

# Percepción de creencias, fantasías y temores de los alumnos tutores y las alumnas tutoras en momentos previos al ejercicio de su práctica

## Student Tutors' Perception of Beliefs, Fantasies, and Fears Before Starting their Tasks

*Elizabeth Jorge*

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
[eli21jorge@gmail.com](mailto:eli21jorge@gmail.com)

*Macarena Guzmán*

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
[macarenaguzman07@gmail.com](mailto:macarenaguzman07@gmail.com)

*Lucía Muñoz*

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
[luciam\\_08@hotmail.com](mailto:luciam_08@hotmail.com)

*Andrea García*

Universidad Nacional de Córdoba  
Córdoba, Argentina  
[andrea11\\_g@hotmail.com](mailto:andrea11_g@hotmail.com)

Recibido 21/12/2017    Aceptado 28/02/2018

**Resumen.** Se presenta una de las actividades que se realizan en el marco de un proyecto extensionista titulado Orientación y Contención a los Alumnos Tutores (Jorge y Guzmán, 2016). Las personas tutoras son adolescentes que asisten a dos escuelas de nivel medio en la ciudad de Córdoba (Argentina), que efectúan apoyo escolar a niños y niñas de dos escuelas públicas. La intervención que aquí se describe es previa al ejercicio de su práctica. El objetivo es reflexionar sobre las creencias, fantasías y temores que poseen los y las



jóvenes, antes de comenzar el ejercicio de su rol. Se trata de un trabajo cualitativo, donde se implementan actividades individuales y grupales con los alumnos tutores y las alumnas tutoras. Con base en las respuestas obtenidas se agruparon las creencias, fantasías y temores en torno a dos categorías: en relación con el niño o la niña que acompañarán, y sobre el ejercicio de su rol como estudiante tutor o tutora. Se enfatiza en la necesidad de esclarecerlas dada su influencia en el rol elegido.

**Palabras clave:** creencias, fantasías, temores, alumnos tutores, alumnas tutoras, práctica.

**Abstract.** This article presents one of the activities carried out in the framework of a university extension project titled *Orientation and Support for Student Tutors*. The tutors are adolescents who attend two secondary schools in the city of Córdoba (Argentina), which provide school support to children from two public schools. The intervention described here was conducted before the exercise of the tutoring practice. The objective was to reflect on the young people's beliefs, fantasies and fears before starting the tasks of their role. It is a qualitative work where individual and group activities were implemented with the student tutors. Based on the answers obtained, beliefs, fantasies, and fears were grouped in two categories: one is related to the child they accompany; the other one is the exercise of their role as student tutors. Emphasis is placed on the need to clarify beliefs, fantasies, and fears, given their influence on the chosen role.

**Keywords:** beliefs, fantasies, fears, student tutors, practice.

## Introducción

La tutoría se trata de un acompañamiento de tipo pedagógico-académico-disciplinar que intenta atender a las necesidades de los alumnos y las alumnas, generando instancias de escucha y estimulando las capacidades y procesos de pensamiento, de toma de decisiones y de resolución de problemas, en vistas a lograr un aprendizaje autónomo y reflexivo (Ferrando et al, 2010). Se podría afirmar que la persona tutora se encarga de acompañar los procesos de aprendizaje del alumnado. Para ello lleva a cabo un seguimiento, prepara y desarrolla habilidades educativas, planifica y organiza en el estudio, y revisa contenidos disciplinares. Todo ello sin invadir, sin resolver y sin apañar, sino acompañando y conteniendo desde la escucha y la libertad en la toma de decisiones. De esta manera, la tutoría se podría definir como una estrategia de andamiaje para sostener, acompañar y orientar los procesos de aprendizaje (Ferrando et al, 2010).

Desde el año 2009 se le da orientación y contención a un grupo de alumnos tutores y alumnas tutoras (de dos escuelas de nivel medio) que realizan apoyo escolar a niños y niñas de dos escuelas públicas (de nivel primario). En este espacio de acompañamiento, se trabajan aquellos aspectos subjetivos y personales que se articulan con las diferentes experiencias. Algunos de los contenidos que se abordan en los encuentros de supervisión son las creencias, las fantasías y los temores de los alumnos tutores y las alumnas tutoras previos al ejercicio de su rol.

En la práctica extensionista, la población infantil acompañada suele denominar como “maestros” o “maestras” a los tutores y las tutoras que les brindan apoyo escolar. Diversos estudios demuestran la influencia de las creencias, fantasías y temores en la práctica docente (Bullough, 2000; Gil y Rico, 2003; Pedrosa, Astiz, Vilanova y Montero, 2014), es por ello que en este escrito se los describirá, para posibilitar la comprensión sobre cómo entienden y llevan a cabo su trabajo en las tutorías, pero también, sobre cómo influyen en el vínculo que establecen con los niños y las niñas que reciben tutorías.

### **Aproximaciones conceptuales**

Siguiendo a García Cabrero, Loredó Enríquez y Carranza Peña (2008), se podría pensar la práctica educativa del alumnado que ofrece tutorías como una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre persona tutora y estudiante. De esta forma no se limitaría al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que tienen lugar dentro del salón de clases, sino que incluiría la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

Todas estas intervenciones se encuentran atravesadas por emociones y sentimientos que pueden influir de múltiples maneras. A continuación, se define qué se entiende por creencias, fantasías y temores y cuáles son los tres ejes conceptuales que se eligieron para focalizar el trabajo con los alumnos tutores y las alumnas tutoras.

### **Creencias**

A pesar de las diferentes perspectivas entre autores sobre la definición de las creencias (Pajares, 1992; Furinghetti y Pehkonen, 2002), existe el consenso de que estas son entendimientos y premisas acerca del mundo, percibidas

como verdaderas por quien las sostiene, e implican códigos personales, cognoscitivos y afectivos que disponen a las personas hacia ciertas formas de actuación (Ernest, 1989; Pajares, 1992; Thompson, 1992; Calderhead, 1996; Richardson, 1996; Schoenfeld, 1998, en Lebrija, Flores y Trejos, 2010).

Pueden definirse como “verdades personales indiscutibles sustentadas por cada uno, derivadas de la experiencia o de la fantasía, que tienen un fuerte componente evaluativo y afectivo” (Gil y Rico, 2003, p. 28). Moreno Moreno y Azcárate Giménez (2003) también sostienen que las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hace duraderas y difíciles de modificar.

Pehkonen (1999 en Martínez y Padrón, 2013) hace referencia al carácter estable de las creencias, indicando que su formación individual se hace sobre la base de las experiencias subjetivas. Asimismo, Callejo y Vila (en Martínez y Padrón, 2013) las definen como:

Un tipo de conocimiento subjetivo referido a un acontecimiento concreto sobre el cual versan; tienen un fuerte componente cognitivo que predomina sobre el afectivo y están ligadas a las situaciones. Aunque tienen un alto grado de estabilidad pueden evolucionar gracias a la confrontación con experiencias que las pueden desestabilizar: las creencias se van construyendo y transformando a lo largo de toda la vida (p. 5).

Esta construcción es producto de las experiencias, informaciones y percepciones, desprendiéndose de allí unas prácticas (Callejo y Vila, 2003; Callejo y Vila, 2004 en Martínez y Padrón, 2013).

Martínez y Padrón (2013) expresan que las creencias son concebidas como un referente cognitivo que sirve de soporte lógico y psicológico para condicionar, de alguna manera, lo afectivo de las personas, predisponiéndolas a actuar según ello. Son consideradas como puntos de vista, verdades personales fundadas en la experiencia o las fantasías, y representan construcciones que la misma persona realiza para entender su mundo, su naturaleza o su funcionamiento. Además de ser estables y estar asociadas con actividades y procesos, están constituidas por elementos cognitivos, evaluativos y afectivos, siendo estos dos últimos más fuertes que el primero. En todo caso son axiomas o principios rectores que forman parte del conocimiento intersubjetivo.

Dada su naturaleza subjetiva e idiosincrásica, se vuelven incuestionables y se modifican solo si las reflexiones, experiencias de formación y experiencias con el alumnado llevan al profesor o a la profesora a considerar que es momento de un cambio (Lebrija, Flores y Trejos, 2010).

Asimismo, derivan de las prácticas sociales y la mayoría de estas creencias proceden de la apropiación infantil de las representaciones sociales o quizás de una ideología que preexiste en el imaginario social. Por esta razón, puede decirse que se constituyen en el marco donde se construyen las hipótesis originales de las y los sujetos, a la vez que les ponen límites (Castorina, 2004).

Astiz, Vilanova y Montero (2014) enfatizan el hecho de que las creencias juegan un papel importante en las decisiones que pueden tomar los profesores y las profesoras, tanto en relación con la relevancia de los conocimientos que enseñan como en el modo en que lo hacen. De esta manera puede decirse que subyacen bajo los hábitos de acción e interacción en el aula, y por ello puede afirmarse que gran parte de la práctica docente tiene su origen en ellas.

### **Fantasías**

Este es un concepto que ha ocupado un lugar importante en la historia de la humanidad, y ha sido considerado desde diferentes disciplinas y ámbitos educativos, tales como la filosofía, la psicología, la sociología y el psicoanálisis. De esta manera, su abordaje se relaciona con las concepciones que cada una de estas ciencias tiene sobre la realidad, el sueño, la imagen, la racionalidad y en la manera de concebir la construcción del conocimiento (Cardona y Montoya, 2005).

Siguiendo a León Río (2014), se puede decir que la fantasía, en su mayor parte, es un producto de lo inconsciente, aunque también contiene partes conscientes. Sería esencialmente involuntaria, enfrentándose como algo extraño al contenido consciente.

Romero (2007) afirma que hay fantasías inconscientes frente a los cambios, a lo nuevo y a las exigencias del mundo externo, que son elaboradas mediante la utilización de mecanismos de defensa. Por otra parte, si se atiende al modo específico en que esta fantasía inconsciente influye en la experiencia consciente, se puede decir que depende de varios factores, tales como: la naturaleza de los datos perceptuales, el nivel de potencial energético, el

estado de un funcionamiento yoico, la prueba de realidad, las defensas, la adaptación y la integración (Cesarman, 1972, en Rivera, 2001).

## Temores

“El miedo es una emoción, es una excitación por la cercanía de un peligro real o imaginario que se acompaña por el deseo de escapar, de evitar la amenaza” (González, 2014, p. 356).

Se considera que los miedos pueden estar asociados a las ansiedades y fantasías de las personas que los tienen, pero también la instalación de los miedos se relaciona con el contexto sociohistórico-político-económico que esté atravesando la persona que los siente. De cualquier manera, sean miedos actuales o instalados, los temores construyen subjetividad, maneras pensar y hacer en la realidad.

Durante la adolescencia pueden nombrarse algunos temores característicos, tales como aquellos relacionados con la sexualidad, la autoidentidad, el rendimiento personal, los sociales, los académicos y los políticos (*Enciclopedia de pedagogía*, 2002, p. 1064).

Siguiendo a González-González (2014), se pueden nombrar ciertos temores que se relacionan con el desempeño del rol de tutor o tutora en las personas jóvenes del proyecto extensionista: miedo a la ignorancia, al fracaso, a la no autorrealización, al rechazo y a la invisibilidad.

- Miedo a la ignorancia: “Temen a la ignorancia, temen a no saber estar a la altura de los tiempos con la información de que disponen” (p. 363). Este miedo está asociado a no tener la suficiente información de los contenidos de las materias que los alumnos y las alumnas que ofrecen tutorías deben reforzar en los niños y las niñas de las escuelas.
- Miedo al fracaso: “Nadie quiere fracasar a veces, ni reconocer sus propios fracasos” (p. 364).
- Miedo a la no autorrealización: “Es un miedo a no autorrealizarse, a ser inferior a las propias expectativas” (p. 364). Esto coincide con los dichos y registros de las personas tutoras, cuando mencionan que quizás no pueden cumplir con las expectativas propuestas, o cuando mencionan que temen que los niños y las niñas no entiendan lo que tienen para explicar/enseñar.

- Miedo al rechazo, a ser desaprobados y desaprobadas: En los registros de las personas tutoras esto puede traducirse en un sentimiento de no agradarle al niño o a la niña que tengan que ayudar. Este miedo puede asociarse también a otro que propone González-González (2014), el miedo a la invisibilidad.
- Miedo a la invisibilidad: Aquí el autor refiere que a las personas les agrada ser reconocidas, ser tenidas en cuenta, y no ser visible produce miedo.

## Metodología

Se trabajaron dos instancias con los alumnos tutores y las alumnas tutoras: una individual y una grupal. En la primera actividad se utilizó un cuestionario *ad hoc*, conformado por seis preguntas abiertas. Las tres primeras preguntas indagaban sobre las creencias, fantasías y temores en relación con los niños y las niñas que les asignarían para acompañar durante las tutorías. Las siguientes tres interrogantes averiguaban sobre las creencias, fantasías y temores en relación con el desempeño de su rol de estudiante tutor o tutora.

La segunda actividad, grupal, se desdobló en dos momentos: una de trabajo en pequeños grupos y otra de puesta en común con el grupo total.

## Sobre los y las participantes

La muestra estuvo conformada por 38 estudiantes tutores y tutoras: 34 mujeres y 4 varones, con edades comprendidas entre los 15 y 18 años.

Los alumnos tutores y las alumnas tutoras del Colegio Monserrat fueron 19 jóvenes: 18 mujeres y un varón; y en la Escuela Manuel Belgrano fueron 19 alumnos y alumnas: 16 mujeres y 3 varones.

## Resultados

Tal como se describió anteriormente, en la actividad individual se indagaron las creencias, fantasías y temores en relación con los niños y las niñas que les asignarían para acompañar durante las tutorías, y sobre el ejercicio del rol. A continuación se exponen los hallazgos realizados:

## Creencias, fantasías y temores en relación con los niños y las niñas que acompañarán

Las creencias expresadas por la población adolescente se agruparon en dos categorías: características personales y/o sociales; y el tipo de ayuda que necesitan.

- *Características personales y/o sociales.* Los alumnos tutores y las alumnas tutoras manifestaron lo siguiente: “Son niños alegres y dulces” (tutora, diecisiete años); “le falta estímulo y formas más didácticas de aprender, le falta enseñanza personalizada y de la familia” (tutora, dieciocho años); “es curioso, le gusta aprender” (tutor, dieciocho años); “solitario, estudioso, distraído, perdido, conecedor, lector, poco paciente, agresivo” (tutor, diecisiete años); “es distraída, cariñosa, tímida, le cuesta aprender pero no deja de esforzarse, tiene ganas y voluntad de aprender” (tutora, diecisiete años).
- *Tipo de ayuda que necesitan.* En este punto los y las jóvenes afirmaban cuáles eran las formas de asistir a los niños y las niñas en el apoyo escolar. Por ejemplo: “Hay que darle apoyo respecto de las cosas del colegio, pero también respeto por sus compañeros y profesores. Hay que ayudarlos a incluirse en el grupo” (tutora, diecisiete años); “hay que planear el apoyo como algo que lo entusiasme, no como tedioso. Funcionar como punto de apoyo no solo en lo académico” (tutora, diecisiete años).

Por otra parte, las fantasías enunciadas por el alumnado que brinda tutorías fueron clasificadas según cuatro categorías: preocupación por el futuro, características personales del niño o de la niña, vínculo y objetivos.

- *Preocupación por el futuro.* Los y las adolescentes se expresaban aludiendo a posibles consecuencias en el futuro de ese niño o esa niña que acompañarán: “Me gustaría ayudarlo para que cuando crezca le vaya bien, me preocupa que ahora esté como atrasado al resto de sus compañeros” (tutora, dieciocho años).
- *Características personales del niño o de la niña.* Algunos y algunas jóvenes describían cómo podría ser ese niño o esa niña según habían observado en el aula, o simplemente según se imaginaban.



Entre las respuestas se encontraron: “Ese niño en el fondo tiene ganas de aprender y avanzar, le gustaría que lo apoye y lo guíe” (tutora, dieciocho años); “le gusta leer historias, estudiar temas interesantes, sabe dibujar, hace deportes” (tutor, diecisiete años).

- *Vínculo*. Entre las fantasías descritas se encontraron: “Me imagino formando una linda relación personal, para ayudarlo a no bajar los brazos, animarlo” (tutora, diecisiete años); “espero lograr confianza, que vea la relación como un lugar de apoyo” (tutora, diecisiete años).
- *Objetivos*. Los alumnos tutores y las alumnas tutoras manifestaban logros que fantasean alcanzar mediante la tarea del apoyo escolar: “Lograr todas las metas que nos propongamos” (tutor, dieciocho años); “alcanzar los objetivos” (tutora, diecisiete años); “que pueda superar el temor a mostrarse tal como es” (tutor, diecisiete años); “que pueda influir en su formación, en lo académico” (tutor, diecisiete años).

En relación con los miedos o temores se crearon dos categorías que agrupan las respuestas brindadas por los alumnos tutores y las alumnas tutoras, a saber: temores relacionados con el vínculo con el niño o la niña; y con la tarea del apoyo escolar.

- *Relacionados al vínculo con el niño o la niña*. Los temores de este grupo se referían a aquellas características personales o del vínculo con el niño o la niña que pudieran obstaculizar la ejecución de los objetivos propuestos. Entre las expresiones de la población adolescente se encontraron las siguientes: “No poder ayudar al niño de la forma correcta” (tutora, diecisiete años); “que el niño no se entusiasme por las tutorías o las actividades, y no podamos mejorar su situación académica” (tutora, dieciocho años); “que se aburra y no se interese (tutor, diecisiete años); “no tienen confianza en las personas que no conocen, les da vergüenza y ven que equivocarse es algo malo” (tutora, diecisiete años).
- *Relacionados con la tarea del apoyo escolar*. Los miedos vinculados a esta categoría fueron: “No lograr avances por no saber cómo ayudarlo o cómo explicarle” (tutora, diecisiete años); “tengo cierto miedo en cómo preparar las clases y a encontrar

actividades para hacer con el niño” (tutora, diecisiete años); “que lo que llevo para hacer le aburra o sea muy simple lo que le enseñe” (tutor, dieciocho años); “miedo a no saber comunicarme con el niño o que no le tenga paciencia” (tutor, diecisiete años).

### **Creencias, fantasías y temores en relación con el ejercicio del rol de alumno tutor o alumna tutora**

Las creencias se agruparon en tres categorías, a saber: desempeño del rol, habilidades y trabajo.

- *Desempeño del rol.* Los y las jóvenes se manifestaron sobre cómo se ejecutaría: “Creo que voy a desempeñar un rol importante en la vida de ese niño” (tutora, diecisiete años); “es un rol importante, vamos a ayudar a otra persona a través del conocimiento y de la experiencia” (tutora, diecisiete años); “Es un rol de acompañante, tutor par y compañero, con base en la confianza” (tutora, dieciocho años).
- *Habilidades.* En relación con las competencias que consideran tener, los y las adolescentes expresaron: “Creo que tengo capacidad de lograrlo por el esfuerzo y la dedicación que le pongo a las cosas” (tutora, diecisiete años).
- *Trabajo.* En cuanto a la tarea que llevarán a cabo, algunas de las respuestas fueron: “Va a costar y llevar mucho esfuerzo, pero con entusiasmo, paciencia y dedicación, se va a lograr lo que se proponga” (tutora, dieciocho años); “creo que es importante conocer al niño, sus temores y lo que le gusta o no para poder alcanzar los objetivos que nos propongamos en el apoyo” (tutor, diecisiete años).

En cuanto a las fantasías expresadas se crearon cuatro categorías con base en las respuestas dadas por los alumnos tutores y las alumnas tutoras: ayuda, vínculo, tarea del apoyo escolar y trascendencia. A continuación se describen cada una de estas categorías y se ejemplifican con frases textuales:

- *Ayuda.* Los y las jóvenes manifestaron su fantasía de asistir a ese niño o esa niña durante el apoyo escolar: “Poder ayudarlo” (tutora, dieciocho años); “ayudarlo y acompañarlo” (tutora, diecisiete años).

- *Vínculo*. Los y las adolescentes se refieren al modo en que se relacionarán con el niño o la niña. Entre las respuestas se pueden mencionar: “Lograr relación amistosa” (tutora, diecisiete años); “poder amigarse con el niño con temas de interés y divirtiéndose” (tutor, dieciocho años); “que el niño me vea como a un igual, como a un amigo que ayuda a otro amigo” (tutora, diecisiete años); “crear un vínculo de confianza” (tutora, dieciocho años).
- *Tarea del apoyo escolar*. Los alumnos tutores y las alumnas tutoras caracterizan el modo que podría tener la actividad que desarrollarán junto a los niños y las niñas: “Trabajo de mucha responsabilidad, divertido y gratificante” (tutora, dieciocho años); “poder trabajar tranquilamente” (tutora, dieciocho años).
- *Trascendencia*. Los y las jóvenes describieron aquello que se extenderá más allá del momento del apoyo escolar. Algunas expresiones que se rescatan son: “Crear impacto en el niño” (tutora, diecisiete años); “dejar una buena experiencia” (tutora, diecisiete años); “lograr encaminar al niño en el camino del aprendizaje y quizás ocupe su lugar con otra persona” (tutora, diecisiete años); “que esta experiencia deje una marca en su vida” (tutor, diecisiete años).

Mientras que los temores enunciados respecto del desempeño del rol se vinculan a las mismas categorías que agrupan las respuestas brindadas por los alumnos tutores y las alumnas tutoras en cuanto a los miedos en torno a los niños y las niñas que acompañarían. Tal como se mencionó anteriormente, aquí se agruparon las respuestas en dos categorías: temores relacionados al vínculo con el niño o la niña; y con la tarea del apoyo escolar.

- *Relacionados al vínculo con el niño o la niña*. Los temores de este grupo se referían a aquellas características personales o del vínculo con el niño o la niña que pudieran obstaculizar la ejecución de los objetivos propuestos. Algunos ejemplos fueron: “Perder el entusiasmo y la dedicación” (tutora, dieciocho años); “no poder dar lo necesario o darlo y que no sea recibido de la manera esperada” (tutora, diecisiete años); “no poder cumplir con las fantasías planteadas” (tutor, diecisiete años); “no lograr agradecerle” (tutor, dieciocho años).

- *Relacionados con la tarea del apoyo escolar.* Los miedos vinculados a esta categoría fueron: “Fallar en darle el apoyo necesario” (tutor, diecisiete años); “no llevarse bien con los niños, que nos vean como desconocidos” (tutora, diecisiete años); “que no le gusten las actividades” (tutora, dieciocho años).

## Discusiones generales

La práctica desarrollada con los alumnos tutores y las alumnas tutoras buscó generar espacios de trabajo que aborden los aspectos subjetivos. Más específicamente, se buscó indagar individualmente y trabajar grupalmente las fantasías, creencias y temores de los y las adolescentes participantes del proyecto extensionista.

Se parte de considerar que:

Es innegable, aún para el observador menos entrenado, que la situación escolar puede generar angustia. Nos atrevemos a ser aún más precisos: el pivote de esa angustia es el vínculo docente-alumnos. Y es a través de dicho vínculo que ocurre la situación escolar, que intenta el trabajo con el conocimiento. Pero este vínculo se establece de modo particular según los sujetos involucrados (Duarte, 2007, p. 20 y p. 24).

Esteve Zarazaga (2006) afirma que se supone que el “buen profesor” o la “buena profesora” debe saber organizar la clase, pero en pocas ocasiones se le informa al futuro profesor o a la futura profesora dónde está la clave para que el grupo funcione sin conflictos.

El viejo supuesto, según el cual, “para enseñar una asignatura lo único realmente importante es dominar su contenido” encuentra en este campo su negación más radical. Entonces, el profesor descubre que debe atender otras tareas distintas a las de enseñar: tiene que definir funciones, delimitar responsabilidades, discutir y negociar los sistemas de trabajo y de evaluación, hasta conseguir que el grupo trabaje como tal. Una vez que se ha instaurado un clima de trabajo y de corresponsabilidad en clase, la convivencia de todos se hace mucho más agradable. Y esto requiere una atención especial a la que también hay que dedicar un cierto tiempo (p. 104).

Se pueden tomar los aportes de estos autores para trasladar aquello que afirman en el vínculo docente-alumno/a al vínculo que nos compete: alumno/a tutor/a niño/a acompañado/a. Al imaginarse en ese vínculo, los y las jóvenes pudieron expresar aquellas fantasías, creencias y temores tanto en relación con el niño o la niña que acompañarían en los encuentros de apoyo escolar como en cuanto al desempeño de su rol.

Esteve Zarazaga (2006) reflexiona sobre el problema de cómo sentirse a gusto en el rol del profesor o de la profesora; sin embargo, sus cavilaciones pueden relacionarse con estas expectativas, miedos y fantasías en torno a la tarea del alumno tutor o de la alumna tutora. El autor menciona que uno de los problemas a resolver es entender que la clase funciona como un sistema de comunicación e interacción, y, por lo tanto, de lo que se puede o lo que no se puede hacer o decir en una clase. Esto aparece entre los temores que los alumnos tutores y las alumnas tutoras expresan en los distintos grupos. Las escenas temidas a las que se refieren se vinculan con estos aspectos de la interacción.

En palabras del autor se puede decir que

Desde el primer día de clase nuestros alumnos analizan nuestra personalidad y nuestros mensajes verbales y gestuales. Desde el primer día, anudan la esperanza de una relación positiva, o levantan la guardia para resistir nueve meses con el menor daño posible. Desde el primer día buscan nuestros límites para ajustar sus respuestas al clima de clase que nosotros hemos creado. Por tanto, el problema no consiste sólo en presentar correctamente nuestros contenidos, sino también en saber escuchar, en saber preguntar y en distinguir claramente el momento en que debemos abandonar la escena. Para ello hay que dominar los códigos y los canales de comunicación, verbales, gestuales y audiovisuales; hay que saber distinguir los distintos climas que crean en el grupo (Zarazaga, 2006, p. 103).

Miller Flores (2002) sostiene que considerar la fantasía es útil dado que permite observar la selección que los y las jóvenes realizan de un “horizonte abierto a la posibilidad” hasta llegar a “recortar” un ámbito de factibilidad dentro del cual se podrá llevar a cabo su proyecto.

El ejercicio del rol del alumno tutor o de la alumna tutora puede entenderse como un proceso que se da a lo largo del año lectivo, y requiere de conocimientos, habilidades, apoyos, esfuerzos y reflexión constante sobre lo sucedido.

## Referencias

- Beltrán, J. (Coord.) y Universidad Camilo José Cela. (2002). *Enciclopedia de pedagogía*. España: Espasa Editorial.
- Bullough, R. V. (2000). Convertirse en profesor: la persona y la localización social de la formación del profesorado. En B. J. Biddle, T. L. Good y I.F. Goodson (eds.), *La enseñanza y los profesores I (La profesión de enseñar)*. Barcelona: Paidós Editorial.
- Cardona, L. y Montoya, L. (2005). *Fantasia: una mirada sensible ante la construcción del conocimiento en la escuela*. (Tesis). Universidad de Antioquía, Medellín, Colombia.
- Castorina, J. A. (2004). Las creencias del sentido común del alumno y profesores. Sus implicaciones para la enseñanza de la filosofía. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 9, 169-188.
- Duarte, M. E. (Comp.). (2007). *Vínculo docente alumno. Un abordaje de la subjetividad en la escuela desde una propuesta de extensión universitaria*. Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba.
- Esteve, J. (2006). Las emociones en el ejercicio práctico de la docencia. *Teor educ*, 18, 85-107.
- García, B., Loredo, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10.
- Gil, F. y Rico, L. (2003). Concepciones y creencias del profesorado de secundaria sobre enseñanza y aprendizaje de las matemáticas. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(1), 27-47.
- González, M. A. (2014). Metáforas y paradojas de los miedos en los sujetos docentes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 355-370.
- Jorge, E. y Guzmán, M. (2016). *Sistematización de la práctica realizada en el proyecto extensionista Orientación y Contención a los Alumnos Tutores. Año 2015*. [Inédito]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.

- Lebrija, A., Flores, R. y Trejos, M. (2010). El papel del maestro, el papel del alumno: un estudio sobre las creencias e implicaciones en la docencia de los profesores de Matemáticas en Panamá. *Educación Matemática*, 22(1), 31-55.
- León, B. (2014). La subjetividad y la fantasía en la creación plástica: sus procesos psicológicos y simbólicos en el arte infantil y primitivo. *Barcelona, Research, Art, Creation*, 3(1), 33-58.
- Martínez y Padrón, O. (Mayo-agosto, 2013). Las creencias en la educación matemática. *Educere*, 235-243.
- Moreno, M. y Azcárate, C. (2003). Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemáticas acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. *Enseñanza de las Ciencias*, 21(2), 265-280.
- Pedrosa, M., Astiz, M., Vilanova, S. y Montero, Y. (2014). Evaluación de las creencias de los profesores de Educación Secundaria Superior sobre la enseñanza y el aprendizaje de la matemática: la incidencia en sus prácticas docentes. *Revista de Evaluación Educativa*, 3(2).
- Rivera, J. (2001). Análisis conceptual de las competencias cognitivo afectivas en el área de ciencia, tecnología y medio ambiente en el nivel secundario. *Revista de Investigación en Psicología*, 4(1).
- Romero, H. (2007). Adolescentes y elección vocacional. *XIV Jornadas de Investigación y III Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.