, ayer que hicimos los dibujos varió la temática que teníamos. Y yo creo que ahí yo voy a tener que empezar a hacer otras cosas nuevas, no se, preguntarle a alguien , a un educador para poder ayudarlo de mejor manera, pero.....se me olvidó la pregunta.

Graciela: De que cuando tú eliges una actividad si te preocupas de que.....

Ana: Ahhh ¿del criterio que ocupo para elegirla?

Graciela: ¿ Te preocupas de que el niño logre entenderlo?

21. Ana: Sí , o sea lo recreacional trato de que sea así como para sorprenderlo, algo que él no conozca, algo que como que lo marque ¿entendí?, o sea que realmente se sienta bien con esa actividad (21.1) y en la parte educacional trato de seguir como el patrón, o sea el criterio de refuerzo mas que nada, de apoyo, de seguir con él,(21.2) de que igual se pueden hacer las cosas aunque le cuesten (21.3), pero la parte recreacional , es mas como de sorprenderlo, aparte de que no sale nunca, entonces cualquier cosa que yo le lleve o que haga, lo sorprende, cualquier cosa (21.4)

Graciela: En cualquier tipo de actividad ¿ de que manera tú te involucras? ¿ que rol ocupas tú?

22. Ana: Ehhh yo creo que motivador (22.1) y un rol de participación también. (22.2)

Graciela: ¿ Como rol motivador?

Ana: Porque lo motivo, así como que le digo: “ mira José, vamos a ir a una parte super entretenida, que es super fantástica, mira si es super buena” (22.3), y en la parte educacional también “ mira es necesario “ (22.4)¿cachai?

Graciela: ¿ Eso lo haces siempre antes de iniciar cualquier cosa con el niño?

Ana: Sí ,habitualmente.

Graciela: ¿ Te interesa despertar el interés del niño?

Ana: Sí, porque o si no, no me pesca.

Graciela: Como lo haces para que tenga interés?

23. Ana: Yo creo que es en el diálogo, sabes, nosotros ocupamos mucho el diálogo, entonces, ahí como que yo le expreso que es interesante, que es importante (23.1) y además de que por ej. en la parte educacional, lo que se da mucho, con muchos tutores es que nos hacen mas caso a nosotros que a los papás, entonces de repente como él tiene como un cierto déficit atencional, no lo grito, no lo reto, ni nada, pero uso un tono determinado de voz, que él sabe que se tiene que quedar ahí y hacer la tarea.

Graciela: ¿ Y lo participativa? ¿ como participas?

24. Ana: Parezco loro . No se, es como si volviera a ser niña con él, o sea soy una guía , pero al mismo tiempo también participó de las actividades escolar, por ej. cuando salimos, los dos disfrutamos la actividad, los dos nos reímos, los dos jugamos en la arena, o sea no es como problema, (24.1) aunque yo igual mantengo la posición como de guía y de apoyo. (24.2)

Graciela: Explícame mas el tema de la guía?

25. Ana : Casi siempre soy yo la que entrega, o sea da actividades. Plantea como : “ podemos hacer esto , podemos hacer lo otro”(25.1)

Graciela: ¿ Pero como lo planteas?, ¿le muestras la actividad? , ¿se conversa con el niño sobre la actividad?

Ana: Lo converso con él, entonces le pregunto, ¿te gusta o no te gusta? (25.2)

Graciela: ¿ Y si no le gusta?

Ana: Porque no te gusta

Graciela: ¿ Y después?

Ana: Y después lo trato de convencer.

Graciela: ¿ Que pasa cuando el niño te muestra falta de interés?

26. Ana: Al principio era así, al principio era como que a lo mejor él igual esperaba muchas cosas, como por ej. nuestra primera salida fue super simple, fue una salida a la playa y eso además que yo no tenía mucho dinero como para andarlo trayendo, pero ahí como que se me desmotivó, porque esperaba otra cosa, entonces: “ ¿qué te pasa José?... estoy aburrido, y ¿por qué estai aburrido?...no se, pero ¿porque?..¿no te gustó la salida?.. no, si mas o menos. Ya pero mira, tú tienes que aprender a disfrutar todas las cosas, porque o si no, vai a andar amargado toda la vida si no aprendí a disfrutar las cosas, las cosas así como sencillas, como simplecita. Entonces ahí después nos fuimos a lesear en la arena, y lo enterré en un hoyo y ahí estaba fascinado. Pero trato que las actividades que me planteo casi siempre las llevo a consenso , habitualmente. Cuando él las acepta...pucha..bien y si no las acepta, trato de convencerlo, porque igual esas actividades tienen un fin, entonces... (26.1)

Graciela: ¿ Le transmites ese fin?

Ana: Si poh, por ej. que él aprenda o que él se entretenga o que pueda disfrutar mas, entonces cuando no quiera hacer esa actividad, trato en lo posible de motivarlo.

27. Graciela: Y cuando simplemente no puede o no quiere. ¿te ha pasado?

Ana: Si, me ha pasado, o sea de que a pesar del diálogo, como que no se motiva o como que “ ya” de malas ganas (27.1)

Graciela:

28. Ana: No , sigo no mas, es que por ej. de repente le pregunto: Ya , entonces ¿qué quieres hacer tú? . Sabís lo que pasa, que a nosotros nos dijeron mucho sobre el diálogo, de que quiere hacer el niño, que quieres hacer tú, (28.1) y todo, pero él no tiene la capacidad de decir: “ yo quiero hacer esto” ¿me entiendes? (28.2)

Ana: ¿ Tú dices que no te plantea alternativas?

Ana : No.

Graciela: ¿ Y tú intentas que el niño de alternativa?

Ana: Si, si intento , por ej. “ ya José, si no quieres hacer esto , ¿qué podemos hacer?...no se, pero, ¿cómo no sabes?.. no se, pero dime tú bla bla bla bla. no se”. Entonces es super complejo que él me plantee alternativas a mí, entonces traté en el primer tiempo. Pero ahora ha mejorado en ese sentido, pero en el primer tiempo era casi imposible que.... (28.3)

Graciela: El cree en la mejora.

Ana: Es que la mejora a lo mejor no es tan mejora, pero por lo menos elige algunas de las alternativas que yo le digo

Graciela: Es mejor.

Ana: Claro, es mejor.

Graciela: Oye, y para hilvanar mas el tema del rol de guía que tú me dijiste. Tú me dijiste que muchas veces tú eras la guía, no, tu eres la guía a parte de ser participativa.

Ana: Claro.

Graciela:¿ Como es este rol? ¿ es un rol que la guía, tú te refieres a un rol más directivo?

Anita: Mira, no sé si tan directivo porque si la idea es rodar por la arena, los dos tenemos que rodar por la arena, pero en el plano de: “ya, ahora vamos a ser esto,” claro que es directivo, o sea es como las dos cosas.

Graciela: ¿Entonces tú me dices que tú asumes un rol directivo en ciertas temáticas?

Ana: Si.

Graciela: Después cuando la actividad se llava.....está en desarrollo. ¿cómo continua su rol?

29. Ana: Participativo, por ej. en los paseos siempre somos los dos, andamos haciendo las tonteras, leseamos y todo, o sea como si fuéramos dos niños.(29.1)

Graciela: ¿ Y el José ha logrado asumir mayores responsabilidades de la actividad?

Ana: ¿Cómo elegir mas cosas?

Graciela: Claro, como si disfruta cualquier tipo de actividad o los dos asumen un rol directivo al principio, para que se lleve a cabo. Después el José ¿logra tomar, ser mas partícipe de esa actividad?

30. Ana: Sí, si de hecho por ej. no tan bien de los logros. Es que a lo mejor al principio, cuando tú le planteas alternativas, te elige una y después, cuando está ejecutando esa actividad se le ocurre otra cosa, entonces ahí yo también me acoplo, entonces: “ ah ya, hagamos eso “. (30.1)

Graciela: Oye y cuando el niño se vuelve mas partícipe, tu dices que te acoplas. ¿ese es el rol que tú asumes?

Ana : Claro.

Graciela: ¿ Cuando el niño te ha manifestado sus metas personales que él quiere tener, o sea que él tiene?

Ana: Mira, yo le he preguntado, él no me ha manifestado a si como : “ oye Anita, quiero hacer tal cosa “. No, pero haber ¿metas personales?, no tiene como un plan futuro muy o sea, sabe que tiene que estudiar, pero no tiene muy claro porqué, o sea el típico discurso de que : “ para ser alguien mejor y tener una mejor calidad de vida “, que se yo. Pero no sabe en realidad que significa eso, y cuando yo le pregunté que quería ser cuando grande, me dijo que quería ser cantante de hip hop. Yo le pregunté ¿porqué?. porque sí,..pero ¿porqué querí ser cantante de hip hop?. Pero haber,¿ querí s cantar, queris bailar, queris componer?. No quiero ser cantante, Ah.. ya , pero igual , para eso tienes que estudias. ¿ Ah si?.. Sí, si para todo hay que estudiar, hasta

para eso, porque si queris ser cantante hay que aprender a estudiar canto, estudiar música, y todas esas cosas. Ah ..si, porque lo otro era leyes, pero hay que estudiar mucho. Entonces había adoptado por hip hop, pero ahora no se en realidad lo que quiere hacer, porque como le dije que también tenían que estudiar los hip hoperos.

Graciela: Y tú cuando él te dijo que quería estudiar hip hop y tú le dijiste que querías que estudiara, y él te respondió , no. ¿eso te respondió?

Ana: O sea, yo le pregunté que quería hacer cuando grande y me dijo que cantante de hip hop.

Graciela: Y ¿ cuando tú le dijiste que tenías que estudiar música y todo eso, él que te respondió?

Ana : Como que no lo motivo mucho el tema del hip hop después.

Graciela: ¿Y tú conseguiste con eso?

Ana: Sí, conseguí y hace poco le pregunté si quería seguir siendo cantante hip-hop y me que no, que no lo tenía como bien claro.

Graciela: ¿ Oye, y él te ha manifestado alguna meta que tú consideres que es super poco loggable?

Ana: Eh hh bueno, yo creo que igual que al principio, como en las primeras visitas, le pregunté y me dijo que quería como estudiar.....terminar cuarto medio y de ahí trabajar. Y de hecho yo le planteé el asunto de que tenía que seguir estudiando, que para eso necesitaba sacarse buenas notas, ir al colegio y todo, pero en realidad, la cuestión de la universidad, no la tiene, porque...no se, porque no está como yo te dije, no está motivado. no se si.....ojalá sean logrables muchas cosas. A mí me gustaría mucho que siguiera estudiando, que se motivara en ese sentido, pero así como lo veo ahora que él me dijera : “ya, yo quiero estudiar, no se puh, estudiar medicina, leyes “; no lo vería loggable, o sea por como está él ahora en el sentido motivación hacia el estudio.

Graciela: ¿ Y como le transmitirías tú esa dificultad en la meta?

Ana: No se, le trataría de hacer un lavado de cerebro.

Graciela: ¿ Como?

31. Ana: No , o sea diálogo, conversar de que, o sea igual, para eso tiene que poner esfuerzo, o sea estudiar, o sea, yo me acuerdo de que igual hemos conversado el tema y yo le dije : “ mira, tu igual has visto de repente que cuando yo llego con los libros, igual estudio harto, pero es para aspirar una cosa mas.”(31.1)¿cachai?. Ahí como que tienes que estudiar harto, si, hay que estudiar harto, pero vale la pena, entonces ahí es como que yo lo trato de motivar en ese sentido. (31.2)

32. Graciela: Oye, y el niño, bueno a través de su transmisión ¿ a logrado captar su capacidad de aprendizaje, su potencial de aprendizaje

Ana: Mira, no se si lo ha logrado captar, no se porque tiene una autoestima bastante baja, entonces siempre hay que estarle reafirmando sus logros.(32.1)

Graciela: ¿ Está consciente él de sus progresos, de sus logros?

33. Ana: De algunos yo creo que sí, de algunos yo creo que sí, o sea a lo mejor de que le ha ido bien como el trabajo de naturales y ha presentado dos trabajos a tiempo, pero es un tema que realmente no he conversado con él, o sea, acerca de cuál es su visión con respecto a sus logros, no es un tema que converso con él. (33.1)Lo que si tiene super claro es para lo malo que es: “yo soy super malo para esto; yo soy super tonto; no se po’ me va mal en esto,” o sea tiene super claro el que le va mal, para que es malo, pero no para lo que es bueno;(33.2) entonces ahí yo trato como de o sea en esos plano trato de reforzarlo, pero en realidad ¿si el niño está consiente de sus logros ahora en el programa? no

Graciela: ¿ De que forma puedes lograr que el niño se involucre activamente en la tarea?

34. Ana: Como yo te dije, motivándolo (34.1), si es educacional(34.2) con el diálogo y si es recreacional participando junto con él.(34.3)

Graciela: ¿ La comunicación entre ustedes como es?

Ana: Es buena.

Graciela: ¿ Es buena?. ¿ y a través de que manera se comunican ustedes?

35. Ana: Mira, al principio fue bien compleja llegar a una buena comunicación, pero como ya te dije es un niño bastante introvertido, entonces no te hablaba, no hablaba nada, entonces era mucho con gestos, mucho con cosas, como que yo cachaba no mas así con los gestos que me hacía, que no le interesaba, que no le gustaba, (35.1) pero como que tampoco te va a decir tan la firme: “ sabís que no, no me gusta “, o sea, como ya lo dije, no tiene como propositividad, ¿cachai?, no es capaz de decir : “ sabís que esto me gusta, sabís que esto no me gusta “, entonces, empezamos después con la comunicación, como hablar, como con el diálogo, como convérsame, dime las cosas y después que ya una comunicación mas..... o sea junto con el diálogo fue la mas afectiva, o sea, empezar con los abrazos, con los besos, con todo eso (35.2)y ahora ya....., ayer de hecho me di cuenta de que nos comunicamos hasta con gestos. Por ej. él , le había pintado unos bigotes al Juaco que es su hermano chico, entonces Juaco andaba transmitiendo no se que cosa y me decía a mí, y yo mire al José y nos pusimos una cara especial, a si es que los dos sabíamos qué estaba hablando éste otro. Entonces ahí ja ja ja , o sea nos comunicamos así los dos por gestos,(35.3) y eso fue.....o sea, yo me di cuenta que igual había sido un gran avance en ese lado, en esa parte, porque también yo pensé de que por estar yo con los tres hermanos ayer mas él, se va a poner a lo mejor celoso, o que a lo mejor decir : “ pucha, ya no me quiere tanto a mí y quiere a mis otros hermanos “. Pero nada, él estaba como super relajado y super tranquilo, así como consciente de que nuestro vínculo era más fuerte y estaba ahí con los niños por mientras él dibujaba, terminaba de dibujar.

Graciela: Tu dices que el es consciente

36. Ana: Por como me recibe, por como habla conmigo, por como me mira, porque se pone contento, porque le cambia la cara, (36.1) o sea, me ve y le cambia la cara, entonces eso a mí me ha ayudado cualquier cantidad porque la mayoría de las veces voy de la práctica a la casa, entonces de repente en la mañana muerta de sueño y como te dije tengo el objetivo claro del mes. Pero la actividad así como que no la tengo clara: “ ya, que voy a hacer hoy día, voy pensando que voy a hacer hoy día “(36.2)

Graciela: ¿ Pero la piensas antes de llegar?

Ana: Si la pienso, por lo menos la pienso y ya verlo y que me dé un abrazo, ya se me olvida todo, o sea cualquier problema que yo tenga en la casa, o no se, con mi pololo o cualquier cosa, así ya ..” chao “

Graciela: Oye ¿ y como se manifiestan el cariño o sentimiento o pena, cualquier tipo de afecto?

37. Ana: Mucho con lo afectivo, o sea con el diálogo, que me cuente, o no se, conversamos harto nosotros, conversamos hartas cosas, (37.1) entonces nos reimos juntos, de hecho yo de repente soy como super irónica, o sea tengo un humor de por sí muy irónico, entonces como de repente yo le dijo tallas irónicas, y se ríe, entonces ya entiende ese humor, y después él me repite cosas irónicas y yo: “ ohhh, está aprendiendo lo mismo que yo”,(37.2) entonces esa cuestión así como que ahí nos comunicamos de tú a tú, y no como de yo tutora y tú eres el niño, si no, que nos empezamos a leasar entre los dos.(37.3) Y mucho abrazo, o sea yo igual lo busco, no ha llegado.....sí, ha habido veces que él viene a mí, habitualmente cuando me ve, cuando me ve así como que corre y me abraza, pero habitualmente por ej. cuando vamos en la micro, yo soy la que lo abraza y él responde o le estiro la mano y él me dá la mano.(37.4)

Graciela: ¿ Y él ha tenido alguna vez un gesto, así como que él inicie este gesto?

38. Ana: Cuando me recibe, cuando me recibe igual gesto, la otra vez la mamá me contaba de que había sido idea de él, como de esperarme con las onces en la tarde, porque dijo: “ no, la Anita va a venir cansada, no debe haber comido nada, oye mamá, porqué no le hací un queque “. Entonces, ese gesto así a mí me marcó, me lleno de mucha alegría.(38.1)

Graciela: Oye ¿ y como logras tú explicarle, comunicarle que es lo que van a hacer, como lo van a hacer y porqué hay que hacerlo?

Ana: Conversando.

Graciela: ¿ Me puedes describir el tipo de conversación?

39. Ana: A ver. Ayer hicimos los dibujos, entonces tomamos onces y dije: “ ya José, ahora vamos a hacer algo, yo te voy a pasar unas hojitas, ¿tení lápices de colores?, si. Ya, anda a ordenar los lápices de color, ya, ahora vamos a hacer los dibujos, tú te vas a dibujar a ti y yo me voy a dibujar a mí, ya, pero sin mirar, ya, para que no me copies, ya. Él se sentó ahí y yo me senté acá, (39.1) entonces dibujamos y toda la cuestión, ya, y ahora en la otra hoja vai a dibujar a tu familia y yo.....”

CAMBIO DE LADO

Como me dibujé a mí, como que se iba riendo y después llegaron los hermanos y yo me hice cargo un poco de los hermanos, para que no lo interrumpieran, y le dije: ya, la última dibújate tú con tu grupo de compañeros, con los que tu querai. Ya , y se dibujó, y después de hecho dije: “oye José, te quedaron bonito los dibujos”. Si, si igual divertido, ya ; entonces le dije , ya ¿ tú me los podí regalar?, y me miro y me dijo: Bueno, ya, yo te los regalo. ¿ Tú querí alguno de los míos?, mira los míos y se rió de mis dibujos, se rió de cómo había dibujado a mi papá, y todo. ¿ Querí uno?. Ya, elige... cual querí. Eligió el de mi familia. Ya, entonces le dije te voy a dar un autógrafo. ¿ Que es un autógrafo? . Entonces mira, los artista de cine y de televisión....., le expliqué lo que eran los autógrafos y todo eso, entonces, los otros no los quiso, le decía: ¿ porqué no te los quieres llevar?. No, no quiero, quería ese no mas. Entonces háceme tú un autógrafo a mí ahora. Ay ¿ qué le pongo?. No se, ponle lo que tú queraí, y puso “ con cariño” , parecido a lo que yo le había puesto a él. Entonces igual se demoró como harto en dibujar, entonces
estuvimos como las dos horas es eso

Graciela: ¿ Y tú le explicaste para que era el dibujo?

Ana: Yo le dije que en realidad íbamos a hacer algo diferente, le dije: “ sabís que, hoy día vamos a hacer algo diferente, vamos a dibujar, porque tú quieres aprender a dibujar “. Si, ya, para que veas que no es tan difícil y toda la cuestión. Entonces ahí le dije: “ viste que no era tan difícil, viste que no dibujai tan mal, ni tan feo: mira y más encima, tú te reí de mis dibujos y yo no me río de los tuyos “.

Graciela: Oye ¿ como hace los dibujos él?

Ana: Bien, los ando trayendo , de hecho porque se los tenía que presentar a una profe. ¿tu soy sicóloga?

Graciela: Si.

Ana: De ahí te los muestro.

Graciela: Ya , para terminar ¿ a grandes rasgos como te llevas tú con José?

Ana: Bien.

Graciela: ¿ Te agrada estar con él?

Ana: Sí, a mí me agrada mucho estar con él.

Graciela: ¿ Te gusta ir para allá?

40. Ana: Mira, ir para allá a si como que no me gusta mucho por el ambiente que se da en la casa, porque de repente la mamá lo manda o hay gritos, los niñitos lloran., pero estar con él a mí me gusta mucho,(40.1) como que me motiva, me hace reír, como que es mutuo al final, o sea yo le doy algo y él me entrega algo también.

Graciela: Oye, cuando él te presenta un problema o surge alguna problemática, ¿cómo lo abordas?. Tu me nombraste algo de que van a optar por un sicopedagogo. ¿ cómo lo has abordado?

41. Ana: Trato de que se de cuenta porqué pasan las cosas, ¿cachai?, o sea que piensa él con respecto al problema, como piensa solucionarlo.(41.1)

Graciela: Tienes algún ejemplo?

42. Ana: Ehhh... a ver la lectura. Le pregunté que va a pasar con la lectura, o sea no, le pregunté qué era lo que mas le complicaba en el colegio, me dijo : la lectura, pero después de harto rato, así como que me responde: Ya. Y ahí lo espero. Ya, contéstame, si yo te voy a esperar todo lo que tú quieras, y de repente como que me llego a aburrir, pero al final me contesta. Ya, lectura, y ¿por qué lectura?. Porque me complica, pero, ¿porqué te complica. Porque como que no entiendo lo que leo, y ¿ que quisieras hacer con respecto a eso?. No se. ¿ Te tinca así si empezamos como a leer más, y yo te ayudo y podemos conversar y como eso?. Si, bueno. (42.1)

Eso son como nuestros diálogos, o sea cuando surge algún problema. O sea trato de que él me converse acerca del problema, y de que forma él piensa que se puede solucionar, o porqué se provoca, (42.2)pero como no es muy propositivo, (42.3) entonces ahí como que tengo que actuar más yo, o sea habitualmente todo lo que le digo, tengo que tener mucho cuidado, porque todo lo que yo le digo me puede decir que : Si, que bueno ya. Entonces ahí tengo que estar como bien.....o sea estar bien consciente de que si lo que estoy haciendo es lo mejor para él o no. (42.4)

Graciela: ¿ Y como te puedes hacer consciente tú de eso?

43. Ana: Porque igual me ha ayudado harto la carrera que estudio. (43.1)

Graciela: Ya.

Ana: Me ha ayudado harto y lo otro es que yo creo mas que nada es darse cuenta de la realidad en que él vive, y ver si realmente le van a servir las cosas que yo le voy a decir en la realidad que él vive. (43.2)

44. Graciela: ¿ Haz logrado aceptar el contexto en que se desenvuelve el niño?

Ana: O sea , como te dije al principio , si, fue dificultoso, porque igual es mas complicado el caso de él, es mas complicado, entonces bajar las metas, me complicó al principio.(44.1)

Graciela: Ya ¿ y en la actualidad?

Ana: En la actualidad ya lo tengo como....o sea mucho mas asumido, no tanto, no te podría decir: sí, ahora lo tengo super.....No, porque igual yo aspiro así como a más cosas con él, ha lograr más cosas, poder hacer como un cambio más radical, pero eso requiere tiempo, requiere una cuestión profesional que no se tiene (44.2)

Graciela: ¿ En ese sentido el de asumir las expectativas, fue la coordinadora la que te ayudó?

Ana: Si, si ella, más que nada.

Graciela: ¿ Y si no hubiera estado ella? ¿hubieras continuado tú?

45. Ana: No porque igual yo me daba cuenta de la cuestión, o sea habitualmente yo llego ya como con el queque cortado, entonces la Roxana me dice si o me dice no, entonces es como una guía. No es que dependan de ella mis decisiones, o sea dependen si me dice que si o me dice que no, pero habitualmente, así como que yo lo tengo bastante esquematizado, (45.1) o sea de hecho, la cuestión del libro “ el papelucho” , lo último yo me moví por otro lado ¿ cachai?, y le dije a una profe que me viera, o sea qué podía hacer yo. Y con lo de los dibujos yo hace mucho tiempo, hace mucho tiempo que la Roxana también sabe que se requiere otro tipo de interacción (45.2)

Graciela Más especializado.

46. Ana: Si, entonces ahora iba a hablar con Mónica creo, para ver la posibilidad de buscar alguien....(46)

Graciela: Una derivación.

Ana: Claro, una derivación dentro del programa, o sea que no tuviera que pedir a externo

Graciela: Anita te pasaste.

Entrevista V, tutores Escuela Irma Salas y Teniente Serrano

ISABEL

En términos generales nos podrían describir c{como es una tutoría normal...?

C.GLORIA.

Ya mi tutoría generalmente yo la comienzo conversando un poco con Barbarita, acerca de las cosas que van pasando en el colegio, las cosas que paso hoy en la U, conversamos un poco de las cosas que hemos hecho y después depende, podemos estudiar un rato a lo mejor, si ella tiene alguna tarea le ayudo, o con las tareas de la educadora diferencial, y generalmente jugamos después, vamos a jugar a la plaza, o si no jugamos al gran Santiago, que es como la gran capital, que es como una herramienta que ocupamos, que ocupo harto yo, porque a ella le encanta jugar a eso, y a la vez con eso aprende bastante en cuanto a cálculo, y al valor del dinero y todo eso, y distintos tipos de juegos, por ejemplo el saltar con la cuerda, son esos típicos juegos que a ella le gusta jugar, y mas o menos así son las tutorías, después siempre tomamos onces, esa son las tutorías en casa y otras son las que salimos, por ejemplo ir al zoológico, al cine, ese tipo de salidas.

ISABEL

¿ Tu me indicas sobre una educadora diferencial..????

C.GLORIA

Si lo que pasa es que la Bárbara tiene un problema , una infección intestinal le produjo falta de oxigenación al cerebro, entonces ella tiene problemas motrices, y también tiene problemas mentales, esta evaluada con una inteligencia limítrofe, tiene problemas de lenguaje y ella pertenece a la teletón, en estos momentos ella esta asistiendo a la teletón, por eso tiene también educadora diferencial en el colegio, que recién se la implantaron este año, lo que fue bastante tarde para los requerimientos que ella tiene, porque ella esta en 4to. Básico, entonces ahora si esta empezando a ir a la educadora diferencial.

ISABEL

¿y como ves tu eso, le afecta en cuanto al rendimiento de la niña ¿????

C.GLORIA

Bastante, de echo este año va a quedar repitiendo, esto es un acuerdo entre la educadora, la profesora y sus padres, porque ella esta muy atrasada para el curso, ella esta en 4to. Básico, esta muy atrasada y la posibilidad esta, entonces para ella será mas fácil repitiendo de nuevo el 4to. Básico. Su evaluación fue hecha, sin ningún apoyo de los papas, o sea los papas tiene toda la disposición del mundo, pero el colegio no pidió su apoyo, no pidieron sus exámenes neurológicos, ni nada, la diagnosticaron con un psicólogo y esa información no llevo nunca a la casa, hasta hace un mes, mas o menos. Ella fue evaluada en Abril, entonces toda la evaluación del C.I. del psicólogo y eso fue súper tardía para los papas, porque ellos tienen su propia, a lo mejor se habría logrado mas avance con los papas enterados de todo esto, pero no deja de ser malo buscar una educadora diferencial para ella, ha sido súper buen apoyo, y a ella le encanta ir allá, o sea las tareas de la tía son para ella súper importantes y todo, y socialmente también le afecta un poco, ella se lleva mejor con los niños mas básicos que ella, ya no juega mucho con sus compañeras, tampoco tiene mala relación, y le cuesta un poco entablar una relación al tiro,

por sus problemas para hablar, y todo, pero con ella toma confianza, se da bastante, así es mas o menos Barbarita.

ISABEL

¿¿¿¿y tu relación ¿?????????

ANDRES

1. ...al principio eran muchas tutorías no estructuradas, pero si, muy preparadas, Oscarito tiene mucha distracción, de retener información, tenerlo tranquilo escuchándote y que él pueda sacar una conclusión de lo que haya escuchado (1.1), Por ejemplo yo me di cuenta que sabía leer, pero que tenía cero comprensión de lectura (1.2), por ejemplo la caperucita roja y la abuelita, o sea yo le pregunte como estaba vestida la caperucita roja y el decía no se, el repetía la última palabra que leía, o sea no entendía nada, lo que tenía que leer a el le costaba un poco, pero si leía bien la oración, hicimos muchas cosas, trabajamos primero un juego que se llama el uno, son cartas, a mi señora le encanta, y eso como que le ayuda a pensar un poco, es un juego de estrategia, tu ganas si sabes como hacer perder al otro, entonces yo le lleve las cartas, y me pidió que se las dejara, le propuse mejor que las hiciéramos entre los dos juntos y esas cartas quedaban para él, eran como cientos y tantas cartas, compre cartón forrado, plumón, entre los dos la fuimos haciendo, pintando y fue súper bueno porque se juntaban los amigos de él, porque su casa fue como una casa club, la mamá trabaja todo el día, el papá de vez en cuando trabaja, y si no, no emite ninguna opinión, o sea esta en la casa, viendo tele, y yo con Oscarito en el living, o viendo tele al lado y como que a mi me daba planch , o sea fue como esa onda para que respetara la tranquilidad de un espacio, iban los amigos, y cuando yo llegaba jugaban todos a las cartas, de repente llegaba otro amigo yo quiero jugar, ya tío explique usted o Andrés, no yo le decía explícale tú, mientras él les explicaba a los niños como jugar. Entonces yo ahí fui viendo como hartas cosas que él fuera usando un poco más su capacidad mental, como a él le costaba expresarse, o como me había dicho retener información, entonces jugando entre todos fue súper bueno, yo ahora que miro para atrás me doy cuenta que necesita mucho como un soporte social, (1.3) o sea si fueran los papás seria un apoyo mejor, pero como no, el hijo se deja influenciar por sus amigos, entonces forma que yo puedo hablar en un tono más efectivo con Oscarito, entonces yo me llevo muy bien con sus amigos, a veces hablamos, lo malo que tiene amigos más grandes, entonces quizás están en otra etapa, un desarrollo sexual, como 14 años, entonces yo trato que ellos sepan diferenciar a los más chicos entonces eso era como planeados, él no tenía nada de materia en sus cuadernos, nunca sabía cuando tenía pruebas, tenía que leer un libro, que nunca lo leímos porque nunca supe, entonces su horario era tan estrecho en el primer semestre, que ahora voy a ir al colegio (1.4), yo hable con mi coordinadora para que viera la posibilidad de 2 ramos, de la comprensión del medio ambiente y el otro el de matemáticas, y por lo mismo yo quiero matemáticas porque es muy apresurado, de la comprensión del medio ambiente que está planteado desde otra perspectiva, que ellos sepan clasificar, diferenciar las hojas, los animales, el reino y el mar... según un estudiante de agronomía y manejar la comprensión del medio ambiente. Yo voy todos los Miércoles como desde las 11:30 de la mañana, salimos como a las 15:30 del colegio (1.5), lo dejo en la casa, estoy 1 hora con él para que no sea tan brusco, para él entonces es súper bueno, porque hacemos los trabajos juntos,(1.6) ya se saco un 7 en un trabajo que tenía que hacer en clases, entonces la profesora me permitió ayudarle a él, igual se le ayuda a otros más, pero él sabe y se siente orgulloso como que soy el tío, el tío, ahora es bajo esa perspectiva.

2. Ahora los viernes o domingos, yo trato de avisar siempre porque a veces no puedo ir, y no tienen teléfono (2.1). En uno de esos 2 días salimos, la forma en que yo planteo las tutorías cuando salimos son gracias a la experiencia de la primera vez, porque fuimos a la playa, bueno primero fuimos MIM, porque Viña, fuimos al MIM, había una exposición de fotografías a la criolla y nos vamos a la playa, en la bitácora quería conocer el mar, el mar lo conocía pero nunca había estado detenido porque llegamos al mar, entonces él como que se sentó y ahí nos quedamos un rato, en las rocas de la Avda. Perú, y él me decía: “Mire tío, como que el mar viene para adelante y para atrás”, entonces yo le decía “si porque la marea y esas cosas”, entonces, nos pusimos a jugar con un palo para que él se diera cuenta que el mar devolvía el palo, entonces tirábamos el palo hacia adentro y esperábamos como 5 minutos a que el palo volviera, entonces él se aseguraba que el palo volvía, siempre todas las veces que hemos salido, trato que él me pregunte sobre lo que ha vivido, de esa forma yo lo considero como un aprendizaje vivencial, (2.2) entonces ahora, que él no sabía, para él todo era Quilpue, o sea “¿Qué lugar es este?”, “Quilpue”, “No, Viña del Mar”, entonces después “¿Adonde fuimos?”, me miraba, no decía nada, pero yo le dije: “Mira, este lugar se llama Viña del Mar, porque siempre hay mar”, entonces yo le digo “¿Donde fuimos la otra vez?”, él me dice: “El mar”, “Ya po, ¿cómo se llamaba?”, “El Viña del Mar”, ya porque a él le cuesta mucho lo de retener información y por eso yo creo que tiene una actitud de súper canchero, o sea, yo que como al ser amigo de él y de su hermano, soy como ley tanto en el colegio como en la población, porque soy como autoridad, tampoco no me pasa nada con nadie, o sea yo ando con ellos y como que somos los “Machos”, como algo así, entonces es como un mecanismo de defenza, es como en el colegio cuando uno no sabe algo, nunca acepta que no sabe y hace como bromas o tallas o ridiculiza el tema (2.3) como para hacer reír y todo el curso también ríe, o sea nadie le dice que no sabe leer, o sea el curso lo respeta como su rol social por el problema que tiene, entonces esas son unas tutorías, otras que también he tenido, porque el niño pasa mucho tiempo solo, el hermano como ya está más grande, ya cumplió 15, anda como de polola, los compañeros, entonces a veces sale del colegio y se va y él almuerza en el colegio, y esa es la comida del día, o sea si ellos no van al colegio, no almuerzan, y entonces no toman nunca once en la casa, y entonces a veces que llegamos a la casa y el papá no está, o a veces el papá está y no sabe donde está Oscarito, yo me demoro como media hora en encontrarlo, entonces igual me dijeron que estaba formando la responsabilidad, pero como yo lo veo, a mí me cuesta bastante llegar allá porque es súper lejos, en Teniente Serrano en Quilpue, a mí me cuesta llegar Espero media hora y lo encuentro, igual a veces he estado súper serio lo busco por todos lados y le voy a poner un papel, una ve le escribí una carta, la eché bajo la puerta y me estaba yendo y justo lo encontré, entonces dije “Ya me quedo”.

ISABEL

Oye, ¿pero tú le avisas a Oscar a que hora vas a ir y sí vas a ir?

ANDRES

3. Si, pero es que generalmente a veces me atraso media hora o a veces él me dice: “Voy a estar elevando volantines”, porque los miércoles siempre es seguro que yo voy, o sea a veces yo no he podido ir los viernes y voy los domingos, entonces generalmente cuando cambio los días, me demoro en encontrarlo, si por eso talvez quizás la irresponsabilidad es mía, (3.1) y ahora también estamos haciendo volantines, y lo otro que hago es generalmente cosas donde se tiene que demorar, porque él es súper acelerado, entonces que él se trate de dar cuenta que si se demora un poquito más, le sale un poco mejor, (3.2) y también mucha conversación últimamente, mucho

tiene que ver con el cigarrillo, hablamos sobre eso, si es más feliz o menos feliz porque fuma, (3.3) o sea que te cambia la vida, pero entonces primero dijo q no, que le gustaba, porque yo le dije que yo lo probé y a mi no me gusto, y no fumo, él me dijo “Es que a mí me gusto.”. “Tú crees que te guste si es tan malo, no tiene sabor a nada” el me dijo “a mí me gustan los blancos”, o sea igual me cago, tiene un color favorito de cigarro, pero ahora la última vez no hablamos del tema, porque siempre que lo veo, le pregunto “¿Fumaste?”, o sea él sabe, pero él me dice “No me preguntes, porque te puedo mentir”, “No” le digo, “porque si tu me mientes, entonces se quiebra la relación, porque yo prefiero que me digas la verdad, pero yo te pregunto a ti, no le pregunto a los demás”, entonces el último día que fui, el miércoles, me dijo que de mono fumaba, entonces yo le dije “Vistes tú?, yo creo que debes tomar decisiones por ti mismo, no porque tus amigos o por lo que haga tu hermano, tu tienes que elegir lo que tu quieres hacer”, entonces ahora voy a planear algo para que él tome sus decisiones por si solo, o sea como la seguridad en él. (3.4)

Algunas son muy planeados para lograr el objetivo, en el colegio son enfoques a él. Cuando salimos trató que él me pregunte lo máximo que él pueda (3.5), y la verdad, si, siempre lo llevamos a cosas así como BENYI, en el mall benyi, pero trato de que no sean lugares cerrados, o sea 1 vez fue en comida rápida, porque fuimos todo el día ahí, y era como lo más económico en el fondo, la comida rápida, pero trato de no crear como gratificación, igual él sabe que si nosotros avanzamos, es lo que yo le dije, y le leí la bitácora, le explique todo para que él en que consistía, entonces yo le dije “Mira, si vamos avanzando y aprobando cosas, nos van a dar más premios para salir” (3.6), porque él sabe que en el fondo tiene que dar un poco él, porque es lo que yo busco en el fondo. (3.7)

ISABEL

¿Antes de ir tú a un encuentro...?

CARMEN GLORIA

4. Sí, mira los objetivos en mi caso que yo tengo son por el caso mío en particular, se enfocan bastante hacia el desarrollo motriz de la niña, según el área en que yo trabajo y que no está dentro de las áreas del programa, (4.1) ya, y eso lo hacemos mediante ejercicios que son cosas como: Hemos hecho pan, y lo de amasar a ella le ayuda bastante para ejercitar su mano, aprendemos a saltar en la cuerda, ella no sabia, y eso le sirve para ejercitar su pie y también su mano, para el equilibrio y todo eso es importante. Ya, ese es un tipo de objetivo que yo tengo, que no lo he dejado en todas las tutorías, que yo he hecho, o sea desde el comienzo hasta ahora, siempre hay la actividad de estimulación motriz (4.2), la otra parte sería la cognitiva funcional del colegio, mi primer planteamiento, o sea mi primer objetivo es muy concreto, es que ella aprendiera el valor del dinero, que la cosa es bien importante para todos, o sea aquí jugamos por ejemplo a la gran capital,(4.3) yo me sentaba adelante y ella me pagaba con \$1000 pesos, y yo le daba 20 billetes de \$10 de vuelto, y ella habría ganado plata para ella, entonces ella tiene 10 años, y una niña de 10 años, el concepto lo maneja, ellos igual compran dulces de repente o le mandan a comprar el pan o cualquier cosa, y ese fue mi primer objetivo, que ella supiera utilizar un poco el dinero, a lo mejor no tan avanzado, pero el vuelto, que ella supiera cuando ganaba plata, cuando pagaba, cuando, eso en matemáticas. Y trabajando las tareas del colegio, lo que le daba la profe, el lenguaje y la lectura que le costaba bastante, el objetivo que tengo súper presente, ahora en estos momentos, porque ella no tiene una lectura funcional, es decir ella lee letra por letra y después junta todas las letras y forma la palabra, pero ella no le encuentra el significado a esa palabra. (4.4) Su lectura me tiene súper preocupada, yo al principio le hacía leer un texto corto y después le hacía dibujar, porque a ella le gusta mucho dibujar, y no sabia

que dibujar porque no había entendido nada de lo que había leído, entonces converse estos objetivos con Hugo, me propuso q lo hiciéramos mediante versos de poemas que fueran poemas para niños, que a lo mejor que eran mucho más cortos que un cuento, para que ella vaya comprendiendo un poco más lo que lee, en estrofas es más fácil. (4.5)

Otro objetivo es el social, ya que para ella es súper importante el relacionarse bien con las personas y así no tener problemas de relación debido a su problema de lenguaje,(4.6) entonces con sus pares le cuesta un poco que la entiendan, en realidad, en general, a veces te esta hablando una cosa y empieza de repente a hablar de otra cosa y no se sabe que te esta diciendo, o sea a que se esta refiriendo, ya, y trabajando un poco eso, conversamos arto, porque a veces cuando yo al corrijo, ella se da cuenta, y yo noto que eso le queda, o sea noto un avance en ella, en la conversación, en todos esos objetivos he tenido arto apoyo de sus papás, ella es súper regalona, es súper protegida, pero gracias a Dios los papas tienen confianza en mi, entonces esa confianza me ha ayudado a trabajar con ella, (4.7) por ejemplo nosotras todos los días Sábados vamos a scout, vamos las dos y eso en el área social ha sido un gran avance por hecho que ella esta con niñas de su misma edad, comparte, es capaz de salir a hacer , ya no le da vergüenza, entonces son avances grandes que hemos tenido en ese aspecto y que para mi son súper buenos, en el sentido de que cuando yo ya no este con ella, ella va a seguir teniendo ese apoyo social, la ayudara a seguir desarrollando mas habilidades.

Haber, que otro objetivo, en el área afectiva, no tiene problemas, ella es súper cariñosa, lo que sí, hay que como enfocar un poco ese aspecto, porque ella es como afectuosa con todo el mundo, de repente con el caballero de la basura, entendí, con gente desconocida, por lo que es súper peligroso, y ese es un punto que a los papas también les preocupa, ya, ella es así porque los papas son súper cariñosos con ella, ella siempre ha recibido mucho afecto de sus hermanos, de sus papas, es una familia bien unida, entonces trabajar un poco en canalizar ese aspecto, o sea, hacia quien puede ser tan cariñosa y hacia quien no, pero como trancas afectivas ella no tiene, ya, su autoestima esta un poco descendida por todo el problema que ella tiene, ella piensa que no puede hacer muchas cosas (4.8) y yo he ido demostrándole que si es capaz de hacer, por ejemplo ella nunca se hacia el sándwich para la hora de la once porque ella decía que no podía cortar con el cuchillo, no podía echarle la mantequilla al pan, porque tenía las manos malas, entonces buscamos una técnica de que ella pudiese usar sus manos así como las tiene, (4.9) para poder hacerse ella sus sándwich y ser más autónoma, en el sentido de aprender a abrocharse los botones, y cosas que son así sencillas, pero que en el fondo son súper importantes para desenvolverse por si sola, y esos son los principales objetivos, ya, la mayoría los he mantenido, (4.10) desde que comencé hasta ahora, aunque haya obtenido logros yo pienso que tienen que ir avanzando siempre, yo en ningún caso veo como retroceso de parte de ella, o sea yo creo que ella avanza lento, porque es súper lenta, también tiene períodos de atención súper cortos, o sea ella se aburre muy rápido, o se cansa y ya no pesca, ya, pero por ese motivo la actividades son cortas, ya por ejemplo si vamos a hacer tareas de matemáticas, media hora no mas, porque yo se que mas de media hora a ella no le sirve, (4.11) porque en el resto del rato no va a hacer nada, media hora bien concentrada y punto, terminamos y nos vamos a hacer otra actividad, ya sea que sea mas al aire libre, a la plaza, a correr, a jugar, cualquier cosa que la despeje. Eso son mis principales objetivos con ella.

ISABEL y en tu caso (Andrés)??

ANDRES

5. Mira, si, yo trato de ponerme objetivos específicos para un mes, igual los voy siguiendo... recibí información que fue lo primero en que me di cuenta, es como que yo lo hubiera trabajado constantemente, pero lo he tenido que ir modificando, suponte que para que él comprendiera de repente mas, yo dije, ya vamos a leer papelucho, pero bueno no resulto, ya por primera vez no quería leer mas..un libro gigantesco, ... cuentos, unos cuentos que son tan cortos, como media página, entonces eso es lo que voy a empezar a usar... entonces que como que ahí que igual y también creo que algunas veces uno descubre objetivos en el camino, o sea de repente yo estoy en tutoría con él, y si veo que aquí puedo enseñarle otra cosa, o sea lo aprovecho, no voy a dejar el momento para que se creo, la utilizo y reafirmo, que se yo, engrandezco mas la comunicación, (5.1) como fue lo que sucedió con el cigarrillo, o sea que ha sido algo que salió de una conversación tan pequeña a que ahora podemos conversar sobre eso, de primero el se reía, no lo reconocía, cuando el se abrió en esa oportunidad, donde yo me entere que el fumaba, le pedí que me contara, a mi me contó una tutora que su niña lo había visto, o sea a mi me llevo el caguin de que Oscar estaba fumando, entonces yo lo ... yo espere que un día llegara al tema y de ahí lo fuimos tratando, para que fuera como honesto, o sea a mí me gusta que sea una relación bien fluida y honesta, pero si me gusta tener objetivos, o sea por eso mismo quizás a veces así como voy o los Viernes o Domingo, si no he tenido nada así como tenido nada así como bien hecho prefiero decirle mejor sabes que el Domingo lo vemos. También me di cuenta al principio que si tu quieres sentarte y no hacer nada es súper fácil, yo al principio pensé que no, que de adonde, jamás, se iba a pero no se como que esta ahí a la mano, entonces yo trato de evitar esas cosas, o sea esta bien que juguemos, jugamos arto, pero no todo el tiempo es jugar, o sea hacer otras cosas, que el sepa que estoy ahí para otras cosas también.

C.Gloria:

6. Si eso se nota, o sea tu llegas, por ejemplo, hay días en que tu llegas ... sabes que tiene una prueba la otra semana y hay que estudiar para la prueba, y llegas allá y te das cuenta que la niña esta bajoneada, esta llorando porque le paso equis cosa, tu tienes que cambiar tu estrategia, o sea tienes que ayudarla a solucionar el problema que ella tiene y después ves que pasa con la prueba,(6.1) o sea primero preocuparte de la parte emocional, (6.2) como esta, depende mucho la tutoría la disposición de la niña, y como tu sepas llevar esa disposición,(6.3) ya, porque también hay veces en que tu puedes llegar y encontrarla con flojera de hacer tareas, ahí depende de ti y de la motivación que le das al niño en lograr el hacer las tareas sin que para él sea un martirio,(6.4) entonces las estrategias tu te las planteas en papel, pero en la practica tú las modificas bastantes, (6.5) o sea todo depende de la situación en que te encuentras, por lo menos en mi caso es así.
La Bárbara no es tan cambiante, ella esta siempre dispuesta a hacer cosas, así que no tengo muchos problemas, pero en ocasiones si ocurre así, ella anda en otra.

Andrés

Entre las estrategias que he usado yo, bueno siempre son como para cumplir con el objetivo, o sea como que...

Graciela ¿Se logran esos objetivos que tu persigues???

Andrés

7. En la medida de las veces si, y en algunas veces como te decía me he dado cuenta de que cumples otro objetivo mas, y es como que yo digo ¡oh! puedo hacer otra cosa el próximo mes que me ayude y que también sirve...(7.1)

Entonces Oscarito... Me habían dicho que es un niño súper problema, la profesora cuando yo fui a hablar la primera vez, me dijo que no, que era un niño limítrofe, o sea que a lo mas, él si se le enseñaba algo con las manos para que fuera útil en la vida, si es que aprendía porque era pésimo con las manos, entonces fue una cuestión (7.2)

Harto ánimo. Yo creo que si tu le dedicas tiempo, como lo que nosotros hacemos...

Mi experiencia anterior, yo trabaje un año en un hogar de Valparaíso,(7.3) fue mi hermana

Entonces yo no quise postular, yo la veía siempre y le decía no pero realmente no se?? En el campamento de verano de la universidad vana puro tomar y que se yo.... de repente es puro conocer gente y como que hay otros motivos. Para mi el motivo principal es el niño, por eso estoy, si conozco gente mejor, y si la gente más encima es buena onda.. espectacular, pero así yo me di cuneta con mi hermana que así se podía lograr un cambio, por lo que creo mucho, en lo que podemos hacer, (7.4) por eso que me gusta hacer cosas que sirvan y a él (niño) le digo vamos a ir a mi casa pero el objetivo principal no es conocer el lugar, sino para hacer un “brownie”, que tenia que ver con retención de información y que él podía hacer algo, y no lo hice en su casa por que tienen tan poco dinero...que usarle el gas, la harina , era para ser como un ladrón, algo muy malo. Entonces fuimos a mi casa el hizo el brownie solo y le llevó a su familia, luego yo fui a su casa y me daban las gracias por que estaba rico, yo dije si lo hizo oscarito, le pregunte si era cierto y dijo que si, (7.5) al preguntarle si recordaba como lo había hecho nombró todos los pasos, olvidando solo el aceite, y todo lo demás lo dijo bien, después él dijo a la mamá : si quieres yo después puedo hacer uno en la casa. A raíz de ese tipo de reacciones que él tiene yo me he dado cuenta que si he logrado cosas, (7.6) en el fondo que si se cumplen los objetivos y él tiene tan buena disposición conmigo.

Me ha tocado ver entre sus amigos que el adopta tiene una identidad super fuerte en la escuela donde va él, hay hartos niños, pese a que empezó en la escuela recién el año pasado; entonces estabamos un día ahí y comenzamos a jugar al bate en el que se veía la formación de grupo y yo cumplía el rol de juez, por lo que en el juego las reglas se cumplían y no inclinaba por nadie para plantear que siempre hay que cumplir leyes; entonces un niño de los iban al jardín botánico al otro día (sábado), de las grupales dijo que a lo mejor no íbamos, por lo que oscarito se enojó, a lo que el otro niño le dijo: “no te preocupes porque el próximo año ni te van a venir a ver”, eso por que su tutor no lo va a ver, a esto el oscarito no respondió y su única reacción fue de mirarme esperando que yo respondiera, a lo que yo dije: “a lo mejor no voy a venir tan seguido, pero si voy a venir y vamos a salir”, además como tengo buena relación con los padres , trato de que no carguen su responsabilidad sobre mi, ya que para ellos es lo mas cómodo, entonces yo creo que también tengo que trabajar con los papás, además con los amigos, en el colegio, etc.... me he dado cuenta que hay que abarcar todo el núcleo cercano a él. (7.7) Mi idea es que el vea que viene alguien que le trae cosas entretenidas, como por ejemplo una vez lo llevé a la piscina y le lleve una imágenes de Chile, para que el eligiera una de la zona norte, otra del centro y una del sur, eligió una de las Torres del Paine , para que la hiciéramos en plasticina o como fuera, o con dibujos, lápices pastel le llevé un vez, justo cuando estaban sus amigos que los encontraron geniales y decían: “estos lápices son caros”” me puedes prestar uno”, yo dije si y Oscar dijo: “ así es mi tutor, mi hermano”. Así que como que pareciera que yo llevo cosas las cuales son tan distintas para su grupo de amigos, cosas que siempre hemos compartido, no hemos sido cerrados , gracias a que él es tan sociable , yo aprovecho esa sociabilidad, entonces como él ha visto que yo le puedo enseñar cosas de forma entretenida, él me acepta súper bien. Si tiene tarea en el colegio , las hace conmigo, pero cuando yo voy no las hacia, pero por ejemplo el miércoles pasado cuando fui, la hicimos en el curso y él termino primero y se sacó un siete, ahí te das cuenta de cosas como que él se dedica más.

Isabel: si se plantea algún tipo de actividad ¿ ustedes les explican.....?

Gloria:

8. En mi caso con la Barbara conversamos harto de las cosas que hacemos, a lo mejor no le digo que el objetivo es que sea mas sociable. Porque probablemente para ella no va a tener mucho sentido, pero se le puede explicar de una manera mas sencilla, de modo que entienda lo que tu quieres en el fondo. (8.1)Creo que si estas trabajando con niños, él tienen el derecho a saber que es lo que tu pretendes con él,(8.2) que es lo estas haciendo, por ejemplo cuándo comenzamos a ir a scout con la Bárbara, fue porque ella quería ir y sus papás no la dejaban, por sobreprotección, pero cuando fue conmigo no hubo problema, entonces yo le conté a ella que iba ir a un grupo en donde iba a conocer gente nueva, nuevas niñas con las cuales iba a poder jugar, conversar, va a tener nuevos amigos y con eso le dices que es el área social la que va a trabajar y de esta forma lo puede comprender mas fácilmente; (8.3) lo mismo cuando hacemos tareas, vamos a leer algo yo le empiezo a contar lo importante que es leer, (8.5) porque cuando vas en la calle tienes que leer, como por ejemplo las señalizaciones de tránsito, ver los semáforos, los colores, todo esto a manera de explicarle que estudiar no tiene porque ser algo tan abstracto, sino que con cosas mas concretas, porque la Bárbara es bien concreta para sus cosas, y es así todos los objetivos que trabajamos son conversados (8.6); de repente ha habido actividades que yo he planificado y a ella no le han gustado, entonces no las hemos hecho y así de simple, (8.7) porque para mi esto es un trabajo entre las dos, (8.8) por ejemplo a ella yo le regalé un libro que era de una niña, y ella no lo quiso leer porque para ella era el tremendo libro, que era como una "lata" para ella, con eso yo me di cuenta que me había planteado un objetivo demasiado altruista, a lo mejor tenia que partir por un base mas pequeña e ir subiendo poco a poco para no matar su interés por la lectura al tiro, (8.9)que no fuera una lata, entonces son cosas que tu vas haciendo en conjunto con el niño, no un trabajo que haces solo, depende mucho de escucharlo, de escuchar sus intereses y conocerlos, (8.10) yo en las primeras tutorías me dediqué a conocerla, a preguntarle que cosas le gustaba hacer , como se lleva con su familia, que hacia en el colegio, porque para trabajar con un niño lo primero que hay que hacer es conocerlo, ver que ideas tiene, en que lo puedes ayudar y mediante las cosas les gusta hacer, (8.11) porque un niño se supera desde las cosas que le gusta hacer y no desde lo obligado. para mi es súper importante que ella sepa lo yo pretendo con ella , que si vamos a hacer algo, "¿para qué? ¿Cuál es el fin?", (8.12) por ejemplo: una vez hicimos una torta para su cumpleaños y yo le explicaba que hacer la torta le servia para ejercitar su mano y ella sabe que tiene que hacerlo de distintas formas, pero no la usa, para ella es como si su mano estuviera muerta, sin embargo usa la mano que tiene buena y la otra no existe; por esto, junto con la mamá le insistimos en que ejercite, insistiendo en recordarle "Bárbara: tu mano", así ella internaliza que tiene aprender a usarla y hacerlo.

9. Graciela: que pasa contigo cuando tienes que bajar expectativas?....

Gloria:

Para mi no es tan trágico, por lo que yo estudio en realidad, en la carrera que estudio me especializo en deficiencia mental, entonces los objetivos que me planteo con los niños son mucho mas bajos que los que me planteo con la Bárbara, entonces no es tan frustrante tener que bajar un poco el perfil de los objetivos, (9.1) y pienso que el trabajo tiene que ser metódico, empezar de cosas mas chicas a cosas mas grandes, de manera que el niño deje mucho mas arraigado lo que ha ido avanzando contigo. Así que no es tan frustrante para mi.

Andrés:

10. Siempre cuando salimos le explico porque estamos saliendo:”vamos a ir a tal lugar a hacer tal cosa”,(10.1) es ahí cuando le explico el objetivo de la salida, pero como que le explique cada actividad no, pero yo creo que he fortalecido mucho es la comunicación, el sabe que en cualquier momento me puede decir lo que el piensa y yo no voy a reaccionar mal,(10.2) y lo se pro que en una ocasión cuando andaba como reacio, yo le explique hablándole en plural: “nosotros hacemos esto porque aprendemos tal cosa”, o el otro día estábamos en el colegio y dije : nosotros salimos a las tres y media y otro amigo le pregunto porque decía nosotros y él pregunto si yo no estaba en ese curso, yo dije que decía nosotros porque estamos trabajando en esto juntos. (10.3)Yo siempre le hablo en plural de modo que él entiende que el bien es para ambos, pero que yo le explique cada actividad , no.

Graciela: el “nosotros” que implica????

Andrés:

Yo no sé si es un acto inconsciente ó ... es para mi no es un sacrificio ir a verlo.

Graciela: y de donde surge? el “nosotros” que implica????

Andrés:

11. Implica compromiso, y yo al ver su esfuerzo, siento gratitud, nada mas que eso, y como no poder aprovechar esa instancia?.(11.1). a mi no me gusta quedarme en el asistencialismo, porque así no se logra nada más que dejar tranquila tu conciencia, no se logran tantas cosas. En cambio yo me siento comprometido con él, es una persona que ingresó en mi vida y quizás nos separe el trabajo o cosas así, pero van a existir siempre otros medios como las cartas o las visitas esporádicas. Es algo que tu haces y si la persona lo recibe bien, no quiere decir otra cosa, que gratitud. (11.2)

Isabel: De lo que los niños conversan, de lo que aprenden en las tutorías, ¿lo pueden aplicar en otras oportunidades....?

Gloria:

12. Si, de todas maneras. Yo siempre he tenido la visión que nosotros estamos de paso en la vida de los niños, si bien es cierto que después los vamos a seguir visitando de vez en cuando, no somos una persona que va a estar constantemente en sus vidas, en ese sentido el trabajo que estoy haciendo con la Bárbara es una preparación para lo que viene después en su vida, por eso me preocupo tanto del área social, que es súper importante, creo que seria fome pensar que todo lo que estoy haciendo con ella quede hasta aquí, el trabajo que yo hago con ella es para proyectarla, ojalá lo que mas se pueda, aunque el tiempo sea tan poco, pero pienso que si uno hace las cosas con cariño y con dedicación, y es constante se puede lograr harto en ocho meses. (12.1) yo lo que mas busco en este trabajo es proyección! Que ella lo pueda usar después, que le sirva, que la haga crecer como persona. (12.2)

Isabel: ¿Cómo lo haces? ¿En el terreno concreto de las tutorías.....?

Gloria:

13. Por ejemplo como te decía las cosas que hablo con ella, por ejemplo hablando de actividades concretas como cocinando, le estoy inculcando siempre que eso ella después lo puede hacer solita,(13.1) y no soy yo siempre la que le enseña sino que ella también, por ejemplo ella sabía hacer “cocadas”, y fue ella la que me enseñó a hacerlas,(13.2) entonces con ese tipo de situaciones, más allá de un: “esto te va a servir para tal ocasión”, pero cuando se dan las situaciones en que le puedes explicar de una manera, ...por ejemplo: “a lo mejor cuando vengan tus tías, vas a poder hacer cocadas para recibirlas”, con eso le estoy dando a entender que las cosas que está aprendiendo las puede ocupar para en otras situaciones y no solo cuando esté conmigo.(13.3) Por ejemplo yo siempre trato de inculcarle que las cosas que ella está aprendiendo en el colegio, no es solamente por sacarse una nota, que es importante, pero que no es solo eso que para ella, para aprender, para poder hacer cosas mas adelante, cuando salga pueda leer los letreros, esas cosas, cuando salimos leemos los anuncios de todos lados, y explicarle que le sirve.(13.4) A mí me gusta mucho leer, es una característica mía, por lo que he tratado de inculcarle la lectura a ella como me la inculcaron a mí cuando era chica, son esas cosas practicas que le vas diciendo sin ser tan directa, se le puede inculcar de otra manera.

Andrés:

Yo creo que el programa trabaja en áreas que son súper relevantes para el ser humano, como persona, la gran mayoría de cosas que hacemos les sirven a los niños tanto para ahora como para después, porque como nos dirigimos a las áreas social-afectiva-educacional, si logramos algunos objetivos incorporándolos a su vida, ya formamos una base para siempre, lo que si he conversado un poco es el aprecio al estudio, por como él es tan acelerado, para él es más entretenido estar en la calle, porque en general pasa mucho tiempo en la calle, es como “un niño de calle”, yo trato de explicarle que tiene que concentrarse cuando tiene tareas y pruebas que no sea una excusa por ejemplo que tuviera dos cuadernos(de la JUNJI) para todos los ramos, yo le dije: “te voy a comprar unos cuadernos que son para que tu escribas todos los Díaz la materia, y será una promesa, los vamos a ir revisando”, él dijo: “si, si”. Eso para que no tenga excusas de recibir lo que le estamos dando, que tal vez sea mas o menos, comparado con otras situaciones, pero le entregas igual algo, yo le hablo que nosotros tenemos que estudiar cualquier cosa para después tener un oficio, o una profesión algo con que ganarse la vida, como él sabe que su mamá trabaja yo le pregunté una vez: ¿En qué te gustaría ayudar a tu mamá?, él dijo: “en pagar el departamento”, a lo que yo le dije: “ya, pero para eso hay que trabajar y ahora que tú estas más chico, puedes estudiar o portarte bien”. Para él el trabajo del papá es muy raro por que solo realiza “pololos”, trabajos esporádicos, no todo el tiempo está trabajando, generalmente cuando trabaja llega ebrio, porque le pagan al día de trabajo, por lo que la relación con los padres es muy distante, y como todo niño pide, él sabe que la mamá es la que le pasa la plata y el papá, no. Yo le digo: “ahí esta el papá”, él dice: “no, él no tiene plata”. La mamá trabaja, está la mayor parte del tiempo fuera del hogar y llega todos los días como a las ocho, de lunes a Sábado.

Isabel: ¿En ese periodo el niño esta solo?

Andrés:

14. Se queda con su hermano mayor, pero como anda en la onda de pololear, no esta mucho, yo me di cuenta que el hermano es súper importante para él, así que hablé con él y con la mamá, por lo que creo que el próximo año entra a un colegio técnico-comercial, lo cual es un gran ejemplo, así Oscar después se va a proyectar y va a ser normal para él estudiar en liceo, no algo difícil o imposible de alcanzar, por esto el próximo año, aunque la mamá conversó conmigo que los profesores eran “mala onda”, por criticarla por no ir a reuniones y no saber que pasa ahí; en eso sirvo yo, que me gusta ir a la escuela de manera de estar en conocimiento de lo que pasa, como por ejemplo que la profesora dijo que a oscarito el próximo año hay que cambiarlo de colegio, a un colegio mas cerca del trabajo de la mamá, pero la mamá reclamó que no se iba poder porque primero tenia que conversar con los patrones y era muy difícil, yo me preocupe y no sabia como iniciar una conversación al respecto, así que me quede callado, después fui a hablar con la profesora que me explicó que como el hermano probablemente se iba a estudiar a un colegio comercial a Quilpue, posiblemente no va llegar a la casa en todo el día y como los padres trabajan el niño va a estar solo, va salir del colegio y siempre va a estar solo, por lo que la profesora le había hecho la recomendación a la mamá que lo llevara en la mañana a la escuela antes de ir al trabajo, siendo esa la situación yo estaba conforme. (14.1) Así me fui a la casa a conversar con la mamá diciéndole que la situación era la mejor y no que la profesora de “mala onda” le dijo eso, sino que era para evitar que oscar estuviera solo, lo conversamos y esta semana me contaron la decisión que habían tomado, que por ahora para el próximo año (oscarito ya lo sabe, porque estaba presente, afirmando que ya sabia lo que me estaban comunicando a mí), se iría a vivir con su tía, en Belloto norte, estando de lunes a viernes allá y el fin de semana en la casa.

Graciela: ¿Con el fin de permanecer en el colegio?

Andrés:

15. No, se va a cambiar de colegio. Yo tengo mi opinión personal respecto a eso, pero no puedo darla a al familia porque no soy parte de ella y tampoco me puedo comprometer a cuidarlo el próximo año todo el tiempo, siento igual que la decisión es “fome”, porque los padres se vana a desligar más del niño, a mi me asombra como esperan que un niño se forme solo, se termine formando una persona a la cual se le exige que cumpla con ciertos cánones morales o profesionales, pero yo veo como está tanto tiempo en la calle y los padres no se preocupan mucho por él, esperan que por azar se forme, (15.1) eso para mí ha removido por no haber tenido conciencia de eso antes, me asombra, no sé que pensar aunque él no estaba triste por eso, no se manifestó al respecto, en una ocasión si me contó que él había nacido por allá y yo le dije que conocía y al conocer la decisión me recordó lo que le había contado, con alegría y sin tomarlo mal sino como una anécdota más.

Isabel: Cuando les plantean realizar una actividad, ¿se preocupan de conocer la línea base , para partir por ahí?...para que puedan entender la tarea....

Gloria:

16. En mi caso, si. En las primeras tutorías me dedique hartito a conocer a la Barbarita, las primeras tutorías fueron de conversar, salir a la plaza a caminar, sentarnos en los columpios,

pero siempre a conversar, (16.1) obviamente no se pueden conocer todos los aspectos de un niño en tres o cuatro tutorías, pero con lo meses yo creo que la he aprendido a conocer bastante, en cuanto al área escolar por ejemplo, en el barrio en que esta ubicada y cuando se plantea un objetivo que está muy alto se le baja simplemente, pero trato de no hacerlo así, porque le provoca frustración, porque si te están pidiendo algo que no puedes, siempre, es fome, por lo que siempre trato de no frustrarla, partiendo de lo mas chico, (16.2) y si va bien le voy poniendo un poco mas de obstáculo, pero partir al revés sería un poco contraproducente para los niños, por el autoestima por ejemplo, y no como los profesores que los retan a veces cuando no aprenden. Esa es mi forma de trabajar, la conozco bastante, pero tampoco puedo conocer todo, pero voy tanteando el terreno y de a poco voy dándome cuenta como le voy enseñando, ya conozco un poco el perfil, pero me puedo equivocar, pero voy trabajando de a poco.

Andrés:

17. Yo creo que de un comienzo, no. Ahora creo que si, puedo planificar cosas que vayan de acuerdo al interés de él, por ejemplo: un día en matemáticas, la prueba era de “mayor o menor que”, pero o tenia claro el concepto de decena ni centena, entonces como iba a saber él, entonces como iba saber que “el mil era mayor que el novecientos”, porque uno tenia tres y el otro cuatro dígitos, y ahí te das cuenta como le puedes enseñar al niño, primero medí dificultades, pero lo que más rescaté de las primeras observaciones, es que hay que ser lo más practico posible, (17.1) porque como él pierde rápido el interés, tengo que enseñar de la forma mas entretenida, mientras todos disfrutamos mejor!! Entonces como él se desconcentra muy rápido tengo que ser como “un payaso”, para que las actividades sean entretenidas para los dos... (17.2)

Graciela:¿de esa manera tú intentas captar el interés del niño?

Andrés: Claro.

Isa y Graciela: ¿ Qué otras estrategias usas para captar el interés del niños y motivarlo?

Andrés:

Mmm, no sé, nunca lo he planificado así, siempre cuando llevo cosas preparadas siempre le gustan, quizás trato de averiguar cuales son sus intereses, cosas que tal vez en un principio le parecerían fomes, como cocinar que no le parecía entretenido, pero después cuando vio los colores, tuvo que esperar para que saliera algo rico, que se podía compartir, que aprendía y era un orgullo para él poder decir que sabe hacer algo, solo se da cuenta de la finalidad si yo se la recalco un poco.

Graciela: ¿cómo logras que el niño se inserte en la finalidad?

Andrés:

18. Nunca me ha tocado una situación con tan mala onda de él, siempre hemos hecho cosas que le gustan, o tal vez para estudiar, me decía excusándose: “no, porque el cuaderno se me quedó en el colegio” y la mamá aparecía diciendo: “encontré el cuaderno debajo de la cama”, entonces él

reía de puro travieso, le gusta jugar con las travesuras, pero había que explicarle que no me iba a enojar si no sabía leer bien o que “después del veintidós viene el veintitrés”, que estoy para ayudarlo a estudiar. (18.1) Que no se sienta mal porque tiene que aprender rápido, no es tampoco sienta que es mi responsabilidad toda la parte pedagógica, porque tiene profesores que se dedican de eso, aunque vayamos lento pero que logremos algo. Por ejemplo una tarea que yo desarrolle en el área de lenguaje fue la “j” y la “g”, nada más que esas dos letras ya que hay otras “iguales”, para que él se diera cuenta por ejemplo que las letras g-u-e dicen “gue” y no “güe”, o otras cosas como los números del uno al diez y luego del diez al veinte, mayor o menor, pero siempre trabajando de a poco, para tener progreso.

Isabel:¿ustedes les expresan a los niño que van avanzando?¿cómo lo hacen?

C.Gloria:

19. Si. Yo lo hago siempre verbalmente, por ejemplo si lee bien una frase del cuaderno yo muy efusivamente que lo ha hecho bien: “ muy bien Bárbara!! Te das cuenta que tu siempre puedes!!!” (19.1) así ella se da cuenta que si se esfuerza puede lograr muchas cosas, aunque le cuesta pero lo logra, con paciencia, y se da cuenta de eso, lo manifiesta riendo y repitiendo lo que ha hecho; (19.2) es súper perseverante, aunque el tiempo que presta atención es poco, si algo le cuesta, lo repite hasta que le salga , y eso en todo ámbito de cosas, hasta en los juegos, por ejemplo en los “juegos de manos” que inventan las niñas, que a ella le cuesta por la parte motriz y las canciones se le olvidan, pero jugamos las veces que sea necesario para que se las aprenda, cuando lo logra le doy una gran felicitación, y nace su competitividad porque me molesta a mí cuando ella es la que gana; lo importante es que siempre se está esforzando, con eso sus logros tienen razón de ser, hay que reforzarle que es algo bueno, con una sonrisa (19.3) o un dulce se pone tan feliz que se estimula para seguir aprendiendo más cosas, al lograr algunas metas, se motiva más a seguir trabajando en lo que se le plantea y las actividades que le llevo (19.4). Es muy positivo motivarla, en este caso es muy importante, porque por ejemplo ella es muy insegura (19.5) y cuando en un juego gana se queda esperando que sea yo la que acredite su triunfo, para ella es muy importante el refuerzo positivo.

Andrés:

20. Yo quería recalcar cosas que hemos logrado y si él siente que es así, se ríe, (20.1) por ejemplo cuando me quiere contar algo que hizo, lo expresa con alegría, de esa forma nos damos cuenta que estamos logrando cosas, (20.2) ahora concretamente en el área educacional se ve con las notas ; entonces que hayan subido un poquito las notas, para él es súper bueno, (20.3) aunque por los padres ya carga con el estereotipo de que no pude tener notas muy altas, (20.4) conmigo, pero lo que es el área “social-afectiva”, por el ambiente familiar , me ha costado un poco, ya nunca hemos vuelto a salir en micro, desde aquella ocasión en que no sabía pero no importa eso, porque yo no le digo que no puede, sino que lo aliento diciéndole que el puede y que va a pasar de curso, él sabe que una de sus metas es pasar de curso y que las notas tiene que subirlas en un porcentaje, y fue viendo la libreta de notas, que acordamos a que ramo vamos a subir , y a cuanto, las notas, él me preguntó si las notas que estaban altas, tenía que subirlas más, no, le dije yo, que tiene que mantenerlas solamente, por ejemplo en Ed. Física, tiene un seis, que lo mantenga. Son esas las cosas en que tiene que esforzarse por sí mismo y se cuenta que no son cosas para hacerme feliz a mí, si no que traigan un beneficio para él; de eso se ha dado cuenta

que yo lo ayudo y le dedico tiempo , por lo que le gusta compartir sus logros donde estaba , yo le explico donde estamos , por no tenia ubicación geográfica de donde, por ejemplo, -“esta la salida de Quilpue y después viene Viña, más allá está Valparaíso, yo vivo en Villa alemana”- y así por si acaso algún día se perdiera, para que pueda orientarse, así mismo el me dice : “voy a viajar a Villa alemana a ver a mi tía”, así va a ganando palabras, porque era muy pobre de palabras (vocabulario), por ejemplo cuando salimos un día leyó “Hotel” y me preguntó que era un hotel, entonces yo le explico el concepto y para que servían: “si un día vas de viaje a una ciudad donde no tienes un pariente donde quedarte, vas a un hotel, pagando puedes dormir ahí y comer algo”, y me entendió, pero pregunto si era muy caro, yo le dije: “depende, cinco mil o diez mil pesos” y él me contesto: “no, eso es muy caro, mejor viaje por el día”; y todas las ocasiones en que salimos le digo que me pregunte, me preguntó por “restauran” y yo le explico que si salía un día y no llevaba comida, le daba hambre pasaba a uno , pagaba y le servían comida, me entendió, pero le llamó la atención tener que pagar siempre, porque como a él le dan almuerzo en el colegio, gratis, no entendía....

Graciela:¿ Cómo describirían la manera en que ustedes se involucran en las actividades? (Respecto de su rol)

C.Gloria:

21. Mi rol en las actividades es totalmente activo, yo no me siento mal por tener que hacer cualquier cosa, por ejemplo, si me tengo que tirar al suelo para jugar con ella, lo hago, si saltamos la cuerda saltamos las dos, todo lo hacemos las dos,(21.1) porque y yo me guío por ser un modelo para ella, me gusta , porque si yo pierdo al saltar la cuerda no es tan traumático para ella cuando le ocurre, pero si las dos practicamos más, vamos a ser mejores saltando la cuerda, es súper importante la participación activa con los niños en el juego, por lo menos para mí con ella siempre es así, y cuando hacemos tareas también, le doy la posibilidad de que busque otros métodos para hacer las cosas, le pregunto y me incluyo, (21.2) sino estaría cumpliendo el rol de profesor: ver si el niño esta estudiando y dictaminar si lo hizo bien o mal?, la idea es ir avanzando juntos, además que uno aprende mucho de los niños, en las cosas que hacemos con ellos nos quedamos con aprendizaje también, como que tienen distintas reacciones a diferentes estímulos, mi participación es totalmente activa.

Graciela: al ir avanzando juntos ¿Cómo se generan las soluciones?

C.Gloria:

Entre las dos. Por ejemplo, si jugamos a la “gran capital”, y llevamos harto rato jugando y ya no quiere jugar mas y yo si, lo conversamos y yo le exijo que me explique porque no querer jugar más, y si sus razones estad bien, dejamos de jugar. Así solucionamos los problemas, todo conversando de mutuo acuerdo.

Andres:

22. Mira, él me dice tío, entonces en cierta forma yo veo el respeto que el tiene por mí, aparte con sus amigo igual, por ejemplo si jugamos a la pelota en el patio y éramos cuatro, el equipo siempre somos los dos, siempre lo hacemos (formamos equipo), una relación mas horizontal

pero con respeto,(22.1) pero eso es lo bueno, eso lo destaco porque aprende a diferenciar las edades y el trato que tiene que tener con la gente mayor.

ISABEL:¿Cómo promueves el respeto?

Andres:

23. Yo creo que por mi forma de ser, por ejemplo yo no digo garabatos y no es que no los diga cuando estoy con él, sino que generalmente no lo hago, tampoco fumo, ni tomo y eso él lo sabe, o sea, creo que en cierta forma hay formas de vivir que nos hacen mas felices y no tenemos porque caer en lo que nos ofrecen las circunstancias,(23.1) eso tiene mucho que ver con los trabajos que hemos hecho manualmente o cuando le calle lo que vas a hacer con tus amigos, no sé , tirar piedras o cualquier cosa, entonces cuando hemos hecho cosas en conjunto con sus amigos, ellos se dan cuenta que pueden entre ellos a hacer cosas y divertirse de una manera sana, por lo que yo quiero mostrarle que hay otros caminos de entretención y se da cuenta que yo le llevo algo interesante y quizás él me responde con respeto, pero de manera horizontal, por ejemplo, en la escuela me preguntan si veo “Machos”, y yo digo que en realidad no veo mucha televisión, pero el insiste y yo le digo que si, un poco, y él se pone contento para quedar bien con sus amigos.

Graciela: ¿y las soluciones como se generan?

Andres:

24. Él responde bien a mí, por ejemplo una vez estaba elevando volantín cuando llegué, y se despidió de sus amigos y fue hacia mí, pero yo le dije que no había problema con compartir con sus amigos y que volviéramos, volvimos y yo lo acompañé viendo con cortaban los volantines con “hilo curado”, (24.1) entonces el los recogía y me exageraba que había atrapado cinco, cuando habían sido tres. Ha sido bueno porque tenemos una relación de confianza, de creer o no creer; (24.2) por ejemplo un día hizo la “cimarra”, y a mi me contaron que lo hizo y que había estado en casa de un amigo, pero en varias ocasiones no iba al colegio porque le lavan el uniforme, llovía y no se secaba, yo lo encontraba raro así que hablé con los papás que me dijeron que solo tenia un muda para ir al colegio, entonces si iba un día de lluvia, al otro día no podía ir, y a mi me seguía pareciendo extraño que en la mañana el papá no estaba y después la mamá alegaba que oscarito había hecho la cimarra, mas encima un día el papá se cayó, se esguinzó y le sacaron un radiografía, entonces como padre e hijo se llaman igual, a la profesora le pareció extraño que él no fuera a clases porque siempre va, Así que lo fue a ver a la casa, y me dijo que oscarito es un graba actor, porque ese día le dijo que se había caído y hasta le mostró las radiografías diciendo que eran de él, y a ella le pareció mas extraño, por lo que fue a conversar con otro niño de otro curso, amigo de oscarito, quien le contó la verdad: habían hecho la cimarra, pero que había sido idea de él, incitándolo por ser mayor que oscarito; así que la profesora volvió a hablar con oscarito quien no le abrió la puerta, después le preguntaron al apoderado, el que justificó que no abrió la puerta porque se había quedado dormido, era primera vez que hacia la cimarra y yo no sabia como reaccionar si todos se habían enojado pero yo no sabia de las circunstancias, luego en una ocasión conversando con él de la confianza, me dijo que yo no le había creído la ocasión que hizo la cimarra, yo le dije no le había dicho nada por no estaba al tanto de los antecedentes y me entendió; en resumen creo que tenemos súper buena confianza, porque si el me trata bien, pero también es capaz de confidenciarme que una vez no le cre(24.3)

que bueno! Desde esa ocasión nunca mas va a hacer la cimarra e hicimos el trato que si no hace mas la cimarra vamos a salir juntos, con lo que me aseguro que no lo va a hacer más, pero también le he agregado mas cosas al trato, porque quizás vamos a ir a ver el programa “Rojo” (24.5) y todo su entorno ya sabe que se hará ese viaje, así que lo compromete a portarse mejor y esforzarse en el colegio. Un día salimos con dos niños mas del colegio, “Pato y Andrés” con dos tutoras, que les compraban cosa a sus niños y con Oscar nunca he sido así, por ejemplo la primera vez que salimos le ofrecí comprar y que eligiera un helado de “Savori”, y él se acercó al vendedor preguntó si tenia helados de \$50 pesos y yo tuve que decirle que yo le estaba ofreciendo cualquiera de la lista, pero él no se atrevía, entonces eso también cae en el respeto y se compara a otros niños que malamente le exigen a sus tutores que les compren todo lo que piden, él no es así, para nada; una vez le dije que íbamos a ir al cine a ver “Buscando a Nemo”, por que me al recomendaron, yo le hablaba que íbamos, y él me preguntaba cuando íbamos a ir, a lo que yo explicaba que todavía estaba juntando la plata porque tenia un costo alto, poder ir, a eso él se conformaba. A veces, también, aplazamos actividades y él entiende y cree lo que yo le digo, eso significa mas responsabilidad para mí.(24.6)

Graciela:¿los niños le han manifestado sus propias metas?.....

C.Gloria:

25. Metas personales .. la Bárbara me ha dicho súper pocas, porque tiene una autoestima baja, piensa que son mas las cosas que no puede hacer que las que puede hacer,, (25.1) pero yo he tratado de inculcarle metas bajas, no como “vas tener una profesión y un excelente trabajo”, pero si cosas pequeñas para desenvolverse en la vida diaria, importantes y recalcarle que ella las puede hacer, quizás no son metas grandes, pero si se las he tenido que plantear yo (25.2) porque ella no se las plantea, no se imagina como un adulto, todavía se ve como niña.(25.3)

Graciela :¿Cómo se plantean esas metas?

C.Gloria:

26. Empezamos a hablar acerca de que le gustaría hacer cuando saliera de octavo,(26.1) a que colegio le gustaría ir, ella me dice que no sabe porque queda mucho para que eso pase, y ahí yo le recuerdo que no queda tanto, que los años pasan volando aunque esta recién en cuarto, y ya tiene que pensarlo; a lo que ella me responde que se quiere ir a conocer lugares como lo hizo su hermano, pero son cosa que sola no las ve.

ISABEL:¿tú le hablas de los medios para conseguir esas metas?

C.Gloria:

27. Ya sabe que, por ejemplo en este caso, ella tiene que estudiar, y también es bastante pesimista diciéndome que a ella le va mal en el colegio y no lo va a poder lograr, (27.1) siempre se tira para abajo y yo trato de subirle el autoestima, diciéndole que si se esfuerza un poco tendrá logros y lo ha hecho,(27.2) y si aprende mas lento que los compañeros entonces tiene que hacer mas esfuerzo, el doble, para que le vaya bien. (27.3) Ella ya sabe que le cuesta, ya lo tiene

conversado con su entorno educativo, yo trato de inculcarle que si le cuesta hay que esforzarse el doble.

Graciela: Después de tu intervención, ¿crees que la niña se reconoce con potencial de aprendizaje?

C.Gloria:

En cosas chicas, si, no en cosas grandes, por ejemplo en cosas que creía que no podía usar sus manos ahora sabe que puede y bien, pero no veo un planteamiento de metas mas grandes, como “este año voy a estudiar para saber mas”, no se proyecta aun, son mas pequeña , pero ha mejorado respecto al comienzo en que todo le daba lata,, le falta todavía.

Andrés:

28. El oscarito, respecto a metas a largo plazo, yo creo que no se proyecta, es muy concreto, de metas a corto plazo, es de cosas que desea hacer en le momento, (28.1) como por ejemplo la vez que quiso “curar hilo” y no le salio bien con cola fría, me pidió en el momento “neoprén”, le traje, lo hicimos lo logró, pero metas grandes no, cosas cercanas , si.

Isabel: ¿tú incentivas esas proyecciones?

Andrés:

29. Quizás no tanto, porque tiene que ser algo del azar, yo no quiero provocarle una angustia a futuro, haciéndole falsas promesas y después va a necesitar a alguien a lado para hacer cosas y no va a haber, (29.1) mas que todo lo que le pueda decir, no a pasar, aunque en un grupo de pares tiene mucha seguridad en si mismo, como “intocable, duro”, como es de mucho detalle esa es su mecanismo de defensa ante el resto; el hecho que podamos dialogar acerca de cosas, como que le quiera ayudar ala mamá a pagar el departamento producto de su conciencia de que la mamá trabaja demasiado y él la quiere tener cerca, entonces si no tuviera que trabajar estaría mas con él, aunque siempre cuando está en la casa ella siempre habla de su trabajo, yo creo que su deseo es estar mas con su mamá, igual es fuerte entrar en esa realidad tan suya cuando se muestra tan duro al exterior, por eso yo trato de no forzarlo.

Graciela : ¿y las metas a mas corto plazo?

Andres:

30. No se las había planteado, ahora pudiera construirse ideales de metas, pero creo que no las tiene, tal vez el pasar de curso gracias a todo el incentivo que tiene, que va a ser beneficioso para él y hay todo un apoyo para que lo logre, pero metas solo no se las plantea porque no siente un respaldo. (30.1)

Graciela: esa meta de pasar de curso, ¿tiene etapas.....?

Andres:

Una vez hablamos de la predisposición y como el estado de ánimo influye para lograr un objetivo, le explique con ejemplos bien gráficos, estimulando que tendría un apoyo para lograr su meta, de manera que él evaluara resultados, que se diera cuenta que el ánimo influye mucho en los resultados. Es una actitud que recién del mes pasado la tomé y la voy aplicar constantemente durante los meses que faltan.

Graciela:¿el niño la reinstituyó?

Andrés:

31. Si, pero interiorizado, todavía no. Yo estuve un mes para que él supiera lo que es habitad, porque tiene muy mala retención, a lo mejor pasa por la alimentación, no sé.(31.1)

Graciela: en termino de sus progreso, ¿logra reconocerlos?

Andrés:

32. Se siente mas capaz,(32.1) yo lo veo a nivel escolar, aunque en un principio sacaba la vuelta, pero ahora se sienta a trabajar y me pide la ayuda que necesita, también me pide que la haga las cosas, y yo tranzo en que le ayudo con una parte, pero lo macro lo hace solo, yo no le doy nada fácil, le digo que vamos a hacer algo juntos y no yo a él, entre los dos ,(32.2) si, yo le doy instrucciones y él las cumple, así que le gusta y ve los resultados..(32.3)

Graciela: mirando los roles, ¿ como se ven en términos de dirección?.....

C.Gloria:

33. Yo creo que una debe llevar el sentido de la tutoría, sin dejar de lado al niño, ni el sentido, pero tampoco dejar que el niño maneje, porque sino la tutoría nunca llegaría a sentido , ni se cumplirían los objetivos, creo que hay que dirigir, pero de una manera sutil, entusiasmando con juegos, (33.1) pero cuidar que la actividad no se desvíe o no es lo optimo, hay que encausarla, hay que dar oportunidad al niño que guíe también, pero hay que dirigir el sentido.(33.2)

Andrés:

34. Yo concuerdo con C. Gloria, de la planificación de lo que se querer lograr, hay que cuidar que te siga para lograr el objetivo, nunca autoritario, pero termino medio, (34.1) de acuerdo a la situación y el momento, por ejemplo un día llevaba material para trabajar en lenguaje y esta jugando con los amigos y lo deje y no lo mande a que fuéramos de inmediato a hacer lo que yo traía dejando al resto aburrido, otro día podíamos hacer el trabajo.(34.2)

Graciela: ¿te ha ocurrido que cuando llegues la niña esté sin ánimo?

C.Gloria: si, si me ha ocurrido.

Graciela:¿y como haces para motivarla?

C.Gloria:

35. La motivo verbalmente, tal vez cambiar un poco la actividad, por ejemplo había una actividad consistente en leer un trozo de texto y hacer un dibujo, y a ella le pareció mas interesante que yo leyera y ella hacer el dibujo de lo que entendió,(35.1) lo hicimos de modo que la motivé, por ultimo si entendió lo que le leí, ya es un avance, esta dentro de la meta planteada; si el niño se desmotiva, simplemente se hace mas atractivo a la situación y si no es por la actividad que se le lleva, yo busco el ¿por qué?, (35.2) por ejemplo un día la encontré llorando porque no la dejaban ir a scout y todas sus amigas iban a ir, para ella era terrible, por lo que conversé con ella, con los padres y buscamos una solución, (35.3) de manera que ella estuviera más feliz y pudiéramos realizar de buena forma la actividad que traía planteada, depende de la situación y hay que buscar el por qué el niño está desmotivado, a lo mejor le pasa algo o simplemente esta cansado porque durmió mal, no sé, siempre hay que buscar el por qué, ver que se puede hacer y motivarlo.(35.6)

Isabel: en términos generales, ¿Cómo lo motivas?

C.Gloria:

36. Tal vez como lo decía recién, cambiando la actividad preparada a una manera mas novedosa para ella, (36.1) o si no quiere hacer tareas por ejemplo primero jugamos y después volvemos cuando esté mas despierta, la relajamos de a poco (36.2) y la sientas a la mesa a hacer la tarea. Ese tipo de motivación, en nuestro caso no cuesta y basta con un poco de disposición y de buscar la fuente del por qué.

Andrés:

37. Depende del día, pero nosotros nunca dejamos de lado las tareas, si la hay las hacemos, las terminamos de hacer y luego jugamos, él ya se acostumbró al sistema, yo le explique que estaba con él para el colegio y ciertas áreas, sabe que el colegio va primero siempre, por ejemplo en las vacaciones de invierno le dije que nosotros también podíamos tener vacaciones, y la primera semana no fui porque la semana anterior había ido tres veces, lo deje como que no pude ir; cuando volví a la semana siguiente estaba súper amurrado porque yo no había ido y el hermano mayor me miró y me dijo: usted!, ¿por qué no vino a ver a oscarito?(37.1)”, yo lo tomé con humor, recordándole que la semana anterior habíamos salido y hecho hartas cosas, si no venia en una semana, no tenia porque portarse así, ni tratarme mal, ahí reaccionó y todo siguió bien, por eso digo que su animo para la tutoría es bueno, el caso de no querer hacer tareas, es porque no esta acostumbrado a hacerlas, pero yo no le facilito eso le digo que primero hacemos las tareas y después jugamos o salimos.(37.2)

Isabel:¿pensándolo como premio?

Andrés:

38. Que sepa que yo estoy para todas esas cosas, si es importante hacer un tarea un día, la hacemos, sino estudiamos; como yo no tenia la materia en un comienzo, tuve que ser creativo, tomaba un libro y le hacia ejercicios, así que compré una croquera en donde hacíamos esas cosas

para él, yo me encargaba de llevármela y traerla siempre, el trabajaba muy bien, además ayudaba a cosas como que escribiera mejor, después hacíamos otra actividad. Ha habido tutorías en que solo hemos trabajado y yo nunca he sentido su rechazo por eso. Y por eso me extraño que se enojara porque no lo fui a ver una semana, tal vez para él es necesario un acompañamiento constante, los papás lo dejan hacer lo que quiere y no se preocupan mucho en que está en la calle por ejemplo; (38.1) incluso se rieron cuando hizo la cimarra, la mamá se preocupó más y me pidió ayuda para que no lo hiciera más. Yo le dije que mi historia en la educación básica fue parecida a la de él (comida en la escuela, mamá que trabajaba,...), para que se dé cuenta que igual puede seguir y salir adelante.(38.2)

Graciela: ¿Qué creen que impulsa a los niños a hacer la actividad con ustedes ?

C.Gloria:

39. Yo creo que hay buena disposición de parte de ella, tal vez la gustan las actividades que yo llevo, y por la relación afectiva que tenemos creo que influye mucho, tenemos una relación buena, en que nos queremos y somos súper amigas, yo pienso que eso influye mucho en sus ganas de hacer las actividades que yo le propongo, (39.1) nunca hemos tenido roces, entonces ese cariño que me expresa, porque es muy expresiva en ese aspecto, me hace cariño, me abraza, me besa, me considera mucho, si en su cuaderno tiene un dibujo de su familia en el que me incluye, en otra hoja salgo yo y dice: “mi hermana me quiere mucho”, es una relación muy fuerte y de cariño; yo a su vez soy igual de cariñosa, (39.2) es bueno que las dos seamos parecidas en ese aspecto porque hay personas a las cuales les molesta eso, yo pienso que esa relación influye en su motivación para realizar las actividades, que hacemos juntas, en realidad hacemos todo juntas, estudiamos, jugamos, eso influye. (39.3)

Andrés:

Oscar tiene mucha energía, hace tantas cosas, que creo que su predisposición a cualquier actividad es buena

Graciela:¿es buena en otros contextos también?, ¿con otros actores?

Andrés:

40. Si, con sus amigos, si los amigos llegan a buscarlo el va. El primer semestre se juntaba con un niño que llama Alex, y era bien hiperquinético como Oscar por lo que me alegré que tuviera ese amigo, así que le pregunté: ¿tú estudias en la Teniente Serrano?, me respondió:- no!, yo tengo diez años y estoy en quinto básico!.-porque en la “Teniente”, todos van como dos años atrás, y él no, va en otro colegio y marcaba esa distancia hablando correctamente y estaba más peinado, etc. El oscarito, en varias ocasiones cuando yo llegaba, me decían: “está donde el Alex”, y yo lo iba a buscar; como era primer semestre había un día que hacía tutoría de seis a ocho de la tarde, me salía de la universidad y me iba para allá, y estaban los papás, por la hora; habían ocasiones en que se quedaba a dormir donde Alex, con lo que me daba cuanta que busca a alguien que se preocupe, entonces que él vea en mí a alguien que lo lleva cosas y le propone cosas, aunque sea en compensación de cosas, él teniendo a alguien cerca responde de buena forma y le motiva realizar actividades. (40.1)

Graciela:¿ y como se relacionan respecto de cariños y afectos?

Andrés:

41. Mas bien fría, típica del machismo, de repente uno que otro abrazo, es una relación muy natural, no me gustan las cosas forzadas, creo que no acompaña al sentimiento, es deshonesto; si se da un momento tierno es muy buen, pero no lo busco. Por ejemplo a él le gustaba ir a dejarme a la micro, incluso en invierno y con frio, (41.1) como a las 8 y media de la noche, y aunque los papás no querían que fuera el insistía y yo para que no estuviera tanto tiempo al frió, tomaba la micro que pasara mas cerca de su casa, porque igual él tenia que volver luego y solo; pero en todo caso el conoce bien el camino y en el sector lo conocen, porque esos sectores son “muy comunidad”, por lo que no hay mucho problema porque se reconocen como grupo, y se protegen, pero igual me complicaba, es súper espontáneo.; luego tuvimos una actividad en el jardín botánico, con todos los niños del adopta de la escuela, entonces quedamos en otro equipo y yo lo motivaba en las actividades y los otros niños me reclamaban que éramos de distintas alianzas, pero no me importaba porque era mi hermano, (41.2) cosas muy visuales y verbales.

Graciela: ¿Cómo se comunican ?, ¿verbal o no verbalmente?

C. Gloria:

42. Yo le hablo como le hablo a todo el mundo, no utilizo un lenguaje distinto, (42.1) porque la relación tiene que ser natural, ella me ve hablando en mi casa con mis familiares igual como hablo con ella, con sus papás o mis amigos, lo mismo. Conoce bastante mi entrono y soy siempre igual, es importante que hable con ella, como lo hago con el resto de la gente, no tiene porque haber una distinción por ser una niña, en el fondo el es malo hacer esa distinción, no, yo le hablo igual, y es bueno porque te ve a ti igual en todas partes, en tu casa, con ella o con los papás, es importante ser igual en todas partes. Así es como le hablo.

Isabel: ¿cómo es su comunicación no verbal?

C. Gloria:

42. Con cariño, por ejemplo cuando nos abrazamos o nos sentamos en un sillón a ver televisión abrazadas acurrucándonos,(42.1) así es esa comunicación, pese a que no expresa mucho ese tipo de actitudes, es un poco pobre en el aspecto de comunicación gestual y hay que potenciarlo mas, porque con su carencia de lenguaje le ayudaría a suplir un poco es e lenguaje, pero tampoco tiene ese lenguaje gestual tan desarrollado: yo con ella me expreso como con todo el mundo, gestualmente igual.

Andrés:

43. En lo no verbal el oscarito es muy expresivo con su rostro, por ejemplo si ah hecho algo y lo está negando, me mira con una cara que me doy cuenta al tiro; (43.1) por ejemplo el otro día fue el ultimo día que estuvo la mamá y le decía : “mamá déjame cien pesos”, mientras yo hacia un volantín, y la mamá le decía que ya se los había dado, y él lo negaba, así que la mamá me

preguntó, yo le dije que no me había dado cuenta, y la mamá entró a al pieza, y oscar insistió gritando para que se la dieran y me miro cómplicemente, y yo le dije que no lo hiciera porque ya se la habían pasado, me dijo que me callara y yo le dije que inmediatamente le contara la verdad a la mamá, y lo hizo. En resumen he conocido su lenguaje corporal. (43.2)

Graciela: ¿ y él a ti?

Andrés:

44. No se porque yo soy más verbal, yo le digo las cosas, lo recomiendo y regaloneo así, como en ocasiones antes mencionadas, todo lo conversamos. (44.1) Pero si soy muy alegre con él, no ve un expresión mía como aburrido o fome, yo soy alegre pero realzo mas la alegría para entregarle mas; pero un vez se dio cuenta que una vez nos peleamos con una profesora `porque yo iba a jugar con él y se sumaron otras niños en la escuela, y una profesora me llamó y él se acercó a mirar y escuchar, y a mi me dolió que la profesora nos restringiera para jugar, y que lo hiciéramos con cuidado y sin ir al patio de los mas grandes, y me dejo hablando solo, yo reaccioné diciéndole que era fome, porque uno es voluntario y se esfuerza por hacerlo bien y ella reacciona de mala forma y no me parecía bueno, me dio tristeza, así que los niños que se dieron cuenta, ni saludaban a la profesora que dice que en esa ocasión yo la insulté y no sé que mas, pero los niños saben y les conté, y confían en que yo no le dije ni un garabato, porque nunca me han visto insultándolos, entonces no habría razón para hacerlo, yo quede triste por la reacción de la profesora, que fue muy malo, porque se creía superior a mi y yo le dije que cuando uno habla con una persona lo debe hacer de igual a igual, no se debe usar un nivel jerárquico para hacerlo, en resumen oscar se dio cuenta y no siguió jugando, e incluso la insultó por la espalda y yo le dije que no lo hiciera, así que trate de que el mal rato pasara y entré con todos a la sala a jugar a otra cosa. Luego aunque oscarito se dio cuenta me fui con mi pena a la casa, y yo trataba que se divirtiera igual pero quería porque compartía mi pena, además se preocupó y cuando llegó la otra profesora a la sala él fue el primero en ir a acusarla, porque ella les había dado permiso para ir a jugar y yo no entendía todavía porque la otra profesora había actuado así, (44.2) tan sobre protectora, extremo cuidado de los niños que se volvía restrictiva, si los niños, son niños.

Graciela: Para terminar,¿ les ayuda pasar buenos momentos con sus niños?

C.Gloria:

45. A mi mucho, porque hay ocasiones en que tengo mucho problemas y ando media triste, pero llego donde ella y para mi es otro mundo y me sube el animo de manera increíble,(45.1) por ejemplo verla reír con los dientes que le faltan, me alegra y arregla el día, es increíble , a mí me encanta estar con ella. Lo disfruto, la tutoría, a ella cuando jugamos para mi no es un sacrificio, no me da lata tener que ir a hacer una tutoría, para mi es súper enriquecedor, no lo veo como un “peso”, pero si como una responsabilidad, porque disfruto mucho con ella y con su familia, tenemos muy buena relación, son muy buenos momentos de mi semana.

Isabel: y cuando surgen problemas, ¿cómo lo abordas?

C.Gloria:

46. En realidad nunca lo he tenido, el problema mas grande, es que en el colegio la evaluaron y los padres no les contaron, yo sentí frustración y rabia, (46.1) porque no comprendía la situación. Lo solucionamos yendo al colegio y hablando con la educadora diferencial, poniéndonos en el contexto que si no nos llevaron la información, nosotros la fuimos a buscar. Esa fue la solución al problema. Respecto a la familia ningún problema, incluso cuando me voy me van a dejar (padre y la niña) hasta la casa porque vivimos muy cerca (46.2) y aprovechan de ir a dar una vuelta, es muy buena la relación y hasta el momento no hemos tenido dificultades. Con la profesora jefe tampoco, pese a que es poco afectiva, es un relación muy fría y casi exclusivamente profesional, ni siquiera he ido a una clase, porque es una profesora mayor que tiene otra perspectiva del programa, nunca ha tenido mala disposición, pero una relación bien formal, por su concepto de educación tradicional.

Andrés:

47. Yo siempre hablo de él,(47.1) mi entorno lo conoce, lo llevo a la universidad (47.2) y leas cuento que vamos a ir a “rojo” y estoy vendiendo una rifa, también me hice amigos en la capacitación en la cabaña, y nos hemos juntado porque nos llevamos bien, entonces una de esas niñas se consigue entradas para el “rojo”, de ahí salió la idea, entonces ese es un grupo alternativo, que nos apoyamos, es bueno. Igual han habían cosas que primero me daban pena, pero no respecto a él, sino su situación, por ejemplo su televisión se ve azul, para mi era raro, porque yo tengo tres televisores en la casa (47.3) y hay cosas que no me hubiera dado cuenta sin él, para mi, cuando me pasan cosas así me gusta compartirlo con mis amigos

Entrevista VI a Bárbara, 10 años, Escuela Irma Salas, Concon

Isabel: Tu tutora es la Carmen Gloria, cierto?

Bárbara: Sí.

1. Isabel: y normalmente... ¿como es cuando te visita la Carmen Gloria? ¿Que es lo que hacen ustedes cuando te visita?

Bárbara... Primero hacemos las tareas...(1.1)

Graciela: las tareas...

Bárbara: y después salimos a jugar(1.2)

Graciela: ya...

2. Isabel: ¿y a qué juegan?

Bárbara: a la cuerda (2.1)

Isabel: a la cuerda, a saltar la cuerda...

Bárbara: hacer las tareas...

Graciela: explícame, qué tipo de tareas han hecho...

Bárbara: de matemáticas, de divisiones, de multiplicaciones, sumas y restas...

Graciela: y en una tarea de multiplicación, ¿como te ayuda la Carmen Gloria a hacer una tarea de multiplicación?

Bárbara: mmmmmm

Graciela : ¿que hacen primero?

Bárbara : primero.....

Graciela : ¿sacan el cuaderno primero?... ¿cómo...?

3. Bárbara: Sí, saco el cuaderno, saco todo y después... empiezo a escribir todo lo que ella... no me deja mirar las tablas... (3.1)

Graciela : no te deja mirar las tablas... ya, ¿pero cómo lo haces tú?

4. Bárbara: ella me ayuda a recordarme las tablas que se me pasaron en el cuaderno... (4.1)

Isabel: ¿y como te ayuda a recordar?

Bárbara: primero una

Isabel : ¿cómo perdón?

5. Bárbara: cuatro por una... cuatro

Isabel: ¿ella te dice cuatro por una y tu le tienes que responder?

Bárbara: (asiente afirmativamente con la cabeza)(5.1)

6. Graciela: la Carmen Gloria, ¿cómo es que sacas el cuaderno? ¿tu lo sacas porque a tí se te ocurre, porque la Carmen Gloria te lo pide? ¿por qué sacas el cuaderno tú? ¿A quien se le ocurre hacer las tareas? ¿a tí o a la Carmen?

Bárbara: A la Carmen (6.1)

7. Graciela: ¿y a tí te gusta cuando te pide hacer las tareas?

Bárbara: me gusta. (7.1)

Graciela: ¿sí?

Bárbara: (asiente)

8. Isabel: Barbarita, ¿que cosas en estos meses que has estado con la Carmen, que cosas has aprendido con ella?

Bárbara: multiplicar (8.1) y leer, que yo no sé leer tan bien... (8.2) yo leo el libro y ella me dice si...

Graciela: tú lees el libro

9. Bárbara: (asiente con la cabeza) Primero lo leo con la Carmen Gloria, después yo. Y aprendo.(9.1)

- 10.** Isabel: ¿La Carmen Gloria lo lee en voz alta para que tu escuches?
 Bárbara: (asiente con la cabeza) (10.1)
- 11.** Graciela: ¿y tu lees la misma parte que la Carmen Gloria o sigues?
 Bárbara: (asiente con la cabeza a la segunda afirmación) (11.1)
 Graciela: y después que tu sigues, ¿que más haces?
 Bárbara: yo empiezo por otra pagina (11.2)
 Graciela: empiezas por la otra pagina ¿y quien empieza por la otra pagina?
 Bárbara: yo...
 Graciela: tú... ya... me hablaste de las matemáticas también ¿cierto? ¿cómo haces... a ti te dan problemas de matemáticas?
 Bárbara: asiente
 Graciela: ¿cómo las haces?
 Bárbara: dividir, sumar, restar, multiplicar...
- 12.** Graciela: para dividir...¿sabes dividir?
 Bárbara: no tanto (12.1)
 Graciela: ¿y la tutora que hace con eso?
 Bárbara: Ella me enseña a dividir... (12.2)
 Graciela: ella te enseña a dividir...
 Isabel: ¿Cómo te enseña a dividir?
 Bárbara: sumando dos cifras...
 Isabel: sumando dos cifras...
- 13.** Graciela: ¿cómo te enseña a sumar dos cifras la Carmen?
 Bárbara: por el... por el... tengo doce y lo divido por cuatro...(13.1)
 Graciela: ya, tú haces eso... ¿y la carmen Gloria que hace cuando tú haces eso?
 Bárbara: ella me explica (13.2)
- 14.** Graciela: ella te explica... ¿le entiendes cuando te explica?
 Bárbara: asiente (14.1)
- 15.** Isabel: Cuando tú tienes así como un problema, o algo que resolver por ejemplo, ¿como te ayuda tu tutor?
 Bárbara: lo resuelvo yo(15.1)
 Graciela: ¿has tenido algún problema durante el año?
 Bárbara: No
 Graciela: ¿no?
 Isabel: o por ejemplo alguna tarea que te cueste mucho y que no sepas como hacerlo... ¿cómo te ayudan?
- 16.** Graciela: una tarea que a tí te cuesta, por ejemplo con la lectura, que a ti te cuesta harto... y tienes que hacer una tarea... ¿te ha costado hacer una tarea de lectura que tú no entiendas?
 Bárbara: El Papelucho
 Graciela: El Papelucho, ya
 Bárbara: Pero el Papelucho lo leo en las noches, porque tengo más tiempo (16.1)
- 17.** Graciela: ¿y la tutora te ayuda a leer el Papelucho?
 Bárbara: asiente
 Graciela: ¿cómo te ayuda?
 Bárbara: leyendo (17.1) y yo voy entendiendo para que vaya a presentar al frente con todos mis compañeros...
 Graciela: ya, la tutora te lee el Papelucho... ¿tu también lees el Papelucho?
 Bárbara: asiente
- 18.** Isabel: ¿leen las dos juntas o separadas?

Bárbara: las dos juntas (18.1)

Graciela: oye barbarita, ¿tú sabes para que te sirve lo que la Carmen te enseña?

Bárbara: siente

19. Graciela: ¿para qué te sirve lo que la Carmen te enseña?

Bárbara: para aprender más (19.1)

Graciela: para aprender más

Isabel: ¿cómo es que lo sabes?

20. Graciela: ¿por que sabes que aprender más es bueno?

Bárbara: porque ahí no voy a estar en la calle pidiendo plata (20.1)

Graciela: ¿y quien te dijo eso?

Bárbara: nadie

Graciela: ¿nadie?

Bárbara: mi mamá(20.2)

21. Graciela: tu mamá... ¿la tutora te dice por qué es importante prender?

Bárbara: asiente

Isabel: ¿que te dice?

Bárbara: para trabajar así... para mejor (21.1)

Graciela: ¿tú entiendes? ¿tu entiendes por qué tenis que estudiar más?

Bárbara: asiente

22. Graciela: ¿te gusta aprender cosas nuevas con la Carmen?

Bárbara: asiente (22.1)

Graciela: ¿Por qué te gusta aprender cosa nuevas con ella?

Bárbara: porque así voy observando qué es lo que es... (22.2)

Graciela: ¿vas observando...?

Bárbara: asiente

Isabel: cuando te cuesta aprender algo... ¿a quien le pides ayuda?

Bárbara: cuando estoy aquí, a veces le pido ayuda a mi señorita (23.1) y ella me va explicando cómo es...

Isabel: cuando no estás acá, ¿cómo lo haces?

Bárbara: ¿en el colegio?

Isabel: o en la casa, con tu tutora...

Graciela: para resolver esa tarea que es complicada, qué es lo que haces en tu casa, o que es lo que haces con tu tutora...

Bárbara: cuando hago una tarea así que no entienda, le pido ayuda a mi mamá...(23.2)

Isabel: ¿ y tu mamá te ayuda?

Bárbara: asiente

Graciela: y tu tutora... ¿que es lo que hace ahí contigo? ¿le pides ayuda a ella?

Bárbara: asiente(23.3)

Graciela: ¿sí? ¿y qué es lo que te dice tu tutora que tienes que hacer?

Bárbara: todo

Graciela: a ver, cuando a tí te cuesta algo, tu me dijiste que aquí en la escuela pedías ayuda a las tías, y en tu casa a tu mamá... pero cuando estás con tu tutora... tu me dices que tu igual le pides ayuda a tu tutora, cierto?, ¿la pides?

Bárbara: asiente

Graciela: ¿sí? ¿en qué te ayuda la tutora, cómo te ayuda ella?

Bárbara: leyendo y después yo hago las tareas...

23. Graciela: tu algunas vez, ¿has tenido ganas de no hacer las tareas?

Bárbara: a veces (23.1)

Graciela: ¿y se lo dices a ella?... Cuando la carmen te dice hagamos las tareas y tu no tienes ganas, ¿que es lo que haces?

Bárbara: la hago igual(23.2)

Graciela: ¿pero le dices que no quieres hacer las tareas?

Bárbara: asiente

24. Isabel: ¿que te dice ella cuando tú le cuentas que no tienes ganas... que es lo que hacen las dos?

Bárbara: saltar la cuerda (24.1)

Isabel: saltan la cuerda primero antes de hacer las tareas

Bárbara: asiente

Graciela: ¿y después vuelven a hacer las tareas? ¿o algunas veces no hacen las tareas?

Bárbara: cuando no tengo...

Isabel: cuando no tienes no la haces... cuando llega la Carmen y tú no tienes ganas, ¿la haces igual?

Bárbara: asiente

Isabel: ¿por qué las haces igual?

Bárbara: no sé

Graciela: tú no sabes por qué las haces igual, aunque no tengas ganas igual las haces?

Isabel: ¿siempre ha sido así, o a veces conversan?

Bárbara: conversamos

25. Graciela: ¿y cuando no está tu tutora... tu mamá te pide que hagas las tareas?

Bárbara: asiente(25.1)

Graciela: ¿y a tí cuando no te dan ganas, también las haces igual?

Bárbara: asiente (25.2)

26. Isabel: oye barbarita, tu sientes que tu tutor te quiere?

Bárbara: asiente(26.1)

Graciela: ¿cómo te das cuenta?

Bárbara: porque me abraza, me da besitos... (26.2)

Graciela: ¿y tú?

Bárbara: lo mismo (26.3)

27. Graciela: ¿algo de ella te ha molestado?

Bárbara: no... (27.1)

28. Isabel: ¿sientes que se preocupa por tí?

Bárbara: sí, me cuida... (28.1)

Graciela: ¿para que note caigas o cosas así?

Bárbara: sí

Graciela: ¿te da ganas de hacerle caso?

Bárbara: asiente

29. Graciela: oye barbarita, ¿que es lo que más te gusta de la Carmen?

Bárbara: que es simpática

Graciela: ¿y por qué es simpática?

Bárbara: alegre, me lleva un lapiz... (29.1)

Isabel: qué mas te gusta de que te vaya visitar? ¿por qué te gusta que te vaya avistar la Carmen a tu casa?

30. Bárbara: porque cuando me a visitar, yo estoy aburrída porque mi mamá tiene que trabajar, tiene que ver unas cabañas...(30.1) yo me tengo que quedar sola... (30.2)

31. Graciela: tu tutora.. ¿qué es lo que hace entonces?

Bárbara: no, yo la llamo (31.1) y quiero saber cómo está...(31.2)

Isabel: ¿que es lo que más te ha gustado de las tutorías? ¿de todos estos meses, que es lo que más te ha gustado?

Bárbara: cuando hicimos una fiesta en la escuela... lo que más me gusta...

Graciela: ¿donde han ido ustedes con tu tutora?

Bárbara: al zoológico y a Viña del Mar

Graciela: y la tutora, ¿por qué te lleva al zoológico?

32. Bárbara: porque yo vengo a scout aquí y tenía... y yo no conozco al zoológico (32.1) y teníamos que venir en la mañana con todo el grupo de scout...

Graciela: ¿por qué crees que es importante ir al zoológico?

Bárbara: porque aprendí de los animales

Graciela: ¿quien te dijo que en el zoológico podías aprender de animales?

Bárbara: nadie

Graciela: nadie te dijo eso?

Isabel: tú solita

Graciela: ¿la tutora no te explicó por qué tenías que ir al zoológico o a Viña del Mar?

Bárbara: no

Graciela: tampoco... ¿Y no te enseñaba cosas de los animales?

Bárbara: asiente

Graciela: ¿que te enseñaba?

Bárbara: a mi me enseñó como es una foca macho y una foca hembra

33. Graciela: Barbarita, ¿tú que quieres ser cuando grande?

Bárbara: veterinaria (33.1)

Graciela: y tú se lo has dicho a tu tutora?

Bárbara: se me olvidó(33.2)

Isabel: ¿y tu tutora no te ha preguntado?

Bárbara: no, porque yo veo la ley de la selva, por eso... (33.3)

Graciela: tú ves la ley de la selva y a través de eso, tú quieres ser veterinaria

Bárbara: asiente

Graciela: oye, ¿a tí que es lo que más te gusta hacer?

Bárbara: jugar a la pinta

34. Graciela: ¿y la tutora la Carmen sabe que es la pinta lo que más te gusta hacer?

Bárbara: no... hoy día le voy a contar...

Graciela: ¿y ella no te ha preguntado que es lo que más te gusta hacer?

Bárbara: No (34.1)

Isabel: muchas gracias....

Entrevista VII a Orcarito, 10 años, Escuela Teniente Serrano, Quilpue.

Graciela: quiero que me cuentes, que es lo que hacen, a que juegan, cuando hacen las tareas... te vamos a grabar, ¿te molesta?

Oscarito: asiente

Graciela: Me gustaría saber qué es lo que haces tú con Andrés cuando él te va a visitar a la casa?

1. Oscarito: jugamos al bate, a la pelota, al basketbol... (1.1)

Isabel: ¿que cosas más?

2. Oscarito: Salimos, vamos a la playa... jugamos en la playa (2.1)

Graciela: ¿y tú conocías la playa?

Oscarito: sí...

Graciela: oye, ¿y cuando tienes tareas? ¿tienes tareas cierto?

3. Oscarito: sí... algunas veces él viene ó si no las hago con mi hermano... (3.1)

Graciela: y cuando tienes tareas y el viene, ¿le avisas que tienes tareas?

Oscarito: sí

Graciela: ¿sí?, ó el te pide las tareas...

4. Oscarito: yo si tengo tarea, le digo tengo tareas (4.1)

Graciela: ya, entonces qué hacen después

Oscarito: hacemos las tareas y luego salimos y yo lo voy a dejar a la micro...

Graciela: salen donde, ¿a jugar? Ó directo a la micro?

Oscarito: directo a la micro

Graciela: oye, ¿y qué tareas tienes que hacer?

Oscarito: de matemáticas, lenguaje, de casi todo...

Graciela: ¿y cómo haces las tareas de matemáticas por ejemplo?

5. Oscarito: restamos, sumamos... me hace las tablas... y yo las copio... (5.1)

Graciela: ¿y cuando hay alguna tabla, hay alguna tabla que te cuesta más?

Oscarito: ah, sí...

Graciela: ¿cual?

Oscarito: la del doce.. todas

Graciela: ya, y cuando te cuesta, ¿cómo te ayuda tu tutor?

6. Oscarito: me lo hace mirar primero hartas veces y después yo se la tengo que decir... él me las dice y yo se las tengo que decir (6.1)

Graciela: él te las dice y tú tienes que repetirlo

7. Isabel: y cuando las haces bien, ¿que pasa?

Oscarito: él me hace (gesto de ticket) (7.1)

Graciela: Oscarito... ¿que has aprendido con Andrés tú? ¿qué cosas has aprendido?

Oscarito: nada

Graciela: ¿que te ha enseñado el Andrés?

Oscarito: a leer...

Graciela: ¿has aprendido a leer?

Oscarito: sí

Isabel: ¿y te gusta?

Oscarito: algunas veces...

8. Graciela: ¿y qué es lo que hace el Andrés cuando tú lees?

Oscarito: salimos a jugar (8.1)

Graciela: pero el Andrés cuando quieres hacer una tarea contigo, ¿tú alguna vez no has querido hacerla?

9. Oscarito: Sí, pero tengo que hacerla

Graciela: ¿por qué tienes que hacerla?

Oscarito: porque me ayuda (9.1)

Graciela: ¿y tú siempre la haces aunque no tengas ganas?

Oscarito: no, no la hago...

10. Graciela: ¿por qué haces las tareas con Andrés?

Oscarito: porque algunas veces mi hermana no sabe...(10.1)

11. Graciela: tienes que hacerla con él... pero, ¿te gusta hacerlas con él ó te sientes obligado?

Oscarito: no, me gusta (11.1)

Graciela: oye... la lectura, tú me dices que Andrés te hace leer, ¿cómo te enseña a leer Andrés?

Oscarito: él me dice que yo lea esto y yo lo leo

Isabel: ¿y tú que haces, que pasa?

Oscarito: leo otro más... vuelta las paginas

12. Graciela: ¿y el Andrés que hace mientras tú lees?

Oscarito: si me equivoco dice, esta palabra (12.1)

Graciela: ¿y tu lees solito ó el Andrés te acompaña?

Oscarito: yo leo solito

13. Isabel: ¿tú lees en voz alta y el Andrés te escucha?

Oscarito: asiente (13.1)

Graciela: ¿y tú comprendes lo que estás leyendo?

Oscarito: asiente

14. Graciela: y cuando no comprendes, ¿que es lo que haces?

Oscarito: le digo, Andrés no entiendo esto, y me dice léelo otra vez... (14.1)

Graciela: ¿que es lo que más te cuesta a tí, que ramo?

Oscarito: matemática

15. Graciela: ¿y cuando hay una tarea muy difícil, a quien le pides ayuda?

Oscarito: a mis compañeros

Graciela: y cuando estás en la casa y no está tu hermano...

Oscarito: a mi papá (15.1)

Graciela: ¿y al Andrés le pides ayuda?

Oscarito: sí

Graciela: ¿y cómo te ayuda?

Oscarito: cuando... si tengo tarea difícil y me hace las tablas, me dice... este número colócalo ahí y lo coloco...

16. Graciela: oye, y te gusta... ¿sabes para qué te sirve lo que estás aprendiendo con Andrés?

Oscarito: no

Graciela: ¿por qué crees que es importante aprender?

Oscarito: para trabajar... (16.1)

Graciela el Andrés te dice a tí por qué es importante lo que él te enseña?

Oscarito: no

Graciela: ¿que es lo que te ha enseñado el Andrés?

Oscarito: matemáticas

Graciela: ¿y te dice por qué es importante las matemáticas?

Oscarito: no

Graciela: ¿te gusta aprender las matemáticas con Andrés?

Oscarito: sí

17. Graciela: ¿que cosas nuevas has aprendido?

Oscarito: restar (17.1)

Graciela: y el Andrés te dice por qué es importante restar?

Oscarito: no

Graciela: ¿por qué es importante leer?

Oscarito: sí

18. Graciela: ¿por qué es importante leer?

Oscarito: por que yo leo... y cuando sea carabinero me dicen que lea esto y yo lo leo bien(18.1)

19. Graciela: tú quieres ser carabinero... ¿y el Andrés te ha preguntado... tú le has dicho al Andrés que quieres ser carabinero?

Oscarito: sí

Graciela: ¿por qué le dijiste eso?

Oscarito: no sé...(19.1)

Graciela: ¿pero el Andrés te preguntó qué es lo que querías ser cuando grande?

Oscarito: sí

20. Graciela: oye, tú quieres al Andrés?

Oscarito: sí (20.1)

21. Graciela: ¿y él te quiere a tí?

Oscarito: sí

Graciela: ¿cómo te das cuenta que te quiere?

Oscarito: porque él me dice(21.1)

22. Graciela: ¿y el se da cuenta que tu lo quieres?

Oscarito: no sé(22.1)

23. Graciela: ¿pero tú se lo demuestras?

Oscarito: sí

Graciela: ¿cómo se lo demuestras?

Oscarito: cuando lo abrazo (23.1)

24. Graciela: y él como te demuestra el cariño

Oscarito: también me abraza(24.1)

25. Isabel: oye Oscarito, ¿alguna vez te has enojado con él, te ha molestado algo de él?

Oscarito: no(25.1)

26. Isabel: ¿nunca? Has sentido que algo que tú hayas hecho, le haya molestado?

Oscarito: no(26.1)

Graciela: ¿nunca te ha dicho, Oscarito me molestó tal cosa de tí?

Oscarito: no

Graciela: ¿y tú sientes que el Andrés se preocupa por tí?

Oscarito: sí (26.2)

27. Graciela: ¿por qué crees eso, por qué sientes eso?

Oscarito: porque siempre me enseña...(27.1)

Graciela: porque se preocupa de tus tareas... y por qué mas se preocupa de tí?

Oscarito: de casi todas las cosas...

28. Graciela: ¿te pregunta cómo estás tú?

Oscarito: sí (28.1)

29. Isabel: ¿y tú le cuentas?

Oscarito: sí, que algunas veces me porto bien, y que algunas veces me porto mal.(29.1)

Graciela: ¿y por qué le dices que algunas veces te portas mal?

Oscarito: no sé, porque sí...

30. Isabel: ¿que es portarse mal?

Oscarito: tiro papeles con lapiz(30.1)

31. Graciela: ¿y el Andrés no se enoja contigo cuando...?

Oscarito: no...

Graciela: ¿que te dice?

Oscarito: me dice que trabaje, que trabaje, que me porte bien...

Graciela: ¿te reta?

Oscarito: no(31.1)

Graciela: ¿que lugares han conocido?

Oscarito: la playa, la otra playa... pura playa... y esta semana a lo mejor vamos a ir a Fantasilandia

Graciela: ¿y por qué van a la playa ustedes?

Oscarito: no sé.. cuando algunas veces vamos para otra parte y no están... nos vamos para la playa a jugar....

Graciela: van a jugar... ¿ y por qué van a ir a Fantasilandia?

Oscarito: por el Adopta un Hermano

32. Isabel: Oscarito, ¿qué es lo que más te ha gustado de todo lo que has hecho con Andrés?

Oscarito: es entretenido

Isabel: ¿y por qué es entretenido?

Oscarito: porque me gusta, porque jugamos siempre(32.1)

33. Graciela: ¿el Andrés alguna vez no ha ido a tu casa?

Oscarito: sí, si ha ido...

Graciela: ¿y cuando no va te avisa?

Oscarito: algunas veces viene al colegio...(33.1)