



# La relación tutora: Diálogo, desafío y reflexión

Seis análisis de tutorías ocurridas  
en espacios de formación  
y centros comunitarios





# **La relación tutora: Diálogo, desafío y reflexión**

Seis análisis de tutorías ocurridas  
en espacios de formación  
y centros comunitarios

Leticia Ramírez Amaya  
**Secretaria de Educación Pública**

Gabriel Cámara y Cervera  
**Director General del Consejo  
Nacional de Fomento Educativo**

María del Pilar Farrés González Saravia  
**Directora de Educación  
Comunitaria para el Bienestar**

Héctor Virgilio Robles Vásquez  
**Director de Estadística,  
Evaluación y Gestión Institucional**

Juan Martín Martínez Becerra  
**Director de Operación Territorial**

José Luis Cadenas Palma  
**Titular de la Unidad de  
Administración y Finanzas**

Pedro Antonio López Salas  
**Director de Cultura,  
Publicaciones y Difusión**

Miguel Ángel Hernández Espinosa  
**Director de Asuntos Jurídicos**

Albina Francisca Morales Rojas  
**Jefa de la Oficina  
de Representación en el Conafe**

## **La relación tutora: Diálogo, desafío y reflexión.**

Seis análisis de tutorías ocurridas en espacios  
de formación y centros comunitarios

### **Edición**

Consejo Nacional de Fomento Educativo

### **Texto**

Miguel Morales Elox, Anayeli Hernández Benítez  
y Juan Carlos García Salas

### **Cuidado editorial**

Oliver Claudio de la Vega Lozano

### **Corrección de estilo**

Ana Irene Carballido Castillo

### **Diseño y diagramación**

Juliana Porras Maldonado

Primera edición: 2024

D.R. © Consejo Nacional de Fomento Educativo  
Av. Universidad 1200, col. Xoco,  
alc. Benito Juárez, C.P. 03330,  
Ciudad de México

[www.gob.mx/conafe](http://www.gob.mx/conafe)

Impreso en México

ISBN: en trámite

Esta obra se adscribe al Proyecto de Investigación e Incidencia “La relación tutora: alternativa pedagógica que puede cumplir cabalmente el derecho de habitantes de comunidades rurales a una educación básica de excelencia, en los tiempos que les permitan sus actividades de subsistencia, sin dejar la localidad” con registro núm. 322641, como parte de los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) pertenecientes al PRONAI Educación.

# Agradecimiento

Tres personas participaron en la autoría de este libro, y muchas otras estuvieron involucradas en su creación; sin embargo, las más importantes son las figuras educativas y estudiantes, cuyas tutorías y sesiones de reflexión describimos. A ellos, nuestro más profundo agradecimiento, tanto por abrirnos las puertas de sus aulas como por mostrarnos lo que significa ser un educador comunitario para el bienestar.

Cinco de los capítulos surgieron a partir de videograbaciones realizadas en el marco de la evaluación del modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar efectuada por el Centro de Estudios Educativos (CEE) durante el ciclo 2022-2023. Dos de los autores de esta publicación fuimos parte de esta investigación cualitativa, experiencia que nos desafió y enriqueció. Las horas que pasamos en los cubículos del CEE, pero sobre todo en torno de su mesa redonda, son la base de la cual salieron las páginas a continuación. Estamos agradecidos con la Dra. Annette Santos y el Mtro. Fernando Mejía del CEE, así como con la Mtra. Pilar Farrés, del Conafe, por la confianza depositada en nosotros para participar en esta investigación.

La tutoría del capítulo 4 fue analizada en dos sesiones del Seminario Confesión y Proclama realizado en las Oficinas Centrales del Consejo, y nuestro análisis escrito retoma muchos de los comentarios orales vertidos por los participantes. Aunque no los citamos, queremos agradecer a Esther Cortés,

Vianey Palma, Susana Rojas, Angélica Tovar, Romeo Valentín, Gladys Barrios, Lupita Alonso y Pilar Farrés.

La Mtra. Pilar Farrés y el Dr. Gabriel Cámara fueron nuestros primeros lectores solidarios. Después de leer versiones preliminares de algunos capítulos, nos alentaron a concluir el libro. No es la primera vez que confían en nosotros, y el proyecto no habría sido posible sin su apoyo y aliento.

Finalmente, tenemos una profunda deuda intelectual con Helle Alrø y Ole Skovsmose, autores del libro *Dialogue and Learning in Mathematics Education: Intention, Reflection, Critique* (2002). Sin proponérselo, este libro y su título son un humilde homenaje al volumen de Alrø y Skovsmose, el cual nos mostró el gran potencial de analizar tutorías videograbadas para llegar a conclusiones sobre el arte-ciencia del aprendizaje en diálogo.

# Índice

- 013 **Capítulo 1**
  - El axioma de la relación tutora
- 015 **Una tutoría en la UAA “La pastelería”**
- 020 **Una tutoría en la UAA “Mitos y leyendas”**
- 026 Conclusiones
- 029 **Capítulo 2**
  - El desafío y el diálogo
- 030 **Una tutoría en la UAA “El Universo”**
- 035 **Una tutoría en la UAA “La pastelería”**
- 036 **La tutoría**
- 043 Conclusiones
- 047 **Capítulo 3**
  - La reflexión sobre la práctica
- 049 **Una tutoría con observación, retroalimentación y reflexión sobre la práctica (UAA “La pastelería”)**
- 052 **Una tutoría con observación, retroalimentación y reflexión sobre la práctica (UAA “La pastelería”)**
  - El caso de Omar y Elizabeth
- 057 Conclusiones
- 061 **Capítulo 4**
  - El desafío y el diálogo con estudiantes
- 064 **Una tutoría a partir del desafío “Maleta llena de billetes”**
- 070 Conclusiones
- 075 **Capítulo 5**
  - El trabajo por estaciones
- 076 **Las estaciones guiadas por la ECAR Cristina**
- 083 Conclusiones
- 087 **Capítulo 6**
  - Formar a estudiantes tutores
- 089 **Las tutorías**
- 098 Conclusiones
- 101 **Referencias**

# Introducción

Los formadores del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) tenemos el reto de modelar al más alto nivel posible una pedagogía radicalmente distinta de la que vivimos a nuestro paso por la escuela, una basada en el diálogo y la exploración del interés de cada estudiante, en lugar de un dictado uniforme para todo el grupo. Aprender la relación tutora implica desaprender mucho de lo que, debido a nuestra experiencia escolar tradicional, consideramos que debe ser el papel del maestro. La mayoría tenemos ciertos aspectos de la escuela tradicional a los cuales nos aferramos. Ser tutor o tutora implica no solo una formación, sino una verdadera transformación. La razón de ser de las y los formadores del Conafe es vivir esta transformación en nosotros mismos para después contagiarla a las educadoras y educadores comunitarios para que, a su vez, ellos la contagien a sus estudiantes.

A casi siete años de la implementación de la relación tutora como núcleo del modelo educativo del Conafe, hemos comprendido que mejorar nuestra práctica tutora es un proceso paulatino. El inicio es similar para todos: nerviosismo, un catálogo limitado y diálogo “acartonado”. La ECAR Cristina Zamora,<sup>1</sup> una de las figuras educativas cuya tutoría analizamos en este libro, admite que su camino a la destreza tutorial comenzó malinterpretando varios de los principios pedagógicos. Cuando comenzó el Modelo ABCD, ella y sus colegas dedicaban tres semanas al estudio de una misma Unidad Autónoma de Aprendizaje (UAA), causando el tedio de los estudiantes y su rechazo hacia los temas.

---

<sup>1</sup> Todos los nombres de estudiantes y figuras educativas son pseudónimos, a menos que se indique lo contrario.

“Creíamos que estábamos respetando el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, —ironizó la ECAR en una entrevista—. Ahora ya no le hacemos así”. Sobre la primera tutoría que recibió, tampoco tiene el mejor de los recuerdos:

No había diálogo, nada más era “¿Y por qué?”, y luego yo daba una respuesta, pero [la tutora] me decía “No sé”. La verdad, un día le dije: “Y si no sabes, ¿por qué me estás tutorando?”. Sí, fui mala con ella, pero no era que no supiera, aparentemente no podíamos dar respuestas. En realidad, nada más era dar la certeza de que estás bien, pero no tenían eso en la cabeza.

A pesar de este difícil inicio, Cristina y las educadoras de su región continuaron practicando la tutoría y se propusieron, en colegiado, “entender lo que es el diálogo”. Diez años más tarde, ella era capaz de brindar tutorías de excelencia como la que presentamos en el capítulo 1, o montar estaciones como las del capítulo 5.

Es innegable que los años de experiencia son un factor para desarrollar destreza tutorial. Después de todo, practicar constantemente es una condición necesaria para volverse experto en cualquier disciplina. Pero la práctica por sí sola no es suficiente, uno puede repetir la misma tutoría sin dialogar más ni desafiar mejor a quien está tutorizando. Como expresó una figura educativa con sarcasmo y perspicacia: “¿Llevas diez años mejorando tu tutoría o llevas diez años dando la misma tutoría?”

La práctica —dar y recibir tutorías— es necesaria para mejorar, pero también lo es la reflexión: recuperar prácticas concretas para comprenderlas y mejorarlas en colegiado. Ese es exactamente el objetivo de una dinámica que, a principios de 2023, comenzamos a realizar en Oficinas Centrales y, desde ahí, extendimos hasta las educadoras y los educadores comunitarios: el Seminario Confesión y Proclama. La consigna de este era sencilla: compartir nuestras experiencias tutoriales con el fin de entenderlas a fondo con ayuda del colegiado. El propósito de esta dinámica era precisar el arte-ciencia de la relación tutora, es decir, encontrar los rasgos de una buena tutoría y un buen tema.

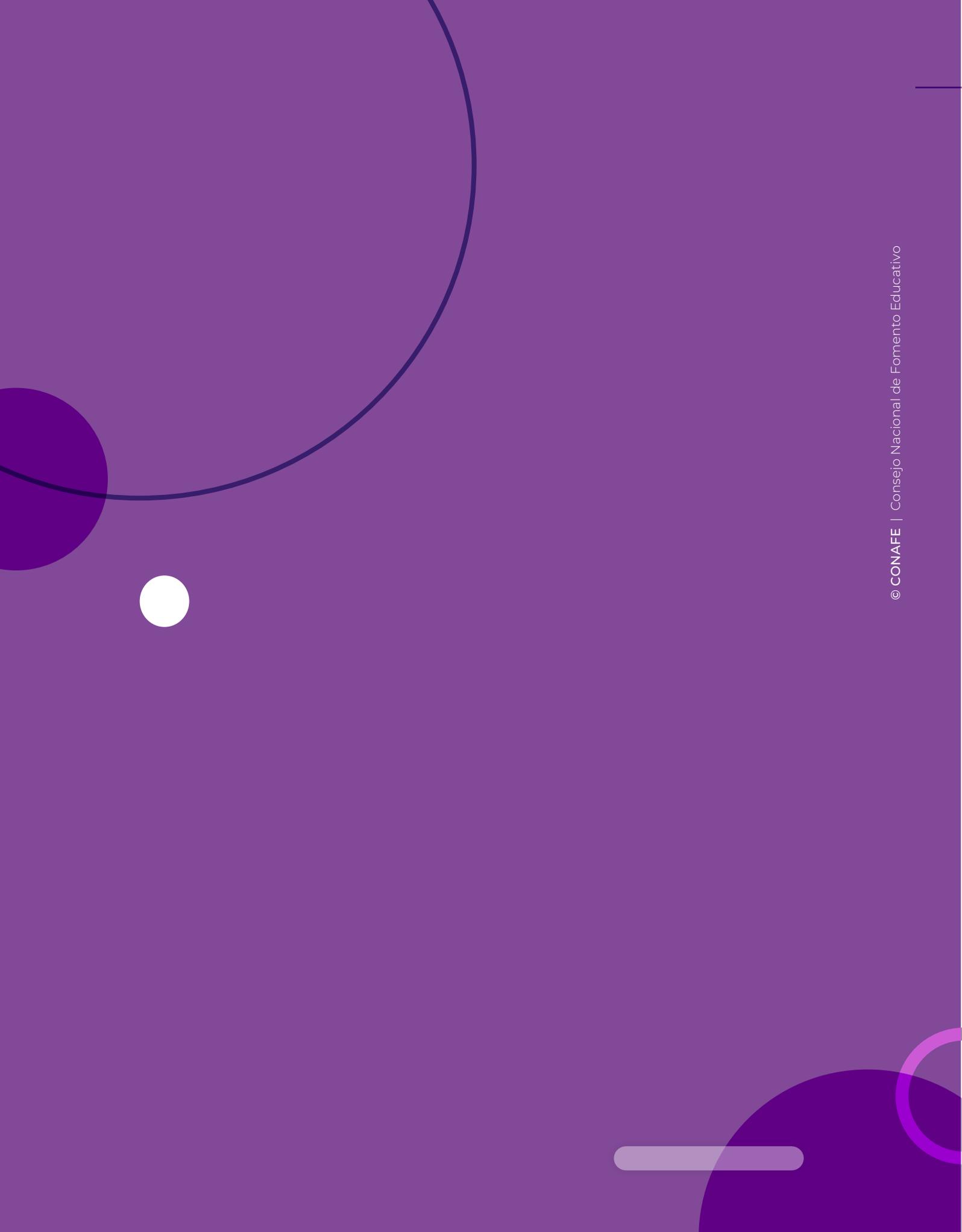
El punto de partida del seminario fueron nuestras propias experiencias; pero, una vez que todos compartimos, nos dedicamos a reflexionar sobre narraciones escritas por figuras educativas de los estados, que no estaban presencialmente con nosotros. En este libro seguimos esa misma dinámica: narramos tutorías ocurridas en espacios de formación o en centros comunitarios, las analizamos y extraemos de ellas las pistas que podrían ayudar a las formadoras y los formadores a mejorar nuestra práctica subsecuente.

Los casos aquí presentados son similares a los que se utilizaron en la formación nacional regionalizada de 2023. Al igual que en esa formación, un primer propósito de leer estos casos es tomarlos como un espejo hacia nuestra propia práctica, y responder qué de la tutoría aquí narrada me puede servir para enriquecer la mía. Esto requiere suspender los juicios hacia la tutora o el tutor retratado en la narración. De quienes realizan la tutoría podemos aprender algo, si tan solo tenemos apertura para hacerlo.

A diferencia de los casos utilizados en la formación nacional regionalizada, los aquí presentados incluyen no solo el caso, sino también un análisis de este. Los lectores pueden estar de acuerdo o no con nuestro análisis de las prácticas tutoras aquí narradas, solo esperamos que el caso esté narrado a detalle para permitir a los lectores llegar a su propio análisis. De hecho, un excelente ejercicio para los lectores sería crear su propio análisis de los casos, individualmente o en colegiado, antes de leer nuestras conclusiones a cada capítulo.

En resumen, esperamos que estos casos contribuyan algo al arte-ciencia de la tutoría. Pero, sobre todo, que nuestros casos y análisis sean leídos y discutidos crítica y colegiadamente, con el fin de mejorar nuestra práctica como tutores y acompañantes.

Cerramos admitiendo que los casos presentados en este libro apenas muestran una rebanada del gran pastel que es la Educación Comunitaria para el Bienestar. Un educador comunitario enfrenta muchos más retos que ser tutor, y su éxito depende de muchos factores que no tocamos en esta publicación. A pesar de esto, esperamos que el acercamiento que aquí hacemos en los procesos tutoriales resulte útil para detonar la reflexión y la mejora de la práctica de las educadoras y los educadores en todo el país. Abrir oportunidades de aprendizaje dialógico para todas las estudiantes y los estudiantes no es la labor total de un educador comunitario, pero sin duda constituye una parte medular.



# Capítulo 1

## El axioma de la relación tutora

Si asististe a una primaria, secundaria o preparatoria tradicional, seguramente sabes lo que es sentarte por horas a escuchar el discurso de un maestro. Posiblemente recuerdes a varios que recitaban un libro monótonamente, otros que avanzaban a un ritmo que frustraba cualquier intento por comprenderlos, y otros más que hablaban para el pizarrón en lugar de para los estudiantes. Quizás recuerdes con especial cariño a los contados que eran capaces de sostener la atención ininterrumpida del grupo y que te hacían salir de la clase convencido de haber aprendido.

Todos los maestros-oradores tienen sus momentos de inspiración, y algunos han dominado el arte de la clase frontal, siendo capaces de informar y conmover al mismo tiempo. Pero independientemente de si el discurso es ágil o aburrido, una clase frontal brinda a los estudiantes escasas oportunidades para aprender por su cuenta y elegir los temas que les interesan, para decidir cómo y con quién aprenderlos, y evaluar por ellos mismos el resultado de su esfuerzo. Como dijo Aristóteles: “somos lo que hacemos repetidamente”, entonces las miles de horas que pasamos sentados en clases frontales nos convirtieron en buenos escuchas de discursos, pero no necesariamente en buenos aprendices autónomos.

En realidad, la clase frontal asume que sentarse a que le enseñen a uno es sinónimo de aprender, que el grupo entero está interesado en el tema sobre el cual discursa el maestro-orador, y que este tiene la capacidad de transmitir su mensaje de forma coherente y persuasiva. Podemos resumir lo anterior en el axioma de la clase frontal:

*El aprendizaje ocurre cuando un maestro-orador con la capacidad de expresarse de forma coherente y persuasiva se dirige a un grupo interesado en el tema que el orador domina.*

Hoy en día, casi ningún maestro recurre a la clase frontal la totalidad del tiempo. Las alternativas para organizar el aula están a la orden del día en la forma de salón invertido, aprendizaje colaborativo y trabajo por proyectos.

En el Conafe, nuestra pedagogía tutorial subvierte también las relaciones entre maestros y aprendices, y para entender por qué es necesario remontarnos al origen.

Cuando en 1997 tomaron en sus manos la creación de un servicio posprimario para las comunidades donde el Conafe impartía educación, Gabriel Cámara y su equipo supieron pronto que la clase frontal era una mala apuesta para este contexto. Los estudiantes que acudían a los centros de posprimaria del Conafe, a diferencia de quienes estudiaban en secundarias urbanas, no eran uniformes en edad ni en aspiraciones. Por lo tanto, difícilmente podría suponerse que un grupo completo tuviera un interés semejante por los temas curriculares. Por otro lado, tampoco se podía pedir de las instructoras y los instructores comunitarios, carentes de la formación de sus pares urbanos, que llegaran a dominar todos los temas curriculares. Una mejor apuesta sería formar al instructor comunitario para aprender temas de su interés (provenientes o no del currículum oficial) y crear progresivamente un catálogo de temas suficientemente amplio para atender los variados intereses de sus aprendices. El propósito de la posprimaria no era que las personas que se desempeñaran como instructores aprendieran a dictar clases frontales sobresalientes, sino que aprendieran a estudiar por su cuenta y contagiaran a sus estudiantes de esta habilidad.

“Uno aprende a cuidarse a sí mismo al mirar cómo los demás cuidan de nosotros”, dice Bessel van der Kolk. De la misma forma, el camino hacia la autonomía del aprendizaje es auspiciado a cada paso por el apoyo de los demás. Conscientes de esto, el equipo de la posprimaria probó y refinó una práctica capaz de fomentar la autonomía progresiva del estudiante, de hacerlo vivir su propia capacidad de aprender para, finalmente, liberarlo de necesitar un maestro. Llamaron a esta práctica “relación tutora” y la volvieron el núcleo de la posprimaria: una misma práctica que vivía el equipo promotor de Oficinas Centrales del Conafe y que compartían con los instructores en las formaciones, y además los instructores ofrecían a sus estudiantes en los centros comunitarios.

La relación tutora se diferencia de la clase frontal no solo en sus fines últimos (“aprender a aprender” en lugar de “aprender a que me enseñen”), sino en su dinámica momento a momento: en lugar de dirigir a todo el grupo un mismo discurso basado en un tema del currículum, el maestro-tutor establece con cada estudiante un diálogo sobre un tema que a este le interesa y que el maestro-tutor domina. La relación tutora supone que cada estudiante del grupo tendrá sus intereses particulares de aprendizaje y cada maestro-tutor un catálogo particular de temas que domina. El reto es empalmar unos con otros, como lo expresa el axioma de la relación tutora:

*El aprendizaje ocurre cuando una persona con interés por aprender un tema, entra en diálogo con alguien que domina dicho tema.*

La persona con interés por aprender no necesita ser un alumno. La persona que domina un tema no necesita ser el maestro. Los roles de aprendiz y tutor cobran un dinamismo que conduce, poco a poco, a la creación de una comunidad de aprendizaje.

A través de sus distintas iteraciones en el Conafe (posprimaria, Modelo ABCD, Modelo de Educación Comunitaria para el Bienestar), la relación tutora ha persistido como la práctica educativa que hermana a miles de educadores comunitarios a través del país. El axioma de la relación tutora tampoco ha cambiado, si bien hoy vale la pena revisitarlo con base en casos concretos para precisar los desafíos que entraña y buscar las maneras óptimas de abordarlos.

Ese es justamente el propósito de este capítulo: revisitar el axioma de la relación tutora a la luz de la experiencia reciente del Conafe. Puesto que la buena teoría sale de la práctica y a ella regresa, nos basamos en dos casos concretos de tutoría, mismos que describimos, contextualizamos y analizamos. Al final del capítulo, brindamos respuestas tentativas a tres preguntas que nos parecen centrales a la práctica de la relación tutora como núcleo del modelo educativo del Conafe:

- ¿Cómo, en contextos reales de formación en el Conafe, se logra empalmar la capacidad del tutor con el interés del aprendiz?
- ¿Qué obstáculos se pueden enfrentar para lograr este empalme y, por lo tanto, qué condiciones deben cuidarse para hacerlo realidad?
- ¿En qué consiste el “dominio del tema” que debe mostrar un tutor?

## Una tutoría en la UAA “La pastelería”

### Contexto

La tutoría narrada a continuación ocurrió durante la segunda semana de la Formación Inicial Intensiva 2022. Las figuras se concentraron en la sede regional. Entre las educadoras comunitarias (EC) en formación hay 40 de nuevo ingreso y 10 con experiencia previa. Los varones son minoría: hay un futuro EC por cada 25 futuras EC. Las formadoras son 14 ECA, 2 ECAR y un coordinador regional. En su mayoría, las figuras educativas proceden de comunidades rurales.

La agenda de la semana incluía tiempo para practicar la relación tutora entre la mañana del lunes y la tarde del jueves y, para organizar la red de tutoría,

el lunes, cerca de las 10:00 a.m., salieron todas las figuras al patio de la sede. Cristina Zamora, una ECAR de aproximadamente 40 años, les pidió formar un círculo. Celebra la seguridad que ya muestran las EC de nuevo ingreso con el Modelo ABCD y las animó a ser tutoras esa semana. “Ya no tienen que ser siempre las tutoras de segundo año, ustedes también ya dominan los temas que les dieron la semana pasada”, asegura la ECAR, quien también tiene en mente algunas figuras de nuevo ingreso que ya podrían animarse a tutorar. Una por una, 11 futuras EC aceptaron el reto de ser las tutoras de esa semana. Más tarde, 15 jóvenes se ofrecieron para ser las tutoradas. El resto (~25) fueron observadoras que “no van a calificar qué está bien o mal, sino que van a observar qué cosas están ayudando a lograr el propósito y qué cosas no”, anuncia la ECAR.

Alina Rodríguez es una de las EC en formación que se animó a ser tutora. Ofreció la UAA que le habían tutorado la semana anterior (La pastelería), y su compañera Diana Bernal eligió estudiar con ella. Contaron con dos observadoras: una EC de nuevo ingreso y Cristina, quien recién dio las orientaciones y fungió como ECAR de Diana y de Alina en ese ciclo escolar.

Antes de esta Formación Inicial, Alina ya contaba con dos años y medio de experiencia como LEC de preescolar (solo medio año bajo el Modelo ABCD), mientras que Diana había sido LEC de primaria por cuatro años. Cristina, por su parte, tiene diez años de experiencia en el Conafe, dos años de experiencia como LEC de preescolar, siete años como LEC de secundaria y un año como figura de acompañamiento.

## La tutoría

### A la guerra sin fusil

“¿Realizas reparticiones en juegos simbólicos?”, preguntó Alina, transformando el primer nivel del trayecto formativo en una pregunta. Diana asintió y Alina lee el siguiente nivel. Los primeros siete niveles del trayecto transcurren de la misma forma. Al llegar al octavo nivel: “¿Comprendes las relaciones entre distintas representaciones numéricas de los números racionales?”, Diana respondió por primera vez en negativo. “Entonces tú vas a registrar que te ubicas en el trayecto 7, porque el 8 no lo cumples”, indica Alina. Se nota nerviosa y es comprensible: está tutorando el tema que recién recibió la semana pasada y tiene como observadores a su ECAR y a un desconocido con equipo de grabación.

A pesar de que el somero diagnóstico situó a la aprendiz en el nivel 8, Alina le planteó una actividad para el nivel 1: “Tú realizas reparticiones en juegos

simbólicos y dices que sí lo logras, ¿verdad? Te voy a invitar a hacer una repartición de lo que tú quieras repartir”. Diana decidió partir un círculo en ocho partes iguales e identificó cada uno como un octavo. “Y si partimos cada uno en dos partes iguales?”, preguntó Alina. “Entonces le tocarían dos dieciseisavos [a cada niño]”, respondió Diana. “Ya logramos el trayecto”, anunció Alina. Asiéndose al trayecto como al pasamanos de una escalera, la tutora obtiene una cierta seguridad y le da forma a su tutoría. Guió a la tutorada por cada peldaño, aunque sin profundizar en el significado de ninguno.

Alina continuó dictando de su libreta el siguiente ejercicio:

En una fiesta se repartieron 40 litros de horchata entre 70 invitados, al igual que 52 chocolates entre 36 niños y un pastel para el total de los invitados.

No dictó ninguna pregunta, pero Diana infiere que se trata de un ejercicio de división y lo resuelve, sin pasos en falso, aplicando el algoritmo de la casita. Alina dio por correctos los resultados de Diana. “No hemos presentado ninguna dificultad, ¿verdad?”, le pregunta Alina a Diana. Ella confirmó que no.

Alina recurrió nuevamente al trayecto de aprendizaje (específicamente, al nivel 4): “¿Sabes qué son denominadores pares?”. “El 2, 4, 6...”, respondió Diana. Alina intentó con otra pregunta: “¿Qué es una fracción propia?”. Diana: “No recuerdo”.

Finalmente, Alina encontró algo que su tutorada no conoce acerca de las fracciones. No tenía un ejercicio planeado para este subtema, pero improvisó uno: “¿Has escuchado cuando dicen ‘van tres cuartos de hora’?”. Diana respondió “Sí, creo que sí. Tres cuartos de hora vienen siendo las 3:15, ¿algo así?”. Para salir de su duda, Diana bosquejó un reloj analógico y marcó las 12:00, las 3:00 y las 9:00.

A pesar de su bloqueo, Diana señaló correctamente los tres cuartos de hora en su diagrama de reloj y escribió debajo “tres cuartos”. ¿Qué era lo que desafió a Diana y qué proceso cognitivo puso en juego para salir adelante? No lo sabemos, pues el proceso que siguió no se vuelve objeto de diálogo.

Alina utilizó el ejemplo solo para indicar que tres cuartos es una fracción propia. “¿Por qué?”, le preguntó a Diana. Esta respondió con voz tentativa: “Porque tiene diferente denominador”, a lo que Alina replicó dándole la respuesta correcta: “Porque el numerador es menor que el denominador”. Diana tomó nota de este dato y a continuación concluyó, correctamente, que una fracción impropia es aquella que tiene el denominador mayor que el numerador.

Posteriormente, Alina anunció que ahora, como ya conocen las fracciones propias e impropias, “van a pasar al siguiente trayecto”, la suma de fracciones. Le preguntó a Diana si sabe cómo sumar fracciones con denominador igual. Diana escribió cuatro fracciones de este tipo y realizó su suma, mientras afirmó que debes “sumar las de arriba y pasar el de abajo igual”. Incluso la suma de fracciones con denominadores distintos no fue ningún reto para ella, resolvió por productos cruzados. Un desafío típico que se utiliza en relación tutora es explicar la lógica de estos algoritmos. ¿Será que Diana, además de conocer y aplicar ambos algoritmos, es capaz de dar cuenta de su lógica? No lo sabemos, puesto que no se indaga en el diálogo.

Hasta ahora, Alina se ha asido firmemente al trayecto de aprendizaje y basado su tutoría en recorrerlo a través de un par de ejercicios. Diana no se vió desafiada, salvo momentáneamente al representar tres cuartos de hora, pero sin que se explorara la raíz de esta dificultad. La tutorada *clasificó* las fracciones en propias e impropias, lo que en la práctica requiere comparar su numerador y su denominador (subconjunto de *entender*, nivel 2 de la taxonomía de Bloom); *resolvió* un par de divisiones siguiendo el algoritmo que ya conocía (subconjunto de *aplicar*, nivel 3); y *recordó* dos procedimientos para llevar a cabo la suma de fracciones (nivel 1).

## La observadora al rescate

Alina recurrió ahora a su ECAR-observadora: “¿Aquí no va a haber problema si ella no presenta alguna dificultad? Te voy a decir, yo presenté dificultades al momento de llevar esta unidad, y ella no. Ella tiene conocimiento de casi todo. Ahí qué va a pasar, ¿nada más hasta donde yo la lleve en esta unidad?”.

Cristina ofreció el siguiente apoyo: “No sé si te serviría preguntarle por qué eligió el tema, qué es lo que le gustaría aprender, a lo mejor de allí puedes partir porque, de acuerdo con el trayecto, ella está demostrando que ha logrado algunas cosas, pero a lo mejor su interés es algún área que tú desconozcas y que a lo mejor conoce, pero necesita afianzarlo más”.

Alina reiteró que Diana ya conoce el tema, y que lo único que se le dificultó fueron las fracciones propias e impropias. Cristina sugirió que podrían trabajar en eso: “A lo mejor, si trabajan alguna estrategia, un desafío... algo que pueda aprender por medio de la práctica y que ella sea quien lo construya o que con un ejercicio lo logre”. A Alina se le ocurrió pedirle a Diana que escribiera dos ejemplos de fracción propia y dos de impropia. Cristina ofreció otra sugerencia: ¿será que alguno de los desafíos de la unidad puede ayudar a que la tutorada entienda las fracciones propias e impropias?

La tutoría se convirtió en un momento de orientación para la tutora, quien explicó a su ECAR-observadora la razón de su confusión: cuando le tutoraron “La pastelería”, su tutora utilizó la UAA únicamente para revisar el trayecto de aprendizaje, “todos los ejercicios los traía en la libreta”. Además, Alina y sus compañeras EC han recibido recientemente la indicación de que las UAA ya no se llevarán al pie de la letra. Cristina argumentó que esto no significa “que las van a desechar o que ya no van a ser útiles. Sí las podemos usar, podemos partir de un desafío que nos ayude a que ellos construyan”.

Alina llegó desarmada a esta tutoría debido a una combinación de varios factores, pero uno de ellos es la dinámica que vivió como aprendiz de esta UAA: su tutora se sujetó al trayecto de aprendizaje y le planteó ejercicios, mas no desafíos. La invitación de Cristina para que las EC tutoraran los temas que recibieron la semana pasada tenía la mejor intención, pero el ejemplo de Alina muestra que no todas contaban con las herramientas para desafiar a sus tutoradas y establecer un diálogo significativo con ellas.

Las sugerencias que Cristina le brindó a Alina no solo se apegan al axioma de la relación tutora, empatar el interés del tutorado con la capacidad del tutor, sino que también son específicas e inmediatamente aplicables. Sin embargo, llegaron un poco tarde cuando Alina se atoró en su tutoría. ¿Sería posible preparar a cada tutora con desafíos claros y la capacidad de dialogar antes de lanzarla al ruedo tutorial? Este fue sin duda uno de los mayores retos de la formación (véase el capítulo 3).

Alina no preguntó a Diana su interés por tomar esta UAA, pero aceptó buscar en el libro un desafío que le pueda plantear. La campana del receso sonó justo cuando Alina se disponía a emprender esta búsqueda. A mitad de la tutoría, Alina mencionó sentir su frente inusualmente caliente, y Cristina le otorgó permiso para ir al centro de salud a verificar que no tuviera dengue, enfermedad endémica en la región. La tutoría sobre fracciones quedó inconclusa.

Hacia el final de esa semana entrevistamos a Cristina y a Alina, dos de las protagonistas de esta tutoría. Alina nos confirmó que se sintió nerviosa durante la tutoría y que lo único que pudo enseñarle a Diana fue lo de la fracción propia e impropia. “¡Pero le di la respuesta!”, confesó, riendo de sí misma. “Eso es algo que seguido se me olvida que no debo hacer”. Este ciclo escolar, la ECAR de Alina es la experimentada tutora (por más que ella no se considere así) Cristina Zamora. El ciclo pasado, Cristina fue ECA y visitó una vez el aula de Alina. “¿Cuál crees que sea su mayor área de oportunidad?”, le preguntamos a la ECAR. “Que su tutoría es una clase”, contestó sin necesidad de pensarlo.

En la entrevista, Alina reiteró su confusión al respecto del uso de las UAA. Mientras que su tutora de la UAA “La pastelería”, “no utilizó para nada el libro [las UAA de pensamiento matemático], más que para ubicarme en el trayecto de aprendizaje”, su ECAR le sugirió buscar en este los desafíos que pudieran ayudarle para la tutoría. “¿Se va a usar el libro o ya no?”, se preguntó Alina.

Durante la entrevista, Alina agregó algo más que revela la importancia que para ella tienen los libros de texto. Al recordar su experiencia en primaria, mencionó que su maestro los ponía a resolver los libros la mayor parte de la jornada escolar. Si alguien tenía una pregunta, el maestro explicaba a todo el grupo. “¿Y cómo consideras esa forma de trabajo?”, indagamos. “Mejor [que la tutoría], porque ahí [en el libro de texto] estaba ya todo, todas las actividades que teníamos que hacer. El ciclo escolar pasado nos pedían adaptar las actividades a cada chico y yo batallé mucho para eso”. Para este ciclo escolar, Alina será EC de primaria, y desea recibir una herramienta como el libro de texto que usaba su maestro o como la lista de actividades que llevaba su tutora de la semana pasada.

## Una tutoría en la UAA “Mitos y leyendas”

### Contexto

El lunes por la tarde, ante la partida de Alina por motivos de salud, la ECAR Cristina se volvió tutora de Diana Esthela. Fiel a uno de los principios que pregonó durante las orientaciones de la mañana, Cristina comenzó por preguntar a su tutorada si deseaba continuar el estudio de la UAA “La pastelería” o elegir otra de su catálogo. Diana optó por lo segundo y, luego de escuchar la oferta de Cristina, eligió estudiar “Mitos y leyendas”.

### La tutoría

#### Profundizando en lo conocido: un diálogo sobre las leyendas

“Me suena interesante”, dijo Diana sobre su interés por este tema, y agregó que le gustan mucho las películas de terror y que ya ha estudiado esta UAA previamente. Cristina le preguntó qué recuerda, y Diana respondió que la diferencia entre mito y leyenda, así como los ejemplos que se cuentan en la comunidad donde vive. Cristina aprovechó esto último: “¿Cuáles leyendas

se cuentan en tu comunidad?”. Diana contestó que solo la leyenda de La Llorona, de la cual conoce dos versiones con distintos finales.

Cristina anunció entonces el propósito de esta tutoría: “Al final de este tema, vas a poder decir ‘este es un mito por esto y esto, y esta es una leyenda por esto y esto’”.

Cristina le preguntó a Diana qué recuerda sobre La Llorona. Diana respondió que, en su adolescencia, ella tenía miedo de salir de su casa al anochecer porque los vecinos decían que se escuchaba a La Llorona. Pero esta no es la única mujer que espanta. “Ahí, con mi papá, hay un cuarto grandísimo y sale una vestida de blanco —contó Diana—. Mucha gente la ha visto”, agregó, abriendo grandes los ojos. Cristina le preguntó si hay “una leyenda detrás de eso o solo es una aparición”. Diana respondió que lo segundo, “porque solamente personas más allegadas la ven, no es de que se hizo así como La Llorona”.

A continuación, abrieron la UAA para leer los niveles del trayecto de aprendizaje. Diana leyó los dos primeros en voz baja y exclamó “Hasta ahí”. “¿Hasta el nivel dos?”, se cercioró su tutora. “¿Qué dice el nivel dos?”. Diana leyó en voz alta: *Escuchas narraciones orales como mitos y leyendas y a partir de ellos describes personajes, acciones y lugares. Imaginas y narras historias que te son familiares o que son de tu invención.* Cristina comentó: “Dice ahí que tú escuchas narraciones orales. ‘Yo me acuerdo de mi vecina y también hablaban del nahual’, pero dice que aparte de escucharlas, tú a partir de ello puedes describir personajes, acciones y lugares. Por ejemplo, en la historia de La Llorona, ¿quién sería el personaje?”. “Ella”, responde Diana. La tutora asintió y continuó: “¿Te acuerdas de la historia de La Llorona?”. Diana respondió que sí y contó la siguiente versión, que afirmó conocer de una caricatura:

Ella andaba en un río o en un lago y traía dos niños, y en lo que se bajó, la canoa se fue, y ya los hallaron muertos. Y a ella, pues no sé qué le pasó, si se murió de dolor, entonces aparecía y gritaba “Ay, mis hijos”.

“Y si yo te contara otra versión?”, preguntó Cristina luego de escuchar a su tutorada. “¿La original?”, preguntó Diana, a lo que Cristina respondió que no, “no la original, solo otra versión”. La tutora la narró, acotando que fue su abuelita quien se la contó cuando ella era chiquita.

Cristina involucró a continuación a la observadora, otra EC, y le preguntó si conocía la leyenda de La Llorona. La observadora asintió y procedió a contarle la versión que conoce. Cristina señaló que, aunque es la misma leyenda, las tres personas de la mesa conocen su propia versión. Enseguida ocurrió el siguiente intercambio tutora y tutorada:

- Cristina:** ¿Por qué crees que eso sea así?, ¿por qué crees que, aunque es la misma leyenda, cada una tiene algo diferente que contar?
- Diana:** ¿Por qué creo que es así con diferentes personas?
- Cristina:** Sí.
- Diana:** Porque... ¿puede ser un mito?
- Cristina:** ¿Por qué lo percibes como un mito?, ¿qué te da a entender esa palabra, *mito*?
- Diana:** Que son hechos.
- Cristina:** ¿Qué te parece si en este momento escribes el significado que tienes de lo que es leyenda y lo que es mito?

Diana dedicó unos minutos a escribir lo que entiende por leyenda y por mito. Su tutora aprovechó el tiempo para escribir en su propio registro de tutoría. Cuando terminaron, Diana leyó lo que entiende por cada forma narrativa:

*Una leyenda son hechos que tal vez pasaron. En realidad, no hay fecha exacta ni lugar de cuándo ocurrieron.*

*Un mito es producto de la imaginación, fantasías.*

“Muy bien”, dice Cristina, y parafrasea lo que Diana acaba de leer: “La leyenda, es algo que pasó hace mucho tiempo, y un mito es una fantasía de la imaginación”. Diana asintió con la cabeza. Las dos dialogantes establecieron una confianza mutua y un propósito compartido: indagar sobre qué hace a una leyenda una leyenda.

Cristina le preguntó a Diana si cree que otras personas en el salón conozcan la misma versión de la leyenda u otra distinta. “¿Te gustaría ir a preguntarle a otras dos personas mínimo?”. Diana accedió y procedió a preguntarles su versión a dos compañeras de la mesa adyacente, quienes trabajaban su propio tema de tutoría. Luego de escucharlas, Diana les agradeció y regresó con su tutora, informándole que las dos versiones de sus compañeras son distintas a las tres que ya compartieron en la mesa. Así, la tutora demostró que las leyendas, al menos la de La Llorona, tienen múltiples versiones. Pero no le basta con señalarlo, sino que llevó a la tutorada a reflexionar sobre ello:

- Cristina:** ¿Por qué crees que cada una tiene una historia distinta?
- Diana:** Porque en realidad no se conoce la historia.
- Cristina:** ¿Y crees que sea eso, que no se conoce la historia?
- Diana:** Pues no hay algo que diga: “esta es la historia original”.
- Cristina:** Me estás diciendo que no crees que haya alguien que tenga la misma versión.
- Diana:** Son especulaciones.

- Cristina:** Si yo te preguntara, ¿quién es el autor de esta leyenda? ¿Podrías decirme?
- Diana:** Sería uno mismo.
- Cristina:** ¿No hay una versión original?
- Diana:** No.
- Cristina:** Vamos a hacer una comparación con los cuentos. ¿Qué cuentos conoces, ya sea de cuando estabas chiquita o de caricaturas que hayas visto?
- Diana:** (*Cuenta la historia de Blanca Nieves*).
- Cristina:** Y si yo te digo que tengo la misma versión que tú, ¿me creerías?
- Diana:** Sí, porque tiene un autor, alguien que la escribió.
- Cristina:** (*Regresa a la leyenda*) A mí me la contó mi abuelita, ¿a ti quién?
- Diana:** (*Le preguntan a una EC quién se la contó*).
- Cristina:** ¿Cómo le podemos llamar a la manera en que se transmiten las leyendas?
- Diana:** Verbal.
- Cristina:** Verbal. ¿Oral puede ser también?

En el intercambio anterior son notables, tanto el respeto de la tutora hacia las ideas de la tutorada como su esfuerzo para que esta indague *el porqué* de las cosas. La leyenda de La Llorona, algo que la tutorada conoce desde su infancia, se está volviendo el objeto de un análisis que puede aplicar para otras leyendas. En términos de la taxonomía de Bloom, esta tutoría está firmemente anclada en el nivel 4, *analizar*.

La tutora introdujo luego una nueva pregunta: “¿Todo lo que se cuenta de la historia de La Llorona, crees que es cierto, son hechos que realmente sucedieron o suceden?”. La tutorada respondió: “Yo digo que sí, porque, por ejemplo, he visto personas que ya están muertas”. Procedió a contar la historia de cómo vio a un familiar dos días después de su fallecimiento, así como la vez que una figura educativa del Conafe vio un espanto en una casa que todas las personas presentes conocen. Después de escuchar la narración de Diana, Cristina, quien parece no creer en los espantos, retomó la pregunta que hizo antes: “¿Todo lo que se cuenta en la historia de La Llorona es real?, ¿qué partes podrían ser imaginarias?”. Diana respondió que ver siluetas de personas, la vestimenta y el momento del día, en ese caso, la noche.

A continuación, Cristina invitó a Diana a plasmar todo lo que han rescatado acerca de las leyendas mediante un escrito, un organizador gráfico, un mapa mental, uno conceptual, o un dibujo. Diana lució desconcertada, por lo que su tutora le brindó orientaciones: “A lo mejor dices ‘¿qué voy a plasmar?’ Vamos a recapitular. Ya me dijiste: que no tienen un escritor tal cual, diferentes versiones, cosas que sí pueden ser reales, y otras que pondríamos en duda.

¿Qué más?, ¿de qué te acuerdas?”. Diana escribió lo que recordó en su RPA. Al terminar lo compartió.

La tutora recordó a continuación el propósito de su tema: construir cuáles son las características de una leyenda. La tutora invitó a Diana a precisar estas características, ya sea por escrito o de forma oral. Diana optó por escribirlas. Tras cinco minutos, compartió con su tutora cuatro viñetas bajo el título “Características de la leyenda”:

- Existen versiones diferentes.
- Se cuentan en lugares diferentes (ciudad, pueblo, rancho).
- Provocan miedo o suspenso.
- Son especulaciones.

Estas características llevaron a más preguntas por parte de la tutora: “¿Las leyendas nos dan un momento específico en la historia?, ¿las leyendas son parte de la cultura mexicana?”. A la primera pregunta, Diana respondió en negativo, aunque encontró una excepción: una leyenda del pueblo de Delicias que la observadora mencionó momentos atrás. A la segunda, Diana respondió en afirmativo “porque las leyendas se relacionan con el Día de Muertos”.

Después, la tutora preguntó si estas características de la leyenda que tiene ahora la tutorada se parecen a las que tenía al inicio (*Una leyenda son hechos que tal vez pasaron. En realidad, no hay fecha exacta ni lugar de dónde ocurren los hechos*). La tutorada afirmó que “esta información [la que escribió al final de la tutoría] está un *poquito* más extensa”, mientras que la primera está hecha “a lo que yo creo, y es una respuesta dudosa”.

Finalmente, Cristina le preguntó a Diana cómo se ha sentido “no solo con el tema, sino con la tutoría”. La respuesta de Diana amerita transcripción completa:

Muy bien, porque mi tutora fue muy clara y profundizó mucho el tema. Muchas veces lo comparó con lo que hay [en las comunidades]. Me hizo cuestionarme mucho al momento de las preguntas. Fueron preguntas muy fáciles, pero tenías que pensarlas bien para llegar a una respuesta. Vimos que se puede aprender de una a otra y llegamos al punto de tomar conciencia de las respuestas y de relacionarlas con esta comunidad y con el ambiente de aquí del salón. Y la escuché perfectamente bien, porque la semana pasada batallé mucho para escuchar, porque había mucho ruido.

Cristina, quien durante toda la tutoría escuchó con una sonrisa amable, pero sin elogiar nunca a la tutorada, la invitó a contarle qué aprendió.

Aprendí a hablar con claridad. Porque sé que el aula a donde voy es preescolar, entonces tengo que adecuarme a su lenguaje, a su manera de expresarse, tengo que moldear el tema, pero nunca dejar de salirme de este que es la leyenda... Claro que tiene que ser entendible y en voz alta, tengo que hacerlo emocionante e interesante.

Cristina asintió e invitó a Diana a plasmar esto en su RPA. Ambas dieron así por terminada su primera sesión de tutoría, que duró dos horas y media aproximadamente.

Durante la entrevista posterior con Cristina, le expresamos nuestra sorpresa porque no haya mandado a Diana a investigar en ninguna fuente bibliográfica (al menos durante esta sesión de la tutoría). “No se *ocupa* —respondió la tutora—. Todo se puede sacar del mismo diálogo”. Sin embargo, cuando le preguntamos qué tan experimentada se considera como tutora, su respuesta fue “básica, nos falta mucho por aprender, además se pierde la práctica si se deja de hacer”. Le pregunté también si consideraba fácil aprender a tuturar. “No, nosotros nos tardamos años en entender lo que es el diálogo”. Identificó claramente a la persona que le mostró lo que es el *diálogo*: una coordinadora académica estatal a quien elige como tutora cada vez que coinciden en formación. El largo camino que llevó a Cristina y sus colegas a aprender a tuturar pasó por malinterpretar los principios pedagógicos. Al inicio del Modelo ABCD, por ejemplo, Cristina y sus colegas dedicaban tres semanas al estudio de una misma UAA, lo que causaba el tedio de los estudiantes y su rechazo hacia los temas. “Creíamos que estábamos *respetando el ritmo de aprendizaje de cada estudiante* —ironizó Cristina—. Ahora ya no le hacemos así”, concluyó, de nuevo en plural, refiriéndose a este proceso como algo colectivo que la involucró a ella y a su equipo de educadoras.

## Conclusiones

Las formas de relación maestro-estudiante varían no solo de una pedagogía a otra (por ejemplo, de una clase frontal a una tutoría), sino también entre una tutoría y otra, como ilustran dramáticamente los dos casos aquí analizados. La misma tutorada, Diana, vivió una interacción muy distinta y, probablemente, un aprendizaje muy distinto con Alina que con Cristina.

En la tutoría sobre fracciones, la tutora se sujetó firmemente al trayecto de aprendizaje y basó su tutoría en un par de ejercicios. La tutorada aprendió a *clasificar* las fracciones propias y las impropias, pero no se vio desafiada salvo momentáneamente al representar tres cuartos de hora y sin que se explorara la raíz de esta dificultad. La demanda cognitiva que experimenta Diana implica clasificar las fracciones en propias e impropias, lo que en la práctica requiere comparar su numerador y su denominador (subconjunto de *entender*, nivel 2 de la taxonomía de Bloom); *resolver* un par de divisiones siguiendo el algoritmo que ya conocía (subconjunto de *aplicar*, nivel 3), y *recordar* dos procedimientos para llevar a cabo la suma de fracciones (nivel 1).

¿Por qué parece que esta tutoría se estanca en actividades de baja demanda cognitiva para la tutorada? Revisemos el axioma de la relación tutora para buscar una explicación: “El aprendizaje ocurre cuando una persona con interés por aprender un tema entra en diálogo con alguien que domina dicho tema”. Podemos observar que, a lo largo de la tutoría, la tutorada no tuvo oportunidades de explicitar su interés y la tutora no tenía a su disposición ningún desafío. Podemos también rastrear las condiciones que imposibilitaron uno y otro: el interés de la tutorada no se hace visible porque la tutora no lo explora (¿qué de las fracciones te interesa?), y las herramientas de la tutora no incluyen un desafío porque, cuando ella estudió esta UAA, no le plantearon ninguno.

Esta tutoría nos alerta a un hecho fundamental: distintos obstáculos se pueden presentar en una formación para evitar que la tutorada exprese su interés específico y que la tutora tenga la capacidad de plantear un desafío y acompañar a la tutorada en su resolución. El resultado, como en esta tutoría, pueden ser oportunidades de aprendizaje muy limitadas para la tutorada.

En cambio, durante la tutoría sobre la leyenda, Diana vivió una verdadera experiencia de aprendizaje en diálogo: se vio desafiada continuamente y sus saberes previos fueron reconocidos y tomados como punto de partida para resolver el desafío. La competencia que la tutora declara al inicio como obje-

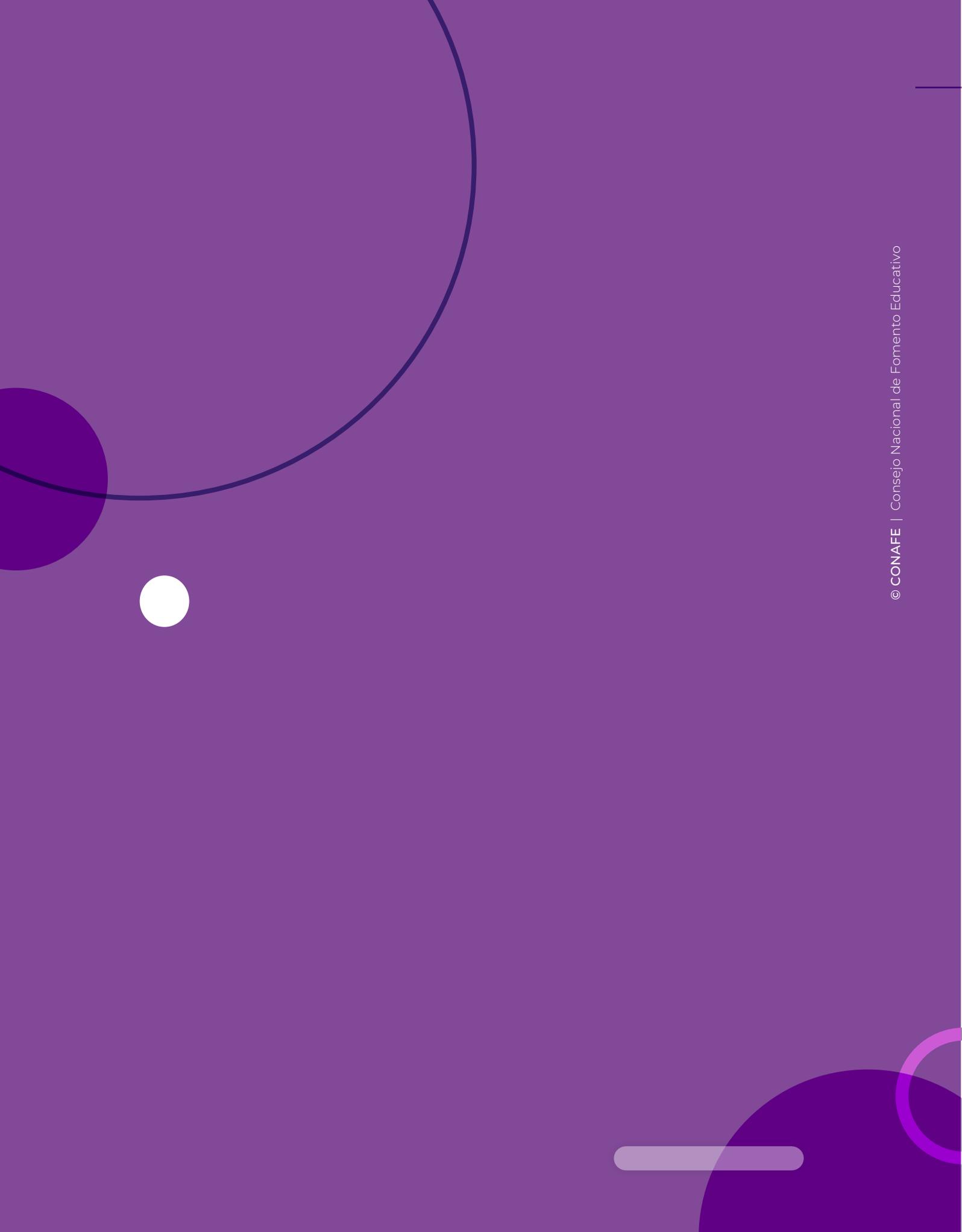
tivo para la tutoría (“tú vas a poder decir ‘esta es una leyenda por esto y esto’”) estructura todo el diálogo y se concreta a su vez en dos preguntas (sobre las distintas versiones de las leyendas y sobre la yuxtaposición de elementos imaginarios y reales). La tutora tampoco se conforma con llegar a respuestas formulaicas como “una leyenda tiene distintas versiones”, sino que lleva a la tutorada a indagar sobre el porqué detrás de esto. En su tutoría, Cristina materializa lo que escribió Richard Elmore: “La tutoría lleva a razonar y descubrir, no a encontrar pronto la respuesta que el maestro espera” (s/f, p. 5).

El desafío que Cristina planteó a Diana está plenamente alineado con la competencia que le prometió. En términos de la taxonomía de Bloom, Diana está *analizando* (nivel 4). Y el análisis que Diana, con el andamiaje de su tutora, realiza de La Llorona, bien puede aplicar para otras leyendas.

Esta tutoría muestra lo que ocurre al cumplirse el axioma de la relación tutora: Diana eligió el tema con base en su interés y la tutora tenía la capacidad de plantearle un desafío para aprender algo más sobre el tema. Pero el ejemplo nos permite revisar y quizás refinar la teoría: si bien Diana explicita su interés al inicio del diálogo (“me suena como de espantos”), este interés es vago y se relaciona solo tangencialmente con el desafío que su tutora le plantea. Tan importante o más que el interés inicial resulta el *interés momento a momento*, aquello que la tutorada sabe previamente o nota de nuevo sobre el objeto de estudio. Este interés es explorado, parafraseado y validado continuamente por la tutora.

Con esto en mente podemos ensayar una reformulación ligeramente más explícita del axioma de la relación tutora:

El aprendizaje ocurre cuando una persona con interés por aprender un tema entra en diálogo con alguien que domina dicho tema. Esta capacidad tiene tres aspectos: que puede plantear un desafío claro, que es capaz de recuperar las ideas del aprendiz en torno al desafío y que es capaz de tender, momento a momento, los puentes necesarios entre lo que el aprendiz sabe y lo que se necesita para resolver el desafío.



# Capítulo 2

## El desafío y el diálogo

En el capítulo anterior analizamos dos tutorías con características muy distintas de interacción que llevaron a muy distintas oportunidades de aprendizaje para la tutorada. En la primera, la tutora se limitó a presentar una serie de ejercicios y revisar que la tutorada los resolviera correctamente. Si bien la tutorada se vio desafiada por un momento (al imaginar y representar tres cuartos de hora), la raíz de su dificultad no se exploró y, así, se perdió lo que quizás era una valiosa oportunidad de aprendizaje. En esa tutoría no se planteó un propósito claro, y el propósito *de facto* se volvió transitar linealmente por los niveles del trayecto de aprendizaje. En la segunda tutoría, en contraste, la tutora planteó un propósito definido (precisar las características de una leyenda), y propuso dos preguntas clave que sostuvieron las dos horas y media de diálogo (una sobre la diversidad de versiones de cada leyenda, y otra sobre la yuxtaposición de elementos reales e imaginarios). Al trayecto de aprendizaje se recurrió solo una vez, y no con el fin de recorrer linealmente cada nivel. La tutora se esforzó en todo momento por rescatar las perspectivas de la tutorada y utilizarlas como medio para continuar el diálogo. Tampoco se contentó con que la tutorada llegara a respuestas simples, sino que la llevó a problematizar las respuestas y a explorar matices, excepciones y las posibles razones detrás. Se abrieron para la tutorada amplias oportunidades de aprendizaje: en más de una ocasión, ella se encontró pensando detenidamente sus respuestas y sorprendida por aprender algo que, aunque partía de lo que conocía, quizás nunca lo había pensado.

El propósito de la segunda tutoría se puede resumir en términos de la habilidad final que la tutora promete a la tutorada: ser capaz de escuchar una narración y decidir si es una leyenda o no. Para lograr este propósito, la tutora propone a su aprendiz analizar algunas leyendas conocidas y precisar las características que hacen de ellas una leyenda (en contraste con un cuento u otro tipo de narración). Esta tarea constituye el *desafío* de esta tutoría, y algo notable es que no ocurre en un momento puntual, sino que ocupa la totalidad de la sesión. Así, podemos brindar una definición preliminar de desafío como una cuestión que despierta el interés de la tutorada y que sostiene y

da propósito al diálogo. En la primera tutoría, en cambio, no es posible señalar una cuestión de este tipo. ¿Será que esta ausencia explique, al menos en parte, el escaso aprendizaje que hubo en la primera tutoría?

El propósito de este capítulo es precisar la relación entre desafío, diálogo y aprendizaje. De nuevo, nos basaremos en el análisis de dos casos concretos de tutoría. Al final del capítulo, brindamos respuestas tentativas a dos preguntas que nos parecen centrales a la práctica de la relación tutora como núcleo del modelo educativo del Conafe:

¿Qué es un desafío y cómo se ve a través de distintos campos formativos?

¿Cuál es la relación entre desafío, diálogo y aprendizaje?

## Una tutoría en la UAA “El Universo”

### Contexto

La tutoría narrada a continuación ocurrió durante la segunda semana de la Formación Inicial Intensiva 2022 en la misma sede regional que las tutorías del capítulo 1. La tutorada es Alina Rodríguez, la misma EC que, después de tutorar la UAA “La pastelería”, tuvo que retirarse debido a un malestar de salud. El tutor es el coordinador académico regional (CAR) Joel Chávez, quien a sus 30 años cuenta con 10 años de experiencia en el Conafe y ha sido desde líder para la educación comunitaria hasta coordinador regional pasando por capacitador tutor, asistente educativo y asesor pedagógico itinerante. El desafío que Joel ofrece, explicar por qué el cielo es azul, se basa en la UAA “El Universo”, creación del tutor mismo.

### La tutoría

#### El gozo de resolver el desafío

Tras un día de descanso, Alina volvió al espacio de formación portando una amplia sonrisa y plenamente recuperada del malestar que la semana pasada le impidió continuar. El coordinador regional, Joel, le dio la bienvenida y le buscó un tutor, pero como todos continúan el estudio en las binas/ternas formadas el lunes, es el mismo coordinador quien se volvió tutor de Alina. Le ofreció tres UAA, y ella eligió “El Universo”.

Joel comenzó planteando el desafío que estructurará la siguiente hora de diálogo: ¿por qué el cielo es azul? La respuesta de Alina fue: “Yo soy de las personas que creen que el cielo no existe. Nomás es espacio”. Joel le preguntó por qué, a lo que Alina respondió, insegura, que quizás se debe a la distancia.

Joel continuó el diálogo sin retomar esta respuesta de Alina: “¿Por la tarde, te has dado cuenta de que cambia el cielo de color?”. Alina respondió que sí, que lo ha visto como naranja, rojito. Joel le mostró en su celular unas fotografías del cielo vespertino y le dijo: “Vamos a trabajar en explicarnos por qué el cielo es de ese color”. La primera tentativa de Alina fue la siguiente: “Pienso que es porque, por la tarde noche, el sol está escondiendo sus rayos”. Joel asiente con la cabeza y lanza otra pregunta: “¿De qué color entonces es la luz del sol? Porque dices que los rayos hacen que el cielo se vea azul o naranja”. Alina respondió que los rayos del sol son rojos o naranjas. Joel invitó a Alina a registrar esto.

Cuando termina, Joel preguntó a la EC qué sabe sobre la reflexión de la luz. Tras unos minutos de un diálogo en el que Joel recupera y complementa las ideas de Alina, ella pasó de pensar que la reflexión de la luz es “una explicación de cómo es la luz” a identificarla como el fenómeno que ocurre cuando la luz golpea una superficie lisa como la pantalla de un celular:

**Joel:** ¿Has escuchado sobre la reflexión de la luz?

**Alina:** No recuerdo...

**Joel:** Has visto cuando alguien va en el camión o en el carro y que entra luz por la ventana. Entonces pegan en las pantallas de los teléfonos [...], ¿cómo se ve alrededor?

**Alina:** Pues se ve de diferentes colores, como tornasol.

**Joel:** ¿Pero acá o ahí (*señala hacia el teléfono*)?

**Alina:** ¡No! Se refleja en el teléfono por decir así, da la luz y se refleja en la ventana, en la blusa, en algo oscuro.

**Joel:** Ah, ok. Entonces, ¿qué es la reflexión de la luz?

**Alina:** La reflexión de la luz viene siendo eso, dar una explicación de cómo es la luz.

**Joel:** Pero ahorita tú me estás dando un ejemplo que dices que la luz cuando entra y golpea, por ejemplo, en el teléfono se va a reflejar hacia arriba. Entonces, ¿crees que tenga que ver el reflejo con la reflexión de la luz?

**Alina:** Pues sí, la reflexión de la luz viene siendo los rayos que se reflejan en el teléfono.

En el diálogo subsecuente aparecen dos fenómenos más que resultarán clave en la resolución del desafío: la refracción y la descomposición de la luz solar.

- Joel:** Entonces la reflexión de la luz es cómo la luz golpea un objeto, y este refleja la luz. Es una forma en la que llegan los rayos. Entonces, al momento de reflejarse, bota. El cielo a veces se ve de diferentes colores. Y el hecho de que digas que es tornasol quiere decir que la luz tiene varios colores como lo mencionaste. Entonces, ¿qué es la refracción?
- Alina:** ¿Refracción? Por decir que, si pega en el teléfono que se regresen, que se refleje en otra parte.
- Joel:** Ok. Por ejemplo, cuando riegan las plantas has aplastado la manguera para que salga mucha agua, pero en gotitas, como un aspersor, ¿cómo se ve la luz ahí?
- Alina:** Pues se hace como arcoíris.
- Joel:** Entonces, ¿de qué color es la luz?
- Alina:** Pues a lo mejor no tiene un color fijo, porque si fuera de un color se reflejaría siempre igual. Y al momento de hacer eso del agua, como lo explicas, se ve de diferentes colores.
- Joel:** ¿Y qué colores son?
- Alina:** Pues casi siempre se ve como rojo, celeste, amarillo...
- Joel:** ¿Quieres registrar?
- Alina:** ¡Sí, porque es mucho!

A través del diálogo, Joel exploró las ideas de Alina y, en ese proceso, la aprendiz puso en tela de juicio algunos conocimientos que antes daba por hecho (por ejemplo, que la luz del sol es roja o naranja). Alina está abierta a aprender, y pronto estará en condiciones de revisar su idea de que “el cielo no existe, solo es espacio”.

A continuación, Joel le mostró un video en YouTube titulado “La diferencia entre la reflexión y refracción de la luz”. Joel continuó preguntando a Alina si ha escuchado sobre la capa de ozono, misma que, infiere Alina, es azul y le confiere al cielo su color.

Joel aceptó esta respuesta tentativa e hizo un recuento de lo dialogado hasta el momento: “Ya hablamos sobre la reflexión y refracción de la luz, sobre la capa de ozono, sobre tu teoría de que el cielo es azul, y de qué color podría ser la luz”. Luego, sacó su celular y le mostró a Alina otro video en YouTube titulado “Teoría del color: el color luz”. Lo miró con atención y tomó algunas notas por su propia iniciativa.

Tras el video, Alina explicó el contenido a su tutor. Lo hizo con gran fluidez, remitiéndose ocasionalmente a las notas que tomó. Joel la escuchó asintiendo continuamente con la cabeza. Cuando terminó su tutor reanudó el diálogo y la llevó a cobrar conciencia del cambio que han vivido sus ideas en torno al desafío:

**Joel:** Entonces, retomando un poquito de lo que me comentabas al inicio, que la luz del sol, o los rayos solares, eran naranja, rojo, amarillo, azul, y con la información que te dio el video ¿ya tienes más claridad de qué color es la luz del sol?

**Alina:** Sí, es blanca.

**Joel:** Entonces, ¿qué es lo que hace que cambie de color?

**Alina:** Las ondas electromagnéticas que *vienen siendo* de colores. Y lo mismo pasa con los objetos, por eso se ven de colores.

**Joel:** ¡Ok! Entonces, al inicio me decías que tenía que ver la luz cuando se aleja de la Tierra, el sol, entonces ¿tiene lógica tu creencia del sol cuando se aleja y se acerca, a la información que te dio el video?

**Alina:** No, porque pensé que era por el sol que se iba metiendo, y es por las ondas electromagnéticas, que cambian.

Alina dedicó casi diez minutos a producir el siguiente párrafo para su RPA, donde plasmó por escrito la explicación que dio de forma oral tan pronto terminó de ver el video:

El cielo es azul porque la Tierra tiene una capa y el sol tiene ondas electromagnéticas, unas más largas y otras más cortas, las más largas son la amarilla, roja y naranja, y las más cortas son la azul, morada y celeste, pero la capa de la Tierra no permite que entren las ondas más cortas, es por lo que el cielo es azul.

Cuando terminó lo leyó para su tutor, intercalando la lectura con sus propios comentarios de memoria. Al final, su tutor le preguntó de qué color son las ondas, y Alina respondió: “Las ondas más largas son la roja, amarilla y naranja. Y las más cortas son la celeste, la azul y las moradas”. Joel asiente con la cabeza y anuncia “ya descubrimos por qué el cielo es azul”.

El tutor ofreció a continuación distintas maneras de continuar el estudio de la UAA: abordar las características de los planetas, la composición química del Universo o las nubes. Alina lo pensó unos segundos y se decidió finalmente por la composición química del Universo.

Para comenzar, Joel le preguntó qué elementos químicos conoce. La primera respuesta de Alina fue “elementos químicos, ¿cómo cuál?”, pero gracias a que Joel le hizo evocar su clase de química de la secundaria, la tutorada recordó el helio, litio y boro, así como la composición química del agua (H<sub>2</sub>O) y los elementos que la componen (hidrógeno y oxígeno).

Joel le preguntó a Alina si considera que hay oxígeno fuera de la Tierra. “Buena pregunta”, afirmó la tutorada y, luego de unos segundos, respondió: “Yo creo



que no, porque el oxígeno principalmente lo dan las plantas y pienso que no hay plantas fuera de la Tierra”. Joel asintió con la cabeza y le preguntó qué tipo de elementos considera que existen fuera de la Tierra. Alina se frotó las manos, pero no atinó a responder. Su tutor se levantó de la mesa, se dirigió hacia la biblioteca del salón, y regresó un minuto más tarde con la UAA de Exploración y Comprensión del Mundo Natural, de donde Alina obtuvo una respuesta: el Universo se compone principalmente de hidrógeno y helio.

“Ahora vamos al otro punto que eran las características de los planetas”, anuncia Joel, e invita a Alina a buscarlas en el Diccionario Visual que también trajo de la biblioteca escolar.

## Cuando se acaba el desafío

Las siguientes dos horas y media de tutoría, Alina las dedicó a leer el Diccionario Visual y a resumir en su libreta las características de cada planeta (de Mercurio a Plutón, lo que indica que la fuente no es muy actual). Su tutor permaneció sentado a su lado y periódicamente platicó con ella, pero el diálogo fue mucho más esporádico que en las primeras dos horas de la tutoría. De los 25 minutos videograbados, en menos de cuatro encontramos a Alina hablando con su tutor. Estos intercambios, además de esporádicos, sirvieron más para que Alina confirmara su comprensión del texto y cuestionara y desarrollara sus ideas. Dado el tipo de interacción tutor-tutorado que prevaleció en la segunda mitad de la tutoría, pudimos afirmar que Alina prácticamente realizó una lectura individual.

El segundo día, alrededor de las diez de la mañana, Alina llevó a cabo su demostración pública con su tutor y el observador como únicos testigos. Eligió el espacio fuera del salón para utilizar la luz del sol como parte de la demostración. Su material se completó con un espejo de mano y un recipiente vacío de plástico transparente.

Alina comenzó diciendo que la Tierra está cubierta por una capa de gases que se llama atmósfera, mientras que el sol tiene unas ondas electromagnéticas largas (roja, amarilla y naranja) y otras cortas (azul, celeste y morada). Tomó a continuación el espejo, expuso su cara lisa a los rayos del sol y explicó que esta sería como “la Tierra, que no absorbe. Y el recipiente vacío de plástico es la refracción de las ondas”. Alina continuó:

Pensaba que el sol era naranja, pero al ver el video en el que explican por qué el cielo es azul y el sol es blanco, entendí por qué los rayos son los que son. También tenemos el ejemplo de cuando

tenemos una manguera, ahí se reflejan todas las ondas que tienen de colores. Esta sería mi demostración.

La demostración no dura más de tres minutos. El tutor le agradece, mas no le hizo ninguna pregunta ni comentario, y ambos volvieron al salón dando por concluido el proceso tutorial.

Resulta notable que la demostración pública se refirió solo a la resolución del desafío: ¿Por qué el cielo es azul?, el cual ocupó apenas 1 hora de un total de cuatro y media. Durante la entrevista al final de esa semana, Alina admitió que la razón por la cual no incluyó las características de los planetas en su demostración, a pesar de haber dedicado dos horas y media a investigarlas y resumirlas, es que aún no le quedaban claras.

Como una posible causa de esta falta de claridad podemos señalar la carencia de un propósito claro para la actividad. Alina debía investigar las características de los planetas, pero ¿cuáles de ellas específicamente?, ¿cómo sabremos que hemos terminado la investigación? Nada de esto es parte del diálogo entre Alina y su tutor.

Este contraste dentro de una misma tutoría —una parte desafiante, dialógica y llena de sentido para la tutorada y otra parte sin esas características— está también presente en la siguiente tutoría.

## Una tutoría en la UAA “La pastelería”

### Contexto

La tutoría narrada a continuación ocurrió durante la segunda semana de la Formación Inicial Intensiva en 2022 en una sede regional del Conafe distinta de la considerada hasta ese momento. Aproximadamente doce EC se formaban en dos salones de una escuela del sistema regular de la SEP bajo el apoyo de una ECAR y ocho ECA. La agenda de la semana incluía tiempo para practicar la tutoría y reflexionar en torno a esta.

Para organizar la red de tutoría de la semana, los seis EC que fungieron como tutores ofrecieron su tema al frente del salón. Omar Correa, el tutor que seguimos, realizó una atractiva oferta de la UAA “La pastelería”. Proyectó una presentación en PowerPoint y tomó unas piezas de un tangram hechas con cartulina rosada que acomodó en el suelo formando un cuadrado. Al terminar la presentación, Omar tomó entre sus manos el libro de las UAA de Pensamiento



Matemático y les pidió a sus compañeros que levantaran la mano aquellos a los que les gustan las matemáticas. “¿Nadie? Solo puedo ver que una EC levanta la mano. ¿Y a los que no les gustan?”. Sus compañeros responden: “Todos”.

Dos aprendices decidieron estudiar con él: Elizabeth, quien será educadora comunitaria en la misma comunidad que Omar, y Salma, una educadora con casi diez años de experiencia en el Conafe.

Omar tiene veinticuatro años y es egresado dos años atrás de la licenciatura en Ciencias de la Educación. Tiene experiencia como docente de multigrado, pues ha cubierto interinatos en la SEP de su estado. Este es su primer ciclo en el Conafe y ha decidido participar como educador comunitario, motivado por adquirir experiencia docente y acceder al apoyo económico. Tiene planes de estudiar una maestría y un doctorado en el futuro.

## La tutoría

### ¿A ti quién te tutoró?

Como un ejercicio de autoevaluación para diagnosticar a sus estudiantes, el tutor les preguntó qué tan buenas se consideran en matemáticas. Sin mirar el trayecto de aprendizaje, las aprendices consideraron que están en un nivel *intermedio*. Luego, Omar las puso a prueba con referencia al trayecto. Para el nivel tres, les solicitó doblar una hoja en mitades, cuartos y octavos. Elizabeth mostró cierta dificultad para doblar su hoja en octavos y volteó a ver a su compañera para entender lo que realiza y poder imitarla, ya que no sabía qué hacer. Después el tutor complejizó la actividad solicitando que doblaran la hoja en dieciseisavos; ninguna de las dos lo logró hacer correctamente. A pesar de darse cuenta de que no lo lograban, Omar continuó leyendo el resto de los niveles del trayecto y, finalmente, ubicó a sus estudiantes en el nivel cinco porque dijeron no saber realizar sumas ni restas de fracciones.

Omar presentó el primer desafío de la UAA a sus tutoradas, el cual se trata de repartir nueve juguetes entre tres niños. Salma fue la primera en terminar y dar su respuesta: a cada niño le tocaron tres juguetes, Elizabeth compartió más tarde la misma respuesta. Omar preguntó cómo pueden representar su respuesta en fracciones; Salma respondió (correctamente) nueve tercios; Elizabeth invirtió los números (tres novenos). Omar les dio la respuesta correcta y les pidió representar gráficamente los nueve tercios. Las dos batallaron para esto: Salma dibujó un rectángulo, lo dividió en nueve y coloreó tres espacios;

cuando lo hizo se dio cuenta de que representó tres novenos. Lo mismo le ocurrió a Elizabeth. Ninguna logró la representación gráfica correcta, pero el tutor no profundizó en ello.

En lugar de eso, proyectó para sus tutoradas un video sobre la regla de tres con el fin de “profundizar” en el tema. Cuando el video terminó, Omar les pidió que utilizaran la regla de tres para resolver el desafío de los juguetes. Las tutoradas lo hicieron sin mayor dificultad, y su tutor les presentó un ejercicio de repartición más, esta vez sobre dulces. En cinco minutos, Salma terminó el ejercicio y explicó a Omar su procedimiento. Por su parte, Elizabeth confesó a su tutor que se perdió y no ha hecho ninguna operación. Él le explicó paso por paso el procedimiento para resolverlo. Desde el inicio de la tutoría, Elizabeth ha sido la tutorada que más ha batallado. Y, probablemente, no ha recibido el apoyo necesario por parte de su tutor.

“¿A ti quién te tutoró?”, le preguntó Elizabeth a Omar, no por curiosidad sino como forma de expresar su insatisfacción con el ritmo que su tutor le ha impuesto. Omar respondió el nombre de una ECA y agregó que se la pasó “plática y plática”. Al parecer, tampoco estuvo conforme con la tutoría que recibió.

Omar no se tomó personal la queja disimulada de su tutorada y continuó proponiendo que “inventaran” el siguiente ejercicio. Él cambió los valores del ejercicio anterior y comenzaron a resolverlo de forma individual. Elizabeth lucía confundida y sin saber qué hacer, por unos segundos volteó a ver lo que hacían sus compañeros. Durante casi veinte minutos, los tres intentaron resolver el ejercicio. Elizabeth fue la primera que rompió el silencio y dijo que no podía resolverlo, Salma comentó que faltaba un elemento y Omar dijo “vamos a replantearlo”. Les dictó otras cantidades y les preguntó si ahora resultaría más fácil de resolver. “¿Cuánto saldría?”, preguntó. Elizabeth, por tercera vez en lo que va de la tutoría, siente que su tutor la apresura. Tras siete minutos más de esfuerzo en vano por parte de los tres, Omar se resignó diciendo que “como era un ejercicio inventado, no iba a salir como esperaba”.

Luego de registrarlo en su RPA, Omar les anunció que “para profundizar” van a estudiar ahora los tipos de fracciones (propia, impropia, aparente y mixta). Proyectó una lámina, les explicó verbalmente su contenido y les pidió que lo copiaran en sus cuadernos.

Para reiterar el punto, el tutor proyectó un video que explicó cada tipo de fracción y las EC tomaron notas. En la siguiente lámina, Omar proyectó algunas fracciones ( $1/2$ ,  $6/2$ ,  $5/10$ ,  $5/3$ , etc.) y les pidió que las copiaran y clasificaran según su tipo y las representaran gráficamente.

Cuando llegaron a la fracción cinco séptimos, Salma respondió que es una fracción propia y Elizabeth, que es impropia. Luego ocurrió el siguiente intercambio entre Omar y ella, que puso de relieve las dificultades de la tutorada para entender lo que su tutor desea:

**Omar:** ¿Por qué es impropia?

**Elizabeth:** Es más chico.

**Omar:** Regresemos al resumen. ¿Cuáles son las características de la impropia?

**Elizabeth:** Que el de acá está más grande que el de arriba.

**Omar:** ¿Cuál es el de acá?... Acuérdate. El numerador más grande, bueno, en este caso, el numerador más chico que el denominador, ¿qué es?

**Elizabeth:** Es cuando el numerador es más grande que el dominador, es una fracción impropia.

**Omar:** ¿Segura?

**Elizabeth:** Sí, usted me dijo.

**Omar:** Cuando el numerador es más grande que el denominador, ¿el cinco es más grande que el siete?

**Elizabeth:** No.

**Omar:** ¿Entonces es impropia?

**Elizabeth:** No, es propia.

Aunque el intercambio anterior es de ida y vuelta, difícilmente se podría llamar un diálogo, parece más un examen oral. Además, el énfasis del tutor está únicamente en que la tutorada use los nombres correctos, no en indagar sobre la lógica detrás de ellos.

El siguiente tema que abordó el tutor es la suma de fracciones, y lo hizo siguiendo la misma dinámica: brindó un procedimiento, lo reforzó proyectando un video y propuso operaciones para que las tutoradas aplicaran el procedimiento. Así terminó el primer día de tutoría. Hasta este punto, Omar dictó unilateralmente la secuencia de explicaciones y ejercicios a resolver. Salvo por los datos del ejercicio inventado que no lograron resolver, las tutoradas participaron en la elección del rumbo a seguir. Ni el tutor ni las tutoradas se cuestionaron sobre la lógica de los procedimientos, sino que se limitaron a seguirlos mecánicamente. La demanda cognitiva de las actividades propuestas por el tutor fue modesta: *recordar* datos o procedimientos que las aprendices vieron a su paso por la escuela (nivel 1), *aplicar* algoritmos recién mostrados por el tutor y por los videos (nivel 3), *clasificar* las fracciones atendiendo a una característica simple: la comparación de su numerador y su denominador (*comprender*, nivel 2).

Salma y Elizabeth mostraron distintos grados de comprensión de las fracciones, y Omar se apegó al ritmo de la que mostró mayor entendimiento, en este caso, Salma. Por su parte, Elizabeth requería más tiempo para pensar, y Omar tuvo que ceder en varias ocasiones.

Al día siguiente, Salma se ausentó de la formación y Elizabeth recibió la atención completa del tutor. La dinámica de esta tutoría cambió radicalmente.

## Yo tengo ese conocimiento, maestro.

Omar pidió a Elizabeth que hiciera un recuento de lo hecho el día anterior. Ella se sinceró y confesó que, si en ese momento Omar le hubiera pedido hacer fracciones, ella tendría que revisar sus apuntes. Agregó que las sumas y restas de fracciones están compuestas por un denominador y un *dominador*, Omar la corrigió diciendo que es *numerador*.

Posteriormente proyectó su presentación y dijo a Elizabeth que harían un repaso. En una lista de operaciones de fracciones, Omar le pidió que dijera qué tipo de fracción era (propia, impropia, mixta o aparente), que mencionara las características y reconociera qué procedimiento deberán hacer si la operación es homogénea (con los denominadores iguales) o heterogénea (con los denominadores diferentes). La tutorada consultó sus apuntes constantemente antes de responder, o cuando Omar dudaba de su respuesta.

Después, Omar proyectó en el pintarrón una tabla que contenía diez ejercicios de operaciones con fracciones (sumas, restas, multiplicaciones y divisiones) y pasó al frente para anotar lo que la tutorada iba respondiendo. Después de realizar los primeros dos ejercicios, Omar reprodujo un video que mostró cómo realizar multiplicaciones y divisiones con fracciones. Ella lo miró y tomó notas. Al terminar, Omar retomó los ejercicios y realizó uno de multiplicación y otro de división. Le preguntó después a Elizabeth si podría realizar sola el resto de los ejercicios; ella respondió que sí. Omar se mantuvo a su lado mirando lo que hacía y respondió sus dudas. La dinámica entre ambos cambió hacia mayor cordialidad y respeto al ritmo de la tutorada. En poco más de diez minutos, resolvió todos los ejercicios. Su tutor anunció que pasarían a otro desafío: el tangram.

Omar proyectó en el pintarrón la imagen de un tangram armado en forma de cuadrado y le preguntó cuántas figuras tiene, ella dijo no saber y preguntó si todos los tangram deben tener una cantidad específica de figuras. Omar respondió que sí. Elizabeth desconocía ese dato y el tutor mencionó que “más

adelante verán el concepto”. Agregó que el tangram es un juego, como el ajedrez. En el pintarrón, Omar ayudó a la tutorada a enumerar la cantidad de figuras del tangram.

**Omar:** Son siete figuras geométricas, tiene triángulos y cuadriláteros.

**Elizabeth:** ¿No es un rombo? (*Señalando el cuadrado*).

**Omar:** El rombo es un cuadrilátero, porque tienen cuatro lados.

**Elizabeth:** El rombo también puede ser cuadrado ¿verdad?

**Omar:** (*Asiente con la cabeza, pero parece que no ha comprendido lo que Elizabeth le está preguntando*).

**Elizabeth:** El verde (*señala el cuadrado*), ¿me puede decir qué es?

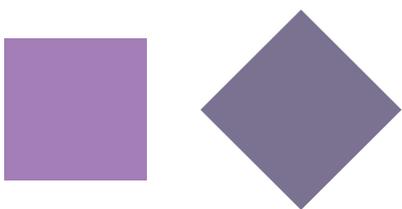
**Omar:** Es un cuadrado, porque todos sus lados son iguales.

**Elizabeth:** ¿Pero se puede hacer rombo?

**Omar:** El rombo y el romboide son las figuras que tienen sus lados opuestos paralelos entre sí.

**Elizabeth:** El cuadrado, ¿se puede llamar también rombo, o no?

**Omar:** No.



¿Un cuadrado y un rombo?

Omar le dijo a su tutorada que, aunque la posición del cuadrado cambie y se vea similar a un rombo, eso no hace que se convierta en rombo, porque “cada figura tiene sus características”. Ella dijo que, aunque el cuadrado tenga sus cuatro partes iguales, si se mueve, se convierte en rombo.

Omar mostró a Elizabeth un cuadrado de papel y le preguntó qué figura es, ella respondió que un cuadrado; luego lo rotó y respondió que es un rombo. “Bueno, yo tengo ese conocimiento, maestro”, acotó la tutorada. El tutor le mostró entonces un marcador y le preguntó qué es; después lo giró y preguntó nuevamente qué es. En ambas ocasiones, ella respondió que era un marcador. Pero esto no cambió la opinión de la tutorada. Omar le presentó de nuevo el cuadrado de papel y le preguntó qué es; ella insistió en que es un rombo cuando su tutor lo gira.

Omar ilustró su punto de vista con un ejemplo más. Le enseñó un triángulo de papel y le preguntó qué veía.

**Elizabeth:** Es un triángulo.

**Omar:** ¿Y si lo volteo?

**Elizabeth:** Eso no es un triángulo. (*Duda por un momento de su respuesta. Aunque la figura que Omar le mostró es un triángulo, parece que la estudiante no tiene claros los nombres y las características de la figura*).

**Omar:** ¿Qué características tiene el triángulo?

**Elizabeth:** Tiene dos partes iguales y una desigual. No me haga dudar, o si no, corríjame.

Omar le preguntó a qué se debe que cuando cambia el cuadrado de posición se convierte en otra figura. Ella respondió que es el conocimiento que tiene y por eso no cambió su respuesta. El tutor le pidió que investigara qué es un cuadrilátero, un triángulo, una figura irregular y un equilátero. La estudiante realizó notas en su cuaderno sobre la investigación que hizo en internet a través de su celular. Los conceptos que anotó fueron cortos y copiaba generalmente lo que encontraba en el primer portal que aparecía en el buscador.

Mientras Elizabeth realizaba su búsqueda, Omar la acompañó y le preguntó sobre las respuestas que encontró. Por ejemplo, cuando ella dijo que los cuadriláteros son aquellas figuras que tienen cuatro lados, Omar dibujó un cuadrado, un rombo y un rectángulo, y le preguntó qué tipo de figuras eran. La tutorada primero dijo que eran equiláteros, pero cuando Omar le dijo que las observara y viera qué tenían en común, notó que las tres figuras tienen cuatro lados, por lo que cambió su respuesta diciendo que son *cuadriláteros* porque el rectángulo no tiene sus lados iguales.

Cuando Elizabeth llegó a la definición de figuras irregulares, no sabía cómo interpretar la respuesta que el buscador le dio y Omar la puso a buscar ejemplos de cuadriláteros irregulares. Ella dijo que solo le salió *paralelogramo*. Él le preguntó si el cuadrado sería un cuadrilátero regular, ella respondió que sí, porque tiene sus lados iguales. Omar dibujó después un rombo y un romboide y le preguntó qué características tienen. La tutorada respondió que el rombo tiene sus cuatro lados iguales y el romboide no.

**Omar:** (*Leyendo de su celular*) Características de un rombo: los lados opuestos son paralelos y congruentes, los ángulos opuestos son congruentes, los ángulos consecutivos son complementarios, las diagonales son perpendiculares, las diagonales secantes (nos estamos desviando un poquito), los lados opuestos son paralelos ¿sabes cuáles son las líneas paralelas y las secantes?

**Elizabeth:** Las paralelas son que van paradas.

**Omar:** Las paralelas son las que jamás se van a juntar.

**Elizabeth:** Con razón, *somos líneas paralelas*, ahora entiendo. (*Refiriéndose al término popular “somos como líneas paralelas”, es decir, la estudiante hasta ahora comprende un término que aunque conocía, no comprendía*).



La tutorada se interesó en estos conceptos, así que tomó su cuaderno y los anotó. Su tutor dibujó un cuadrado y marcó los ángulos interiores de la figura, le preguntó a su tutorada si todos los ángulos son iguales, y ella respondió que sí. El tutor preguntó si tiene claro que el cuadrado tiene lados y ángulos iguales, Elizabeth respondió nuevamente que sí. Entonces, Omar dibujó otra figura a la que nombró rombo y le dijo que todos sus lados son iguales, mientras que sus ángulos son iguales por pares. Luego, sacó su celular del bolsillo y buscó las características del romboide. Le explicó a Elizabeth que, a diferencia del rombo, el romboide tiene dos pares de lados iguales.

En esta sección de la tutoría, la interacción entre Omar y su tutorada cambió. La cuestión del cuadrado y el rombo no es propuesta unilateralmente por Omar, sino que surgió porque Elizabeth puso sobre la mesa una hipótesis (si giro el cuadrado obtengo un rombo) y sus razones (“yo tengo ese conocimiento”). Omar sostuvo una hipótesis distinta y ofreció razones más explícitas (“el cuadrado es un cuadrado debido a sus características”). Sin embargo, entendió la confusión de la tutorada y la animó a resolverla investigando en internet. Mientras ella investigaba, Omar colaboró con ella como un tutor: preguntando a la tutorada lo que va comprendiendo, dibujando diagramas en el pintarrón y brindando las explicaciones que considera necesarias. Hubo algunas explicaciones de parte de Omar, pero en todo momento se cercioró de la comprensión que Elizabeth iba teniendo. Aunque Omar ya conocía “la respuesta correcta”, investigó junto con ella y estableció una colaboración y un diálogo dirigidos a resolver la duda de la aprendiz.

Casi desde el inicio de la tutoría, Elizabeth mostró resistencia a seguir el ritmo impuesto por su tutor (y, en cierto modo, por su cotutorada). En el segundo día de tutoría, al ser la única aprendiz, ella logró defender con mayor éxito su ritmo de aprendizaje, así como su postura acerca del cuadrado y el rombo, negándose a cambiar de opinión solo porque su tutor lo sugería. Esta rebeldía tuvo una causa: a través de estos microactos, logró volverse una participante activa de la tutoría y apropiarse de su proceso de aprendizaje. La investigación sobre las características del cuadrado y el rombo transformó la tutoría de una miniclase a un diálogo colaborativo.

Ese día hubo también una charla casual entre Omar y Elizabeth, incluyó temas como la hija de esta y la esencia de la tutoría. Ella definió como “terquedad” su postura anterior, cuando dijo que si el cuadrado se movía de posición se convertía en rombo. Su tutor agregó que una persona cambia de opinión solo cuando por sí misma descubre la verdad, pero advirtió que también depende de cómo logra ver la realidad.

## Conclusiones

Cada una de las tutorías recién analizadas tiene una parte dialógica y una no dialógica. En la primera tutoría, la parte dialógica ocurrió en la primera mitad, cuando el tutor planteó dos preguntas que engancharon a la tutorada (¿por qué el cielo es azul y cuáles elementos químicos hay en el Universo?). Al dialogar sobre estas cuestiones, el tutor recuperó los conocimientos previos de la tutorada (incluso aquellos que no están frescos, como los elementos químicos o la reflexión de la luz), y le permitió realizar sus propias inferencias (“no creo que haya oxígeno en el espacio, porque el oxígeno lo dan las plantas y allá no hay plantas”, “si la luz del sol se puede descomponer en varios colores, quizás no sea roja o naranja”). La tutorada se quedó pensativa en varias ocasiones, admitiendo que no lo sabía, pero está abierta a aprender. La parte no dialógica ocurrió al final, cuando la tutorada fue dejada sola para leer y resumir las características de los planetas.

En la segunda tutoría, la parte no dialógica ocurrió al inicio, cuando el tutor dictó una clase magistral con apoyo del proyector, mostró un procedimiento y pidió a la tutorada que lo aplicara en varios ejercicios repetitivos. La parte dialógica ocurrió hacia el final, cuando el tutor comenzó a seguir el ritmo de aprendizaje de Elizabeth y sobre todo cuando tomó en serio su inquietud (¿si giramos un cuadrado obtenemos un rombo?) a pesar de que no era parte de la planeación. Omar pasó de proponer tareas unilateralmente a atender el interés que en ese momento expresó la tutorada, quien había mostrado resistencia durante toda la tutoría, para finalmente cambiar su actitud al investigar sobre esta pregunta y aceptó el apoyo de su tutor.

Aunque la parte dialógica de cada tutoría ocurrió en un momento distinto, es posible señalar un patrón: en ambos casos, *el diálogo ocurre mientras existe un desafío*, independientemente de si fue planeado por el tutor (¿por qué el cielo es azul?) o si surgió durante la tutoría (¿cuál es la diferencia entre un rombo y un cuadrado?).

Al inicio del capítulo, mencionamos que el desafío es una cuestión que sostiene y da propósito al diálogo. Las dos tutorías recién analizadas confirman esta relación y nos señalan una adicional: a través del diálogo es posible identificar desafíos que el tutor no planeó, sino que la aprendiz misma identifica y se interesa por resolver.

Para explorar la relación entre el desafío y el aprendizaje, analizamos la demanda cognitiva de cada tutoría usando la taxonomía de Bloom. Al resolver el desafío de por qué el cielo es azul, Alina *recordó* conocimientos previos (nivel 1), *interpretó* lecturas y videos, *comparó* distintos fenómenos (componentes de *entender*, nivel 2) y finalmente *integró* y *organizó* conocimientos

de distintas fuentes en una respuesta a la gran pregunta “¿por qué el cielo es azul?” (*analizar*, nivel 4). En cambio, durante la segunda mitad de la tutoría, el techo de demanda cognitiva se quedó en *resumir* (subconjunto de *entender*, nivel 2).

Un contraste similar podemos señalar en la tutoría de Elizabeth. Clasificar un cuadrilátero como cuadrado o rombo es una tarea mucho más demandante, que clasificar una fracción como propia o impropia. Lo segundo requiere únicamente comparar dos números y decidir cuál es mayor. Lo primero requiere atender a varias características geométricas que se interrelacionan entre sí y que no son obvias a simple vista (de ahí que un cuadrado se pueda confundir con un rombo). Omar tenía claro desde el inicio que un cuadrado es un cuadrado “debido a sus características”, pero para Elizabeth resultó un reto descubrir cuáles características exactamente había que atender. Al final, lo logró y se sintió satisfecha por ello. En términos de la taxonomía de Bloom, la tutorada está *discriminando* las características de las figuras que son relevantes para clasificarlas. *Discriminar* es parte de *analizar* (nivel 4), y esto puso la actividad de Elizabeth al mismo nivel que la realizada por Alina, al resolver el desafío de por qué el cielo es azul, o por Diana cuando, en el capítulo anterior, analizó la leyenda de La Llorona y precisó algunas de sus características.

Al inicio del capítulo, propusimos que el desafío es una cuestión que despierta el interés de la tutorada y que sostiene y da propósito al diálogo. Las dos tutorías recién analizadas confirman esta característica y nos permiten señalar una adicional: el desafío abre oportunidades para que las tutoradas realicen actividades de alta demanda cognitiva (*analizar* o *sintetizar*).

¿Por qué le damos gran importancia al nivel de demanda cognitiva de una tutoría? Si bien no es necesario, ni siquiera posible, que una persona tutorada realice en todo momento tareas de análisis, síntesis o creación (la mitad superior de la taxonomía de Bloom). Sí es altamente deseable que estos procesos formen parte de cada tutoría en algunos momentos o como resultado del arco completo de la tutoría. La presencia de estos procesos es indicativa de que el aprendiz está desarrollando dominio del campo de estudio y ejercitando su creatividad, dos de los tres componentes del aprendizaje profundo en una definición muy afín a la tutoría (Mehta y Fine, 2019). Para aprender en profundidad sobre cualquier tema es necesario llegar al punto de analizar información al respecto, sintetizarla o crear algo nuevo con base en ella. Quedarnos en recitar información, o incluso en comprenderla, significaría quedarnos en la superficie, en lugar de rascar hacia el fondo del asunto. Las tutorías analizadas en este capítulo sugieren que, para trascender estos niveles elementales de demanda cognitiva, es necesario que haya un desafío presente en la tutoría.

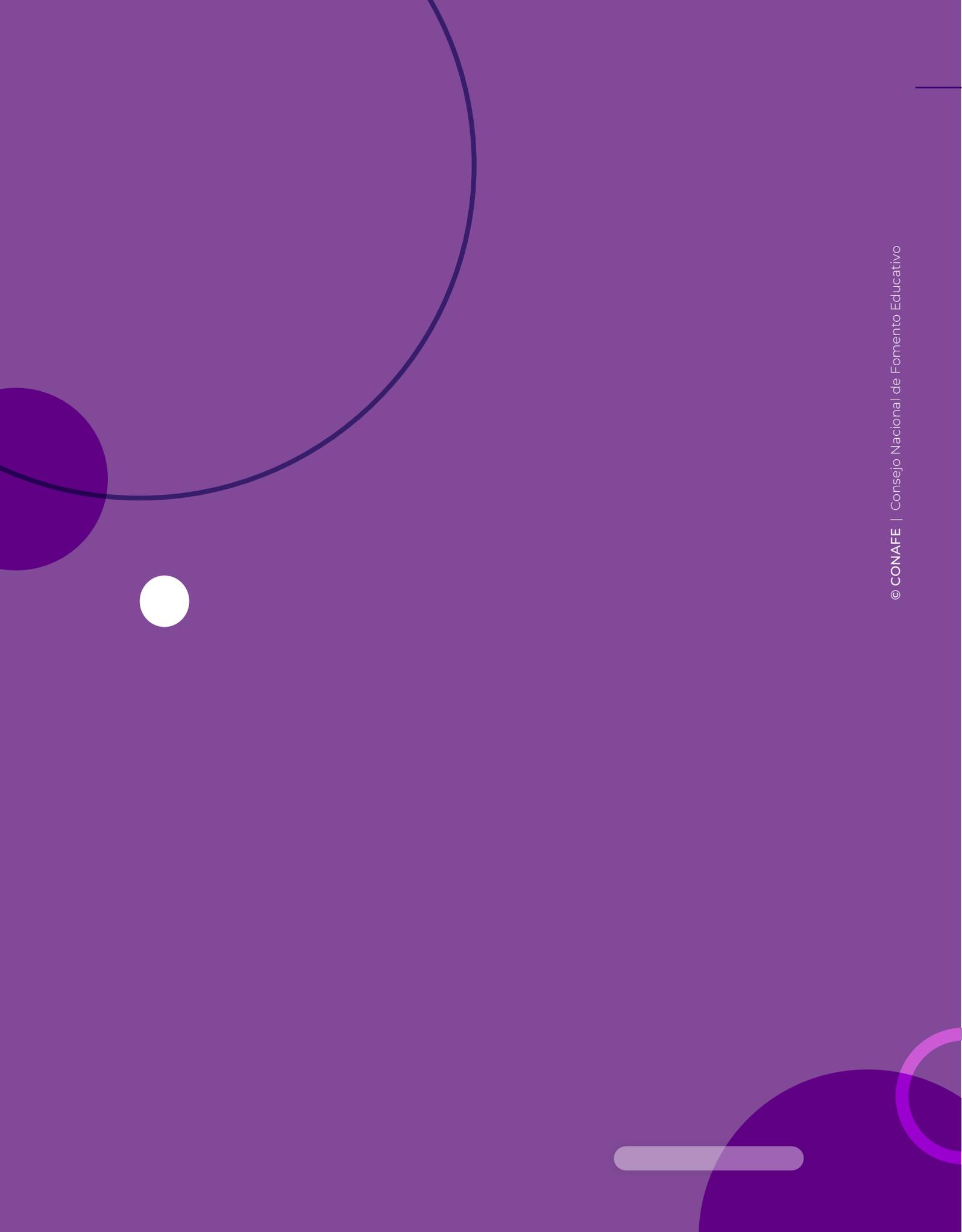
Así podemos completar nuestra definición preliminar de desafío como *una cuestión que sostiene y da propósito al diálogo, que despierta el interés de la persona tutorada, y que le permite entrar en procesos de análisis, síntesis o creación* (la mitad superior de la taxonomía de Bloom).

Hasta el momento, tres de las tutorías que hemos analizado han tenido presente un desafío. Podemos mostrarlos cara a cara para comparar cómo se ven a través de distintos campos formativos.

	Pensamiento Matemático	Lenguaje y Comunicación	Exploración y Comprensión del Mundo Natural
Gran pregunta	Cuando giramos un cuadrado por un octavo de vuelta ( $45^\circ$ ), ¿obtenemos un rombo?	¿Cuáles son las características que comparten las leyendas?	¿Por qué el cielo es azul?
Preguntas guía	¿Cuáles son las características de un cuadrado? ¿Cuáles son las características de un rombo?	¿Cuántas y cuáles versiones podemos encontrar de una leyenda? ¿Qué aspectos de la leyenda son imaginarios y cuáles reales?	¿Qué es la reflexión de la luz? ¿Qué es la refracción de la luz? ¿De qué color es la luz del sol?
Desafío	Identificar las características del cuadrado, del rombo y de otros cuadriláteros.	Identificar las características de una leyenda conocida.	Integrar el conocimiento sobre distintos fenómenos para explicar el fenómeno de que el cielo matutino sea azul.
Competencia final	Identificar las características de una figura plana y clasificarla de acuerdo con ellas.	Escuchar una narración oral y determinar si se trata o no de una leyenda.	Explicar fenómenos cotidianos relacionados con la reflexión y la refracción de la luz.

Todo esto tiene implicaciones para la formación. Para ser efectiva, la preparación de una tutoría debe incluir el planteamiento de (al menos) un desafío, incluyendo una gran pregunta, algunas preguntas guía, una actividad de alta demanda cognitiva y una competencia final. Desde luego, el tutor debe haber resuelto el desafío por su cuenta antes de ofrecerlo. Además, la gran pregunta y las preguntas guía no debe traducirse en una planeación rígida. Para mantenerse dialógico, el tutor debe ser sensible a las necesidades y el interés de la tutorada que tiene delante. Esto es especialmente importante porque, como ocurrió en la tutoría de Elizabeth, las inquietudes de la tutorada bien se pueden transformar en desafíos.

Desde luego, la formación como tutor tiene muchas más aristas que la planeación de un desafío. En el siguiente capítulo, presentamos algunas habilidades tutoriales adicionales y analizamos las formas en que las condiciones de la formación pueden asegurar su desarrollo o ponerlo en riesgo.



# Capítulo 3

## La reflexión sobre la práctica

Como mencionamos en la introducción, convertirse en un buen tutor es un proceso que requiere práctica y reflexión. Recibir buenas tutorías de otros colegas es un aspecto central de este proceso. Pero, como vimos en los capítulos anteriores, en cualquier espacio de formación siempre habrá algunas tutorías que son dialógicas y desafiantes, y otras que lo son menos. Dada esta realidad, ¿cómo garantizar que todos los educadores en formación adquieran herramientas para mejorar su práctica, incluso los que no recibieron la mejor tutoría?

Comenzamos por reiterar que la variación en la calidad de las tutorías es algo natural. En su estudio de doctorado, por ejemplo, Santiago Rincón-Gallardo visitó ocho telesecundarias zacatecanas donde al menos un maestro practicaba la tutoría, y encontró que existían tres niveles en los que operaban estos maestros-tutores. En el primero y más básico, dos maestros se enfocaban en hacer que sus estudiantes siguieran una serie de pasos. En el nivel intermedio, cinco maestros buscaban que los estudiantes comprendieran a cabalidad los conceptos implícitos en los temas de estudio. El nivel avanzado lo observó en una sola escuela, donde la maestra-tutora buscaba comprender cómo comprendían el tema de estudio sus estudiantes.

Rincón-Gallardo no se detuvo en identificar los niveles de profundidad de las tutorías, sino que aventuró también las posibles razones detrás de la variación. Para entender estas razones conviene tener en mente un punto expresado antes: aprender algo, la relación tutora incluida, requiere no solo práctica constante, sino también oportunidades de retroalimentación y mejora, de preferencia, en el seno de una comunidad. Con esto en mente, no resulta sorprendente enterarnos de que los dos maestros zacatecanos con la menor habilidad tutorial eran también los que tenían menor acceso a oportunidades para mejorar su tutoría en comunidad:

Pedro, por ejemplo, ha batallado para convencer a su director y su supervisor de dejarlo visitar otras escuelas de tutoría con sus estudiantes, o de permitirle asistir a reuniones de formación con otros maestros. Además, hace varios meses que no tiene asignado un formador que lo visite. Inocencio tampoco ha recibido la visita de

ningún formador en meses, pero sí ha podido asistir a reuniones de formación con otros maestros para intercambiar temas de tutoría. Inocencio es capaz de identificar cuáles de sus colegas son mejores tutores que él. Pero señala que el trabajo en las formaciones se enfoca principalmente en dominar los temas, mas no en la práctica misma de la tutoría (Rincón-Gallardo, 2013, pp. 153, 154).

Al igual que el maestro Inocencio, algunos educadores comunitarios pueden sentir que las formaciones se centran únicamente en dominar temas y no en la práctica misma de la tutoría. Al igual que le pasaba al maestro Inocencio, la tutoría de estos educadores comunitarios puede quedarse estancada en un nivel elemental.

Para evitar esto, casi desde el inicio del Modelo ABCD se promueven dinámicas como el análisis clínico y la reflexión sobre la práctica, que forman parte integral de las agendas de formación. A principios y mediados de 2023, incorporamos el Seminario Confesión y Proclama y el análisis de casos.

El supuesto de todas estas dinámicas de reflexión sobre la práctica es que, cuando las figuras educativas convergen para hablar sobre la tutoría que experimentaron, el resultado será una reflexión que llevará a entender la práctica y mejorarla. El propósito de este capítulo es problematizar este supuesto, es decir, preguntarnos en qué condiciones se logra el cometido y bajo cuáles nos quedamos cortos del mismo. Con este fin, completamos a continuación los casos de Alina y Omar, dos tutores novatos que, cada uno en su respectivo estado, brindaron tutoría durante una Formación Inicial Intensiva, participaron en sesiones grupales de reflexión sobre la práctica y recibieron la observación y retroalimentación de un tutor experto. En los capítulos 1 y 2 analizamos en detalle las oportunidades de aprendizaje que Alina y Omar abrieron para sus respectivas tutoradas, y encontramos que ambas tutorías muestran claras áreas de oportunidad. En el presente capítulo, analizamos las oportunidades que ambos tuvieron para reflexionar sobre su práctica tutorial y cobrar conciencia de estas áreas de oportunidad.

A través de estos casos, problematizamos la reflexión sobre la práctica en espacios de formación del Conafe. Específicamente, nos preguntamos:

- ¿Qué oportunidades para la reflexión sobre la práctica se pueden abrir durante los momentos de reflexión grupal?
- ¿Qué oportunidades para la reflexión sobre la práctica se pueden abrir para un tutor novato que recibe la observación y retroalimentación de un colega experto?
- ¿Cómo se deben organizar los espacios grupales de reflexión y los momentos de observación individual, de manera que maximicen las oportunidades de reflexión para los tutores novatos?

# Una tutoría con observación, retroalimentación y reflexión sobre la práctica (UAA “La pastelería”)

## Contexto

En el capítulo 1, narramos la tutoría brindada por la EC Alina Rodríguez a su colega Diana Esthela en la UAA “La pastelería”, bajo la observación de la ECAR Cristina Zamora.

Recordemos que, antes de esta tutoría, la tutora contaba con dos años y medio de experiencia como LEC de preescolar (solo medio año bajo el Modelo ABCD), mientras que la observadora tenía diez años de experiencia en el Conafe, nueve como LEC de preescolar y uno como figura de acompañamiento.

En su tutoría, Alina recurrió desde el inicio al trayecto de aprendizaje, transformando cada nivel en una pregunta e indagando con la tutorada si era “capaz de lograrla”. Mediante este somero diagnóstico, Alina concluyó que su tutorada se encontraba en el nivel 7. Sin embargo, en lugar de intentar desafiar a su tutorada a partir de ese nivel, le propuso una serie de ejercicios para “lograr” cada nivel, empezando por el 1. Asida de esta forma al trayecto de aprendizaje, la tutora obtuvo seguridad y le dio forma a su tutoría, al menos, hasta que se agotaron los ejercicios que tenía planeados, punto en el cual acudió a su ECAR-observadora para preguntarle cómo continuar.

Enseguida, retomamos la retroalimentación de la ECAR para analizarla con los lentes de la observación y reflexión sobre la práctica.

## La retroalimentación de la ECAR-observadora

Tras casi una hora de tutoría, a Alina se le acabaron los ejercicios que podía ofrecer a su tutorada, y esta los resolvió todos sin mayor dificultad (véase capítulo 1). Alina no sabía cómo continuar, así que solicitó ayuda a su ECAR-observadora, quien hasta el momento no había intervenido en la tutoría.

**Alina:** (*visiblemente nerviosa*): ¿Aquí no va a haber problema si mi tutorada no presenta dificultad alguna? Te voy a decir, yo presenté dificultades al momento de llevar esta unidad, y ella no. Ella tiene conocimiento de casi todo. ¿Ahí qué va a pasar? ¿Nada más hasta donde yo lleve esta unidad?

**Cristina:** No sé si te serviría preguntarle por qué eligió el tema, qué es lo que le gustaría aprender... A lo mejor de allí puedes partir porque, de acuerdo con el trayecto, ella está demostrando que ha logrado algunas cosas, pero a lo mejor su interés es algún área que tú desconozcas y que ella a lo mejor conoce, pero necesita afianzarlo más.

Alina reiteró que Diana “ya conoce el tema”, y que lo único que se le dificultó fueron las fracciones propias e impropias. Cristina sugirió enfocarse en eso, y a Alina se le ocurrió un ejercicio similar a los que hasta ahora ha propuesto a su tutorada. Le pidió que escribiera dos fracciones propias y dos impropias. Cristina no descartó la idea, pero sugirió trascender este tipo de ejercicios: “¿Será que alguno de los *desafíos* de la unidad puede ayudar a que la tutorada *entienda* las fracciones propias e impropias?”.

Alina se sorprendió por la sugerencia de recurrir al libro, y explicó a su ECAR-observadora que, cuando ella recibió esta UAA, su tutora utilizó el libro únicamente para revisar el trayecto de aprendizaje, “todos los ejercicios los traía en la libreta”. Además, Alina y sus compañeras EC recibieron recientemente la indicación de que las UAA ya no se llevarán al pie de la letra. Cristina argumentó que esto no significa “que las van a desechar o que ya no van a ser útiles. Sí las podemos usar, podemos partir de un desafío que nos ayude a que ellos construyan”.

En resumen, Cristina dio a Alina dos sugerencias específicas y aplicables: explorar el interés que llevó a Diana a elegir esta UAA o buscar algún desafío que permita a la tutorada entender las fracciones propias e impropias. Alina no preguntó a Diana su interés por tomar esta UAA, pero aceptó buscar en el libro un desafío que le pueda plantear.

La campana del receso sonó justo cuando Alina se dispuso a emprender esta búsqueda. A mitad de la tutoría, mencionó sentir su frente inusualmente caliente, y Cristina le otorgó permiso para ir al centro de salud a verificar que no tuviera dengue, enfermedad endémica en la región. Se ausentó día y medio del espacio de formación. La tutoría sobre fracciones quedó inconclusa, y las promisorias sugerencias de la ECAR se van al saco roto.

## La sesión de reflexión sobre la práctica

Dos días después de la tutoría que dejó inconclusa, Alina volvió al espacio de formación y recibió la tutoría descrita en el capítulo 2 con la UAA “El Universo”. Por la mañana del día siguiente, ella y sus compañeras realizaron sus demostraciones públicas bajo la sombra de los árboles del patio. Al mediodía, el coordinador regional, Joel, las convocó de vuelta al salón para comenzar la sesión de reflexión sobre la práctica. “Aquí no vamos a señalar a nadie, sino

que vamos a hablar desde nuestra misma práctica y de manera personal qué es lo que podemos ir rescatando y mejorando”, indica Joel a las EC.

La actividad duró tres horas. Durante la primera, las EC trabajaron de forma individual en un guion que les pide realizar una lectura y extraer de ella “las características más importantes del tutor y del tutorado”. Durante la segunda hora, las EC se organizaron en equipos de 5 a 6 personas y compartieron la experiencia que vivieron durante la semana, ya sea como tutoras, tutoradas u observadoras. Nos acercamos al grupo que coordina Joel, donde las EC compartieron las siguientes experiencias:

Una EC, que fungió como tutora, comentó que podría dar más pistas y menos respuestas. El coordinador regional asintió y dirigió un breve exhorto sobre la importancia de “no dar la respuesta”, pero no le preguntó a la EC cómo lo vivió en su tutoría.

Otra EC, con un año de experiencia previa, fungió como observadora. Compartió con su equipo que a la tutora que observó “le faltó más comunicación con su tutorada”, y brindó un ejemplo. La observadora comentó también que esta fue la retroalimentación que brindó a la tutora, y que le confesó haberse sentido nerviosa por tener una observadora.

Una tercera EC, que fungió como aprendiz, sintió que “se llevó mucho de esta tutoría” y que “estuvo muy bien”. La semana pasada, en cambio, sintió que a su tutora “le faltó mucho”. Sin embargo, la EC no precisa por qué la tutoría actual estuvo “muy bien”, ni qué la diferenció de la de la semana pasada.

Finalmente, otra EC, que fungió también como observadora, comentó que en su tutoría casi no hubo diálogo, y cuando lo había, no salía de su duda. Joel le preguntó cuál fue el tema, y ella respondió “analicemos el dato”. “¿Alguien más?”, preguntó el coordinador, sin profundizar en la experiencia de esta EC.

Como nadie levantó la mano, Joel dio por terminado el trabajo en equipos y anunció una actividad en plenaria para “dialogar más sobre los momentos de la relación tutora y el núcleo de la práctica”. Las ECA que auxilian al coordinador pegaron en la pared una lista de 15 acciones que favorecen el aprendizaje en relación tutora y 15 que no lo favorecen. Joel dedicó la siguiente media hora a disertar sobre estos puntos mientras las EC tomaron notas. En algunas ocasiones, Joel pidió a alguna de ellas que compartiera su experiencia con alguno de estos puntos, pero los detalles de estas experiencias quedaron tan inexplorados en esta plenaria como antes quedaron en el trabajo por equipos.

La última media hora de esta actividad se dedicó de nuevo al trabajo individual: Joel propuso cinco preguntas que las EC copiaron y respondieron en sus libretas.

¿A qué tipo de reflexiones llegó Alina como resultado de esta sesión? Si bien no la pudimos seguir durante el trabajo en equipos, sí la vimos escuchando atentamente y tomando notas durante los momentos de plenaria y de trabajo individual. Al final de la semana, sostuvimos una entrevista con ella para explorar las reflexiones a las que había llegado.

Como tutora (véase el capítulo 1), nos confirmó haberse sentido nerviosa por tener dos observadores, su ECAR y el autor de esta narración. La EC consideró que lo único que pudo enseñarle a su tutorada fue lo de la fracción propia e impropia. “¡Pero le di la respuesta! —confesó, riendo de sí misma—. Eso es algo que seguido se me olvida que no debo hacer”. Probablemente, esta reflexión fue promovida por la exposición del CAR, pues “dar la respuesta” es una de las *15 acciones que no favorecen el diálogo*.

Como tutorada, Alina contó con la tutoría experta del mismo CAR, quien recuperó sus saberes previos y le ofreció otros nuevos hasta que la EC construyó una explicación satisfactoria de por qué el cielo es azul (véase capítulo 2). Al respecto de esta experiencia, Alina contó entusiasmada que había aprendido mucho, y nos recordó sin tropiezos ni titubeos la explicación de por qué el cielo es azul. A la pregunta de si enseñaría esa UAA a sus futuros estudiantes de primaria, ella respondió con un enfático “Sí”. “¿Cómo le harías?”, le preguntamos. “Con la pregunta (¿por qué el cielo es azul?), igual que comenzó mi tutor. Y luego les pondría el video, porque ahí te responde todo muy claro”.

Alina reconoció la potencia del desafío “¿Por qué el cielo es azul?”. Sin embargo, no destacó los aspectos del diálogo con su tutor; las oportunidades que tuvo de poner sus ideas sobre la mesa, de hacer hipótesis, de leer con sentido y vincular estos nuevos conocimientos con los que ella ya tenía.

## Una tutoría con observación, retroalimentación y reflexión sobre la práctica (UAA “La pastelería”) El caso de Omar y Elizabeth

### Contexto

En el capítulo 2, narramos la tutoría de Omar a Elizabeth en la UAA “La pastelería”. Antes de esta experiencia, Omar había sido maestro de escuelas regu-

lares de la SEP, pero este era su primer año en el Conafe y esta, la primera tutoría que brindó.

En esta tutoría, nos llamó especialmente la atención que el tutor discurriera por dos momentos contrastantes: un inicio no dialógico, en el cual dictó una clase magistral, mostró un procedimiento y pidió a la tutorada que lo aplicara en varios ejercicios repetitivos, y una fase dialógica, cuando comenzó a seguir el ritmo de aprendizaje de Elizabeth y tomó en serio su inquietud (¿si giramos un cuadrado obtenemos un rombo?) a pesar de que no era parte de la planeación. Omar pasó de proponer tareas unilateralmente a atender el interés que en ese momento expresó la tutorada. Ella, que había mostrado resistencia durante toda la tutoría, cambió su actitud al investigar la pregunta de su interés y aceptó de buen grado el apoyo de su tutor.

¿A qué se debe el cambio dialógico de Omar? En el capítulo 2 mencionamos una posible causa: el diálogo ocurrió el día que él, quien hasta entonces había tenido dos tutoradas y avanzado al ritmo de la más hábil, recibió solamente a Elizabeth. Probablemente, tener una sola tutorada permitió a Omar atenderla en sus dudas y a su ritmo.

Pero existió otra causa que probablemente contribuyó al cambio. Antes de comenzar a tutorar a Elizabeth, Omar recibió la retroalimentación de su ECA, Manuel Juárez, un tutor con ocho años de experiencia en el Conafe y un profundo conocimiento de la relación tutora. El día anterior, Manuel recorrió el espacio de formación, observando por algunos momentos la tutoría de Omar a Elizabeth, pero sin quedarse de tiempo completo. A continuación, narramos la retroalimentación del ECA Manuel al EC Omar.

## La retroalimentación del ECA a cargo de la formación

El segundo día de tutoría, Omar recibió la notificación de que ninguna de sus dos tutoradas se había presentado. Manuel aprovechó para acercarse a Omar, cuya tutoría ha observado por momentos, y le preguntó cómo se había sentido como tutor. Este respondió que Salma avanza muy rápido y que a Elizabeth es a quien le cuesta más.

Omar continuó diciendo que uno de los desafíos que él considera como “algo muy fácil”, a su tutorada Salma le pareció difícil. Manuel respondió que cada uno tiene un ritmo de aprendizaje diferente, y preguntó a Omar qué haría si en su salón se enfrentase a una situación similar, donde todos avanzan a distintos

ritmos. Omar respondió que él ha optado anteriormente por poner la misma actividad a todo el grupo, pero con distintos grados de dificultad. Manuel respondió que existen algunos maestros que llenan de ejercicios a los aprendices cuando ya han dominado algún tema, pero eso no les permite aprender, porque están haciendo lo que ya saben hacer. “Si no le pones un desafío tal cual, pues no habrá un aprendizaje”, agregó el ECA. La última sugerencia para Omar fue que, en esa situación, algo que podría hacer es comenzar la relación tutora con esos estudiantes: “Así nacen los tutores, el niño que ya tiene un conocimiento del tema más avanzado que el de los demás compañeros. No se trata de decir ‘no me vayas a copiar’, este modelo no es de ‘mis respuestas’, se trata de compartir el conocimiento, de ayudar a sus compañeros”, le explicó Manuel a Omar.

La atención se vuelca ahora hacia el dominio que Omar tiene de la UAA. Hasta el momento, Omar ha estudiado cinco de los desafíos. Manuel lo orientó en los desafíos que le faltaban, y comenzó por el de las estaturas.

“¿Cómo las ordenarías?”, pregunta Manuel. Omar respondió que con una recta numérica, y que la medida mayor es la de 1.59 y la menor es de 0.99; Manuel lo corrigió diciendo que la mayor es el 1.8. Omar notó su error y dijo que era cierto, no consideró los decimales. Leyeron las preguntas que siguieron en el desafío y pasaron al siguiente. Manuel dijo a Omar: “No sé si te diste cuenta, pero ya estuve midiendo cuál fue tu trayecto de aprendizaje sin preguntarte”; Omar respondió que él lo hizo con sus estudiantes preguntándoles en qué nivel se consideraban. Otra de las preguntas de Omar fue cómo “aplicar” los desafíos que ya resolvió con sus futuros estudiantes de secundaria. En su siguiente orientación, Manuel abordó este punto.

El ECA leyó el desafío de la huerta y le pidió a Omar que lo representara gráficamente. Este tomó su cuaderno, trazó un rectángulo, lo dividió y coloreó las partes. En su primer intento no integró los rábanos y Manuel le pidió que leyera bien el desafío. Omar corrigió y compartió su respuesta: un tercio de rábanos y tres cuartos de espinacas.

**Manuel:** ¿Está difícil?

**Omar:** Mmm... no.

**Manuel:** ¡No! Pero si a un alumno se lo lees así, se va a quedar horas ahí esperando, tenemos que hacer que lo haga gráficamente.

Manuel preguntó si existe otra forma de resolverlo, Omar respondió que usando la recta numérica, por lo que su ECA le dijo que “había dado con el punto, a lo que quería llegar”. Explicó a Omar cómo los estudiantes aprenden de distintas formas; “hay diferentes formas de enseñarlo”, agregó. Invitó a

Omar a registrar lo que hablaron en su RPA para que cuando llegue a su salón eso no se le olvide.

Tras resolver un desafío más, Elizabeth llegó al espacio de formación y Manuel le indicó a Omar que continuara su tutoría con ella.

## La sesión de reflexión sobre la práctica

El último día de la semana, después de las demostraciones públicas, los ECA organizaron la sesión de reflexión sobre la práctica. Para ello se dividieron en dos grupos, uno de aprendices y otro de tutores, que trabajaron en salones separados. Omar se unió al grupo de tutores, donde tres ECA, entre ellos Manuel, coordinaron la sesión.

Para iniciar la reflexión, los ECA preguntaron a los EC cómo les fue en sus tutorías. Uno respondió que hubo mucho diálogo, otro más que a él le gusta “mostrar videos y ser dinámico”. Omar dijo que le fue regular, “ni bueno ni malo”, y que le faltó “la cereza del pastel”. Compartió que se sintió “encerrado” cuando Elizabeth no entendía la diferencia entre un cuadrado y un rombo. Ninguno de los ECA observó ese momento de la tutoría de Omar, pero una de ellas dijo que de eso se trata: de invitar a los aprendices a investigar. Manuel aclaró que no es dejar investigar al estudiante solo, sino acompañarlo. Otra ECA compartió que, cuando el aprendiz que observó no sabía el significado de algunas palabras, la tutora le explicó con las suyas propias y después entre las dos investigaron.

Manuel preguntó después cómo vieron las demostraciones públicas de sus tutorados, “¿creen que lo hicieron bien?, ¿demostraron lo que aprendieron?”. Un EC contó que su aprendiz no demostró lo que ensayaron. “Vi como que se iba por otro lado, hizo otra cosa que no era. Dijo que la puse a escribir, pero no, traté de que fuera más diálogo”. Por su parte, Omar compartió lo siguiente: “Me gustó que mi estudiante fuera clara, aunque su presentación no fue la gran cosa, decidió irse por lo fácil”. Manuel comentó que Elizabeth fue quien hizo la demostración pública. Aprovechó para aclarar a los EC que una exposición es dar un tema, leerlo, ir explicando lo que aprendiste. En cambio, en la demostración pública hay que centrarnos en el cómo lo aprendí, “es cuando te das cuenta de que realmente está aprendiendo, si no se presentan dificultades entonces no estás aprendiendo nada”, puntualizó y agregó que es importante que en la demostración pública haya sinceridad.

“La formación del tutor está en constante construcción”, continuó Manuel, y les presentó a los EC el análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas) como herramienta de mejora continua. Les explicó que las oportu-

tunidades son las cosas que ven como un problema y de las cuales te puedes agarrar para convertirlo en algo positivo. Las debilidades son lo que sientes que está mal, que puedes cambiar y transformar en oportunidades. Después se convierten en fortalezas. Manuel sugirió a los EC que anotaran en su cuaderno sus debilidades que van a convertir en oportunidades para después transformarlas en fortalezas.

Manuel recalcó después a los EC que deben buscar que sus estudiantes se conviertan en tutores. En preescolar no hay que cerrarse a pensar en que no se puede, pues la primera semana ellos vieron como el hijo de una EC hizo una demostración pública. Además, animó a los EC a tutorar a los padres para que conozcan temas que en las comunidades son difíciles de abordar, como el origen del mundo o la reproducción sexual.

Un EC preguntó a Manuel cómo hacerle con los padres para ver temas como el que estudió un compañero sobre diversidad sexual. El ECA le respondió que tomaran los temas por niveles, no se va a enseñar ni a cambiar las comunidades. “Vamos a que las personas aprendan, no lo sabemos todo”.

Después, el tema se centró por quince minutos sobre cómo trabajar temas de sexualidad o diversidad con los niños. Un EC dijo que se debe hacer por etapas, “a los del kínder se les enseña nada más qué es niño o niña, nada más”. Manuel insistió en que vas más allá, por ejemplo, en enseñarles que los colores no son exclusivos de un sexo, como el rosa y el azul.

Alguien comentó que una vez un niño le preguntó si el sol es un ser vivo, y él no supo qué responder. Otro EC agregó que de hecho el agua es un ser vivo, porque tiene microorganismos viviendo en ella. Manuel le preguntó en qué reino se clasificaría si está haciendo esa afirmación; el EC respondió que en el animal. Manuel lo cuestionó: si tiene bacterias y organismos entonces para empezar no sería animal, entraría en el reino protista. Además, si una casa tiene personas viviendo dentro de ella, ¿eso la hace un ser vivo? El EC contestó que sí.

## Conclusiones

En este capítulo completamos las narraciones de dos tutorías presentadas en capítulos anteriores, mostrando las oportunidades que se abrieron para que ambos tutores reflexionaran sobre la tutoría que brindaron. Las dinámicas instituidas para permitir la reflexión durante las formaciones del Conafe son las sesiones grupales de reflexión sobre la práctica y la observación-retroalimentación de un tutor experto. Alina y Omar participaron en ambas dinámicas.

Comenzamos por analizar las oportunidades de reflexión que vivieron Alina y Omar durante las sesiones grupales.<sup>1</sup> Como se encontraban en distintas regiones, cada educador vivió la sesión de reflexión sobre la práctica de forma distinta. La sesión de Omar fue prácticamente una plenaria, mientras que la de Alina involucró momentos de plenaria, de trabajo individual y de trabajo en equipo. La sesión de Omar convocó exclusivamente a educadores que habían fungido como tutores, mientras que la de Alina incluyó a tutores, tutorados y observadores. La sesión de Omar zigzagueó por varios temas, desde cómo les fue en su tutoría hasta cómo abordar temas de sexualidad en las comunidades, mientras que la de Alina se centró en la relación tutora y las orientaciones para los tutores.

Aunque variaron en su dinámica y duración, las sesiones de Omar y de Alina tuvieron una característica clave: los formadores animaron a las EC a compartir sus experiencias tutoriales, pero estas experiencias no se detallaron con suficiencia para poder analizarlas y reflexionar realmente sobre ellas. Las referencias a momentos específicos de una tutoría, tal como se plasman en el RPA, el RT o el registro del observador, parecen necesarias para aterrizar el significado de lineamientos como “respetar el ritmo de cada aprendiz” o “el tutor no da la respuesta”. A menos que estos lineamientos se ejemplifiquen concretamente, es posible que cada persona les dé una interpretación idiosincrática. Es también posible que un grupo completo se case con una interpretación que resulte contraproducente para el aprendizaje, tal como en los ejemplos que nos compartió la ECAR Cristina (véase la introducción de este capítulo).

Pasamos ahora a las oportunidades para la reflexión que Alina y Omar vivieron como resultado de la observación y retroalimentación de parte de tutores

---

<sup>1</sup> Admitimos de antemano que, como observadores externos, no podemos realmente rastrear la reflexión que cada EC realiza durante el trabajo individual o mientras escucha la reflexión de otra figura educativa. Lo único que tenemos a nuestra disposición son aquellas reflexiones que los tutores hacen públicas a través del diálogo, las entrevistas, o algún otro tipo de intercambio verbal o escrito.

expertos, la ECAR Cristina y el ECA Manuel. Notamos de entrada una diferencia: la retroalimentación de ambos formadores atiende a la tutoría específica que están *observando*, en lugar de a una tutoría genérica como ocurrió durante las sesiones plenarias. Además, la retroalimentación de ambos tutores expertos se basa sólidamente en principios tutoriales. Las sugerencias de Cristina, por ejemplo, corresponden precisamente con el axioma de la relación tutora: explorar el interés que llevó a la tutorada a elegir la UAA “La pastelería” y buscar en el libro de la UAA algún desafío que permitiera a la tutorada construir y entender las fracciones propias e impropias. Manuel, por su parte, le tutoró a Omar los desafíos que él aún no había estudiado y le mostró, en el proceso, que existen distintas formas de resolverlos. Al igual que Cristina, Manuel reiteró la importancia de desafiar a nuestros tutorados con el fin de que logren verdaderamente aprender algo.

A pesar de ser igualmente promisorias, las sugerencias de Cristina y Manuel tuvieron un destino distinto. Omar las puso en acción unos minutos más tarde, dando lugar al momento más dialógico de su tutoría (véase el capítulo 2), mientras que Alina no las aplicó, se retiró del espacio de formación y volvió hasta el tercer día, pero sin darle continuidad a su tutoría.

En el capítulo 2 concluimos que Omar tuvo un momento dialógico y horizontal en su tutoría, durante el cual su tutorada investigó las características de los cuadriláteros y se respondió satisfactoriamente a la pregunta de si un cuadrado girado es un rombo. Pero el testimonio de Omar durante la sesión de reflexión grupal nos mostró que él llegó a otra conclusión. En lugar de identificar la investigación de Elizabeth como el momento más dialógico de su tutoría, el más deseable de replicar en tutorías posteriores, él reportó sentirse “encerrado” porque su tutorada no fue capaz de identificar de antemano las características de los cuadriláteros. Ni Manuel ni ninguno de los ECA que presenciaron su tutoría pudieron tampoco informarle a Omar que, en realidad, ese había sido su mejor momento como tutor. La causa obvia: Omar no contó a detalle lo que ocurrió en su tutoría, y ninguno de los ECA observó la tutoría de principio a fin. Se desperdició así una oportunidad para reconocer la capacidad tutorial de Omar y animarlo a aplicarla con más frecuencia.

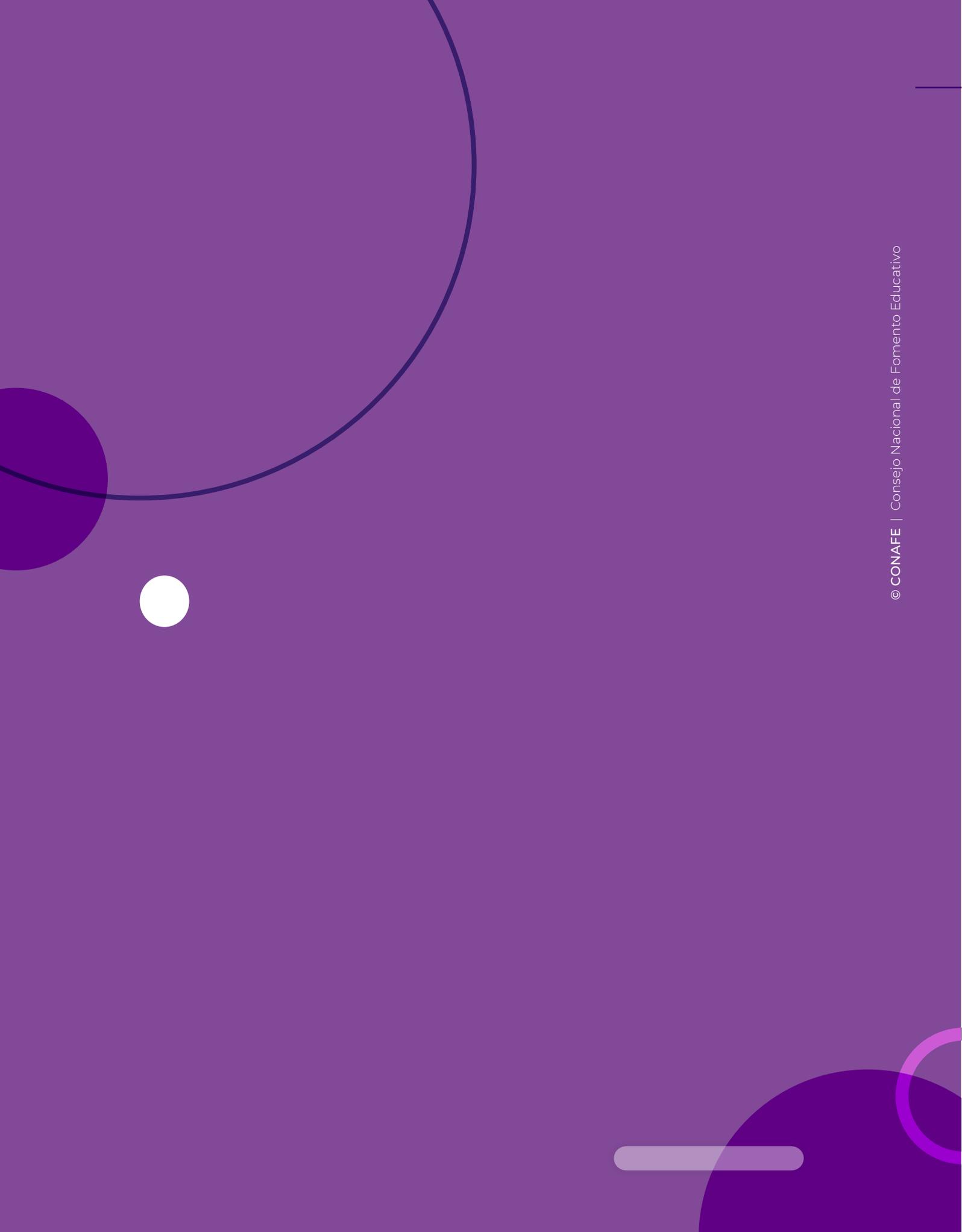
El caso de Omar subraya las razones por las cuales es necesario que todos los tutores, pero especialmente los novatos, cuenten con la observación sostenida de un colega más experto. La primera es que durante la tutoría siempre ocurren cosas que el tutor, inmerso en el fragor de la batalla, no alcanza a observar. Incluso un tutor experimentado puede ocasionalmente dejar de seguir el ritmo y el interés de su tutorado sin darse cuenta de ello. En estos casos, la presencia de un observador puede ayudar al tutor a notar lo que pasó por alto, y darle la oportunidad de reflexionar y rectificar su actuación.

La segunda razón aplica especialmente para los tutores novatos: ellos no solo cuentan con poca experiencia, sino también con pocos referentes para mirar su propia práctica. ¿Será que Omar, al mirar la videograbación de su tutoría, concluirá que el mejor momento fue en el que Elizabeth investigó sobre las características de los cuadriláteros? Probablemente no, pues él mismo está aún construyendo su comprensión de lo que significa una tutoría dialógica. Seguramente requerirá del apoyo de otros tutores más experimentados para percibir esta diferencia, y más apoyo aún para sacar su lado más dialógico con mayor frecuencia.

En la introducción de este capítulo mencionamos que la práctica por sí sola no es suficiente para mejorar como tutores. Uno debe también contar con oportunidades para dominar la práctica de la tutoría, para mirar lo que uno hace como tutor e implementar mejoras progresivas con base en esta reflexión. Los casos de Alina y Omar nos permitieron concluir que recibir observación y retroalimentación por parte de un tutor más experimentado es quizás la mejor oportunidad para reflexionar sobre nuestra práctica. El caso ideal es cuando la observación es sostenida en lugar de intermitente; cuando la retroalimentación es específica, inmediata y apegada a los principios de la relación tutora, y cuando el tutor que recibe las sugerencias tiene también la disposición y vulnerabilidad para ponerlas en acción. La reflexión grupal sobre la práctica es valiosa en la medida en que se basa en casos concretos, en lugar de observaciones o recuerdos vagos sobre nuestras tutorías. Cuando no se logra aterrizar en casos concretos, las reflexiones grupales tienden a zigzaguear hacia temas variopintos y a vaciarse de contenido.

Concluimos también que es especialmente necesario abrir espacios para que los tutores novatos reciban retroalimentación específica que les permita cobrar conciencia de lo que pasó en sus tutorías e identificar los momentos dialógicos y desafiantes, deseables de replicar en tutorías posteriores, y los momentos no dialógicos y no desafiantes, deseables de eliminar progresivamente.

Finalmente, los casos presentados en este capítulo subrayan la responsabilidad que tienen las figuras (ECA o ECAR) que guían una formación. La calidad de cada tutoría recae en cada tutor, pero la calidad de *todas* las tutorías en un espacio de formación recae sobre los responsables de dicha formación. Por ello, es necesario que los formadores de EC, independientemente de si se trata de ECA, ECAR o coordinadores de cualquier tipo, desarrollen la capacidad de guiar procesos de reflexión basada en casos específicos y apegada a los principios tutoriales.



# Capítulo 4

## El desafío y el diálogo con estudiantes

En las conclusiones del capítulo 2 caracterizamos el desafío como una cuestión que sostiene y da propósito al diálogo, que despierta el interés de la tutorada y que le permite entrar en procesos de análisis, síntesis o creación (la mitad superior de la taxonomía de Bloom). Pero estas conclusiones salieron del análisis de tutorías entre adultos. En este capítulo, recurrimos a una tutoría más, esta vez con un joven de secundaria como tutorado, para verificar si las mismas características del desafío están presentes.

Mientras que en el capítulo 2 profundizamos en la caracterización de desafío, en este lo hacemos en la de diálogo. Será importante hacernos de un referente al respecto: el trabajo de los educadores y filósofos Helle Alrø y Ole Skovsmose, quienes en su libro *Dialogue and Learning in Mathematics Education*, el cual es una gran inspiración para esta publicación, narran interacciones videograbadas en salones de clases y las analizan en busca de las cualidades de la interacción que llevan al aprendizaje. Pero antes de entrar a los salones de clases, revisan exhaustivamente la literatura en busca de diversas acepciones del concepto de *diálogo*. Al final, encuentran tres elementos que lo caracterizan: 1) es una interacción con el propósito de saber más; 2) es impredecible, es decir, no sigue una planeación hecha de antemano, y 3) involucra una igualdad entre los dialogantes, independientemente del papel que juega cada uno. A continuación, resumimos cada uno de estos aspectos para utilizarlos más adelante, y analizar la tutoría de este capítulo.

Alrø y Skovsmose encuentran que el propósito del diálogo es “mirar hacia lo que aún no sabemos, lo que aún no comprendemos, o tratar de descubrir lo que otros ven y comprenden que puede ser distinto de tu propio punto de vista” (2002, p. 120). En un diálogo, “los participantes quieren descubrir algo, quieren obtener conocimientos y experiencias nuevas” (p. 118). Para lograrlo, los dialogantes requieren mostrar apertura y curiosidad. “Es esta postura hacia el otro lo que guía [al tutor y el tutorado] hacia el nuevo territorio y les permite pedir apoyo” (p. 119).

Un diálogo es impredecible. “No existen respuestas a las preguntas de la indagación, sino que surgen a través de un proceso compartido de investigación curiosa y reflexión colectiva encaminada hacia saber más” (p. 122). Es verdad que la impredecibilidad es un arma de doble filo. Cuando tutor y tutorado descubren mediante el diálogo un camino que no tenían preplaneado, se abren al mismo tiempo la oportunidad de aprender y la posibilidad de “no llegar a nada”, de que el tutor no pueda acompañar el proceso que el estudiante está sugiriendo. Con la impredecibilidad del diálogo viene, por lo tanto, una cierta vulnerabilidad que no está presente en la clase preplaneada.

Finalmente, un diálogo requiere mantener la igualdad entre los participantes. “Nadie está tratando de ganar y ningún participante puede ser superior al otro” (p. 124). “Un diálogo progresa de acuerdo con la fuerza de la indagación y no es modulado por el papel que juega cada participante” (p. 124). El tutor, desde luego, conoce más a fondo el tema que está ofertando. Pero esto no significa que tenga una posición de mayor autoridad, pues su papel es ayudar al tutorado a aprender. La empatía que muestra el tutor permite preservar la igualdad de la tutoría, a pesar de que la situación sea asimétrica o, de que en ocasiones, el tutor sea un adulto y el tutorado un niño o joven.

Estos rasgos del diálogo, y los del desafío que precisamos en el capítulo 2, nos permitirán analizar la tutoría de este capítulo e intentar responder a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se pueden ver los rasgos del diálogo precisados por Alrø y Skovsmose en una tutoría entre un adulto y un joven de secundaria?
- ¿Están presentes los rasgos del desafío precisados en el capítulo 2 cuando el tutorado es un joven de secundaria?

Esta tutoría, a diferencia de las demás de este libro, fue vivida directamente por uno de nosotros (Juan Carlos). El contexto y la tutoría se narran en primera persona. Los nombres y demás datos del tutor y el aprendiz son reales.

## Contexto

Cada vez somos más personas quienes experimentamos la relación tutora y damos cuenta, a partir de nuestra propia vivencia, de las grandes bondades de esta estrategia educativa. En mi caso, tuve la fortuna de tener un primer acercamiento a esta forma de estudio en 1999 en el proyecto de posprimaria comunitaria rural del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe). Aún recuerdo cuando fui invitado (más bien presionado) a participar en el

proyecto, porque me dijeron que ya no había espacio para mí en la misma función en la que había estado participando en el proyecto de posprimaria comunitaria. Confieso que decidí unirme al proyecto como instructor comunitario de posprimaria, igual que lo hice anteriormente en el Programa de Primaria Comunitaria y después como capacitador tutor en la misma institución (Conafe), movido únicamente por contar con un ingreso para continuar con mis estudios y, en lo institucional, a hacer lo que las autoridades dictaran, movidos a su vez por los planes y programas de estudio considerados en los manuales, fichas de trabajo, cuadernos de trabajo, libros de texto. Para mi sorpresa, encontré en este proyecto algo tan sorprendente como enriquecedor e interesante; por primera vez tuve la oportunidad de elegir temas de mi interés y la posibilidad de aprender a profundidad sin restricciones de tiempo; esto se convirtió para mí en un regalo invaluable. Por si esto fuera poco, mi aprendizaje estuvo acompañado de un tutor que previamente había estudiado a profundidad el tema ofrecido.

Después de haber pasado ya por dos años de preescolar, seis de primaria, tres de secundaria, tres de preparatoria y dos de universidad, nunca en mi vida había experimentado una forma de estudio igual. Esta experiencia dejó una huella imborrable en mí porque, por primera vez, el aprendizaje se convirtió en algo disfrutable, lo que por mucho tiempo había sido aburrimiento y desaprovechamiento escolar. Cómo olvidar aquellos textos como “De la calle”, “Solids, liquids and gases”, “El hacha”, “El área del bikini”, entre otros. Estos y muchos más temas eran ofrecidos por personas que, previo a su oferta, los estudiaron a profundidad y hacer con ello honor a aquella frase que dice “ofrecer a otros solo lo que se domina con suficiencia”.

En esta forma de estudio encontré satisfacción y aprendizaje significativo. Por ello, aunque en el Conafe terminó su ciclo, yo no pude dejar de seguir aplicándolo en mi vida y en todo momento en que me fuera posible hacerlo. Es hasta 2016 cuando nuevamente regresa esta estrategia al Conafe, con el nombre de Aprendizaje Basado en el Diálogo, que poco después se le renombró como Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo. Muy poco duró el gusto, ya que, por cambio del director general, la estrategia dejó de implementarse.

En 2021, para gusto de muchos, ingresó como director general del Conafe, el Dr. Gabriel Cámara. Ahora sí, con todas las facultades que el nombramiento le otorga, el terreno fue y sigue siendo fértil para implementar la estrategia de estudio en relación tutora. Tal vez esté de más decir que me he sumado con gran disposición y pasión para seguir experimentando en plenitud y a promoverla en gran medida desde la Jefatura de Programas Educativos en el estado de Sinaloa.

He dado todo el contexto anterior para hacer explícito mi enamoramiento por la estrategia de estudio en relación tutora. Cuando vives en carne propia lo que es en esencia una experiencia de estudio de este tipo, te mantienes interesado; con curiosidad constante; las horas transcurren rápido; fortaleces vínculos de amistad con quien es tutor o estudiante; gozas el estudiar, profundizar y aprender; ves con claridad que el tiempo es el que siempre debió estar al servicio del aprendizaje; disfrutas de una experiencia de estudio uno a uno en donde nadie se siente más que otro, no es una competencia de quien sabe más que otro; es una forma única en que se aprende y enseña a un mismo tiempo.

Una vez clara mi pasión por la relación tutora, se entenderá mi motivación y entusiasmo por pretender crear circunstancias para que otros también la vivan, pero que la vivan como lo dice muy ilustrativamente la maestra Dalila López Salmorán, en una “capacitación artesanal”; entendida como una capacitación en la que se experimente justo lo que se desea que suceda con los estudiantes. De esta manera, si se anhela que en un servicio educativo se practique la relación tutora y se logren aprendizajes profundos, implica que desde los más altos mandos se predique con el ejemplo.

A partir del contexto antes descrito fue que, en enero de 2023, un grupo de 39 tutores del Conafe Sinaloa (EC, ECA, ECAR, coordinadores regionales y jefe de programas educativos) nos preparamos con entusiasmo para tutorar a la misma cantidad de estudiantes y docentes de la telesecundaria 344, ubicada en La Bebelama de San Pedro, Navolato, Sinaloa. Cabe mencionar que previo a nuestra llegada, enviamos una oferta de tres temas por cada tutor, con intención de ofrecer un amplio repertorio y asegurar con ello la atención al interés del estudiante. Al llegar a la comunidad, después de algunas actividades de presentación y bienvenida, me dispuse a atender con entusiasmo a Enrique, quien, entre los más de 100 temas, optó por el de “¿Por qué importa el amor?”, contenido en el que se aborda el desarrollo del cerebro y cómo el amor y el afecto juegan un papel fundamental en los primeros años de vida.

## Una tutoría a partir del desafío “Maleta llena de billetes”

En el supuesto de que la elección de Enrique fue a partir de su interés, le pregunté por qué se interesó por el tema “¿Por qué importa el amor?”. Tuve una respuesta inesperada: “A mí no me interesa ese tema, ni ningún otro de los que había, ni ninguno que usted me pueda decir; a mí no me interesa nada”.

“Oye, Enrique, y ¿por qué vienes a la escuela?”, le pregunté. “Tampoco me interesa la escuela; no me gusta venir, pero en mi casa me obligan”, respondió. Este fue el inicio de un diálogo que continuó:

**Juan Carlos:** Fíjate, Enrique, que a mí tampoco me gusta la escuela, y ahora que ya soy mayor, me he dado cuenta de que nada más fui a perder mucho tiempo y a estar sentado por un largo periodo escuchando a un maestro y la verdad es que no aprendí mucho.

Noté en ese momento que Enrique prestó atención a mi comentario.

**Enrique:** ¿Y entonces por qué usted anda de maestro?

**Juan Carlos:** Ando de maestro porque me gustaría que las cosas cambiaran en las escuelas y que ya no les pase a otras personas lo que me pasó a mí. Vamos a dejar el tema y hay que platicar de otras cosas.

Enrique se quedó callado un momento hasta que seguí preguntando.

**Juan Carlos:** ¿Naciste aquí en La Bebelama, Navolato?

**Enrique:** No. Yo nací en el sur, en Veracruz, pero ya tenemos dos años que nos vinimos a vivir aquí.

**Juan Carlos:** ¿Por qué se vinieron a vivir aquí?

**Enrique:** Porque aquí se gana más dinero y lo que se gana aquí en Sinaloa rinde más que allá en Veracruz, allá las cosas son más caras.

**Juan Carlos:** ¿Y algún día te vas a regresar a Veracruz?

**Enrique:** Yo creo que no, profe. Lo que quiero es irme a Estados Unidos.

**Juan Carlos:** ¿Por qué?

**Enrique:** Porque los dólares rinden más aquí en México; uno puede ganar en dólares y si inviertes aquí y, más en mi estado, te rinde más.

**Juan Carlos:** Fíjate que mi hijo me dice lo mismo, que también le gustaría ir para allá y hacer inversión aquí para tener buenos ingresos de dinero.

**Enrique:** Sí, profe, es que así está bien.

**Juan Carlos:** ¿Y cómo a cuánto anda el dólar?

**Enrique:** No sé.

**Juan Carlos:** ¿Quieres saber a cuánto está el dólar?

**Enrique:** Sí.

**Juan Carlos:** Está a 18.70 pesos. ¿Sabes cuál es el billete de mayor denominación en Estados Unidos?

**Enrique:** No.

**Juan Carlos:** ¿De cuánto crees?

- Enrique:** Yo creo que de 500 dólares.
- Juan Carlos:** Esos 500 dólares ¿como cuánto vendrían siendo en pesos mexicanos?
- Enrique:** No sé.
- Juan Carlos:** ¿Como cuánto crees que sería?
- Enrique:** Como unos ocho mil pesos.
- Juan Carlos:** ¿Cómo le podríamos hacer para saber exactamente lo que es en pesos mexicanos?
- Enrique:** Pues con una multiplicación.
- Juan Carlos:** En el teléfono traigo calculadora. A ver saca la cuenta.
- Enrique:** Son 500 dólares, y un dólar vale... ¿cuánto?
- Juan Carlos:** 18.70 pesos.
- Enrique:** Serían 9,350 pesos. Es mucho dinero.
- Juan Carlos:** Si eso es mucho dinero, imagínate que en esa mochila que traes la llenaras de billetes de 100 dólares. ¿Cómo cuánto dinero crees que podrías traer en esa mochila?
- Enrique:** Híjole. No sé.
- Juan Carlos:** ¿Como cuánto crees, más o menos?
- Enrique:** No, pues yo creo que mucho. Unos quinientos mil pesos.
- Juan Carlos:** Fíjate que hay problemas de matemáticas que tratan de lo que estamos platicando. Podríamos basarnos en la mochila que traes o si quieres hacer un maletín como los que usan en las películas. Lo primero sería leer el problema; si quieres vamos viéndolo y si te gusta, nos entretenemos un rato con eso.
- Enrique:** Suena interesante.

El diálogo siguió y, cuando Enrique menos pensó, yo ya estaba tutorándole el desafío “Maleta llena de billetes”, que dice así:

*En las películas, y quizás también en la realidad, la cocaína y las elecciones se compran con maletas llenas de billetes de 100 dólares. Estima el valor del dinero en una de ellas.*

Considero que fue la mezcla de confianza e interés lo que motivó a Enrique para introducirse al tema. A continuación, comparto algunas partes del interesante diálogo que se suscitó en esta experiencia de estudio:

- Juan Carlos:** ¿Cómo ves el problema?
- Enrique:** Pues se ve interesante.
- Juan Carlos:** Un billete de cien dólares ¿cuánto sería en pesos mexicanos?
- Enrique:** Está a un poco más de 18 pesos; entonces serían un poco más de 1,800 pesos.

**Juan Carlos:** Y pensando en esos maletines de las películas, ¿cómo cuántos billetes de cien dólares cabrían?, ¿cuántos dólares serían y cuánto sería en pesos mexicanos?

**Enrique:** Uy, pues mucho dinero.

**Juan Carlos:** ¿Como cuántos billetes crees que cabrían?

**Enrique:** No, pues como unos dos mil.

**Juan Carlos:** Y si cada billete es de cien dólares, ¿cuántos dólares serían?

**Enrique:** No sé.

**Juan Carlos:** ¿Como cuántos crees que serían?

**Enrique:** Como unos cien mil dólares.

**Juan Carlos:** Y esos cien mil dólares ¿cuánto sería en pesos mexicanos, más o menos?

**Enrique:** Pues mucho, como más de un millón ochocientos mil.

**Juan Carlos:** ¿Qué te parece si escribes lo que has estimado? Hacemos el ejercicio y después comparas lo que resulte con lo que pensaste que era al inicio.

**Enrique:** Ya se me olvidó lo que dije.

**Juan Carlos:** Yo tomé nota.

**Enrique:** Está bien.

Hicimos una pausa, y después de un momento Enrique me comentó entusiasmado:

**Enrique:** Profe, ¡ya sé cuál es el billete más grande en Estados Unidos!

**Juan Carlos:** ¿Cuál?

**Enrique:** El de 500 dólares.

La respuesta anterior me sorprendió, porque esa información estaba fuera de mi referente. Como tutor, te preparas estudiando un tema a profundidad, pero nunca es suficiente; siempre habrá nuevos aprendizajes y conciencia de que hay muchas cosas que desconocemos.

**Juan Carlos:** ¿De dónde es esa información?

**Enrique:** De aquí, mire (*me mostró una fuente de información de internet*). Nada más que no son de uso común esos billetes, solamente se hizo cierta cantidad y son coleccionables. O sea que pudieras venderlo con los que salen en el programa *El precio de la historia*; ese programa está bueno, se lo recomiendo. Allí van y venden cosas muy antiguas y hay especialistas que revisan muy bien lo que las personas llevan y ya les dicen cuánto les dan de dinero.

**Juan Carlos:** Yo no sabía sobre eso que me comentas, Enrique. Tú has sido motivo de un nuevo aprendizaje para mí el día de hoy

(noté cómo brillaron tanto su rostro como sus ojos ante mi comentario). Ni sabía que había billetes de 500 dólares, ni del programa que me comentas.

**Juan Carlos:** Regresando al asunto del desafío ¿qué preferirías?, ¿usar tu maleta para saber cuántos billetes le caben o prefieres construir un maletín?

**Enrique:** Está mejor hacer un maletín.

**Juan Carlos:** Muy bien. Mañana te traes un cartón para construirlo y yo traeré impresos los dólares. Ve definiendo qué medidas tendrá tu maletín.

**Enrique:** Ya está, profe.

En el proceso de estudio se presentaron algunos retos que procuraré ilustrar con los diálogos que se dieron:

**Juan Carlos:** Enrique, ¿tú sabes qué es el volumen y la capacidad?

**Enrique:** No.

**Juan Carlos:** Si en el caso del desafío nos pide que definamos cuántos billetes caben en el maletín, ¿podieras encontrar alguna relación del volumen y capacidad con ello?

**Enrique:** Más o menos, porque se trata de los billetes que se van a meter al maletín.

Luego de buscar por su cuenta información en internet, continuó:

**Enrique:** El volumen y la capacidad son los billetes que se van a meter al maletín.

**Juan Carlos:** Entonces, ¿volumen y capacidad son lo mismo?

**Enrique:** Sí.

**Juan Carlos:** Te voy a mostrar un breve texto que me gustaría que leyeras y luego me platicas.

En definitiva, Enrique se interesó en el tema. El segundo día transcurrió también en un ambiente agradable y productivo. Definió las medidas y elaboramos juntos el maletín. Aprendió a sacar volumen y capacidad. Se mostró sumamente motivado a medir cada uno de los lados del billete hasta que llegó a la estimación del volumen. Terminó resolviendo el desafío en dos días. Dominó muy bien qué es el volumen, qué es capacidad, calculó el volumen del billete y la capacidad del maletín, y llegó al resultado de cuántos billetes cabían en el maletín.

Debido a que Enrique concluyó el desafío, le ofrecí uno más: “¿Oro o billetes?”, que consiste en decidir qué le conviene más llevar, si el oro o billetes de 100 dólares, considerando que el maletín tiene cierta capacidad y un peso determinado.

El tercer día de estudio, mientras elaborábamos el maletín de cartón, continuamos el diálogo.

**Enrique:** Profe, le tengo una nueva; no nada más hay billetes de 500 dólares, también hay de 1, 000, pero al igual que los de 500, son coleccionables, por lo que no son de uso común (*me mostró su fuente de consulta*).

**Juan Carlos:** Un aprendizaje más que tú me enseñas, Enrique.

**Enrique:** Profe, he estado pensando sobre lo del oro o los billetes de 100 dólares. Estuve platicando con un amigo sobre eso. Me pudiera decidir por el oro porque es más dinero, pero sería más difícil venderlo. Hasta te podrían hacer investigaciones y terminar en la cárcel o muerto.

Enrique me habló de dólares, billetes, bolsa de valores. Profundizó de manera importante en el tema. Aquel joven que decía no interesarle absolutamente nada, terminó súper entusiasmado con el tema, tanto que dedicó tiempo en casa para indagar sobre el contenido y llegó al día siguiente con entusiasmo por compartir lo que había revisado. El joven introvertido al principio terminó platicándome sobre su situación familiar. Aunque lo he experimentado en otras ocasiones, reitero que es impresionante cómo el diálogo y la atención personalizada generan un ambiente que favorece una transformación personal que, además, de manera natural, propicia el afecto y se crea un ambiente favorable para el aprendizaje. Este alumno que en un inicio no permitía ni la toma de una fotografía, terminó con una demostración de lo aprendido grabada en video. Mi último diálogo con Enrique fue el siguiente:

**Enrique:** ¡Profe, ya supe!

**Juan Carlos:** ¿Qué cosa, Enrique?

**Enrique:** Ya me dijeron que usted es el jefe de todos los del Conafe que están aquí.

**Juan Carlos:** Somos todos compañeros.

**Enrique:** Pero usted es el jefe, profe. Entonces sí le sirvió de algo ir a la escuela.

Finalmente, la afirmación de Gabriel Cámara sigue viva: “El buen aprendizaje no se enseña, se contagia” y, por otra parte, dice que “aprender es transformar”.

## Conclusiones

El registro anterior fue analizado en dos sesiones del Seminario Confesión y Proclama, realizado por Gabriel Cámara y miembros del Conafe central. Queríamos, en el espíritu del seminario, extraer las claves que nos podemos llevar a nuestras tutorías futuras. Para el análisis que sigue, retomamos muchos de los comentarios vertidos en el seminario. Cuando identificamos los rasgos del diálogo de Alrø y Skovsmose, lo hacemos en cursivas.

¿Cuántos tutores nos habríamos topado con pared ante el “a mí no me interesa nada” de Enrique? A Juan Carlos le sorprendió la respuesta, pero no lo dejó desarmado. En primer lugar, empatizó con Enrique, pues también halló la escuela como un lugar donde nada más fue a perder mucho tiempo y la verdad es que “no aprendió mucho”. En segundo lugar, respetó su desinterés, invitó a Enrique a dejar el tema para platicar de otras cosas.

Al empatizar con Enrique, algo fundamental es que Juan Carlos fue honesto. Cuando le puso el ejemplo de su hijo, no lo utilizó únicamente como una treta, como un recurso, sino porque es parte de su realidad, del contexto que comparten (cercano a la frontera). Al invitar a Enrique a hablar de su vida, Juan Carlos mostró que antes de verlo como estudiante lo vió como persona. ¿Qué más *igualdad* puede existir entre dos dialogantes? Al no dar por terminado el diálogo ante el desinterés de Enrique, Juan Carlos brindó algo que no tiene precio: atención humana a su tutorado.

Enrique y Juan Carlos se encontraron de lleno en la zona de *impredecibilidad* del diálogo. Quizás no hablaron de por qué importa el amor. Pero ambos platicaron con honestidad y respeto, por lo que el contacto personal entre ambos estuvo intacto.

Y resulta que este contacto personal los llevó a identificar un tema, que a diferencia de los otros que le ofrecieron, sí reviste para Enrique un interés vital, existencial: hacer dinero, de preferencia en dólares. Por eso llegó a Sinaloa de su natal Veracruz. Es por lo que desea un día cruzar la frontera. Las preguntas que Juan Carlos le hizo a continuación sobre el valor de 1 dólar, sobre el billete estadounidense de mayor denominación y su valor en pesos, llevaron con toda naturalidad, pero con todo propósito a un desafío matemático que Juan Carlos domina: calcular el valor del dinero en la maleta de Enrique si se llenara con esos billetes. Las palabras que usó Juan Carlos son las que usaría para invitar a un amigo a hacer algo juntos: “Fíjate que hay un problema de matemáticas que trata de lo que estamos platicando. Podríamos basarnos en la mochila que traes o si quieres hacer un maletín como los que usan en las

películas. Lo primero sería leer el problema; si quieres vamos viéndolo y si te gusta, nos entretenemos un rato con eso”. En los siguientes minutos, Enrique expresó tres veces que acepta la invitación: “suena interesante”, “pues se ve interesante”, “está interesante”.

Quizás, antes de conocer a Juan Carlos, Enrique no moría por saber cuántos dólares caben en un maletín. Pero, con este desafío, Juan Carlos logró tender un puente entre el interés vital de Enrique y la responsabilidad que ambos tienen al encontrarse en un espacio de formación en educación básica. La *impredecibilidad* del diálogo se resolvió con una estupenda coincidencia: el hecho de que Juan Carlos conoce el desafío de estimación sobre los billetes. El propósito y la atención de Enrique comenzaron a centrarse en *saber algo que le interesa*, pero por el momento ignora.

El intercambio que sigue contribuyó de nuevo a establecer la *igualdad* entre los dialogantes, porque el tutorado le enseña algo al tutor. Enrique investigó cuáles son los billetes estadounidenses de mayor denominación y lo relacionó con un programa de televisión que conoce. Juan Carlos respondió que no sabía ninguno de estos datos y agregó: “tú has sido motivo de un nuevo aprendizaje para mí el día de hoy”, provocando que brillaran “tanto el rostro como los ojos” del tutorado. Es notable que la investigación la hizo Enrique por su cuenta. Evidentemente, está interesado por saber más.

Hasta ahora hemos logrado identificar muchas características del diálogo entre Juan Carlos y Enrique. Podemos también notar la presencia de dos de los rasgos del desafío que precisamos en el capítulo 2: la gran pregunta (¿Cuál es el valor de un maletín lleno de billetes de 100 dólares?) y las preguntas guía (¿Cómo cuánto dinero crees que podrías traer en tu mochila?, ¿qué es el volumen y la capacidad?, ¿prefieres utilizar tu mochila o construir un maletín?). Lo que no es posible, con la información del registro, es determinar la demanda cognitiva que experimentó Enrique al responder la gran pregunta. Sabemos que el joven “se mostró sumamente motivado a medir cada uno de los lados del billete hasta que llegó a la estimación del volumen. Dominó muy bien qué es el volumen, qué es capacidad, calculó volumen del billete y capacidad del maletín, llegó al resultado de cuántos billetes cabían en el maletín”. Pero exactamente cómo realizó la medición del billete, cómo llegó a la estimación de su volumen, y cómo a la estimación de la cantidad de billetes que caben en el maletín, no es posible decir. Sería sumamente interesante continuar investigando cómo los aprendices resuelven problemas de estimación como este y determinar los procesos cognitivos que ponen en acción.

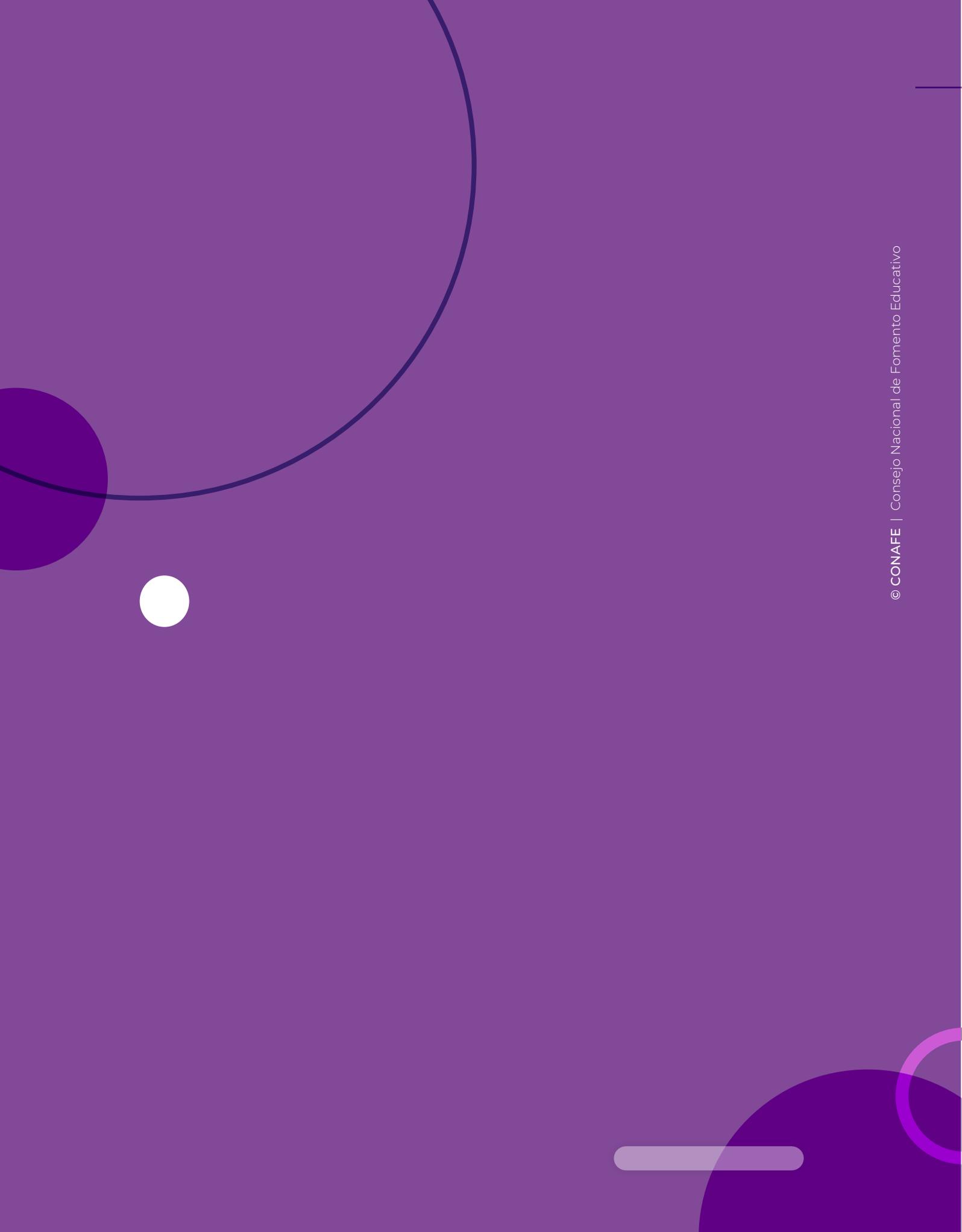
De que Enrique aprendió algo profundo en esta tutoría no hay duda, como muestran estas expresiones de Juan Carlos: “Enrique me habló de dólares,

billetes, bolsa de valores, dedicó tiempo en casa para indagar sobre el contenido y llegaba al día siguiente con entusiasmo por compartir lo que había revisado” y la siguiente del mismo Enrique: “he estado pensando sobre lo del oro o los billetes de 100 dólares. Estuve platicando con un amigo sobre eso”. El diálogo entre ambos transitó por temas personales, pero también tuvo como propósito el saber más sobre los dólares y los volúmenes.

En suma, los tres rasgos del diálogo identificados por Alrø y Skovsmose (señalados en este análisis) están presentes en la tutoría de Juan Carlos a Enrique. Trascendiendo estos rasgos, Juan Carlos señaló que “el diálogo y la atención personalizada generan un ambiente que favorece una transformación personal que, además, de manera natural, propicia el afecto”, como consta en el hecho de que Enrique, introvertido al principio, terminó platicándole sobre su situación familiar.

Finalmente, algo que está implícito pero que hay que explicitar es la generosidad con la que 39 tutores del Conafe en Sinaloa compartieron tres días de tutoría con los estudiantes y docentes de la telesecundaria 344 de La Bebalama de San Pedro. Seguramente, Enrique no fue el único estudiante que con esta tutoría vivió una experiencia transformadora que difícilmente habría tenido en el día a día de la telesecundaria.





# Capítulo 5

## El trabajo por estaciones

**D**urante la formación nacional de 2022-2023 se inauguró la estrategia de estaciones como una alternativa para apoyar a las figuras educativas en comenzar a tejer redes de tutoría en sus aulas y responder a la pregunta *¿Qué hacer con el resto de mis estudiantes mientras tutoro a uno de ellos?*

El objetivo de la estrategia de estaciones es brindar a los estudiantes un ambiente de aprendizaje con una provocación o un material que les permita trabajar de forma autónoma. Los temas pueden variar enormemente: la pintura, la geometría, la música, la lectura, entre otros. El único límite a las estaciones que pueden existir es la creatividad de las y los educadores y estudiantes, además de que el uso que los niños le den al material puede ser distinto del que la educadora planeó originalmente. Pero más allá de la temática particular o los materiales que presenten, las estaciones se caracterizan por una forma de interacción entre educador y estudiantes. La maestra Pilar Farrés, quien introdujo la estrategia de las estaciones al Conafe, explica que estas requieren “compartir el control con los estudiantes y generar escenarios que los inviten a involucrarse en actividades de su interés” (Méndez y Montes, 2022). Al igual que con los temas de tutoría personalizada, es fundamental que el estudiante elija la estación en la que quiere trabajar, pues de esta forma se sienten comprometidos y se involucran con interés. Mientras los demás estudiantes se encuentran en alguna estación, el educador tiene el tiempo y la tranquilidad para tutorar de forma personalizada a otro u otra estudiante.

En este capítulo, seguimos a cuatro estudiantes de primaria que trabajan con dos estaciones distintas mientras la ECAR a cargo del grupo tutora a una quinta niña. Con base en este registro de observación, respondemos a las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se ve el trabajo con estaciones en un grupo de cinco estudiantes de primaria?
- ¿Cómo contribuyen las estaciones a promover la colaboración, la autonomía, las redes de tutoría y el aprendizaje profundo de los estudiantes?

## Contexto

Las estaciones que estamos por narrar ocurrieron a finales de octubre de 2022, casi dos meses después de la Formación Inicial Intensiva, en el aula comunitaria de Diana Esthela, la EC que en el capítulo 1 resolvió el desafío de las leyendas. Cristina Zamora, la ECAR acompañó también a Diana en comunidad durante la semana anterior a esta observación. Las educadoras tutoraron juntas a los estudiantes, y continuaron la buena relación que establecieron durante la Formación Inicial. Al final de la semana de acompañamiento, Cristina nos compartió un esperanzador mensaje: “Los niños de esta comunidad son unas esponjas. Están ávidos de aprender y la maestra también está muy abierta a mejorar”.

Esta es la segunda semana que Cristina acompaña a Diana Esthela y hace equipo con ella para atender a los estudiantes. Pero, este día particular, Diana se enfermó y Cristina se hizo cargo del grupo. Cristina conoció las estaciones en meses pasados, pero nunca las ha puesto a prueba con estudiantes. Este es su primer experimento.

## Las estaciones guiadas por la ECAR Cristina

### Cristina introduce las estaciones

Después del regalo de lectura, Cristina les contó a los estudiantes que hoy quiere “probar algo nuevo para ver cómo resulta”. Tiene tres opciones para ellos y quiere que cada uno escoja la que desea trabajar: Inglés, Formación Cívica y Ética y la UAA. Ella va a tutorar directamente a quien elija continuar con la UAA; los demás realizarán una actividad por su cuenta. “¿Lo quieren hacer?”. “¡Sí!”, respondieron en coro los cinco estudiantes. Cuando les preguntó quiénes quieren trabajar con Inglés, todos levantaron la mano. Cristina se rió y les indicó que todos van a pasar por las tres estaciones, e idea una alternativa para permitir que el azar decida el orden: “Vamos a escribir sus nombres en un papelito”. “¿Si mi papelito dice ‘Inglés’, yo me voy a Inglés?”, pregunta César. “Así es”, responde Cristina. Tras preparar los papelitos, Cristina les preguntó si están listos. Ellos asintieron, expectantes.

La suerte está del lado de Mónica y Luisa: ellas comenzaron en la codiciada estación de Inglés. A César y Pedro les tocó la de Formación Cívica y Ética, mientras que Mariana (la mayor del salón) recibió tutoría personalizada de Cristina en la UAA que está estudiando desde hace dos días (“Mitos y leyendas”).

Cristina les pidió a los estudiantes, según su tema elegido, que se distribuyeran en tres áreas del salón de clases. Antes de atender a Mariana, les brindó las indicaciones a los estudiantes que trabajaron por su cuenta, e indicó que cada actividad, tanto la de Inglés como la de Formación Cívica y Ética, será la continuación de una actividad realizada la semana pasada.

## La estación de Formación Cívica y Ética

En la estación de Formación Cívica y Ética, la actividad se titula “Mis amigos” y le da continuidad a “Todo sobre mí”, que los estudiantes realizaron la semana pasada. Mientras que en “Todo sobre mí”, los estudiantes se dibujaron a sí mismos y escribieron algunos datos personales, en “Mis amigos” dibujarán a sus amigos y escribirán lo que aprecian de ellos.

En esta estación estaban César y Pedro, de segundo y tercer grado, respectivamente. César no tiene problemas para comprender lo que tiene que hacer: “Dibujar a todos mis compañeros y escribir lo que aprecio de ellos”. Pedro no asistió la semana pasada, por lo que se perdió la actividad “Todo sobre mí”. Cristina le pidió a César, quien sí la realizó, que apoyara a su compañero a completarla.

Cristina escribió en el pizarrón los enunciados de la actividad “Todo sobre mí” (Mi nombre es..., Tengo \_\_\_ años, Mi piel es color..., Mi cumpleaños es..., Lo que más me gusta es..., Mi mejor amigo es...). Luego, le pidió a César que ayudara a Pedro a completar su información. El reto, como César descubrió en un momento, fue que Pedro (de tercer grado) no sabe escribir de otra forma que no sea copiando directamente o recibiendo dictado letra por letra.

Pasamos alrededor de veinte minutos siguiendo a las chicas de la estación de Inglés. Al cabo de ese tiempo, regresamos con los chicos de Formación. Pedro ya había copiado todos los enunciados del pizarrón, pero no sabe lo que dicen, así que recurrió a César para preguntarle qué dice el segundo enunciado y, a su manera, le dicta a Pedro una por una las letras para que pueda responder las preguntas de la actividad.

**César:** *(Lee)* Años.

**Pedro:** Ah, vo’a escribir “ocho”. ¿Y de ahí? ¿El primero?

**César:** Es “Mi nombre es”.

**Pedro:** Ya le puse “Pedro”. *Ora* sí, en el de... En ese, mira, ahí *(señala con su lápiz hacia el pizarrón)*, ¿qué le pongo?

**César:** Mi piel es de color qué. *(Voltea hacia su compañero)*.

**Pedro:** Mmm... Negro.  
**César:** Pon.  
**Pedro:** ¿Cómo puedo poner “negro”? Con la *n*, ¿verdad? (*La escribe y voltea de nuevo hacia su compañero*). Sí, ¿qué más?  
**César:** La *e*.  
**Pedro:** (*La escribe*). ¿Qué más?  
**César:** La *g*.  
**Pedro:** ¿*G* de gato?  
**César:** *Ujum*.  
**Pedro:** (*La escribe y voltea de nuevo hacia su compañero*). Ya.  
**César:** La *o*. No, que diga, la *r*.  
**Pedro:** (*La escribe y voltea de nuevo hacia su compañero*). Ya.  
**César:** La *o*.  
**Pedro:** ¿Qué?  
**César:** La *o*.  
**Pedro:** (*La escribe y lee*). “Negro. Ne-gro”.

A su manera —dictándole las letras una por una—, César ayudó a Pedro a escribir la palabra.

Pedro continúa preguntando a su compañero qué dice en el cuarto enunciado. César lee: “Mi cumpleaños es”, y le pregunta a Pedro si se lo sabe. Él dice que no y le pide pasar al siguiente. “Lo que más me gusta”, lee César.

**Pedro:** Lo que más me gusta es andar en bicicleta... jugar... con mis amigos, así.  
**César:** Mmm... no, lo que más, más te gusta.  
**Pedro:** *Pos* eso me gusta, *güey*...  
**César:** *Pus* pasearte en la bici, ponle “pasearme en la bici”.  
**Pedro:** Pasearme en la bici, jugar con mis amigos.  
**César:** Solo tienes que escribir “jugar con mis amigos” o “pasearte en la bici”. Solo le puedes poner una.

Finalmente, Pedro opta por escribir solo “bicicleta”, y César lo apoya a escribirlo tal como hizo anteriormente con “negro”, pero mientras le dicta cada letra ocurre un malentendido:

**Pedro:** ¿Cuál sigue?  
**César:** La *c*.  
**Pedro:** ¿Otra vez la *s*?  
**César:** ¡No! ¡La *c*!  
**Pedro:** ¿Cuál *e*?  
**César:** A ver... Así, *ira* (*escribe una c en su cuaderno*).  
**Pedro:** ¡Aaaah! (*La copia*).

César termina escribiendo “bicicleta” en su cuaderno. Pedro le pregunta si ahí dice “bicicleta” y, ante la confirmación de su compañero, comienza a copiarlo letra por letra en su cuaderno. César continúa dibujando a sus amigos.

Después de contarle una leyenda local a la tutorada que estudia “Mitos y leyendas”, Cristina se acercó a César y Pedro para verificar su progreso. Pedro le compartió que solo le falta el nombre de su mejor amigo. Por su parte, César dibujó a sus dos compañeros varones del salón, pero Cristina no tuvo tiempo de preguntarle qué es lo que aprecia de ellos. Les anunció que los va a dejar trabajar solos y regresó por otro largo rato a tutorar a Mariana.

## La estación de Inglés

Después de orientar a los chicos que trabajarán con Formación Cívica y Ética, Cristina se dirigió con las dos chicas de la estación de Inglés. Les pidió recordar qué aprendieron la semana pasada, y ellas mencionaron el abecedario y las palabras *please* y *thank you*. Cristina les contó que a ella le gusta llamarlas “palabras mágicas”, porque nos hacen sentir bien. Luego, introdujo la actividad de la estación: “Lo que yo les traje fue un juego de pares. ¿Saben jugar a los pares?, ¿al memorama?”. Como las chicas no saben, Cristina procedió a contarles las reglas usando el memorama que preparó y que consta de cinco imágenes tipo tiras cómicas, con una frase en español cada una, y sus cinco frases correspondientes en inglés.

Para iniciar, Cristina puso dos juegos de imágenes sobre la mesa, de manera que las chicas tenían que relacionar las mismas imágenes entre sí, un nivel más fácil que relacionar la frase en inglés con su correspondiente traducción al español. Tras un par de intentos, y con el apoyo de Cristina, ambas chicas logran pronunciar *good afternoon* correctamente, además les indicó que, cada vez que una de ellas encontrara un par, debían de repasar juntas la frase en inglés y en español. “¿Se entendió la actividad?”, les preguntó Cristina mientras revolían las diez cartas del memorama. Las chicas asintieron. “Este es el primer grado de dificultad, porque después vamos a separar las cartas lo de inglés y lo de español”, acotó Cristina, y se marchó a tutorar a Mariana.

Por cinco minutos, Luisa y Mónica tomaron un turno fallido tras otro. Lo tomaron con humor, pero Mónica se preguntó finalmente “¿Por qué estamos fallando?”. La razón es que no han comprendido aún las reglas del juego, están revolviendo las cartas antes de cada turno, evitando que puedan aprender de los turnos anteriores. “¡Qué chiste!”, expresó Mónica frustrada, y Luisa llamó a la maestra para informarle que no habían sacado ningún par. “Es que no las cambien de lugar, escuchen cómo se llama el juego: memorama”, expresó

Cristina. Mónica lo entiende de inmediato y Cristina aprovechó para pedirles que repitieran los saludos en voz alta.

Mónica, la más pequeña, se tomó a pecho la última indicación. En su siguiente turno sacó un par; pero, en lugar de celebrarlo, se quedó un largo rato mirando con atención la frase en inglés que sacó. Desea saber cómo se dice, pero apenas está aprendiendo a leer en español. Luisa, tres años mayor, hizo varios intentos para ayudarla y le preguntó a Mónica: “¿Cómo se dice cuando es de día?”. Ella se queda en silencio, pero Luisa no desiste en apoyarla.

**Mónica:** A ver. (*Lee la frase*). ¿Qué dice aquí?

**Luisa:** (*Susurrando*) ¡No sé!

**Mónica:** God... Good...

Mónica deseaba hacer la actividad “bien”, pronunciando cada frase tal como Cristina se los había pedido. Pero se toparon con un obstáculo: ¡Cristina no les dijo cómo se pronuncian todas las frases! Tras dos minutos y medio persistiendo —Mónica para entender cómo se pronuncia y Luisa por ayudarle—, Luisa leyó finalmente: *good... mor... ning*, con una pronunciación bastante aceptable. Mónica la escuchó, pero solo se quedó observando las tarjetas.

Pasaron casi cinco minutos desde que la concienzuda Mónica se propuso pronunciar bien la frase “*good morning*” hasta que lo logró. En ausencia de Cristina, el paciente y espontáneo apoyo de Luisa (tres años mayor que Mónica) fue crucial para que Mónica lograra su objetivo.

En su siguiente turno, Mónica obtuvo otro par: *Hola-Hello*. “*Hola y ello*”, dice Luisa en voz alta. Mónica lo repitió. Tras veinte minutos de trabajo autónomo, las chicas completaron el memorama. Luisa y Mónica le anunciaron a Cristina que terminaron, por lo que les sugirió que podían volver a jugar, y Mónica aceptó con entusiasmo.

Luego de cinco minutos de dejarlas jugar otra ronda del juego, Cristina regresó con ellas y las orientó con la pronunciación de las palabras y expresiones “mágicas”, “con la expresión *hello* hay algo muy importante, en español la *h* no se escucha, pero en inglés sí y se pronuncia como la letra *j*, y la *ll* en inglés se pronuncia como el sonido de la *l*”.

Cristina les sugirió repasar los saludos. Pero, como las tarjetas del memorama estaban muy chiquitas, decidió escribir las frases en medias hojas carta de diferentes colores; la frase en inglés en una mitad y su traducción en la otra. Con este material, las chicas continuaron practicando la pronunciación.

Posteriormente, la tutora les brindó un propósito para su práctica: “*Good evening* es lo que le pueden decir a un gringo si se lo encuentran por la tarde-noche en el centro del pueblo mágico más cercano, mientras que *hello* es lo que dirán si el gringo es niño y se lo encuentran de día. La pronunciación también es importante”.

**Cristina:** *(Sostiene la hoja con la expresión hello y les pide que la pronuncien).*

**Luisa:** *Ello.*

**Cristina:** *¿Cómo les dije que se escuchaba esta (señalando la h)?*

**Luisa:** *Jello!*

**Cristina:** *¿Y esta (señalando la ll)? Hello!*

**Luisa y Mónica:** *(En unísono) Hello!*

**Luisa:** *(Entusiasmada) Tengo una muñeca que canta y que dice hello.*

**Cristina:** *Ah, te está saludando...*

Las chicas estaban listas para practicar solas. A sugerencia de Cristina, se sentaron en el piso del salón y repartieron las frases a su alrededor. Procedieron sin un orden específico, tomaron una frase en inglés, la pronunciaron y recordaron su significado en español. Después de varios intentos con la palabra *hello* Luisa finalmente la dijo con la pronunciación correcta y una bella entonación.

Cinco minutos después de iniciar su práctica, Luisa y Mónica corrieron con Cristina para avisarle que terminaron. “Le estoy contando [una leyenda local] a Mariana, ¿la quieren escuchar?”, les ofreció Cristina. Las dos chicas, esponjitas ávidas de aprender tal como diagnosticó Cristina en su primera visita a esta comunidad, asintieron con entusiasmo. Trabajaron casi una hora, de forma casi independiente, en la estación de Inglés.

## Continuación y cierre de las estaciones

Cristina preparó tres estaciones (el estudio en tutoría, la tercera de ellas), deseando que todos los chicos las recorrieran todas en ese día. La primera ronda de estaciones duró las dos horas de la mañana, cuando los chicos estaban más enfocados. La segunda ronda duró 90 minutos. Al realizar el cambio (de nuevo con papелitos de la suerte), Cristina les compartió su sorpresa porque la dinámica de estaciones, que nunca había probado antes, estaba funcionando bien, es decir, que los chicos de las estaciones estaban trabajando con autonomía. Para cuando llegaron a su tercera estación, pasado el recreo y el mediodía, la concentración de los chicos había menguado. Cristina de nuevo evaluó su trabajo públicamente ante los chicos, diciéndoles que no

habían calculado bien el tiempo y que, en consecuencia, el tiempo que pasarían en su última estación sería solo una hora (contra dos horas en la primera y hora y media en la segunda). En resumen, los chicos pasaron la jornada de este día recorriendo las tres estaciones propuestas por Cristina.

Quizás lo más notable fue la concentración con que Luisa y Mónica trabajaron a su paso por la estación de Inglés, y la forma en que su gozo por aprender se mantuvo durante el resto del día. Desde que Cristina les indicó que podían sentarse en el piso para practicar las frases, las niñas se adueñaron de todo el salón: por momentos siguieron a la maestra hasta la estación de César y Pedro o la tutoría de Mariana; también se pararon frente al pizarrón para practicar (sin el apoyo de la maestra) el abecedario en inglés, cantándolo con la melodía de “Estrellita” tal como aprendieron la semana pasada. La intensidad de su concentración fluctuó a lo largo del día, pero en todo momento parecían tener un propósito de aprender y disfrutarlo. La más pequeña (Mónica) se volvió también un vector de contagio del entusiasmo por los temas. Cuando Cristina les contó la leyenda local a las chicas del salón, César escuchó a la distancia y le pidió a la maestra que se la contara también. Mónica tomó la iniciativa: “¡No, no! Yo se la voy a contar. Pero la [versión] que me contó David [su hermano]”. Cristina aceptó la propuesta de la niña, pero después, para no interrumpir la concentración de César en su estación actual. Unos minutos más tarde, Mónica contagió también a Pedro de su interés por el inglés: “¿No sabías? Te tienes que aprender el abecedario en inglés y con una canción”.

## Conclusiones

El registro de observación anterior fue analizado en una reunión virtual en la que participaron la ECAR protagonista, figuras de acompañamiento de tres estados y miembros del Conafe central. El trabajo por estaciones era aún bastante reciente y pocas figuras educativas lo habían vivido con estudiantes, así que la reunión nos serviría para tener claridad sobre qué es una estación y qué potencial tiene para detonar el aprendizaje profundo y la autonomía. Para el análisis que sigue, retomamos muchos de los comentarios vertidos en esa reunión.

Comenzamos por analizar la demanda cognitiva vivida por los chicos en cada estación. César y Pedro, trabajando en la estación de Formación Cívica y Ética, fueron quienes recibieron la menor orientación de parte de Cristina, y también quienes realizaron la tarea con la menor demanda cognitiva: Pedro contestó algunas preguntas breves acerca de sí mismo, copiando letra por letra con el apoyo de César. Quizás lo más desafiante para él fue apoyar a su compañero Pedro, y dedicó buena parte del tiempo a esto. Pero su propia actividad (dibujar y colorear a quienes considera sus amigos de la escuela, para después escribir lo que aprecia de ellos), le resultó probablemente una tarea poco desafiante.

Luisa y Mónica sí vivieron la estación de Inglés como un desafío lingüístico. Específicamente, practicaron la pronunciación de algunas frases indispensables con claridad sobre el contexto en el que pueden usar cada una. Mientras que, en la escuela (pública) tradicional, el énfasis suele estar en memorizar los datos necesarios para pasar el siguiente examen, Luisa y Mónica practicaron el *uso* de algunas frases elementales. Cuando se trata de un idioma, este es el verdadero significado de *aprender*: no memorizar unos hechos sobre el idioma, sino adquirir la capacidad de comunicarse con frases apropiadas hechas y sencillas al inicio, improvisadas y complejas más adelante. En la estación de Inglés, Luisa y Mónica sentaron las primeras bases para —si así se lo proponen— dominar el idioma en el futuro. Practicando de forma semejante, uno puede imaginar que su interés y su capacidad para comunicarse mejorará progresivamente.

Es notable la forma en que Luisa pasó, aparentemente en cuestión de segundos, a apropiarse de la pronunciación de la palabra *hello* (ello, jello, *hello*). El ahínco que Luisa puso en practicar, las reglas que le brindó Cristina y el saludo de su muñeca angloparlante influyó para que se apropiara de su primer saludo en inglés. Sentada junto a Luisa en el piso del aula, Mónica atestiguó

el proceso sin tomar consciencia de él. Pero, si Luisa le tiene la misma paciencia que cuando pronunciaron *good morning*, y si las dos continúan teniendo experiencias de práctica colaborativa, seguramente el logro de Luisa contagiará a su compañera.

Esto nos lleva a un segundo análisis de las estaciones, no con base en la demanda cognitiva, sino en las cualidades de la interacción que reinó entre los estudiantes y Cristina. La ECAR planeó las estaciones y compartió las orientaciones con sus estudiantes. Pero aún con estas orientaciones, Cristina dejó bastante libertad para que los chicos decidieran cómo resolver la actividad de cada una, y qué hacer cuando terminaban. Luisa y Mónica ejercieron esta libertad adueñándose de todo el salón: por momentos acompañaron a la maestra hasta la estación de sus compañeros y platicaron con ellos; también se pararon frente al pizarrón para practicar (sin el apoyo de la maestra) el abecedario en inglés, cantándolo como aprendieron la semana anterior.

Solemos pensar que la libertad en el salón de clases funciona como pretexto para que los estudiantes hagan cualquier otra cosa que no sea estudiar. Pero las acciones de Mónica y Luisa sugieren que, cuando el entorno ofrece provocaciones interesantes, una estructura mínima y un entorno cordial, las niñas y niños pueden pasar de buen grado su tiempo aprendiendo y conviviendo de forma armónica. Cristina fue capaz de brindar esta libertad porque confiaba en los estudiantes. Así explicó ella su postura: “En cuanto a la disciplina e inquietud de parte de los alumnos, no es algo que particularmente me preocupe. Porque cuando un niño está haciendo algo que encuentra interesante, que despierta su curiosidad y además está aprendiendo, difícilmente se distraerá”.

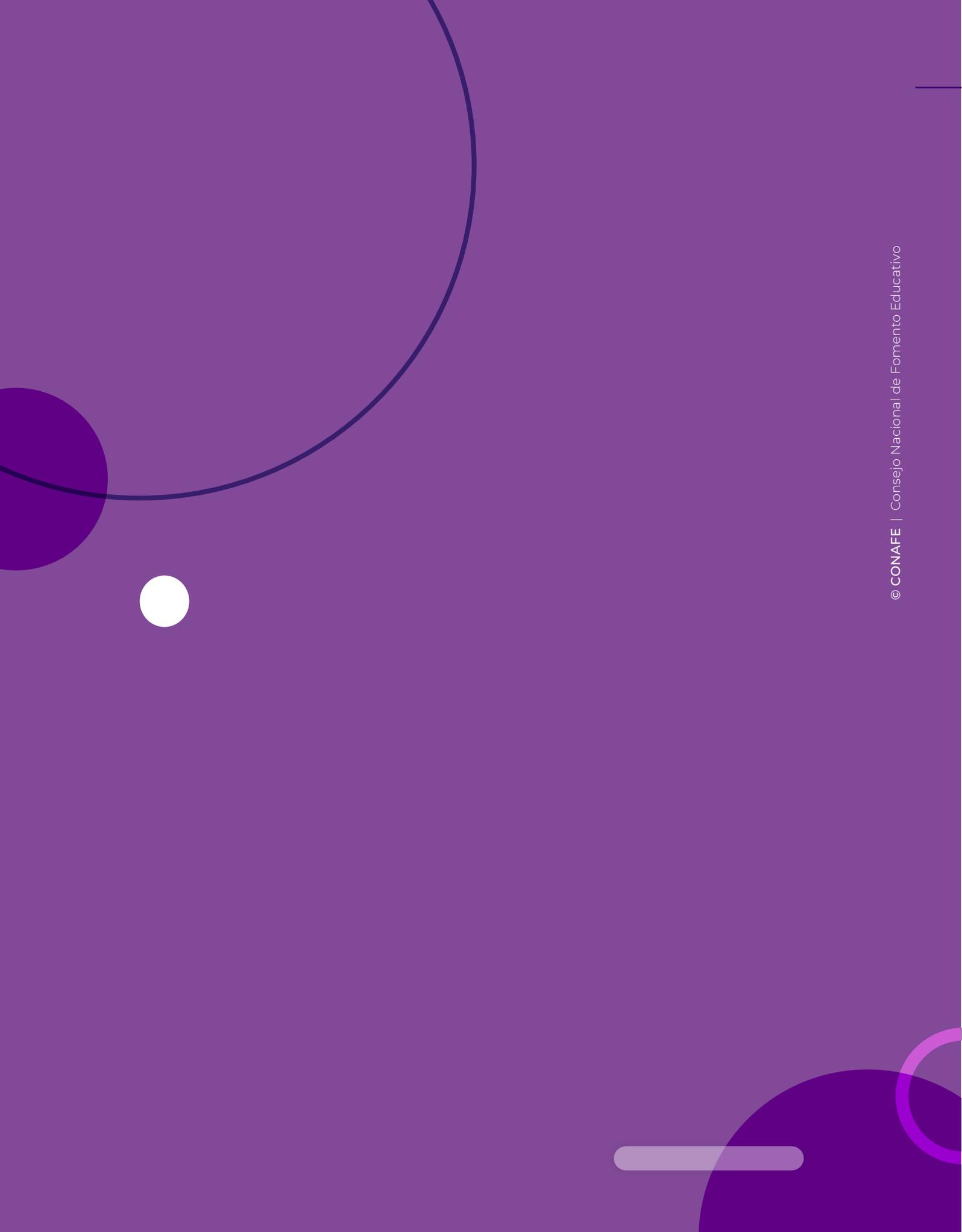
Lo más notable es que los estudiantes responden a esta confianza no solo manteniéndose en la actividad propuesta, sino haciendo algo que quizás Cristina no anticipaba: ayudando a sus compañeros en diálogo. En cada estación, el niño o niña con más habilidades apoyó espontáneamente a su compañero cuando este se atoró. Pedro pidió ayuda a César para escribir su color de piel. El siguiente intercambio entre César y Pedro, en la que este último le pide a su amigo que lo ayude a escribir la palabra “negro”, puede no mostrar una pedagogía sofisticada, pero sin duda es un acto de solidaridad y empatía por parte de César, de segundo grado.

Cristina nunca le dijo a César que debía ayudar a su compañero a escribir, mucho menos le explicó cómo. En la estación de inglés, de forma igualmente espontánea, Luisa apoyó a su compañera menor a lograr un objetivo que esta última se trazó: pronunciar correctamente una expresión en inglés.

En su siguiente turno, Mónica sacó un par; pero, en lugar de celebrarlo, se quedó un largo rato mirando con atención la frase en inglés que sacó (*good morning*). Deseaba saber cómo decirla, pero apenas está aprendiendo a leer en español. Luisa, tres años mayor, tenía más idea de cómo pronunciarla e hizo varios intentos para ayudarla, y le preguntó a Mónica: “¿Cómo se dice cuando es de día?”.

Tras dos minutos y medio persistiendo —Mónica para entender cómo se pronuncia y Luisa por ayudarle—, Luisa leyó finalmente: *good... mor... ning*, con una pronunciación bastante aceptable. Mónica la escuchó, pero solo se quedó mirando fijamente las tarjetas. Pasaron casi cinco minutos desde que la concienzuda Mónica se propuso pronunciar bien la frase *good morning* hasta que lo logró. En ausencia de Cristina, el paciente y espontáneo apoyo de Luisa fue crucial para que la pequeña lograra su objetivo. La pedagogía de Luisa resulta tan natural como efectiva. De hecho, el actuar de Luisa y César sugiere que existe una especie de reflejo en los estudiantes (o quizás en todos nosotros) por ayudar a los demás en actividades académicas (y no dudo que también en la vida diaria), incluso en una de las más complejas como lo es el aprender a leer y escribir.

En suma, a través de las estaciones, Cristina y sus estudiantes crearon un ambiente permeado por la confianza de la maestra hacia sus estudiantes y por la colaboración espontánea y solidaria entre ellos. Cristina puso la mesa inicialmente, propuso dos estaciones con consignas definidas y brindó libertad para moverse por el salón mientras no se transgrediera la cordialidad y el enfoque de los demás compañeros. Los estudiantes, por su propia iniciativa, puntuaron el trabajo con momentos de colaboración, diálogo y convivencia entre ellos. Aunque no se lo propuso, la ECAR Cristina dio quizás el primer paso para formar a César y Luisa como estudiantes-tutores. En el siguiente capítulo, visitamos el aula de una educadora comunitaria que está haciendo lo mismo.



# Capítulo 6

## Formar a estudiantes tutores

Una de las dudas fundamentales que las y los educadores comunitarios comparten sobre cómo promover la tutoría con sus estudiantes, tiene que ver con la cantidad de chicos que atienden. Cuando el educador es el único tutor con temas para compartir dentro del salón y bajo la premisa de tutorar uno a uno, ¿cómo atender al resto de sus estudiantes?

Debemos reconocer que durante los colegiados de formación (como los que visitamos en los capítulos 1 a 3), las y los educadores comunitarios aprenden con sus compañeros en condiciones distintas de las que encontrarán en sus aulas. Esto tiene que ver no solo con la edad y los conocimientos en ciernes de sus estudiantes, sino también con la experiencia que puedan tener ya en relación tutora. Por lo tanto, es comprensible que, al no estar bajo las mismas condiciones en las que formó parte de una comunidad de aprendizaje durante su formación o colegiados (con variedad tanto de tutores como de temas), el educador tome la decisión de compartir sus temas de manera grupal. Las ya conocidas pero imposibles tutorías grupales no son finalmente distintas de una clase convencional. Seguir este camino descarta la posibilidad de formar comunidades de aprendizaje.

La red de tutoría es la estrategia inicial para visualizar y comenzar a formar tutores en el grupo. El tutor comparte con un aprendiz un desafío que estudiarán hasta lograr la comprensión y, una vez concluido, el aprendiz pasará a ser tutor y podrá compartir el mismo desafío con un compañero, quien, al concluir, lo compartirá también con otro, y así sucesivamente. De este modo, se podrá transitar hacia una comunidad de aprendizaje, donde los aprendices serán capaces de organizarse por su cuenta para estudiar y compartir aquello que les interesa.

Cada educador deberá organizarse para comenzar a formar a los tutores dentro de su red. Algunos de ellos utilizan las estaciones como estrategia para apoyar con más intensidad a uno de sus estudiantes, mientras el resto resuelve desafíos de su interés por su cuenta (véase el capítulo anterior).

Responder en teoría a la pregunta de cómo iniciar una red de tutoría es una cosa, pero mostrar ejemplos de cómo se ve el proceso en sus fases iniciales es mucho más ilustrativo. En este capítulo mostramos las primeras tutorías en el salón de una educadora comunitaria que aprovecha las tardes, después de la jornada, para citar a uno o dos estudiantes y tutorarles un desafío, atendiéndolos así de forma personalizada. Con base en estas tutorías incipientes brindadas por estudiantes se busca responder a las siguientes preguntas:

- ¿De qué forma las características de las interacciones que se narran responden al desarrollo y edad de los estudiantes?
- ¿Qué rol juega la EC como tutora de los estudiantes y gestora de la red conformada?

## Contexto

### Pequeños tutores novatos

Las siguientes tutorías ocurrieron en el mes de octubre a solo unas semanas de haber comenzado el ciclo escolar 2022-2023. Salma es educadora comunitaria de aula compartida, atiende a estudiantes de primaria y preescolar en un mismo espacio. Con aproximadamente diez años de experiencia en el Conafe, ha estado en la institución de forma intermitente desde los diecisiete años. Este ciclo escolar decidió continuar con su labor como educadora, motivada por ayudar a los niños de su comunidad a aprender a leer y escribir.

Salma confía plenamente en las habilidades de cada uno de sus estudiantes y sabe que independientemente de su edad y conocimientos, pueden brindarse tutoría y aprender uno del otro. Así, se dio a la tarea de comenzar a tejer su red de tutoría formando como tutores a cinco de sus chicos durante y después de la jornada escolar.

Durante una semana de observación, en su salón de clases se vio la siguiente dinámica: cinco parejas de estudiantes y tutores trabajan juntos, dos chicos más son tutorados por ella, quien a su vez se hace cargo de los pequeños de preescolar, con quienes trabaja la mayor parte del tiempo actividades de lectura y escritura. Al mismo tiempo, permanece atenta a las necesidades que tengan sus estudiantes que trabajan en pares, recorriendo las mesas de cada pareja para observar lo que hacen y dar algunas sugerencias.

Esta es la primera vez que los estudiantes trabajan con relación tutora y, por lo tanto, las tutorías narradas a continuación son protagonizadas por pequeños tutores novatos. Cabe resaltar que, de los doce estudiantes de primaria, la

mitad se encuentra en un proceso de adquisición de lecto-escritura y necesitan ayuda de la EC o de alguno de sus compañeros para escribir; los otros seis estudiantes escriben y leen con distinta fluidez.

## Las tutorías

### Israel y Gerardo, aprendiendo a reconocer letras

Israel es un estudiante de diez años de 6° grado de primaria a quien le gusta mucho asistir a la escuela. Esta semana es el tutor de Gerardo, quien tiene ocho años y estudia 4° grado de primaria; es uno de los seis estudiantes de su grupo que no saben leer ni escribir.

Israel estudió la semana pasada el tema “Seres vivos y su biodiversidad” con Salma. Confesó que no hubo oportunidad de elegir el tema y que fue ella quien designó qué estudiaría cada alumno, pero eso no impidió que se volviera su tema favorito. Él se encontraba sentado al lado de Gerardo en una mesa donde tienen sus cuadernos, su unidad y lápices. Israel le mostró a su tutorado la portada de la UAA y le leyó el título, luego le pidió escribir en su libreta el propósito general. Cuando Gerardo escribió las primeras letras, Israel cayó en cuenta que omitió la portada, entonces dió una nueva indicación y le pidió copiar la portada, la cual estaba escrita en un rotafolio blanco y a la vista de todos.

Gerardo copió la palabra “fecha”, entonces Salma le dijo que tenían que poner la fecha en que se encontraban, no la del rotafolio. Israel tomó un lápiz y escribió la fecha en la libreta de Gerardo, solo que no remarcó demasiado las letras con el lápiz, pues pretende que Gerardo lo remarque. Israel comparte con su EC dicha decisión.

**Israel:** Se la remarqué así poquitito y él lo va a subrayar más fuerte.

**Salma:** Muy bien, como usted vea.

Israel repitió lo mismo con el apartado *campo formativo* y Gerardo estiró la mano como señal de que se cansó de remarcar.

**Israel:** Todavía te voy a poner más.

**Gerardo:** Es un montón.

**Israel:** Pues sí, eso es lo que yo escribí.

**Gerardo:** Mira, nos faltó esa que está ahí anotada (*señala una letra del pizarrón*).

**Israel:** Yo la puse, yo sé cómo.

Uno de los estudiantes se percató de lo que hacen y se acercó a la mesa a preguntarle a Israel por qué le está anotando los datos a su estudiante. Él le explica lo que está haciendo y resalta que la EC ya lo sabe. Ella se acerca a la mesa y le sugiere a Israel dejar que su estudiante lo haga solo, incluso cuando minutos antes le había dado la libertad de hacer lo que él creyera conveniente, así que sugiere que sea el estudiante quien escriba las letras sin remarcarlas. Israel no protesta.

Gerardo suele confundirse al identificar cuál letra es la siguiente que debe copiar, así que su tutor, con una paciencia y atención admirable, le señaló con sus dedos en el rotafolio donde iba y le dictó qué palabra debía escribir. Según la EC, Gerardo tiene problemas visuales, lo cual puede ser la razón por la cual le resulte complicado identificar qué letra sigue en la palabra que está copiando.

Israel dice que en el apartado de tutor deberá escribir “Israel”. Le dictó las letras, pero Gerardo no las reconoció, así que optó nuevamente por marcarlas y que el estudiante las remarcara. Salma se percató del asunto y se acercó con ellos para sugerir nuevamente que Gerardo escribiera sin remarcar. Les dijo que podían utilizar el abecedario que se encontraba en una pared del aula para ayudarlo a identificar las letras que debía escribir. Israel atendió la sugerencia, se levantó de su lugar, se colocó frente al abecedario y señaló las letras que su estudiante debía copiar.

Ahora, Israel le indicó al estudiante copiar el propósito general de la unidad y le señaló en el libro lo que debía escribir. Gerardo lo hizo y, cuando terminó, su tutor nuevamente le solicitó copiar uno de los propósitos específicos, adelantando que cuando terminaran harían algo más divertido.

Gerardo debía copiar algunas preguntas que vienen en el primer desafío. Su tutor no le leyó los párrafos anteriores a las preguntas, ni le explicó de qué se trataba, solo le pidió copiarlas en su cuaderno. Israel le dictó la fecha y Gerardo escribió “lunes”, su tutor le advirtió que no se podía equivocar, porque lo estaba haciendo con bolígrafo. Gerardo lo pasó por alto y procedió a escribir el “17”, para ello vió los números pegados en la pared y contó desde el 1 para ubicar el 7 en la recta; una vez que lo encontró, lo escribió en su libreta. Israel encerró las preguntas que debía escribir, y le dijo: “Anota todo eso en tu libreta, si te apuras pronto acabas”.

Israel se dio cuenta que su estudiante tenía dificultad para separar las palabras, así que también encerró en el libro palabra por palabra, para que cuando Gerardo las copiara entendiera que las debía separar. Gerardo no estaba contento con la indicación que su tutor le había dado; Israel lo notó y le preguntó

si prefería que le dictara, Gerardo dijo que sí. Aunque la actividad parecía sencilla, el dictado le demandó reconocimiento de letras a Gerardo, lo cual resultó más desafiante que solo copiar directamente del texto. Las preguntas que escribió fueron las siguientes: ¿Qué de lo que miras no tiene vida y qué sí?, ¿qué es un ser vivo para ti?, ¿qué es la materia inerte?, ¿qué seres vivos habitan en tu comunidad?, ¿cómo son estos seres vivos?, ¿qué tienen en común o en qué se parecen?, ¿cómo los clasificarías?

Recordemos que la EC sugirió al tutor utilizar el abecedario que tiene pegado en la pared para que Gerardo pudiera reconocer las letras cuando le dictaran, aunque la sugerencia fue aceptada por el tutor, en esta ocasión decidió usar no solamente las referencias que el abecedario de Salma sugiere, Israel encontró su propia manera de contextualizar las letras al usar nombres propios o elementos de su contexto, por ejemplo *n* de *Nano*, que es el apodo de uno sus compañeros de clase, *v* de *vaca* o la *e* de *Esmeralda*, nombre de una tía de ambos niños. El tutor encontró su propia manera de enseñar a su compañero.

Para que Gerardo no olvidara hacer separaciones entre cada palabra, su tutor le sugirió colocar su dedo delante de la última palabra que escribió y así evitar juntarlas. También el tutor propuso copiar las tildes en las palabras que la llevan, quizás Israel tampoco entiende el uso de la tilde pero intuyó que es importante copiar las palabras tal como las observa en los textos y así lo sugirió a Gerardo, quien las reconoce como los “palitos arriba de las letras”. Luego, Israel tomó el cuaderno de Gerardo y escribió los signos de interrogación en las preguntas, los cuales omitió.

Después dejó que Gerardo los escribiera pero se le dificultó hacerlo, así que el tutor prefirió escribirlos por él. Después de las preguntas, los estudiantes continuaron. Israel preguntó: “¿Qué seres vivos habitan en tu comunidad?”; Gerardo encogió los hombros como señal de no saber la respuesta, además se notaba cansado y se distraía fácilmente; se levantó de su lugar y estiró los brazos, Israel le llamó la atención y lo acusó con Salma de hacer lagartijas.

**Israel:** No quieres trabajar ¿verdad?

**Gerardo:** Pos ya me cansé.

**Israel:** ¿Cuál estás haciendo?

**Gerardo:** La e de *Nano*.

**Israel:** (*Riéndose discretamente*). La *n* de *Nano*, no la *e* (*le muestra cuál es la e escribiendo en el cuaderno*).

**Gerardo:** Nano ya salió (*reclama que su compañero ya salió al receso y él no*).

**Israel:** A ver espérate... no tengo la culpa que no sepas escribir.

Israel comenzó a desesperarse, la paciencia magistral que mostró al inicio desapareció poco a poco y Gerardo remató diciendo entre dientes que no le gustaba trabajar con él. Israel lo escuchó y le dijo que lo repitiera, pero Gerardo ya no respondió y el ambiente se puso tenso entre ambos niños.

Aún con la tensión entre los estudiantes, Israel no abandonó el trabajo hecho hasta ese momento y le dijo a Gerardo que escribiera la palabra “sol”, pero no atendió la indicación. Vale la pena mencionar que es probable que el estudiante no escribe la palabra que su tutor le indicó no porque no quisiera, sino porque necesitaba que le dijeran qué letras poner. Israel decidió no dictarle a Gerardo las letras de la palabra y le dio pistas “son tres letras nomás”. Israel encontró la palabra “los” en la pared, y le dice a Gerardo que “sol” es como esa palabra, finalmente, la EC se acercó y dictó las letras a Gerardo.

Salma le dictó a Gerardo las letras de las palabras “el agua” y le dijo que escribiera la e de “elefante”, al mismo tiempo Israel le dijo que es la de “Esmeralda”, entonces Gerardo se confundió. Salma le dijo a Israel que no le dijera que es de “Esmeralda”, pues para eso estaba el abecedario, que usara las referencias que colocó. “Está más fácil que le digas la l de ‘león’”; continuó dictándole a Gerardo las letras a de “abeja”, u de “uvas”, incluso cuando esas son letras que Gerardo ya escribe solo. Luego, Lucero, una compañera de los chicos, se sumó al dictado.

Lucero continuó dictándole las letras i, e, r y a tomando como referencia el abecedario de la EC. A Israel no le quedó otra opción que hacer lo que su maestra sugirió y dejó sus referencias de lado: “a de ‘abeja’, l de ‘león’, e de ‘elefante’”, le dictó a Gerardo. Lo anterior resultó contraproducente, pues Israel estaba haciendo un buen trabajo con las referencias que daba y ya había reconocido cuáles letras ya escribía Gerardo sin usar referencias. El trabajo tutorial de Israel fue en cierto modo demeritado por Salma y su compañera, no a propósito, más bien porque no conocían que sí estaba dictando letra por letra a su compañero, pero con sus propias referencias y eso le dio buenos resultados; lo que Israel necesitaba es que Gerardo recuperara la atención en la actividad.

Israel atendió la sugerencia de su EC, pero le tomó más tiempo dictar, ya que tenía que voltear al abecedario para ver los dibujos que correspondían a la letra que Gerardo debía escribir.

“¿Las plantas son seres vivos?”, fue la última pregunta que Gerardo debía escribir, pero ya estaba cansado y le pidió tiempo a su tutor para descansar, pero se lo negó y animó a seguir. Salma se acercó de nuevo y le dictó las letras que faltaban usando su abecedario como referencia. Cuando ella se alejó, Israel

demonstró que no se había dado por vencido y le dio de nuevo sus referencias a su compañero: “E de ‘Esmeralda’, acuérdate... v de ‘vaca’, acuérdate”.

Gerardo, en su última oración, escribió *serevivo* por “seres vivos”. Israel pretendió en un momento que Gerardo escribiera la segunda sílaba de “vivos” por su cuenta, pero él ya estaba fastidiado, así que le dictó las letras faltantes y escribió los signos de interrogación. Cuando terminaron de copiar las preguntas, Israel le preguntó a la EC qué debían hacer, ella sugirió que Gerardo descansara y a Israel le propuso comenzar a estudiar algún tema de su interés; eligió “Los medios de comunicación”. Su elección se basó en que, cuando se acercó al lugar de su compañera Lucero, ella estaba estudiando también ese tema.

## Lucero y Manuel. Nace, crece, se reproduce y muere

Lucero y Manuel son estudiantes del mismo grupo que Israel y Gerardo. Manuel cursa 4° grado y también se encuentra aprendiendo a leer y escribir, aunque demuestra un nivel de comprensión de la lengua escrita mayor a la de Gerardo. Esta semana es el aprendiz de Lucero, estudiante de 5° grado quien ofrece el mismo tema “Seres vivos y su biodiversidad”.

La tutora comenzó con un par de preguntas a su estudiante y después lo invitó a escribir sus percepciones y le dictó las letras de las palabras utilizando el abecedario de la pared, usó los dibujos de cada letra para ayudar a Manuel a identificar las letras: la *u* de “uvas”, la *m* de “mamá”, la *a* de “abeja”, la *n* de “nido”, la *o* de “oso” y la *s* de “sandía”.

Lucero preguntó a Manuel qué cree que es la materia inerte y él respondió que lo es una casa, el cartón y el piso. Lo anterior también lo anotó en su cuaderno con ayuda de su tutora. Después, Lucero preguntó cómo clasificaría los animales y, dado que Manuel parece no entender el verbo *clasificar*, ella le ofreció un básico pero creativo ejemplo:

**Lucero:** ¿Cómo nos forma la maestra?

**Manuel:** Por niño.

**Lucero:** De cuál al cuál.

**Manuel:** Del chico al grande.

Lucero le aclaró que a eso se refiere con *clasificar* y el aprendiz asintió con la cabeza. Después le solicitó hacer una lista de animales que existen en su comunidad. Manuel recibió de nuevo ayuda de su tutora para identificar las letras que componen las palabras que tiene que escribir.

El estudiante escribió de esta manera los primeros animales de su lista (caballo, vacas, pajaritos, hormiga, mariposa y lechuza), pero para Lucero no fueron suficientes en cantidad, así que le ayudó con preguntas como “¿Qué animales hay en tu casa?, ¿allá con tu abuelito?” hasta que la lista se contabilizó en dieciocho animales. Lucero le pidió a Salma acudir a su lugar y le preguntó si el listado de animales es suficiente; ella contestó que sí y pasaron a una nueva actividad.

Lucero le pidió a Manuel recortar o dibujar tres animales que vivan debajo de la tierra, él tomó algunos libros para recortar. Después de diez minutos buscando, Manuel le dijo a su tutora que no ha encontrado nada, así que ella le pidió dibujarlos, pero antes debe copiar un cuadro de la UAA, luego le pidió recortar tres plantas. Hasta ese momento, Lucero, se dio momentos para escuchar a su compañero y darle valor a las cosas que él sabe sobre el tema poniéndolas además por escrito.

Salma comenzó anunciando a los tutores que debían apoyar a sus estudiantes a preparar un material sobre un desafío que hayan estudiado para la demostración pública del jueves. Cuando se acercó a Lucero, la tutora preguntó qué material podía hacer Manuel, y la EC respondió que debía ser algo sobre lo que el estudiante haya aprendido.

**Salma:** ¿Sabes qué es la materia inerte?

**Manuel:** Lo que no se mueve.

**Salma:** ¿Ya sabías eso antes?

**Manuel:** No.

**Salma:** Lo aprendió, Lucero.

Salma aprovechó y le preguntó a Manuel qué es un ser vivo, él respondió que son los perros, los árboles y los humanos; luego le preguntaron cuál es el ciclo de la vida, y él respondió que es “nacer, crecer, reproducirse y morir”. Finalmente, Salma les sugirió algunas ideas de materiales de apoyo que podían usar para la demostración, como ilustrar el ciclo de vida del maíz.

Antes de realizar el material, Lucero propuso a su estudiante realizar una clasificación de animales para presentarla también como producto. Ella cortó unas cartulinas y les colocó algunos títulos: *plantas, materia inerte, con alas, del agua, de cuatro patas*. Luego le pidió a Manuel que buscara imágenes de animales para colocarlas en esas clasificaciones. Él recortó la mayoría de las imágenes y se las pasó a Lucero, quien las pegó en la cartulina e hizo la clasificación. Si te preguntan “¿Qué es la materia inerte? Les dices: cosas que no se mueven, que no tienen vida, por decir, la silla, la mesa, un bote de agua”, comentó Lucero.

Lo siguiente que ocurre en la tutoría ejemplifica preguntas interesantes que los alumnos se pueden hacer y cómo los tutores novatos reaccionan ante las que salen de su dominio del tema:

- Manuel:** Mira aquí está una planta, deja la recorto... La pluma no se mueve, pero no va a caber (*la imagen era grande*).
- Lucero:** No.
- Manuel:** Las gotas no se mueven, ¿las recorto?
- Lucero:** No, eso no, otra cosa.
- Manuel:** ¿La luna se mueve?
- Lucero:** No, pero no cabe.
- Compañero:** La luna no se mueve, la Tierra va dando vueltas.
- Manuel:** El sol no se mueve, pero no va a caber. O nomás le recorto la pura carita.
- Lucero:** Sigue buscando más cosas.

Aunque Salma se acercó después con la pareja, Manuel dejó en el aire sus dudas.

Al siguiente día, la ECAR Fernanda, quien se encontraba haciendo visita de acompañamiento, se incorporó como observadora participante de la tutoría de los chicos. Su primer acercamiento fue establecer confianza con los niños para que se sintieran seguros con su presencia y les preguntó cómo se sentían, que les estaba gustando más y qué aprendieron en los días que trabajaron juntos.

Mientras platicaban, Salma se acercó y aprovechó para hacerle algunas preguntas a Manuel sobre lo estudiado.

- Salma:** ¿Cómo se llama tu tema?
- Manuel:** Los seres vivos.
- Salma:** ¡Muy bien!... ¡Dime! ¿Qué hiciste?
- Manuel:** Aquí hice las plantas, lo que no se mueve, lo que vuela y lo del agua y lo de cuatro patas.
- Salma:** Muy bien. ¿Por qué lo separaste así?
- Manuel:** Porque si esto lo pongo aquí se muere, porque no alcanza a respirar.
- Salma:** ¿Y por qué se muere?
- Manuel:** Porque no está en el agua.
- Salma:** ¿Y ya sabes cuál es el ciclo de vida? De cualquier animal que usted quiera decirme.
- Manuel:** Nace, crece, se reproduce y muere.

Manuel no se dio cuenta de forma clara de lo que realizó, ya que fue su tutora quien hizo la clasificación, así que Fernanda sugirió que realizara un producto que ayudara a demostrar ese aprendizaje. Manuel decidió ilustrar el ciclo de vida del maíz. Mientras, su tutora y Fernanda aprovecharon para hacerle algunas preguntas que le ayudaron a tener claridad sobre el tema.

**Manuel:** ¿Donde quiere puede echar raíz la milpa? [Se refiere al maíz]

**Lucero:** ¿Sí?

**Fernanda:** ¿Para donde quiera? ¿Arriba, abajo, adelante, atrás?

**Manuel:** Sí.

**Fernanda:** ¿No puede sacar raíces afuera?

**Manuel:** No, porque se seca.

**Fernanda:** ¿Cuál es la semilla de la milpa?

**Manuel:** El maíz [*manifiesta que para crecer, el maíz necesita agua, tierra y sol*].

**Fernanda:** Oye, ¿y necesitará aire?

**Manuel:** No.

**Fernanda:** ¿Por qué no necesitará aire? Platícame.

**Manuel:** Porque se quiebra.

**Fernanda:** ¿Tú sabes acerca de la contaminación del aire? Cuando hay...

**Manuel:** ¿Humo mal?

**Fernanda:** Ajá. Tú crees que si el maíz creciera en un lugar donde hay mucho humo, ¿crecería igual?

**Manuel:** No.

**Fernanda:** ¿Entonces, será importante?

**Manuel:** Sí.

**Fernanda:** A ver, Manuelito, cuando se muere y se cae el maíz ¿qué puedes hacer con él?

**Manuel:** Juntarlo.

**Fernanda:** ¿Y qué haces con el maíz cuando lo juntas?

**Manuel:** Sembrarlo.

**Fernanda:** Lo vuelves a sembrar. ¿Crees que se vuelva a repetir otra vez el ciclo o ya no se repite el ciclo?

**Manuel:** Se repite.

**Fernanda:** Si no lo siembras, ¿qué puedes hacer con el maíz?

**Manuel:** Tirarlo.

**Fernanda:** ¿Lo tiras? ¿Sabes qué productos se pueden elaborar con el maíz?

**Lucero:** El nixtamal, con eso lo mueles y puedes hacer tortillas.

Cuando Manuel explicó el ciclo de la vida del maíz, omitió mencionar que primero se debe sembrar, y nombró los elementos que necesita (agua, luz, aire); entonces Fernanda le pregunta qué necesita suceder primero. Entonces Lucero intervino de forma sagaz, considerando que es una tutora novata:

- Lucero:** ¿Y crece sola la milpa?
- Manuel:** No.
- Lucero:** ¿Qué tienes que hacer para que crezca, para que nazca, *pa'* que todo?
- Manuel:** Echarle agua.
- Lucero:** ¿Echándole agua a la tierra va a nacer una milpa?
- Manuel:** También *ocupa* agua, tierra, sol y viento.
- Lucero:** Pero... Si nomás así le echas agua, tierra y sol y sabe qué tanto, ¿así va a nacer la milpa?
- Manuel:** No.
- Lucero:** ¿Qué tienes qué hacer?
- Manuel:** Tengo que echarle líquido *pa'* que crezca también.
- Lucero:** Sí, a lo que yo voy es de que, si le echas líquido así solo a la tierra, ¿va a nacer una milpa?
- Manuel:** ...
- Fernanda:** ¿Qué es lo primerito?
- Manuel:** ¿Nace?
- Lucero:** Sí, ¿pero qué le tienes que... cómo le vas a a hacer para que solo crezca la milpa?
- Manuel:** ¿Solo? ¿Sin elotes?, ¿sin nada?
- Lucero:** ¡No!
- Manuel:** Tú estás diciendo “solo”.
- Lucero:** ¿Cómo tienes que hacer para que crezca la milpa aparte de echarle líquido, agua, que le pegue sol, que le dé aire?, ¿qué tienes que hacer?, ¿qué le echas a la tierra para que crezca?, ¿cómo nace una milpa con elotes, pues?
- Manuel:** ¿Sembrarla?
- Lucero:** ¡Eso es lo que te faltaba! Sembrarla.

Fernanda le pidió a Lucero que le mostrara el RPA que elaboró cuando Salma la tutoró. Lo leyeron juntas y le preguntó a Lucero si fue todo lo que aprendió, Lucero dijo que no escribió sobre la materia inerte, así que Fernanda continuó preguntando a Lucero qué otras cosas aprendió en su tutoría y la invitó a escribirlo.

## Conclusiones

Aclaremos que vamos a nombrar como tutorías a las interacciones entre los estudiantes narradas anteriormente, teniendo claro que aún no alcanzan un nivel de madurez deseable y son ejecutadas por principiantes.

La tutoría que ofreció Israel se caracterizó por la ayuda que brinda a su compañero al momento de enfrentarse a la escritura. Si bien el tema “Seres vivos y su biodiversidad” parece desdibujarse en la tutoría y pasar a segundo plano, la decisión del tutor fue la más adecuada al enfrentarse a un estudiante que claramente aún no domina el lenguaje escrito. El reto que el tutor tuvo enfrente no es tan distinto a lo que en la posprimaria se centró como fundamental: dominar la competencia lectora y el lenguaje escrito que permite dominar otros temas.

Israel propuso a su aprendiz tres estrategias para ayudarlo: primero, planteó escribirle las palabras tenuemente en el cuaderno para que él las remarcará; después de la sugerencia de Salma, decidió señalarle las palabras directamente en el rotafolio, para finalmente, al darse cuenta que, al dictarle no reconocía las palabras, decidió usar el abecedario del aula para ayudarlo a identificar letra por letra. Lo que definimos como la más valiosa intervención del tutor es que haya buscado las referencias más aproximadas al contexto donde viven para que su estudiante se apropiara de dicha información con mayor facilidad, inclusive cuando Salma le pidió al tutor abandonar su idea.

No podemos asegurar que Manuel realmente haya sacado sentido del ejercicio que realizó con su tutor, pues fue más como un ejercicio de memorización, que sin duda fue facilitado por las referencias que su tutor le ofreció.

El tutor mostró un lado muy paciente durante gran parte de la tutoría, así como empatía hacia el proceso que su compañero estaba atravesando, ya que se percató que su estudiante tenía dificultad para identificar cuál letra debía copiar, por lo que le señaló con sus dedos en el rotafolio donde iba y le dictó qué palabra debía escribir. Asimismo cuando se percató que tenía problemas para separar las palabras por lo que le encerró en el libro palabra por palabra para que Gerardo comprendiera, pero él no estuvo contento con la indicación de su tutor.

Naturalmente la paciencia del tutor se desgastó, pero aun un tutor novato, no abandona a su estudiante, aunque se notó que ambos perdieron la paciencia en algún punto. Esto es entendible, dado que es predecible desde el inicio que Manuel en algún punto perdería el interés en una actividad tan repetitiva como la que estaba haciendo. Con todo, Israel hizo lo que estuvo en sus manos y bajo la sugerencia de Salma.

Por otro lado, la tutoría de Lucero y Manuel estuvo más orientada a la UAA que la anterior. Aunque la tutora también ofreció ayuda en la escritura a su aprendiz de una manera muy similar a la de Israel, Manuel reconoció mayor cantidad de letras en comparación con Gerardo y eso le permitió escribir palabras con más facilidad.

Esta tutoría mostró un diálogo novato en el que la tutora buscó que el aprendiz llegara a las respuestas que ella requería, pero al mismo tiempo, señaló que puede aclarar lo que no es tan obvio en momentos cuando le preguntó a Manuel que era la materia inerte y la comprensión del verbo *clasificar*.

En otro momento, Lucero logró con sus preguntas que Manuel explorara más para poder nombrar otros animales que viven en su comunidad; sin embargo, Lucero se centró en la mayor cantidad de animales que su aprendiz podía enlistar.

Al final, la actividad que desafió cognitivamente a Manuel se presentó cuando Lucero le pidió que recortara imágenes para clasificarlas. En este momento, el estudiante tenía buenas preguntas para lograr conceptualizar lo que no sabía, sin embargo, su tutora no pudo ayudarlo y finalmente ella terminó realizando la actividad.

Ambas tutorías mostraron intervenciones tutoriales que consistieron en dar instrucciones a sus aprendices y las preguntas que plantearon poco exploraron sobre el tema. A pesar de esto, el respeto y empatía estuvieron siempre presentes en la convivencia.

Que los estudiantes usen sus propias herramientas cognitivas para ayudar a sus compañeros a escribir o leer, parece el trabajo tutorial más conmovedor que hay y que nos remite a imaginarnos que, “en el diálogo tutor, el acercamiento al otro se da en lo que nos hace más humanos, la capacidad de conocer y relacionarnos —querernos—”, (Gabriel Cámara, s/f) un acto de bondad puro.

Aunque las tutorías que se brindan los estudiantes se encuentran en un proceso inicial, ya están en campo fértil, pues Salma se ha encargado de acondicionarlo para que los primeros estudiantes que atendió de forma personalizada ofrezcan lo que aprendieron a sus compañeros y caminen para volverse tutores.

En resumen, las tutorías incipientes de esta aula mostraron que gestionar una red de tutoría requiere no solo de organización sino también, y más importante, de confianza. La confianza que el educador deposita en sus estudiantes no es más que la traducción perfecta del principio “creer en la capacidad que todos tienen para aprender”.



# Referencias

- Alro, H. y Skovsmose, O. (2002). *Dialogue and Learning in Mathematics Education: Intention, Reflection, Critique*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cámara, G. (s/f). *Pedagogía que aprende de su práctica*. Obtenido de <https://redesdetutoria.com/descargas/>
- Elmore, R. (sin fecha). *Reflexiones sobre la contribución de la tutoría al futuro del aprendizaje*. Obtenido de <https://redesdetutoria.com/descargas/>
- Mehta, J. y Fine, S. (2019). *In Search of Deeper Learning. The Quest to Remake the American High School*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Mendez, E., y Montes, S. (Anfitrionas). (2022–presente). *Comunidades de Aprendizaje* [Podcast de audio]. Temporada 2, Episodio 6. ¿Qué es el trabajo por estaciones en la relación tutora? Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Rincón-Gallardo, S. (2013). *Educational Change as a Social, Political, and Instructional Movement: Learning and Expanding a Countercultural Practice in Mexican Public Middle-Schools*. Tesis doctoral, Graduate School of Education, Universidad de Harvard.









**GOBIERNO DE  
MÉXICO**

**EDUCACIÓN**  
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

**CONAFE**  
Consejo Nacional de Fomento Educativo

---

DISTRIBUCIÓN GRATUITA / PROHIBIDA SU VENTA

---

"Este programa es público, ajeno a cualquier partido político.  
Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa".