



# El ABC de la Relación Tutora

Versión 1.0

**Ai** APRENDER  
con INTERÉS

 **REDES  
DE TUTORÍA**

Enero 2020

**Ai** | APRENDER  
CON INTERÉS



El abc de la relación tutora  
Redes de Tutoría S.C. / Aprender con Interés A.C.

Cámara Cervera, Gabriel  
Castillo Macías, Araceli  
de Ávila Aguilar, Álvaro  
Méndez Espinosa, Rubén Alberto  
Morales Elox, José Miguel  
Rosete Valencia, Juan Pedro  
Salas Garza, Edmundo

Diseño Editorial: Rubén A. Méndez Espinosa  
Ilustración de portada: Nallely Guillén Barriga  
© 2020, Aprender con Interés A. C.  
Calle Durango No. 204, Roma Norte, Delegación Cuauhtémoc  
C.P. 06700, Ciudad de México. México.

## Contenido

Introducción	5
El concepto de Relación Tutora	7
Ciclo de la tutoría	8
1 y 2 El tutor ofrece al aprendiz temas que conoce bien y el aprendiz escoge el tema que le interesa conocer.	9
3 El tutor da el contexto necesario, precisa el desafío y la naturaleza del logro que obtendrá el aprendiz.	13
4 El tutor interpreta, a partir de su experiencia, el proceso interior del aprendiz, para aportar la información que falte o para traer a cuento lo que el aprendiz conoce, pero no alcanza a relacionar con el desafío que enfrenta por cuenta propia.	20
5 El proceso de aprendizaje fluye en ambas direcciones, de tutor que observa, diagnóstica y apoya procesos diferentes, y de aprendices que siguen caminos distintos por los que llegan con frecuencia a soluciones alternas que sorprenden al tutor atento.	32
6 El criterio de logro es la sorpresa y satisfacción del aprendiz de cara a su tutor.	36
7 y 8 El aprendiz reflexiona sobre el proceso de aprendizaje, para aprender el arte de enseñar a través del diálogo, afirmar su capacidad de proceder de manera autónoma y ser juez de la verdad, la bondad y la belleza de lo que aprende por interés y redacta su reflexión, para recrearla, afirmarla y ejercitarse en la expresión escrita.	40
9 El aprendiz expone en público lo que aprendió y el modo como logró superar obstáculos en diálogo con su tutor. Practica la exposición pública y reafirma y recrea lo que aprendió.	46
10 Demuestra la utilidad de lo aprendido al ofrecer el mismo tema como tutor.	53
11 Registra el proceso como tutor	56
12 Discute y profundiza los conocimientos en comunidad de aprendizaje.	63



# Introducción

La relación tutora es una práctica en constante evolución. Desde sus inicios en la Posprimaria de CONAFE, la tutoría se ha transformado con cada iteración (Comunidad de Aprendizaje, PEMLE, EIMLE, modelo ABCD de CONAFE) y, como demuestran las observaciones del equipo de Redes de Tutoría, con cada lugar en donde ha arraigado. En cada momento de expansión de la tutoría, la presión por formar a muchos maestros en periodos cortos determinó que un tipo de práctica arraigara en cada región. Sorprendentemente, en varios estados del país, el fin de los programas oficiales no significó el fin de la práctica tutorial en las escuelas. Hoy en día, la tutoría experimenta un resurgimiento encabezado por maestros y autoridades que poseen no sólo experiencia sino también convicción del potencial de la tutoría para transformar las vidas de sus estudiantes. Así, la comunidad de maestros-tutores atraviesa un momento no de expansión, sino de consolidación, y parte de esta consolidación implica reflexionar sobre nuestra práctica a nivel personal y colectivo. Con este documento, el equipo de Redes de Tutoría quisiera contribuir su granito de arena a los maestros interesados en reflexionar sobre su práctica. Los intercambios presenciales, que sin duda llenarán el año presente, complementarán lo que la sola lectura no puede ofrecer.

El documento presenta la mirada que el equipo de Redes de Tutoría tiene actualmente sobre la relación tutora. Representa el estado del arte de la tutoría, incorporando la experiencia y observaciones más recientes. Para cada momento del ciclo de tutoría, la información se organiza en tres apartados: el primero brinda la postura de Redes sobre el correspondiente momento del ciclo; el segundo ofrece ejemplos concretos que permiten visualizar cómo se materializa ese momento del ciclo en la práctica; y el tercero y último retoma algunos referentes que sustentan su importancia y que de alguna manera justifican su razón de ser como parte de la relación tutora. Es importante mencionar que los ejemplos que se usan para este material fueron obtenidos de la práctica viva de la relación tutora, en distintos contextos y en diferentes situaciones. Algunos de los momentos del ciclo se muestran concatenados en un sólo apartado debido a su estrecha relación.

La base de nuestra postura es la práctica, y su objetivo es el aprendizaje profundo. En resumen, por aprendizaje profundo entendemos aquel que trasciende el “casarón verbal” al que suele limitarse el aprendizaje escolar. Tradicionalmente, la escuela enseña y evalúa el conocimiento de nombres, fórmulas y reglas. Temas como “el acento” o “las palabras esdrújulas”, que se enseñan con base en libros de texto y se refuerzan



con ejercicios, tienen sentido dentro del paradigma escolar tradicional. En contraste, la postura profunda del aprendizaje reconoce que los nombres son sólo convenciones, y que las reglas cobran sentido cuando se utilizan de forma flexible para lograr un fin creativo. Perseguir aprendizaje profundo implica reemplazar los libros de texto por textos originales y, en lugar de contestar ejercicios, el fin es dialogar con el autor para entender su perspectiva y sus argumentos.

El aprendizaje profundo entrelaza creatividad, maestría (en el sentido de dominio) e identidad. Creatividad implica no sólo entender y apreciar lo que otros han creado sino dar el paso, por modesto que sea, a practicar el arte o ciencia que estamos estudiando. Maestría implica ser capaces de ver lo que estudiamos desde una perspectiva cada vez más global, reconocer las grandes ideas que sustentan el campo de estudio y unir estas ideas en una red cada vez más amplia e interconectada. La identidad del estudiante se transforma a medida que adquiere más y más familiaridad con los campos que estudia, hasta sentirse un aprendiz competente y asiduo, además de un tutor solidario y eficaz.

Las observaciones de campo muestran que los maestros y las maestras de tutoría han tenido enormes logros promoviendo aprendizajes de este tipo en sus estudiantes. Atendiendo a sus estudiantes de forma personal y creando comunidades de aprendizaje al interior de sus salones de clase, escuelas y regiones, han tomado pasos firmes en la dirección del aprendizaje profundo. Aun así, esperamos que el presente documento les brinde nortes para reflexionar sobre su práctica y profundizar aun más los aprendizajes que cosechan sus estudiantes.



# El concepto de Relación Tutora

**L**o que define la relación tutora es un contrato personal entre quien posee una competencia concreta y quien desea adquirirla. El contrato se caracteriza por la decisión de dos personas de dedicar el tiempo disponible al propósito central de adquirir un conocimiento y practicar una competencia. En una relación tutora no hay interferencia de actividades o propósitos distintos a los establecidos en el convenio. Para el aprendiz, el empeño se justifica por sí mismo, al menos mientras se ejercita, independientemente del uso que pueda dar después a lo que aprende. La acción misma es parte evidente del logro y fruición de lo que vendrá después de manera más plena y satisfactoria. El término “tutoría” describe en general una relación tutora.

La intensidad con la que se alertan las facultades y se aprende en relación tutora es la constante de cualquier búsqueda que se emprende por sí misma, con libertad y autonomía, y se desarrolla con apoyo de quienes están cerca y más saben. La generalización se basa en la experiencia común del modo como se adquieren las competencias básicas al crecer, como se hereda la cultura y se participa en sociedad. La excepción la encontramos, paradójicamente, en la institución dedicada a fomentar el aprendizaje de las generaciones jóvenes, que en su afán de llevar el servicio a todos, tiende a simplificar los procesos de aprendizaje, estandariza contenidos y tiempos, y masifica la relación de maestro y estudiantes con la idea de lograr economías de escala. Contra esta tendencia se promueven reformas educativas de diversa índole, aunque su orientación queda marcada por el paradigma conceptual de quienes las promueven. En el caso de la tutoría, el paradigma conceptual reconoce la universalidad del impulso humano por aprender en sociedad; impulso que se manifiesta con necesidad biológica desde la infancia y se desarrolla en el entorno de cuidado y afecto en el que madura la persona. De este paradigma se sigue en educación el respeto a la libertad y autonomía de todo aprendiz, chicos y grandes, así como la verdad y la solidaridad que deben mostrar quienes lo apoyan con el afecto y cuidado en el que finalmente se aprende y la cultura se recrea.

Lo importante y delicado en la tutoría es mantener una relación afectuosa por parte del tutor, sabiendo que en la tutoría el aprendiz confiadamente seguirá sus indicaciones, pero por lo mismo deberán resultar siempre entendibles intelectual y afectivamente. Cuando una indicación verbal o una señal del tutor desconcierta al aprendiz, es señal que está abusando de la confianza que le otorga.



# El ciclo de la tutoría

Se le llama ciclo de la tutoría a los momentos pedagógicos identificados durante el desarrollo de la práctica tutora, no se trata de pasos a seguir de manera secuencial ni de una receta que habrá que cumplir religiosamente, sino de espacios en los que a través de las interacciones mutuas entre el maestro, el estudiante y el contenido se aprende de manera satisfactoria.

A través de la práctica de la tutoría se han identificado los siguientes momentos:

- 
1. El tutor ofrece al aprendiz temas que conoce bien.
  2. El aprendiz escoge el tema que le interesa y se empeña en conocer.
  3. El tutor da el contexto necesario, precisa el desafío y la naturaleza del logro que obtendrá el aprendiz.
  4. El tutor interpreta, a partir de su experiencia, el proceso interior del aprendiz, para aportar la información que falte o para traer a cuenta lo que el aprendiz conoce, pero no alcanza a relacionar con el desafío que enfrenta por cuenta propia.
  5. El proceso de aprendizaje fluye en ambas direcciones, de tutor que observa, diagnóstica y apoya procesos diferentes, y de aprendices que siguen caminos distintos por los que llegan con frecuencia a soluciones alternas que sorprenden al tutor atento.
  6. El criterio de logro es la sorpresa y satisfacción del aprendiz de cara a su tutor.
  7. El aprendiz reflexiona sobre el proceso de aprendizaje, para aprender el arte de enseñar a través del diálogo, afirmar su capacidad de proceder de manera autónoma y ser juez de la verdad, la bondad y la belleza de lo que aprende por interés.
  8. El aprendiz redacta su reflexión, para recrearla, afirmarla y ejercitarse en la expresión escrita.
  9. El aprendiz expone en público lo que aprendió y el modo como logró superar obstáculos en diálogo con su tutor. Practica la exposición pública y reafirma y recrea lo que aprendió.
  10. Demuestra la utilidad de lo aprendido al ofrecer el mismo tema como tutor.
  11. Registra el proceso como tutor
  12. Discute y profundiza los conocimientos en comunidad de aprendizaje.

# 1 y 2 El tutor ofrece al aprendiz temas que conoce bien y el aprendiz escoge el tema que le interesa conocer

**E**l axioma de la tutoría es que el buen aprendizaje ocurre cuando se empalman el interés del estudiante por aprender algo y la capacidad del maestro para enseñar eso que interesa al estudiante. La tutoría en educación básica tiene la misma cualidad que la relación que en un taller artesanal se establece entre el maestro y el aprendiz. El aprendiz está comprometido por aprender el oficio que el maestro visiblemente domina, y el maestro está dispuesto no sólo a hacer visible su práctica, sino a brindar al aprendiz oportunidades de practicar también el oficio, al nivel de sus posibilidades y de formas cada vez más complejas. En educación básica, el oficio es la capacidad de aprender a aprender a través de recursos escritos y de demostrar ante la comunidad, mediante la palabra escrita y hablada, que en verdad hemos aprendido.

Cuando el estudiante tiene poca experiencia practicando el aprendizaje independiente, la oferta del tutor es el mejor punto de partida. Con este fin, el tutor pone los temas que ha dominado en un catálogo y los ofrece al aprendiz para que éste escoja el tema que más le interese. Al ofrecer un tema, el tutor afirma que lo domina, integrando los componentes cognitivos (haber comprendido e interpretado los textos que ofrece, siendo capaz de ubicarlos en un entorno cultural más amplio), y emotivos (apreciar el valor humano y cultural que posee el tema). Para poder brindar un apoyo certero, el tutor necesita integrar ambos componentes, y en un ejemplo posterior veremos lo que puede ocurrir cuando el primero de ellos está ausente.

A medida que el aprendiz comienza a adquirir autonomía, la oferta del tutor deja de ser una limitante. El aprendiz independiente puede dar rienda suelta a sus intereses, siguiéndolos con la amplitud y la profundidad que desee, usando su criterio para procurarse recursos y juzgar su valor para los fines que persigue. Equipados con esta habilidad, los estudiantes obtienen la mejor preparación para formarse a lo largo y ancho de la vida y para lograr los objetivos que se proponen tanto dentro como fuera del sistema educativo. (Para una abundante selección de testimonios de exalumnos de tutoría que confirman esto, véanse las secciones “Autonomía para aprender” y “Habilidades cognitivas” de la última publicación de Redes de Tutoría).

La noción de que el maestro debe dominar los temas que va a enseñar no es ninguna innovación nuestra, si bien en tutoría toma un significado específico que será explicitado en la siguiente sección.



Más contracultural, en cambio, es la idea de permitir al estudiante seguir sus intereses de aprendizaje, sobre todo porque esto puede entrar en conflicto con la cobertura de un currículum. ¿Qué pasa si a un estudiante le interesa estudiar un tema que no forma parte del currículum? ¿Y si a un estudiante no le interesa estudiar un tema que está en el currículum? La respuesta que podemos ofrecer es que no importa qué temas se estudien, siempre y cuando se tomen como una oportunidad de ejercitar el oficio de aprender de los textos y demostrar el aprendizaje. El maestro puede tener libertad para salir del currículum o estar atado a éste irremisiblemente. En cualquier caso, lo que importa es que el estudiante reciba libertad dentro de las posibilidades que el maestro pueda brindarle. Nuestra experiencia es que, cuando tienen la oportunidad de escoger los temas que les interesan, algunos estudiantes se clavan en matemáticas, resolviendo incluso problemas varios años por encima de su grado nominal, mientras que otros diversifican hacia temas sociales como las adicciones, las religiones, o la violencia intrafamiliar. Independientemente del tema escogido, los estudiantes deben experimentar lo que significa estar absortos en un tema y persistir en su estudio durante un tiempo considerable.

## Ejemplificación

La siguiente reflexión proviene de una tutora en ciernes. Ilustra las a menudo desfavorables consecuencias de brindar tutoría en un tema que aún no hemos dominado.

*Al revisar las tutorías dadas a estos dos asesores locales, que presentaban una situación similar [ambos eligieron inglés y contaban con poco vocabulario del idioma], me di cuenta de la gran diferencia que hay entre asesorar con materiales previamente estudiados a fondo y con materiales desconocidos o poco trabajados.*

*En el caso de la asesora local que eligió un texto que yo no conocía, la asesoría se limitó a darle indicaciones generales para la traducción y a proporcionarle el significado de algunas palabras que yo conocía. Avanzar al mismo tiempo que ella impidió el análisis de la estructura del idioma y la identificación de las estrategias de aprendizaje independiente, pues enfoqué mi trabajo a la traducción más que a la tutoría.*

*Ahora sé que la recomendación de profundizar en cada párrafo era más necesidad mía que una verdadera estrategia de aprendizaje, pues mientras ella hacía ese ejercicio yo adelantaba lo más que podía en la traducción.*

*En el caso del asesor que escogió el texto que yo ya había estudiado, la asesoría fue mucho más fluida y certera porque permitió que mis esfuerzos se centraran en proporcionarle estrategias de aprendizaje y de tutoría de forma artesanal<sup>1</sup>.*

---

<sup>1</sup> Castillo, A. citada en López y Rincón-Gallardo, 2003. La capacitación artesanal y la profesionalización de la labor docente en la Posprimaria. Ciudad de México: CONAFE.



En el siguiente ejemplo, un tutor narra su preparación para atender el interés de una estudiante, construyendo un nuevo tema que el tutor no tenía previamente en su catálogo.

*Al ser [la identidad, el tema de interés de su tutorada] un tema tan amplio que puede abordarse desde distintas áreas del conocimiento, fue necesario preguntar a la aprendiz desde qué área estaba interesada. No tenía del todo clara una respuesta pero se interesaba por la rama de la psicología. Al indagar más en su interés, mi aprendiz logró definir que quería saber, particularmente, qué rasgos definen la identidad de un sujeto. Al ser un tema poco explorado para mí, partí del estudio autónomo y la consulta a expertos para encontrar textos que abordaran el tema y atender la inquietud de mi aprendiz pero también ofrecer textos que estimularan nuevas preguntas de reflexión. Fue un largo proceso de estudio y construcción que derivó en varios textos; uno desde la perspectiva psicológica que analizaba la construcción de la identidad del sujeto, otro que propone un recuento histórico del tema y su cualidad aporética (es decir, como un concepto que es necesario para hablar de algo que caracteriza temporalmente o históricamente a un sujeto pero, a la vez, es imposible de representación precisa y definitiva pues está en constante transformación) y otro que contrasta el tema desde una perspectiva científica. La lectura y reflexión de estos textos ayudaron tanto a la aprendiz como a mí, a construir distintas perspectivas de un mismo concepto.*

En este caso, el tema no se ofreció tradicionalmente desde el catálogo del tutor, sino que nació del interés de la aprendiz y exigió a ambos, tutor y tutorada, precisar y delimitar el tema de forma conjunta. Como parte de este proceso, y haciendo visible su propio aprendizaje, el tutor tuvo que estudiar el tema e investigar textos que ayudaran a satisfacer la inquietud inicial de la aprendiz, pero también buscar otros textos que permitieron contrastar el tema desde otras ramas del conocimiento y, así, generar nuevos abordajes y preguntas.

---



## Justificación

La noción de poner el interés del aprendiz en el centro del centro del proceso educativo proviene de la tradición de la Ilustración, un período histórico que suele ubicarse a finales del siglo XVIII y principios del XIX, pero cuya influencia está presente hasta nuestros días. La Ilustración sentó las bases para una sociedad basada en la igualdad, la razón, y el respeto a cada individuo—incluido el respeto a su derecho de aprender y descubrir. El lema de la Ilustración, “sapere aude”, atrévete a saber, significa: confía en tu razón, vuélvete tu propia autoridad.

Es el individuo humano quien está en el centro de todo proceso de comprensión y descubrimiento, armado con su capacidad de razonar y motivado por su insaciable curiosidad.

Noam Chomsky, uno de los más notables intelectuales contemporáneos, cree que, si bien no es la fuerza dominante, el ideal de la Ilustración está aún vigente en sectores del sistema educativo actual. Según Chomsky, “El propósito de la educación desde [el punto de vista de la Ilustración] es simplemente ayudar a las personas a encontrar las formas de aprender por ellas mismas. Eres tú, el aprendiz, el que va a tener logros a lo largo de su educación, y depende en realidad de ti lo que llegarás a dominar, hacia dónde irás, cómo lo usarás, cómo le harás para producir algo nuevo y emocionante para ti y quizá para los demás”.

Chomsky contrapone esta visión liberadora de la educación al movimiento evaluativo hoy en boga, que tiende a adoctrinar a los estudiantes y ponerlos “en un molde en el que seguirán órdenes [y] aceptarán los marcos existentes sin cuestionarlos”. Una de las características principales de esta educación autoritaria es la excesiva importancia que tienen los exámenes estándar. Chomsky, quien también ha brindado conferencias para maestros de educación básica, conoce bien la presión que pesa sobre los maestros por cubrir los temas que estarán en los exámenes estándar, en vez de aquellos que le interesan a cada estudiante. Pero “pasar exámenes no se compara con buscar, con indagar, con explorar temas que nos interesan y nos emocionan”, advierte Chomsky, y propone que, cuando una estudiante expresa su interés por aprender un tema, lo mejor que un maestro puede hacer por ella es “dejarla explorar lo que le interesa, aunque quizá no le vaya tan bien en el examen, que trata de cosas que a la niña no le interesan”. La tutoría, siguiendo a Chomsky, pretende brindar un espacio para la exploración de los intereses genuinos de los estudiantes.

Desde luego, ni el encomio de Chomsky puede liberar a un maestro de las consecuencias profesionales y laborales que los exámenes pueden tener, pero esto sólo pone de relieve la importancia de que todas las personas en un sistema educativo, desde los maestros hasta el secretario de educación, compartan su compromiso con brindar la mejor educación posible, alejándose de espejismos como pensar que los exámenes pueden capturar verdaderamente el aprendizaje. Con el apoyo de las autoridades correspondientes, y en resonancia con el espíritu de la Cuarta Transformación, las maestras y los maestros de tutoría podrán hacer valer su autonomía profesional para, a su vez, brindar autonomía intelectual a sus estudiantes.



### 3 El tutor da el contexto necesario, precisa el desafío y la naturaleza del logro que obtendrá el aprendiz.

**E**n resonancia con la sección anterior, podemos afirmar que la oferta de temas desde el catálogo brinda al aprendiz en ciernes la oportunidad de escoger lo que le interesa y se empeñará en aprender, sea porque lo ignora o porque desea profundizar en lo que en parte ya conoce. Partir del interés es fundamental en la tutoría, como argumentamos en la sección anterior. En esta sección abordamos el complemento del interés del estudiante: la capacidad del tutor. Por capacidad entendemos que el tutor ofrezca lo que conoce bien y le entusiasma. Su oferta de temas debe permitir al aprendiz identificar el tema y el campo al que pertenece. Si se trata de despertar interés, pedir que escoja tema a partir de un título escueto y enigmático no es lo mejor; menos todavía, pedir que adivine de qué tratará el tema.

Una vez que la aprendiz escogió el tema que le interesa, la tutora deberá dar información adicional para asegurar que la aprendiz aprecia la relevancia del tema y el valor de aprenderlo por lo que vale en sí. A esto le llamamos “dar el contexto del tema”, que además de resaltar el valor intrínseco, permite precisar el desafío que enfrentará y la competencia particular que ejercitará en el proceso la aprendiz.

#### Ejemplificación

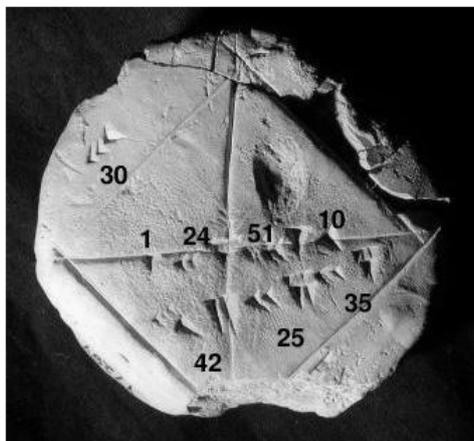
Los contextos variarán según los temas y según lo que de ellos sabe el tutor. Aquí se ofrecen tres ejemplos de contexto posible para un tema de geometría, de literatura y de inglés, así como la razón por la que los contextos son importantes para aprender con profundidad.

1. Teorema de Pitágoras



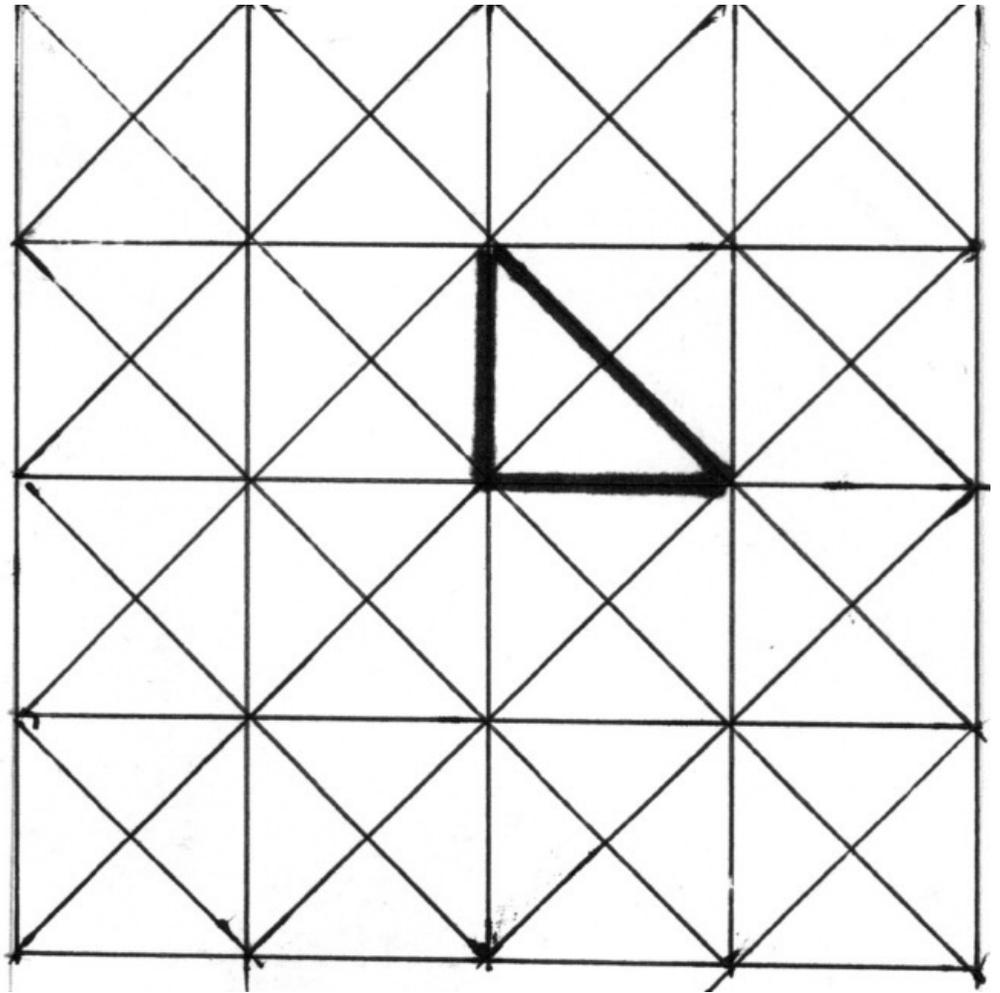
La esencia del teorema es la relación constante que hay entre los cuadrados que se pueden formar en los lados de todo triángulo rectángulo. El contexto puede partir de la importancia de las relaciones constantes para usarlas como medio para llegar a precisar cantidades que desconocemos. El ejemplo más conocido será la relación entre el diámetro y la circunferencia del círculo. La constante  $\pi = 3.1416\dots$ , las veces que el diámetro cabe en el círculo (o la división del círculo entre el diámetro), permite tener el algoritmo (diámetro  $\times \pi =$  circunferencia; circunferencia/ $\pi =$  diámetro) para conocer el término desconocido a partir del que se conoce. Otra constante de uso común son los porcentajes para fijar relaciones de precio o combinación de cantidades.

El teorema de Pitágoras es importante por la constancia de la relación entre los cuadrados de sus lados; en términos geométricos, entre las áreas de los cuadrados sobre sus lados. Una de las evidencias más antiguas de la relación constante entre los cuadrados de los lados de un triángulo rectángulo aparece en una tableta de barro cocido de la antigua Mesopotamia (alrededor de 2000 -1,600 A.C.) en la que se inscribió un cuadrado, su diagonal y el valor de esa diagonal (1,4142) cuando el lado del cuadro mide la unidad.



Es fácil suponer que fue a partir de cuadrados y sus diagonales que se conoció la relación constante que después se llamó teorema de Pitágoras. En el diagrama siguiente se pueden tomar los triángulos rectángulos más pequeños como unidad y contar las veces que entran en los cuadrados de los lados del triángulo rectángulo más grande y el cuadrado de su diagonal.





En el curso de la tutoría se verá en detalle que en un cuadrado se puede conocer la dimensión del lado o de la diagonal multiplicando o dividiendo, según el caso, por la constante 1.4142. Lo relevante de la tutoría no será descubrir la relación que se conoce y emplea desde hace tantos años, sino entenderla bien y demostrar que la relación no cambia cuando el triángulo rectángulo no lo forma la diagonal de un cuadrado. En la historia hay múltiples demostraciones, geométricas, algebraicas, aritméticas, manuales, del teorema. Por lo demás, las demostraciones seguirán la lógica de toda demostración que es igualar lo desconocido a lo que se conoce. Si  $A = B$  y  $B = C$ , entonces  $A = C$ .

### **Justificación del contexto**

Lev Vigotsky enfatiza la importancia de acercar el tema de estudio a la zona de desarrollo próximo del aprendiz, la zona que bien conoce y le permitirá asimilar el nuevo conocimiento. El contexto busca acercar lo más posible el tema a la zona de desarrollo próximo del aprendiz. Ausubel insiste en lo mismo al subrayar la importancia de refrescar los conocimientos previos. En el teorema de Pitágoras el contexto presenta las relaciones constantes como algo cotidiano, muy útil para



llegar a conocer lo desconocido a partir de lo conocido. La referencia histórica le da más realidad y cercanía al tema. Sólo si el aprendiz reconoce la noción de relación constante en su universo cultural podrá entender bien el teorema de Pitágoras, hacerlo suyo y emplearlo con provecho para resolver problemas de cálculo que se relacionen con la constante del teorema.

## 2. El poema Elegía de José Luis Borges

Sin que nadie lo sepa, ni el espejo  
Ha llorado unas lágrimas humanas.  
No puede sospechar que conmemora  
Todas las cosas que merecen lágrimas:  
La hermosura de Helena, que no ha visto,  
El río irreparable de los años,  
La mano de Jesús en el madero,  
De Roma, las cenizas de Cartago,  
El ruiseñor del húngaro y el persa,  
La breve dicha y la ansiedad que aguarda,  
De marfil y de música Virgilio  
Que cantó los trabajos de la espada,  
Las configuraciones de las nubes  
De cada nuevo y singular ocaso  
Y la mañana que será la tarde.  
Del otro lado de la puerta un hombre  
Hecho de soledad, de amor, de tiempo,  
Acaba de llorar en Buenos Aires  
Todas las cosas.  
José Luis Borges

Elegía significa añoranza, dolerse de una ausencia, sentir un vacío. Borges confiesa en el título que de eso tratará su poesía. Para entenderla mejor, conviene recordar que en las poesías se mezcla lo



ordinario con lo trascendente, porque el aporte de los poetas es revelar lo extraordinario de lo ordinario. El arte consiste en sorprendernos al insinuar que lo cotidiano no es distinto de los sucesos que admiramos en la historia o la realidad más amplia que vemos nos sobrepasa. Una manera de contextualizar el poema de Borges es preparar al aprendiz a hacer la separación de lo ordinario y lo trascendente. En la medida que espere la sorpresa que el poeta busca darnos, más fácilmente gozará la poesía. En el caso de Elegía hay versos, frases sencillas, que pueden aparecer en cualquier escrito, pero al conectarlas de alguna manera con metáforas, eventos, realidades distantes, etc., nos revelan nuevas dimensiones y enriquecen la visión y la existencia. Borges se distingue, entre otras cosas, por una gran erudición que le permite emplear como metáforas, tragedias en la historia de la humanidad. Esto supone estar preparada/o para investigar el significado más amplio de las referencias históricas. Después, al precisar el desafío, se buscará acercarse al poema, entender palabras y frases, dar razón de sus distintas partes, integrarlas en un todo coherente y gozar poema, pero también analizar el artificio de la rima y el ritmo, la cadencia de las diferentes sílabas, la época del autor, su vida, su obra, su influencia, etc.

## **Justificación del contexto**

La frase “Nada de lo humano me es ajeno” se atribuye al Latino Tertuliano y sienta la base para acercarnos a cualquier artista, poeta, filósofo, pensador, etc. No hay nada que produzca el talento humano para comunicarse con los semejantes que no se pueda de alguna manera conocer y apreciar, si hay interés y disposición de empeñarse en conocer lo que dice. Otra cosa será que el modo, el gusto, las preferencias del autor/a no nos gusten, pero siempre podemos apreciar el talento del artista con el que compone su obra. De hecho, los poemas que se ven en las escuelas se escogen de autores que la tradición ha consagrado y merecen el esfuerzo de aprenderlos para aprovechar su aporte universal.



### 3. Inglés

#### The Peace of Wild Things

When despair grows in me  
and I wake in the middle of the night at the least sound  
in fear of what my life and my children's lives may be,  
I go and lie down where the wood drake  
rests in his beauty on the water, and the great heron feeds.  
I come into the peace of wild things  
who do not tax their lives with forethought  
of grief. I come into the presence of still water.  
And I feel above me the day-blind stars  
waiting for their light. For a time  
I rest in the grace of the world, and am free.

Wendell Berry

Suponemos que el interés principal de traducir el poema de Wendell Berry es ejercitarse en leer con sentido el texto en inglés, pero también ejercitarse en apreciar el lirismo del poema. Advertir, pues, como contexto, que la sintaxis y el vocabulario nos darán la base para entender las ideas del poema, pero para apreciarlo como poesía, habrá que hacer una traducción que recoja en la medida de lo posible la creatividad del texto. Con el doble propósito de traducir con sentido y de afinar la sensibilidad para seguir las comparaciones y metáforas del poema, pondría el ejercicio de deducir, del contexto y del vuelo poético de un fragmento de poesía en inglés el significado de *una sola* palabra. De las demás palabras se da la traducción:

El fragmento es de una poesía religiosa del Arzobispo Fulton Sheen de Nueva York, en los años 50 del siglo pasado, que describe el primer milagro de Jesús de Nazaret en Caná de Galilea, con ocasión de una boda. En un momento de la fiesta se agota el vino y la madre de Jesús, como narra el Evangelio, se acerca a su hijo para sugerirle que haga algo. Jesús pide que le traigan unos jarrones llenos de agua y al bendecirlos transforma el agua en vino. El fragmento dice así:



The unconscious waters  
Saw the face of their Lord  
And blushed

Las aguas sin ser conscientes  
Vieron el rostro de su Señor  
Y \_\_\_\_\_

## **Justificación del contexto**

Además de lo que se ha dicho en general, de acercar lo más posible el tema al universo cultural del aprendiz, en el caso de la traducción, como en el de una buena lectura, hay que ejercitarse en el arte del buen lector que es encontrar sentido del contexto. Para entender un texto es importante conocer el sentido general de las palabras, pero lo que finalmente define su sentido es el conjunto, adivinar lo que quiere decir el autor. Es el contexto que permite identificar el sentido de una palabra desconocida, con más exactitud de lo que pueden dar las acepciones de un diccionario. Pero además, en el caso de una poesía, es fundamental para traducir bien percibir el tono y tema del poema.



## **4 El tutor interpreta, a partir de su experiencia, el proceso interior del aprendiz, para aportar la información que falte o para traer a cuento lo que el aprendiz conoce, pero no alcanza a relacionar con el desafío que enfrenta por cuenta propia.**

**D**espués de la exposición clara y honesta de la oferta de temas por parte del tutor y de la elección del tema por parte del estudiante, se inicia la odisea hacia la apropiación a profundidad del tema elegido. El estudiante emprende el viaje y enfrenta las adversidades con sus herramientas y conocimientos, pero no va sólo: junto a él, sin apresurar ni frenar su paso, va su tutor atento a las señales de necesidad de apoyo tanto conscientes como inconscientes. Pero ¿qué caracteriza esa odisea?, ¿cómo se construye?, ¿quiénes son los protagonistas?, ¿cuándo llegan estos a Ítaca--el destino al final del viaje?

El propósito central de Redes de Tutoría es promover y apoyar la construcción de experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar las habilidades y destrezas para aprender a aprender de manera autónoma. En la génesis de este propósito está la premisa de que todos somos capaces de aprender, con diferentes ritmos y estilos, enfrentando diferentes retos y obstáculos, alcanzando diversidad de aprendizajes, pero al final, cada uno es capaz de construir su propio proceso de aprendizaje y llegar triunfante a su Ítaca. La herramienta que concreta este propósito es el diálogo tutor, que se gesta y se desarrolla en el núcleo del aprendizaje: el diálogo entre estudiante y tutor en la presencia del contenido.

El diálogo tutor para el aprendizaje de un tema, aunque parte de una preparación profunda en el tema por parte del tutor y de un material



seleccionado y suficientemente trabajado, no sigue una secuencia previamente establecida; el diálogo se va generando sobre la marcha, va adquiriendo formas y matices a partir del proceso de aprendizaje que el estudiante va construyendo a través de identificar sus dificultades, generar sus estrategias de avance y encontrar las respuestas por él mismo. Esta adaptabilidad es el pilar de la autonomía del estudiante.

El diálogo tutor genera el ambiente propicio para el aprendizaje, un ambiente de confianza, seguridad y respeto, pues el estudiante sabe o se da cuenta muy pronto de que el tutor lo acompañará durante todo su proceso de aprendizaje, que puede expresar sus ideas y opiniones y que éstas serán escuchadas y aprovechadas para avanzar en alcanzar su propósito, que su ritmo y estilo de aprendizaje serán respetados y alentados, que contará con el apoyo necesario para identificar dificultades y superarlas, así como para reconocer sus aprendizajes y el proceso como los construyó y, finalmente, que es capaz de aprender lo que le interese y de comunicar sus aprendizajes y procesos de aprendizaje a otros.

## Ejemplificación

En la relación tutora, el tutor brinda el tiempo y el espacio necesarios para que el estudiante ponga en juego sus conocimientos previos y sus estrategias de comprensión y de aprendizaje, para que sea el estudiante el que decida qué hacer y cómo hacerlo. El primer desafío que enfrenta el estudiante es de comprensión lectora, sin importar el tema o el área de interés. Este primer desafío parece evidente en tema de español, literatura, historia; no así en temas de matemáticas o ciencias; sin embargo, es un desafío que el estudiante enfrenta en todo proceso de aprendizaje.

Los siguientes registros de tutoría muestran algunos aspectos que caracterizan el diálogo tutor que permiten que el estudiante reconozca y se familiarice con el tema y el material en cuestión y que parta de lo que conoce; así como aquellos que dan oportunidad al tutor de ofrecer lo necesario para que el estudiante avance con seguridad, respetar su ritmo y proceso de aprendizaje.

En la tutoría a Ismael con el tema de probabilidad, la tutora le entregó el enunciado del problema de *la carrera de carritos* y le pidió que lo resolviera como él quisiera y que ella estaría atenta por si surgiera



alguna duda, inquietud o pregunta. El enunciado del problema es el siguiente:

*[...] La carrera de carritos*

*Dibuja una carretera de 1 m dividida en 10 dm. Coloca doce carritos numerados del 1 al 12, en la línea de salida, cada carrito en un carril. Para que los coches avancen, lanza dos dados y suma los puntos, el coche cuyo número sea la suma obtenida, avanza un decímetro. Gana el carrito que avance más después de 10 tiradas. Puedes jugarlo a 20, 30 o el número de tiradas que decidas. Anticipa, ¿qué carrito ganará?*

*Cuando el estudiante me llamó para que revisara su trabajo, me di cuenta de que el enunciado no se había comprendido; así que, le pedí que me explicara qué había hecho. Ismael había dibujado una carretera de doce pistas, las numeró del 1 al 12 y dividió cada pista en 10 partes. Él dijo que ganaba aquel que primero obtuviera un 10, 11 o 12 en los dados. Con esto confirmé mi hipótesis, Ismael no estaba leyendo completo el enunciado; la frase, el coche cuyo número sea la suma obtenida, avanza un decímetro estaba desdibujada, sólo recuperaba las palabras “suma obtenida, avanza y decímetro” e imaginó que cada carrito avanzaría tantos decímetros como puntos salieran en los dados y que el turno de tirada era de forma creciente (primero el 1, después el 2 y así sucesivamente). La estrategia que utilicé para apoyarlo fue pedirle que leyera nuevamente el enunciado del problema y que lo fuera mostrando en su estrategia de solución. Con ello, Ismael se dio cuenta, cuando llegó a la oración en cuestión, que no había comprendido el problema y que se inventó otro juego. Esto fue tan significativo para él, que lo compartió tanto en su experiencia del final del día como en su demostración pública al final de la semana [...].*

En el caso de las tutorías que inician con un problema, de matemáticas o de ciencias, resolver la dificultad inicial de la comprensión del problema, es decir, lograr la claridad de lo que da y que lo pide, representa quizá un cincuenta por ciento de avance en el proceso de resolverlo. En el caso de Ismael, después del trabajo de comprensión, no tuvo dificultades para realizar el ejercicio y resolverlo.

La dificultad de la comprensión lectora en literatura es mucho más palpable, y con poemas se lleva las palmas, pues involucra elementos que dificultan la comprensión como la estructura, el lenguaje y el estilo del autor. En la tutoría a Alicia con el poema *Escrito con tinta verde* de Octavio Paz, la tutora entregó el poema a la tutorada con la consigna



de leerlo y escribir en pocas palabras de qué trataba.

*Cuando Alicia me indicó que ya había terminado, me acerqué y le pedí me comentara lo que había escrito; Alicia me mostró su cuaderno, en el que decía que “El poema hablaba de la naturaleza, del amor a la naturaleza”.*

*Este primer escrito de Alicia me dice que quizá pesó mucho en su lectura la cantidad de elementos de la naturaleza que Octavio Paz utiliza en su poema o que quizá..., para no especular demasiado, decidí preguntar al respecto, “¿qué del poema te da esa idea?” Alicia me muestra y lee los diferentes elementos de la naturaleza y agrega que el verde es vida.*

### Escrito con tinta verde

La tinta verde crea jardines, selvas, prados,  
follajes donde cantan las letras,  
palabras que son árboles,  
frases que son verdes constelaciones.

Deja que mis palabras, oh blanca, desciendan y te cubran  
como una lluvia de hojas a un campo de nieve,  
como la yedra a la estatua,  
como la tinta a esta página.

Brazos, cintura, cuello, senos,  
la frente pura como el mar,  
la nuca de bosque en otoño,  
los dientes que muerden una brizna de yerba.

Tu cuerpo se constela de signos verdes  
como el cuerpo del árbol de renuevos.  
No te importe tanta pequeña cicatriz luminosa:  
mira al cielo y su verde tatuaje de estrellas.

*Con esto confirmo que la cantidad de elementos de la naturaleza influyeron en su lectura, así que la invité a analizar nuevamente el poema con la intención de encontrar argumentos para corroborar, enriquecer o descartar esa primera lectura....[...]*

Cada estrategia de apoyo que el tutor ofrece es generada a partir de la necesidad que presenta el estudiante. Es importante resaltar que aun



cuando el tutor ya estudió el tema y conoce las posibles dificultades, estrategias de solución y aprendizajes que se pueden alcanzar, no impone procesos ni tiempos. El tutor utiliza todos esos insumos para realizar un diagnóstico lo más preciso posible de la dificultad y crear estrategias de apoyo específicas para cada necesidad y para cada estudiante; el estudiante puede ser consciente o no de la dificultad que se le presentó, es tarea del tutor hacer que el estudiante se dé cuenta de ella y busque cómo superarla.

En la tutoría a Alicia, se identificó la dificultad para descubrir de qué se habla y qué se dice en un párrafo y en la unidad, así que la tutora decidió apoyar con estrategias para identificar sujetos y verbos principales en una oración:

*[...] Así que le pregunté, “¿en qué te fijas en una oración cuando quieres saber de qué se hablaba y qué se dice?” y le puse los siguientes ejemplos, pidiéndole que identificara en cada uno de quién se habla y qué se dice:*

*Camila come muchos cacahuates.  
Los gatos duermen en el sillón*

*Con este ejercicio, Alicia recordó que tenía que buscar el sujeto y el verbo de la oración. Para continuar le pedí que hiciera el ejercicio de identificar de qué se habla y qué se dice en cada uno de los párrafos del poema. [...]*

La tinta verde crea jardines, selvas, prados,  
follajes donde cantan las letras,  
palabras que son árboles,  
frases que son verdes constelaciones.

*Sujeto: La tinta verde  
Verbo: crea*

Deja que mis palabras, oh blanca, desciendan y te cubran  
como una lluvia de hojas a un campo de nieve,  
como la yedra a la estatua,  
como la tinta a esta página.

*Sujeto: La tinta verde  
Verbo: crea*

Brazos, cintura, cuello, senos,  
la frente pura como el mar,  
la nuca de bosque en otoño,



los dientes que muerden una brizna de yerba.

*Sujeto: Los dientes*

*Verbo: muerden*

Tu cuerpo se constela de signos verdes  
como el cuerpo del árbol de renuevos.

No te importe tanta pequeña cicatriz luminosa:  
mira al cielo y su verde tatuaje de estrellas.

*Sujeto:*

*Verbo:*

*Cuando Alicia pidió mi apoyo porque se le complicaba hacer el ejercicio con el último párrafo, me di cuenta de que hay dificultad en los tres últimos párrafos; así que le pedí que me explicara lo que había hecho desde el primer párrafo y, aproveché para preguntarle sobre cómo aprovechar el sujeto para encontrar el verbo de la oración o cómo aprovechar el verbo para determinar el sujeto de la oración. Para ayudarla a recordar, regresé a las dos oraciones anteriores y señalando la primera le dije que supusiera que no sabía de quién o de qué se hablaba pero que tenía identificado el verbo y le pregunté “¿qué haces? o, ¿cómo aprovechas al verbo para identificar de quién o de qué se habla?” Alicia dijo sonriendo: le pregunto al verbo quién hace la acción.*

*Camila come muchos cacahuates. ¿quién come?*

*Los gatos duermen en el sillón ¿quiénes duermen?*

*Para completar la reflexión le pregunté, “si conoces el sujeto, ¿cómo encuentras el verbo?” “Preguntándole ¿qué hace?”, fue su respuesta.*

*Camila come muchos cacahuates. ¿qué hace Camila?*

*Los gatos duermen en el sillón ¿qué hacen los gatos?*

*A partir de lo anterior retomamos el ejercicio con el poema. Le pedí a Alicia que hiciera el mismo ejercicio para verificar el verbo y el sujeto identificados en cada párrafo. En el primer párrafo lo verificó sin dificultad. En el segundo párrafo le preguntó primero al sujeto identificado.*

Deja que mis palabras, oh blanca, desciendan y te cubran  
como una lluvia de hojas a un campo de nieve,  
como la yedra a la estatua,  
como la tinta a esta página



*“¿mis palabras qué hacen?... Desciende y cubren. Ah!, el verbo es descender y cubrir”. Con esto, ella comentó que se había equivocado pero que ya estaba bien; así que, la invité a corroborarlo realizando el ejercicio con el verbo que había identificado primero.*

**Deja** que mis palabras, oh blanca, desciendan y te cubran  
como una lluvia de hojas a un campo de nieve,  
como la yedra a la estatua,  
como la tinta a esta página

*“¿Quién deja? Tú, deja tú. Le está hablando a alguien o a algo al que le está pidiendo permiso”. “Ok, permiso de qué?”, le pregunté. “De que sus palabras desciendan y cubran”, respondió. Para redondear le pedí que leyera nuevamente para ver si podíamos descubrir qué o quién era “tú”. Con esto Alicia identificó que el “tú” correspondía a “oh blanca” y reordenó la oración como sigue:*

*oh blanca Deja que mis palabras desciendan y te cubran*

*Ahora el “tú”, que aún no podía precisar, afirmaba que era femenino.*

*Antes de continuar revisando su ejercicio de sujetos y verbos, le pedí que leyera nuevamente el párrafo y que me dijera para qué servían los otros tres versos del párrafo. Nos fue útil para recordar qué son las comparaciones y cuál es su función. Ya que habían cumplido con su función de decirnos cómo quería que sus palabras descendieran y cubrieran, decidimos taparlas y le pedí que leyera nuevamente el poema.*

La tinta verde crea jardines, selvas, prados,  
follajes donde cantan las letras,  
palabras que son árboles,  
frases que son verdes constelaciones.

Deja que mis palabras, oh blanca, desciendan y te cubran  
como una lluvia de hojas a un campo de nieve,  
como la yedra a la estatua,  
como la tinta a esta página.

Brazos, cintura, cuello, senos,  
la frente pura como el mar,  
la nuca de bosque en otoño,  
los dientes que muerden una brizna de yerba.

Tu cuerpo se constela de signos verdes  
como el cuerpo del árbol de renuevos.



No te importe tanta pequeña cicatriz luminosa:  
mira al cielo y su verde tatuaje de estrellas.

*Este ejercicio ayudó para que Alicia se diera cuenta de que el párrafo tres es complemento del párrafo dos, y por tanto, que el sujeto y el verbo del párrafo tres eran los mismos que los del párrafo dos. Con este ejercicio, Alicia también reforzó la idea de que “tú” es femenino, debido a la palabra “senos”.*

*Así llegamos a su petición inicial, cómo encontrar el sujeto y el verbo del párrafo cuatro.*

Tu cuerpo se constela de signos verdes  
como el cuerpo del árbol de renuevos.

No te importe tanta pequeña cicatriz luminosa:  
mira al cielo y su verde tatuaje de estrellas.

*Aprovechamos los signos de puntuación para resaltar que el párrafo está conformado por dos oraciones. Alicia identificó que, nuevamente, en ambas, el sujeto era “tú”, “oh blanca”, sólo que en la primera oración se refería a “el cuerpo de Oh blanca”. Con ello, Alicia identificó los verbos y se dio cuenta que no los había marcado por la estructura que tienen.*

*Hasta este momento la tutoría se centró en la comprensión literal del poema; de qué se habla y qué se dice. El segundo escrito de Alicia muestra este avance:*

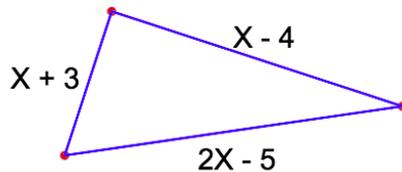
*El poema trata de como Octavio Paz halaga, admira y seduce a la mujer que ama. [...]*

En el último ejemplo, con la tutoría a Margarita en el tema de álgebra a partir del problema *El triángulo algebraico*, la tutora nos muestra el diagnóstico que hace a partir del primer intento de solución por parte de la tutorada.



## Triángulo algebraico

Calcular el área y el perímetro del triángulo rectángulo cuya hipotenusa está dada por la expresión  $2X-5$ , y sus catetos por las expresiones  $X-4$  y  $X+3$ .



...Le entregué el problema del triángulo y le pedí que lo leyera y resolviera como quisiera.

Su primer acercamiento me indicó que recordaba algunos elementos como perímetro y área de un triángulo, a nivel de noción y de fórmula para calcularlos; también muestra que recordaba bien que al operar expresiones algebraicas es importante no mezclar variables con números. Ella hizo y explicó lo siguiente:

Señalando la siguiente expresión  $(X + 3) + (X - 4) + (2X - 5) = 4X - 6$ , dijo, "sé que tengo que sumar todos los lados, pero llego hasta aquí". Y para calcular el área, continuó, ésta es la base –señalando el lado con expresión  $(2X - 5)$ – pero necesito calcular la altura que sería esta –Señaló un segmento perpendicular al lado que señaló como base desde el vértice opuesto. Con su explicación identifiqué que su estrategia no contemplaba la construcción de una ecuación, que manejaba concepciones erróneas acerca de base y altura del triángulo y que probablemente no estaba contemplando el tipo de triángulo (triángulo rectángulo). Estos puntos definieron mi primera intervención de tutoría[...]

En la tutoría, el tutor aporta las condiciones y los insumos necesarios para que el estudiante identifique si hay una dificultad, la reconozca, y cree una estrategia para superarla. Es probable que la estrategia del tutor no sea suficiente para apoyar al estudiante, así que con calma y sin caer en la tentación de explicar o de mandar a investigar, el tutor busca otra estrategia. El siguiente fragmento de registro de tutoría muestra esta búsqueda del tutor.

[...]Con lo anterior, Margarita llegó a que se tenía que cumplir que

$$(X + 3)^2 + (X - 4)^2 = (2X - 5)^2$$

Al empezar a desarrollar las expresiones, me di cuenta de que Margarita no recordaba cómo elevar un binomio al cuadrado. Ella



resolvió el primer binomio al cuadrado de la siguiente manera:

$$(X + 3)^2 = X^2 + 3^2.$$

Le comenté que este es otro momento en el que es posible invitar al estudiante a investigar cómo se desarrollan los binomios al cuadrado, pero que yo le proporcionaría el apoyo. Le pedí explicarme nuevamente cómo eleva un número al cuadrado: multiplicando el número por sí mismo. Ok, entonces trasladando al binomio, ¿cómo lo elevas al cuadrado?

Margarita escribió lo siguiente:

$$(X + 3) (X + 3) =$$

La nueva representación del binomio al cuadrado no proporcionó nuevas ideas para resolverlo, así que decidí trabajar con una expresión más simple, como  $5(a + b + c + d)$ ; en este caso para Margarita fue claro cómo realizar la multiplicación. Esto lo trasladó de la siguiente manera:

$$\begin{aligned}(X + 3) (X + 3) &= (X + 3)X + (X + 3)3 \\ &= X^2 + 3X + 3X + 3^2 \\ &= X^2 + 6X + 3^2\end{aligned}$$

Con esto, desarrolló la expresión. En el primer intento hubo un error en el desarrollo de signos llegando a la expresión:

$$\begin{aligned}(X + 3)^2 + (X - 4)^2 &= (2X - 5)^2 \\ X^2 + 6X + 3^2 + X^2 - 8X + 4^2 &= 2X^2 - 10X + 5^2 \\ 2X^2 - 2X + 25 &= 2X^2 - 20X + 25\end{aligned}$$

Al llegar a la expresión anterior, Margarita dijo que no podía ser, pues la igualdad no se cumpliría (salvo para  $X=0$ ). Para apoyarla le pedí que revisáramos el desarrollo de nuestros binomios al cuadrado, al hacerlo, Margarita se dio cuenta inmediatamente que en el tercer binomio no había escrito el coeficiente de la  $X^2$ , es decir el 2. La nueva expresión fue:

$$X^2 + 6X + 3^2 + X^2 - 8X + 4^2 = 4X^2 - 20X + 5^2$$

Lo más importante en el diálogo tutor es que el tutor mantenga la serenidad para permitir que el estudiante identifique sus dificultades y las supere; el tutor ofrecerá tanto como sea necesario para que el estudiante avance con seguridad, pero por su cuenta. En este sentido es que el tutor puede ofrecer información, dar ejemplos,



contraejemplos, dar respuestas parciales, acompañar las lecturas, compartir otras formas de resolver o apreciar los textos; todo en pro de que el estudiante construya su propio proceso de aprendizaje.

## Justificación

Uno de los pedagogos modernos que señaló la incongruencia entre la igualdad que caracteriza una democracia y las interacciones verticales que permean el salón de clases tradicional fue Paulo Freire (1921-1997). Freire observó que, en la tradición escolar, la autoridad del maestro es la fuente de la mayoría de las decisiones que ocurren en el aula: qué aprenden los estudiantes, cómo lo aprenden y en qué momento lo hacen. “Educación” en este paradigma es sinónimo de “recepción”, y el estudiante es exitoso en la medida que puede devolver en los exámenes los depósitos que recibió del maestro. Freire observó que las cualidades que la escuela premia están en las antípodas de aquellas que caracterizan al hombre libre. Por lo tanto, una interacción maestro- estudiante basada en la autoridad contribuye a domesticar a los estudiantes en lugar de liberarlos.

En la búsqueda por imaginar una educación liberadora, por lo tanto, un paso fundamental es imaginar formas de interacción basadas en la igualdad en lugar de la autoridad. Es entonces que el diálogo surge como una alternativa, entendido como “una forma de interacción entre profesor y estudiantes, involucrados en una actividad de aprendizaje, en la cual hablar y escuchar son actividades compartidas, las ideas son discutidas y la comprensión de lo que el otro dice es fundamental”.<sup>2</sup>

Muchos investigadores han retomado las ideas de Freire, y entre ellos citamos a continuación a Helle Alro y Ole Skovsmose. Luego de hacer una revisión exhaustiva de la literatura al respecto del diálogo, ellos concluyen que éste puede caracterizarse como un tipo de interacción que posee tres características:

- involucra una indagación, es decir, hay algo que los dialogantes desean saber y que los lleva a expresar sus perspectivas y escuchar las del otro para crear ideas nuevas como consecuencia de su interacción,

<sup>2</sup> Milani, R. (2015). *O processo de aprender a dialogar por futuros professores de matemática com seus alunos no estágio supervisionado*. Tesis doctoral. UNESP Rio Claro. p. 202.



- tiene una cualidad horizontal, es decir, que las perspectivas de todos los dialogantes son tomadas en cuenta y son juzgadas de acuerdo con su relevancia para la indagación que realizan, en vez de por la autoridad que ostenta cada dialogante,
- tiene un carácter impredecible, es decir, no puede prepararse de antemano sino que discurre por caminos que los dialogantes co-construyen durante su interacción.<sup>3</sup>

La tutoría comparte las tres características de diálogo mencionadas arriba, pues involucra un desafío, una interacción horizontal entre tutor y tutorado, y un rumbo emergente para esta interacción, dado por las necesidades e intereses del tutorado de cara al desafío. Como muestran los ejemplos de este capítulo, la tutoría brinda al estudiante (independientemente de su papel como alumno, maestro, supervisor, etc.) la oportunidad de sacar sentido de lo que lee, de identificar y resolver las dificultades de comprensión que vive a lo largo del camino. De esta forma, la tutoría transforma el diálogo en una fuente de aprendizaje compartido. El círculo se cierra cuando el aprendiz autónomo se vuelve también un tutor en aquellos temas que ha dominado y adquiere así un papel parte integral de la comunidad de práctica tutorial (lo cual será tema de las secciones 10 y 11).

De esta forma, la tutoría permite hacer realidad una de las propuestas más radicales de Freire cuando escribía lo siguiente: “En verdad, no sería posible realizar una educación problematizadora y liberadora, que rompe con los esquemas verticales característicos de la educación bancaria, sin superar la contradicción entre el educador y los educandos. Como tampoco sería posible realizarla fuera del diálogo. Es a través de éste que ocurre la superación y que surge un término nuevo: no más educador del educando, no más educando del educador, sino educador-educando con educando-educador”.<sup>4</sup>



<sup>3</sup> Alro H. & Skovsmose, O. (2004). *Dialogue and Learning in Mathematics Education*. Kluwert Publishing.

<sup>4</sup> Freire, P. (2014), cit. en Faustino, C. (2018). “Como você chegou a esse resultado?": O diálogo nas aulas de matemática dos anos iniciais do ensino fundamental. Tesis doctoral. UNESP Rio Claro. p. 47

## **5 El proceso de aprendizaje fluye en ambas direcciones, de tutor que observa, diagnóstica y apoya procesos diferentes, y de aprendices que siguen caminos distintos por los que llegan con frecuencia a soluciones alternas que sorprenden al tutor atento.**

**N**adie puede dar lo que no tiene, es una premisa que suena simple y lógica, que nadie niega, con la que el sentido común está de acuerdo; pero ¿cuántas veces se ha pasado por alto en las aulas de clase?, ¿alguna vez ha intentado explicar algo que no comprende?, ¿qué hay detrás de exigir u obligar a que se siga un procedimiento o idea determinados?, ¿por qué se quiere que todos los estudiantes en un aula lleven el mismo ritmo, el mismo procedimiento y adquieran los mismos aprendizajes?

Como se mostró en la sección anterior, en la relación tutora, respetar el ritmo y el modo de aprender de cada estudiante, son principios que construyen el diálogo tutor y que se logran en la medida que el tutor domina el tema y el material que ofrece en tutoría. El tutor se dio la oportunidad de ser aprendiz del tema, de cuestionar y buscar respuestas, de conjeturar y verificar o descartar, de andar diferentes caminos; aún así, el tutor sabe que su proceso de aprendizaje con ese tema no está cerrado, sabe que cada tutoría que ofrezca con el mismo tema y el mismo material le dará la oportunidad de construir nuevos aprendizajes.

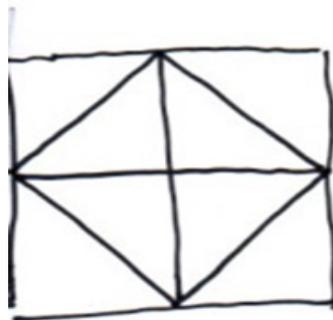


Esta riqueza que el tutor recibe con cada tutoría es la que le va proporcionando la maestría en el tema y en la tutoría con ese tema. En los siguientes fragmentos de tutoría se muestra la viveza del aprendizaje mutuo que se genera en una relación de aprendizaje en relación tutora.

## Ejemplificación

Gabriel Cámara ha tutorado la demostración del teorema de Pitágoras (cuyo contexto se brindó en la sección 3) en varias ocasiones. Pero nuevas tutorías siguen brindándole al tutor nuevas perspectivas sobre el mismo tema. La siguiente reflexión es un ejemplo de ello.

*Un ejemplo de la maestría que adquirimos con la práctica tutora surgió ayer al dar tutoría a Kristine Melley sobre el teorema de Pitágoras. Parte del contexto histórico que ofrezco es desafiar al aprendiz con el mismo desafío que Sócrates puso al joven esclavo de su amigo Menón: demostrar la relación pitagórica comparando figuras que forman las diagonales de los mosaicos cuadrados del pavimento. El esquema más simple es así:*



*Sin notación algebraica, sin cantidades numéricas, simplemente con visión intuitiva, había que señalar la relación. Le indiqué a Kristine ubicar uno de los triángulos rectángulos interiores y considerar los cuadrados de sus catetos. El problema para ver la relación de áreas es que el cuadrado de la hipotenusa está invertido y en parte ocupa la misma superficie que los cuadrados de los catetos. Mi experiencia es que los aprendices batallan para imaginar la solución. Lo que descubrí ayer es que una intervención certera es recordarle al aprendiz que el teorema relaciona cantidades (áreas) y que para contar es preciso tener una unidad. En este*



caso se pregunta ¿cuál es la unidad? Y la respuesta obvia es “el triángulo rectángulo”. Contando triángulos se demuestra visible y divertidamente el teorema.

En el siguiente fragmento de registro de tutoría, la tutora muestra el aprendizaje que le dejó la tutoría con un estudiante de primero de secundaria respecto a la apertura para indagar y lograr diagnósticos más precisos de las dificultades.

*Juan decidió trabajar con un problema de geometría en el que se busca calcular el área y el perímetro de una región irregular. El enunciado del problema es el siguiente:*

*Sea ABC un triángulo equilátero y P, Q y R los puntos medios de AB, BC y CA respectivamente. Sean PR, PQ y QR los arcos cuyos centros son los vértices del triángulo. Si un lado del triángulo mide 6 cm, calcula el perímetro y el área de la región PQR.*

*Después de poco tiempo de haber dejado al estudiante solo para que resolviera el problema como él decidiera, me di cuenta de que no había escrito nada en su cuaderno; así que me acerqué para ver qué sucedía y cómo podría apoyarlo. Lo primero que hice fue preguntar al estudiante qué es lo que le pedía el problema, su respuesta fue “no sé”. Era evidente que había un problema de comprensión del enunciado, por lo que decidí indagar qué era exactamente lo que le impedía comprenderlo. Por supuesto que lo primero que pensé, dada mi experiencia en diversas tutorías con este problema, fue que Juan tenía dificultad con alguno de los conceptos matemáticos involucrados como: puntos medios, arcos, vértices, triángulo, perímetro y/o área; entonces me di a la tarea de cuestionar cada uno de estos conceptos y mi sorpresa fue que uno a uno los fuimos descartando, Juan los conocía lo suficiente como para comprender el enunciado. Después de tan ardua tarea decidí preguntarle ¿qué es lo que no entiendes del problema? y su sencilla pero maravillosa respuesta fue “No entiendo qué tienen que ver los “cuyos” con las matemáticas”.*

*La respuesta de Juan fue para mí una lección que abrió mi panorama de que en la comprensión hasta lo más simple para unos puede ser complejo para otros, desde entonces en mis tutorías nada es obvio, todas las dificultades de los estudiantes merecen el mismo compromiso de mi parte para ayudarlos a superarlas.*



## Justificación

De acuerdo con Piaget, el rasgo esencial de las relaciones de colaboración es que la comunicación entre los compañeros implica relatividad e incluso reciprocidad, siendo ésta la característica de las relaciones de intercambio. Las relaciones personalizadas suponen un diálogo simétrico, en el que los compañeros se conceden uno a otro el mismo nivel de libertad y en donde los intercambios parecen organizarse de acuerdo con turnos que se llevan a cabo justamente y sin problemas, entre compañeros de la misma posición implicados en un mismo tema.

Por otro lado, la toma de decisiones conjunta entre compañeros que tienen distinto nivel de destreza implica una asimetría en la dirección de la resolución del problema y en lo que pueden aprender. Un compañero hábil tiene una idea más clara que un novato de la meta del problema y de los medios necesarios para alcanzarlo, por lo que es más probable que dirija al novato durante el proceso. También, un compañero hábil puede ayudarle a un novato en la apropiación de la información nueva que sale a la luz durante la resolución conjunta del problema. Sin embargo, en el proceso mismo de apoyar a sus pares, los compañeros más hábiles mejoran también su comprensión del proceso que están intentando facilitar. Esto es evidente en la bibliografía sobre las relaciones de tutoría entre iguales, que muestra que los tutores se benefician, por lo menos, tanto como los tutorados.<sup>5</sup>



<sup>5</sup> Rogoff, B. (1993). *Aprendices de Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Paidós. (pp. 258, 259)

## 6 El criterio de logro es la sorpresa y satisfacción del aprendiz de cara a su tutor.

Lo común que se espera como muestra de buen aprendizaje en un salón de clases convencional es la resolución de ejercicios en los que los estudiantes llegan a una respuesta “correcta” de acuerdo a lo que les pide el libro de texto o el cuestionario elaborado por el maestro. En prácticamente todos los casos, es el resultado en sí mismo lo que importa, sin considerar el modo cómo se accedió a éste y las implicaciones que se tuvieron para lograrlo. El proceder anterior limita al estudiante la posibilidad de ser consciente que durante el proceso de estudio hubo aprendizajes que le permitieron dar sentido y significado a la tarea que estaba desarrollando; para un estudiante no autónomo, sin un interlocutor entre él y el contenido, se descarta la posibilidad de hacer conciencia de lo que le permitió resolver la tarea solicitada, por lo que encontrar la respuesta o el resultado válido, termina siendo, si no insatisfactorio, sí poco convincente.

Los resultados obtenidos en exámenes suelen utilizarse como criterio para determinar si un estudiante aprendió o no en la escuela. En la relación tutora, en cambio, el ciclo de aprendizaje cuenta con distintos momentos que persiguen hacer visible el aprendizaje del estudiante, de su viva voz y convicción. La demostración pública (véase sección 9) es uno de esos momentos, como lo es el volverse tutores en temas que han aprendido bien (véase la sección 10). Pero el diálogo mismo brinda el criterio más fehaciente del buen aprendizaje: la sorpresa que manifiesta un estudiante al llegar al atisbo, al aclararse lo que antes estaba confuso. El esfuerzo del tutor por entender la perspectiva del tutorado rinde frutos cuando el aprendiz resuelve finalmente el desafío y toma conciencia de su capacidad. Para los estudiantes de educación básica, esta experiencia es la base que los forma como aprendices autónomos a lo largo y ancho de la vida.



## Ejemplificación

En el siguiente fragmento de registro de tutoría, la tutora nos muestra uno de los momentos en que se manifiesta la transformación interna generada por la comprensión de aquello que antes se realizaba de manera mecánica.

*Ramiro, ATP, decidió trabajar con el tema de poesía y eligió el poema de Carlos Pellicer llamado “El Segador”. Antes de entregarle el poema, le pregunté dónde vivía y que si en el camino que solía recorrer había visto campos sembrados; ante su afirmación, le pedí que recordara uno de esos campos y que lo describiera por escrito. Después de eso lo dejé trabajar. Cuando me indicó que había terminado, le pedí que leyera su escrito, mismo que empezaba con El poema va a tratar de..., lo escuché con atención y cuando terminó le pregunté ¿qué te pedí que hicieras? Que escribiera de qué creía que trataba el poema, fue su respuesta. Una muestra de lo que la inercia puede lograr.*

*La pregunta no fue suficiente para que Ramiro se diera cuenta de lo que sucedía, así que le pedí que leyera en su cuaderno lo que le había pedido. Describir el campo sembrado que veo cuando viajo. “Ok, y ¿qué fue lo que hiciste?” Esta pregunta fue para Ramiro la oportunidad de reflexionar sobre todo lo que habían estado promoviendo en la entidad. ¡Hemos estado haciendo todo mal! fue su expresión que surgió como rayo de luz revelador.*

*Lo que Ramiro comprendió es que lo que estaban promoviendo era una secuencia de pasos que se realizaban de manera mecánica. La experiencia nos permitió reflexionar acerca de cuál es la función del ejercicio de anticipación, comentamos que al igual que toda la tutoría, también el ejercicio de anticipación es personalizado, lo piensa el tutor después de haber estudiado el tema a profundidad y lo matiza a partir de lo primero que platica con el tutorado.*

En el siguiente fragmento de registro de tutoría se describe el estudio que vivieron Lorena y su tutor con el *Soneto sonetil* de Lope de Vega. En el registro podemos observar como, al superar la dificultad en la que se encontraba mediante su propia estrategia, la estudiante vive la sensación de logro y satisfacción.



*Al leer el soneto, Lorena lo catalogó como metalingüístico, porque dijo podíamos dialogar con él, desde el mismo lenguaje. La dificultad más grande que tuvo Lorena fue comprender el primer verso.*

*“Un soneto me manda hacer Violante”*

*Lorena leía la palabra Violante como un adjetivo calificativo que denota violencia, y aseguraba que el soneto había obligado a Lope de Vega a ser violento. Empezamos reflexionando sobre el modo en cómo está escrita la palabra Violante para caer en cuenta que al iniciar en mayúscula inicial se refiere a un nombre propio. Para ella no encajaba que un nombre propio estuviera al final de la oración sobre todo porque se le antojaba que fuera el sustantivo de la misma. Al escuchar esto, le pregunté cuál parte de la oración constituía, para ella, el sujeto. En ese momento me pide que me detenga, observa la oración completa y dice “¡Claro! ¡Puedo mover el orden de las palabras y reconstruyo la oración!” Para Lorena fue un gran logro que le permitió sentirse satisfecha con lo que había construido.*

## **Justificación**

Richard Elmore identifica un principio en ambientes de aprendizaje divergentes al que llama: la búsqueda intencional de la sorpresa. Explica que el ascenso de las reformas basadas e impulsadas por los estándares y las pruebas, ha sido acompañado por un aumento similar de lo que Thomas Kuhn llamó una vez “ciencia normal”. Kuhn usó este término para describir la versión de libro de texto, estilizada, del método científico que se utiliza para explicar la ciencia a los no-científicos. La ciencia real, argumentó Kuhn, no adopta esta forma, más bien se centra en un proceso mucho más desordenado de ajustes e inicios impulsados por una búsqueda, a menudo vaga, de descubrimientos.

La versión “normal” de la investigación científica que ha sido injertada en la reforma educativa ha llevado inexorablemente a pruebas de campo aleatorias, con mediciones de resultados cada vez más rigurosas y menos informativas, referencias a diferencias a menudo pequeñas y descontextualizadas entre escuelas, sistemas, estados, etc. El énfasis en la ciencia normal es la búsqueda obstinada de “resultados” generalizables y replicables en un campo donde la ciencia todavía



tiene que resolver el enigma de por qué las intervenciones fuertes que sirven en un lugar fallan en otro, con el mismo nivel de fidelidad.

Lo que se nota al estudiar cómo funcionan los entornos de aprendizaje divergentes es algo radicalmente diferente: uno ve adultos y jóvenes comprometidos en una búsqueda común por preguntas que les interesan, disciplinados por un conjunto de acuerdos para pertenecer a una comunidad, con la expectativa de que el mundo es capaz de ofrecer sorpresas gratificantes si se mantiene comprometido con él. Elmore describe, desde la neurociencia del aprendizaje, que no es que haya predisposición para no aprender por parte de las personas, sino que el problema central se encuentra en el modo en cómo el sistema se organiza con sus instituciones para el aprendizaje; enfatiza que la búsqueda de la sorpresa se contrapone con lo que actualmente se entiende por aprendizaje. En palabras de Elmore: *“Hoy en día, paso gran parte de mi vida leyendo literatura sobre la neurociencia del aprendizaje. Uno de los fundamentos en este campo es que los seres humanos son organismos de aprendizaje para los cuales la búsqueda del conocimiento es un mecanismo de supervivencia, programado biológica y genéticamente a lo largo de eones de desarrollo. Desde este punto de vista, la evidencia de la ausencia de aprendizaje no es testimonio de una predisposición humana en contra de éste, sino que es evidencia de impedimentos sistémicos, institucionales y culturales para la instrucción. La búsqueda de la sorpresa, un poderoso motor del conocimiento, es un concepto inquietante para las definiciones institucionalizadas del aprendizaje”*.<sup>6</sup>



<sup>6</sup> Elmore, R.F. (2016) “Getting to scale...” it seemed like a good idea at the time. *Journal of Educational Change* 17, 529–537. doi:10.1007/s10833-016-9290-8

## **7 y 8 El aprendiz reflexiona sobre el proceso de aprendizaje, para aprender el arte de enseñar a través del diálogo, afirmar su capacidad de proceder de manera autónoma y ser juez de la verdad, la bondad y la belleza de lo que aprende por interés y redacta su reflexión, para recrearla, afirmarla y ejercitarse en la expresión escrita.**

**D**urante las interacciones que se dan entre los elementos del núcleo de la práctica educativa estudiante-maestro-contenido, surgen momentos de reflexión sobre lo que se está aprendiendo y el modo en cómo se logra el aprendizaje, tal y como se muestra en algunos de los ejemplos de las secciones 4, 5 y 6. Por lo tanto, vale la pena analizar: ¿qué significa reflexionar sobre los procesos de aprendizaje? ¿Cuál es el propósito de realizar esta reflexión? Esta sección intenta dar respuestas tentativas a estas preguntas recurriendo a un registro de aprendizaje escrito por un aprendiz.

Un propósito central de la tutoría es el de formar aprendices autónomos. El tutor brinda su apoyo, pero se esfuerza por permitir que el tutorado se involucre, en la medida posible, en las acciones propias del aprendizaje autónomo (tales como identificar por él mismo los conocimientos que ya posee, identificar lo que no comprende, y



recurrir a sus propios recursos para darle sentido). El punto es que cada tutoría deje al aprendiz mejor equipado para emprender aprendizajes autónomos con seguridad, y como argumentamos en esta sección, la reflexión juega un papel importante en este sentido.

Reflexionar como tutorado significa tomar conciencia del recorrido intelectual y emocional que hacemos al resolver un desafío en tutoría, así como de las herramientas que adquirimos en este proceso y que nos llevamos para usar en el futuro. Como veremos en los ejemplos de abajo, cuatro aspectos pueden ser objeto de reflexión durante una tutoría: (1) las experiencias previas de aprendizaje sobre el objeto de estudio de la tutoría actual, (2) las estrategias personales que usamos para resolver dificultades, (3) la estructura del objeto de estudio y (4) la evaluación del aprendizaje logrado en la tutoría. En la medida en que brindan al tutorado conciencia de su propia capacidad, las reflexiones de cada uno de estos tipos contribuyen a tender un puente entre su experiencia actual de aprendizaje tutorial y sus potenciales experiencias futuras de aprendizaje autónomo.

La reflexión ocurre en paralelo a la tutoría, de forma oral. Durante el diálogo, el tutor invita al tutorado a contar sobre sus experiencias previas de aprendizaje, a tomar conciencia de cuando está frente a una dificultad de comprensión y, una vez resuelta, a tomar conciencia de la estrategia utilizada, a encontrar regularidades en el objeto de estudio, y a evaluar el aprendizaje logrado. Es parte de la habilidad tutorial el promover reflexiones de estos tipos (véase la sección 4).

De entre estas reflexiones, el tutorado escoge cuáles ameritan ser plasmadas por escrito, primero en forma de notas, y luego en la forma de una narrativa coherente llamada “registro de aprendizaje”. La escritura del registro de aprendizaje es una oportunidad más de que el tutorado reafirme su propia capacidad de aprender. Pero la escritura de registros no es tarea sencilla, como señala nuestra experiencia. No sólo debe estar de por medio la voluntad del aprendiz para dedicar el tiempo y esfuerzo necesarios (la escritura del registro no puede ser una tarea forzada), sino también el apoyo del tutor o, en el caso de la tutoría entre estudiantes, del maestro a cargo de la red de tutoría. Este apoyo tiene como fin asegurar la claridad e inteligibilidad del escrito, en un proceso que a menudo implica varias revisiones. Sólo de esta forma es posible que la escritura del registro se realice como una oportunidad de ejercitar el arte de la expresión escrita, en vez de volverse un ejercicio rutinario.



## Ejemplificación

A continuación presentamos un registro de aprendizaje para ejemplificar con base en él los cuatro objetos de reflexión mencionados arriba. La aprendiz relata su proceso de aprendizaje del inglés a través de la traducción del texto *Mongolia: Nomads in Transition*<sup>7</sup>.

### *Registro de aprendizaje*

*La elección del tema en lo personal fue de mucho interés, ya que realicé un autoestudio de la Unidad de Aprendizaje Autónomo (UAA) y a su vez la he tutorado varias veces, lo que me ha permitido consolidar aprendizajes. Sin embargo para el trabajo del desafío en inglés hemos realizado la traducción palabra por palabra, lo cual no es la manera correcta, ya que no estamos interpretando el texto, por lo tanto no hay coherencia y sentido en el texto. Para evitar caer en este error realicé la identificación de cognados (palabras que tienen semejanza en su escritura y su significado respecto a otras palabras en otro idioma), realizando énfasis en el título “Nomads in Transition”, con ello pude expresar una perspectiva sobre el contenido del tema, partiendo de ahí en cada párrafo de los textos.*

*El tutor me invitó a inferir en las palabras desconocidas, la estrategia que utilizamos fue dejarla a un lado por un momento, para identificar el sentido de las palabras que había antes y después de ella. Lo mismo realice con las preposiciones (is, to, a, on, the), tomarlas fuera de la oración, una vez teniendo una estructura más completa, di paso a las preposiciones y fui hilando los conectores que hicieran entender la oración. Por ejemplo, en la oración:*

*New technology is helping to keep a traditional lifestyle alive on the Mongolian plains.*

*Nuevo tecnología is \_\_\_\_\_ to \_\_\_\_\_ a tradicional estilo vida vivo on the Mongolia \_\_\_\_\_.*

*Al investigar en el diccionario keep, tenía varias definiciones, pero de acuerdo al contexto de la oración, deduje que el significado sería mantener.*

### *Reglas gramaticales del idioma inglés*

*Identifiqué que en el idioma inglés se escribe primero el adjetivo y*



después el sujeto, lo que facilitó la traducción. Esto lo logré mediante la ejemplificación que realizó mi tutor con oraciones del texto, por ejemplo ( solar panels / paneles solares) [...]

Al ir desarrollando la interpretación en la frase “Situated between China and Russia”, logré reconocer algunas palabras. Para comprender el resto realizamos con el tutor una investigación con sentido; en la cual utilizamos el globo terráqueo para ubicar a Mongolia y así entender la palabra between: entre.

En el idioma inglés se utiliza mucho los gerundios; el cual consiste en agregar “ing” al verbo en infinitivo, que corresponde a la terminación en ‘ando’ ‘endo’ de los verbos en español.

Singular: is helping / está ayudando

Plural: are becoming / están volviendo

A partir de lo analizado puedo deducir que el gerundio es muy común en el idioma inglés, pero en español no, así que se pueden omitir algunos verbos. Lo importante es interpretar y entender el texto en nuestro idioma, sin perder el sentido de la oración o el texto.

Solar panels are becoming an addition to the traditional Mongolian home, the ger.

La dificultad presentada fue que tenía una palabra en el idioma mongol, la cual no podría estructurar en la oración. Al interpretar mi oración queda de la siguiente manera: los paneles solares se incorporan a los hogares tradicionales de Mongolia, el ger. Lo que se realizó fue leer en voz alta para ver si había comprensión en la oración. No me convenció del todo, así que mi tutor me propuso que leyera la frase a una persona. Al realizarlo, ella no comprendió la oración, y lo que hice fue explicarle qué significa la palabra y eso le describe dentro de mi oración: Los paneles solares se incorporan a los hogares tradicionales de Mongolia (conocidos como ger en mongol).

En el primer párrafo, la tutorada identifica su estudio previo del texto como una fuente de interés por revisitarlo con el apoyo de un tutor. La tutorada expresa también conciencia de las limitaciones de su estudio previo (“...hemos realizado la traducción palabra por palabra, lo cual no es la manera correcta, ya que no estamos interpretando el texto...”), y esta reflexión brinda una expectativa concreta para la tutoría actual (practicar formas de interpretar el texto en vez de sólo traducirlo palabra por palabra). El registro continúa: “Para evitar caer en este error [el de



traducir palabra por palabra] realicé la identificación de cognados...”. En estas líneas (y varias veces a lo largo del registro) encontramos evidencia de que la expectativa de la aprendiz se volvió una directriz a lo largo del diálogo. El segundo párrafo comienza con una reflexión sobre el uso de una estrategia para inferir las palabras desconocidas: “dejarla a un lado por un momento, para identificar el sentido de las palabras que había antes y después de ella...”, y presenta después un ejemplo de la estrategia en acción.

La segunda sección del registro, “Reglas gramaticales del idioma inglés” es densa en reflexiones acerca de las regularidades que la aprendiz encuentra en la gramática inglesa. Vemos reflexiones de este tipo en enunciados como los siguientes: “Identifiqué que en el idioma inglés se escribe primero el adjetivo y después el sujeto...” y “En el idioma inglés se utilizan mucho los gerundios,...”. La aprendiz agrega que el primer atisbo “facilitó la traducción”, y concluye, conectando con su expectativa al inicio de la tutoría, que “Lo importante es interpretar y entender el texto en nuestro idioma, sin perder el sentido de la oración o el texto”. Diremos algo más sobre las reflexiones que abarcan la estructura del objeto de estudio. Este registro sugiere que la reflexión sobre las regularidades gramaticales cobró sentido para la tutorada porque ocurrió en el contexto de una meta que ella perseguía (la traducción del texto). Nuestra hipótesis es que lo mismo ocurre con objetos de estudio de otra naturaleza: los patrones y regularidades del álgebra se vuelven significativos cuando están anclados al proceso de resolver problemas, los modos de expresión literaria cuando están anclados al proceso de entender obras literarias. Reflexionar con sentido acerca de estructuras, por lo tanto, no puede ocurrir en abstracto sino sólo con referencia a textos, problemas, o situaciones concretas.

Finalmente, esta sección del registro contiene también dos reflexiones sobre estrategias de aprendizaje. La primera estrategia es recurrir al mapa de Mongolia para descifrar el sentido de “situated between China and Russia”. La segunda es introducida como una dificultad que enfrentó el tutorado: “tenía una palabra en el idioma mongol, la cual no podría estructurar en la oración”. La estrategia sugerida por el tutor, que demuestra ser útil para articular la oración, es animar a la tutorada a platicarle a alguien más el sentido de la frase. Estos ejemplos reiteran la idea de la espontaneidad del diálogo como una de sus características fundamentales (ver la sección 4). Si bien no podemos descartar que este tutor haya planeado estas dos estrategias



de antemano, lo más probable es que éstas surgieran de la dinámica de este diálogo en particular. La creatividad y espontaneidad que caracterizan el mejor diálogo tutor se reflejan, en particular, en el intento del tutor por atender las dificultades particulares que presenta este aprendiz en este momento. Reducir la tutoría de este texto a las estrategias que fueron útiles para algún tutorado, y guiar a otros tutorados por estos mismos pasos, resultaría en una degradación del diálogo y del aprendizaje que se puede cosechar de él.

En resumen, en esta sección hemos argumentado que la reflexión implica tomar conciencia de las herramientas que ponemos en juego para resolver un desafío en tutoría, y que uno de sus propósitos es tender un puente entre el aprendizaje tutorial actual y aprendizajes autónomos futuros. En el registro presentado encontramos evidencia de cuatro aspectos que pueden ser objeto de reflexión: las experiencias previas de aprendizaje (autónomo o de otro tipo), la estructura del objeto de estudio, las estrategias de aprendizaje, y la evaluación del aprendizaje tutorial actual.

## Justificación

En sus obras “Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas” y “Desarrollo de los procesos psicológicos superiores”, Vigotsky hace referencia a la importancia y el efecto cultural que tiene en el desarrollo del estudiante el acto de escribir los procesos de aprendizaje. Vigotsky cree que la escritura se convierte en un sistema de mediación, en el cual se refleja la importancia tanto de los instrumentos de aprendizaje como de los signos. La escritura, desde su punto de vista, desarrollará otras aptitudes o funciones como la percepción de las cosas, la atención en los detalles, la memorización de lo que es necesario en un aprendizaje y el fortalecimiento del pensamiento.

A través de la escritura es como se pueden conjuntar dos aspectos que podría ser complejo en visualizar en el proceso meta cognitivo, las ideas propias toman importancia para quien media el aprendizaje pero también los sentimientos e incluso las emociones. La subjetividad del individuo aparece ante los demás como algo a veces indescifrable, sin embargo, para Vigotsky, es a través de la escritura que las personas pueden pasar de la subjetividad a ser comprendidas por cualquier lector. El mayor sentido se logra realizando borradores, esto confirma que los escritos son siempre perfectibles. La escritura sirve para activar habilidades humanas, entre las cuales Vigotsky ha mencionado algunas solamente como la evaluación, la memoria, la atención, la imaginación y la creación.



## **9 El aprendiz expone en público lo que aprendió y el modo como logró superar obstáculos en diálogo con su tutor. Practica la exposición pública y reafirma y recrea lo que aprendió.**

**P**ara muchos estudiantes, demostrar públicamente lo que se aprendió en relación tutora resulta una imperiosa necesidad después de haber tenido una experiencia de aprendizaje nueva, fresca, distinta a la manera convencional a la que estamos acostumbrados, en la que encuentra satisfacción y gozo por aprender y entusiasmo por continuar aprendiendo. Pero ¿en qué consiste la demostración pública? ¿Cuál es su esencia? ¿Qué es lo que se demuestra? ¿Cómo apoya el tutor para el logro de una buena demostración?

Como punto de partida y con la finalidad de ganar mayor seguridad acerca de lo que se hablará en la demostración, el tutor apoya al estudiante para prepararla, anteponiendo siempre el interés y la iniciativa de este último al decidir lo que desea compartir y el modo en que le interesa hacerlo. Al apoyar al estudiante en la reconstrucción de su proceso de estudio, el tutor ayuda también a identificar los aspectos fundamentales vivenciados y será sólo cuestión de retomarlos para hacer una buena demostración pública. En el momento de la exposición, el papel del tutor es fundamental, brindándole al aprendiz confianza y seguridad a través de preguntas que le ayuden a argumentar, a recuperar ejemplos concretos e incluso aspectos importantes del proceso que se hayan pasado por alto.



Demostrar y discutir lo aprendido en público implica la puesta en práctica de diferentes habilidades; por un lado, aquellas que tienen que ver con el uso y manejo del lenguaje: la expresión oral—incluyendo fluidez, claridad y coherencia—la lectura, la escritura, por otro lado, aquellas que hacen evidente el proceso que le permitió al estudiante aprender algo nuevo, tales como: la explicación, argumentación, comparación, ejemplificación, entre otras. Éstas y otras habilidades y competencias se van fortaleciendo gradualmente a través de la práctica continua de varias demostraciones, por lo que, en las primeras, es posible que se noten de manera incipiente. Habrá estudiantes que realicen sus primeras demostraciones volteados hacia el pizarrón, después de su tercera demostración voltearán al público y serán capaces de responder las preguntas de sus compañeros y de su maestro.

Es común observar que en las demostraciones, los aprendices se limitan a mencionar sólo lo que aprendieron en relación a contenidos e incluso a manejar un esquema predeterminado como: ¿qué aprendí?, ¿Cómo lo aprendí? ¿Para qué me sirve? Si bien las preguntas en sí mismas son poderosas, el resultado se atenúa cuando la respuesta se limita a: “Aprendí a hacer la suma de fracciones; lo aprendí con la ayuda de mi tutor y me sirve para saber sumar fracciones”. Respuestas cortas, limitadas, que no muestran lo que hubo detrás del aprendizaje nuevo ni tampoco el aprendizaje real alcanzado o el logro de la competencia específica.

La mayoría de las dificultades con las que se enfrenta un estudiante, sea el lenguaje académico que estudie, literatura, matemáticas, ciencias, tiene que ver con la comprensión lectora y es justo en estas dificultades donde, sin denostar otros aspectos, se encuentran los procesos más interesantes.

En la demostración pública el estudiante tiene la oportunidad de compartir lo aprendido tomando como base para hacerlo la manera en cómo lo aprendió, es decir, recuperando fundamentalmente los momentos de sorpresa generados por el nuevo descubrimiento, ya sea que éste haya ocurrido a través de estrategias personales o de las propuestas por su tutor.

En síntesis, entendemos la demostración pública como el momento de la relación tutora en que el aprendiz comparte con otros—por su propia decisión, motivado por el gozo interno de haber conocido algo



nuevo y por la necesidad de asegurarse de que lo hizo bien—lo que aprendió y los caminos que tuvo que sortear para lograrlo.

## Ejemplificación

Un ejemplo que ayuda a concretar lo dicho anteriormente es el *Soneto sonetil* de Lope de Vega, cuya competencia esperada es que, al concluir su estudio en tutoría, el estudiante sea capaz de escribir poesía.

*Soneto sonetil*  
*Lope de Vega*

*Un soneto me manda hacer Violante*  
*que en mi vida me he visto en tanto aprieto;*  
*catorce versos dicen que es soneto;*  
*burla burlando van los tres delante.*

*Yo pensé que no hallara consonante,*  
*y estoy a la mitad de otro cuarteto;*  
*mas si me veo en el primer terceto,*  
*no hay cosa en los cuartos que me espante.*

*Por el primer terceto voy entrando,*  
*y parece que entré con pie derecho,*  
*pues fin con este verso le voy dando.*

*Ya estoy en el segundo, y aun sospecho*  
*que voy los trece versos acabando;*  
*contad si son catorce, y está hecho.*

Este soneto, también llamado por algunos meta-soneto, por la característica de usar un soneto para hablar del soneto mismo, tiene en su estructura una serie de partes en las que de manera recurrente los estudiantes entran en dificultad e incluso en confusión.

Una de las dificultades más frecuentes en la comprensión del texto se da en el primer verso y se manifiesta en la forma en cómo está estructurada la oración, que al ser una composición poética, el autor juega con el lenguaje de una manera magistral. Un noventa por ciento de los estudiantes que han trabajado este Soneto presentan dificultades para la comprensión del primer y tercer verso. En el caso del primero, la frase verbal manda-hacer, la interpretan como manda-ser, es decir cambian la acción de realizar algo por la de ser algo



y ese algo regularmente lo asocian con la última palabra (Violante), dándole un significado de violento; por lo que de manera inmediata le asignan el “poder imperativo” a la palabra soneto al mandar ser violento a “alguien”. El tutor apoya al estudiante ayudándole a descubrir el significado de la frase verbal mandar-hacer y puede ayudarlo en revisar el modo en cómo está escrita la palabra Violante dialogando con él para obtener argumentos que justifiquen sí realmente se trata de un sinónimo de violento.

Una estrategia que el tutor pone en práctica cuando la dificultad del estudiante reside en la incompreensión del primer verso es la de apoyarle reestructurando la oración.

*Primer verso: Un soneto me manda hacer Violante*

Preguntas como: ¿Cuál es el sujeto de la oración?, ¿Cuál es el predicado? ¿Dónde se encuentra el verbo? y la sugerencia al estudiante de que puede “jugar con las palabras”, es decir acomodarlas de tal forma que pueda encontrarle sentido revisando desde luego, el resto de los versos, sobre todo el segundo, para contextualizar su propia construcción para finalmente llegar a una estructura como la siguiente: *Violante me manda hacer un soneto.*

Una estrategia más para una segunda dificultad es: Deducir desde el contexto el significado de las palabras.

*Segundo verso: Que en mi vida me he visto en tanto aprieto*

*Tercer verso: Catorce versos dicen que es soneto*

*Cuarto verso: Burla burlando van los tres delante*

Cuando el estudiante lee el cuarto verso se topa con la dificultad de no comprender a que se refiere la frase “los tres delante”; revisar en qué contexto surge esta frase ayuda a darle sentido; el tutor centra su apoyo entonces en revisar el tercer verso. Al darse cuenta que en el tercer verso se hace referencia a la cantidad de estos en el soneto, llega el ¡Eureka!, el estudiante deduce por contexto y relación que “los tres delante” son los tres versos ya escritos por el autor y lo enfatiza al revisar la frase “burla burlando” que se traduce en un “sin querer queriendo estoy avanzando”, después de haberse visto, Lope de Vega, en supuestas dificultades para la construcción del soneto mandado a hacer.

Los dos ejemplos anteriores de la puesta en práctica de dos estrategias concretas para resolver dos situaciones complejas en las que se encuentra un estudiante al ser tutorado en el soneto de Lope



de Vega dan oportunidad de plantear la pregunta: ¿Cómo incorpora el estudiante a su demostración pública estas dos situaciones vividas?

Por principio, el estudiante retoma los ejemplos concretos en los que presentó dificultad, pues es en ellos en los que el diálogo tutor y sus propios razonamientos se pusieron en juego. Escribe los versos involucrados en su lámina o en una presentación de PowerPoint que le sirven de base para incorporar los elementos procesales vivenciados. El estudiante hace evidente la dificultad concreta que vivió, para este caso la incompreensión del primer verso y de la frase “los tres delante” del tercero; muestra las ayudas que recibió en la tutoría y aquí reside algo muy importante: pone por escrito y verbaliza lo que en sus estructuras mentales sucedió cuando el tutor le planteó las preguntas ¿cuál es el sujeto de la oración?, ¿Cuál es el predicado? ¿Dónde se encuentra el verbo?, y le agrega las decisiones que tomó cuando el tutor le plantea reestructurar la oración, reflexionando en torno al por qué tomó esas decisiones y qué resultados le dieron, además de que si fue necesario replantear su postura; le adiciona lo que sabía sobre la estructura de las oraciones, así como qué fue lo nuevo que aprendió y cómo estos aprendizajes se integran para la comprensión global del soneto.

Un aspecto que debe considerarse en las demostraciones y que comúnmente no surge durante la exposición por ser más recurrente en el espacio de preguntas es que el estudiante explique sobre qué fue lo que le ayudó a aprender, es decir que muestre si fue capaz de identificar la manera en cómo aprende de forma particular; no con la finalidad de ser evaluado al respecto sino de que gradualmente identifique sus modos de aprender y los vaya extrapolando a contextos de estudio similares, en otras palabras, que vaya fortaleciendo poco a poco su autonomía para el aprendizaje.

Lo anterior es posible observarlo en un fragmento de la demostración pública de un docente al estudiar el texto en inglés “*What makes an equation beautiful*”.

*“Me di cuenta de que revisar la forma en cómo están escritas las palabras me ayuda a comprender su significado, pero además descubrí que desde el mismo contexto puedo “inferir” el significado de palabras que no conozco o frases de las que no sé qué quieren decir”.*

Al hacer un *zoom-in* en el proceso que se llevó a cabo para el estudio



de un tema, se recuperan aspectos para una demostración pública, partiendo de las dificultades más apremiantes—o, en caso de no haberlas, de las que se pusieron en práctica en el aprendizaje autónomo para comprender un texto, resolver un problema matemático, entender un hecho histórico o en pocas palabras, comprender un texto leído.

Es común escuchar en las demostraciones públicas de los alumnos, sobre todo las que devienen de los primeros temas estudiados, hablar de cómo se sintieron en esta nueva relación educativa e incluso, integrar dentro de la sesión de preguntas que se hable sobre la diferencia entre el modo de estudiar que tenían anteriormente con la nueva manera de aprender; conforme van avanzando en el estudio de más temas esta pregunta va dejando de ser relevante.

Con los aspectos anteriores como fundamentales, puestos en la demostración pública del estudiante, queda descartado cualquier tipo de engaño o simulación y le da elementos para defender lo que aprendió y el modo en cómo lo hizo otorgándole apertura y seguridad para recibir preguntas y comentarios de sus compañeros o de sus maestros. También asegura que las demostraciones no sean monótonas y repetidas toda vez que cada estudiante vive un proceso diferente con diferentes dificultades y diferentes procesos de construcción de su aprendizaje.

## Justificación

Gabriel Cámara menciona que “cada aprendiz asimila lo nuevo desde su particular acervo de conocimientos haciendo enlaces propios desde su experiencia propia e irrepetible y lo hace a su paso, a su modo y según la disposición del momento, después encuentra la luz, el eureka y decide compartir con otros lo que ha aprendido, en gran parte por el gozo de haber encontrado algo pero también en parte por la necesidad de confirmar que está en lo cierto al cotejarlo con el juicio de sus semejantes”.

De acuerdo con Dalila López Salmorán, demostrar públicamente lo aprendido tiene tres intenciones académicas<sup>8</sup>: la social, la confirmación o fortalecimiento del conocimiento logrado por el tutorado y el desarrollo de las competencias comunicativas del tutorado.

<sup>8</sup> López, D. La relación tutora y la mejora del aprendizaje. *Revista RED*, 1-3, pp. 6-21. INEE.



La primera intención hace referencia a la rendición de cuentas sobre el avance del aprendizaje logrado, con lo que se promueve el valor que tiene el asistir a la escuela, con ello se materializa la idea de que el conocimiento logrado es un bien común y compartido. El efecto que tiene la demostración pública en la comunidad y en las familias es positivo, al grado que favorece el reconocimiento de capacidades y el fortalecimiento de las relaciones interpersonales. La segunda intención, el fortalecimiento y la confirmación de lo aprendido, se logra a partir de compartir el proceso que vivió el estudiante a alguien distinto de quien lo acompañó en su aprendizaje, lo cual le permite precisar sus ideas y estar en condiciones de responder a las preguntas que le haga el público. La tercera intención se refiere a la construcción de argumentos orales por parte del estudiante que realiza la demostración pública.



# 10 Demuestra la utilidad de lo aprendido al ofrecer el mismo tema como tutor.

Otra manera de hacer visible el aprendizaje surge cuando alguien que estudió un tema en relación tutora lo comparte con alguien más que se interesa por aprenderlo. En la mayoría de los estudiantes no sólo surge la necesidad de dar a conocer el tema estudiado a los demás sino que también nace el interés por querer que otros lo aprendan, que vivan la misma experiencia reveladora que se tuvo en carne propia; regularmente y de inicio, es a los más cercanos con quienes deseamos hacer esto. Este interés genuino emerge del deseo interno del estudiante, sea por la emoción que le genera el haber descubierto la potencialidad que tiene para aprender o por querer probar su capacidad de acompañar a otros del mismo modo en que fue acompañado; cualquiera que sea la razón, la intención manifiesta del estudiante de querer hacer algo con lo que aprendió, demuestra el valor que le da a lo que ha aprendido.

Tutorar un tema que se ha aprendido con suficiencia asegura al tutor un indudable éxito; le da posibilidades de acompañar a otros estudiantes en sus procesos con soltura independientemente del camino que estos decidan tomar o el punto de partida por el que inicien la tutoría. En sus primeras tutorías tomará como modelo de acompañamiento su vivencia inmediata, sin embargo, a través de la práctica de varias tutorías irá modelando y consolidando su propio estilo y afinando su proceder. Lo fundamental es que el tutor cuenta con las herramientas necesarias para acompañar a otros estudiantes porque lo que les comparte es, ni más ni menos, lo que ya domina.



## Ejemplificación

Un ejemplo concreto de lo dicho inicialmente es el que tiene lugar en una visita de asesoría y acompañamiento a una escuela primaria multigrado, donde la atinada organización de las actividades escolares por parte de los maestros, permitió que los alumnos que recibieron tutoría pudieran ser tutores del tema que acababan de estudiar. El caso particular es el de Estefanía, quien en un principio dudaba en querer tutorar el tema en el que acababa de ser tutorada, sin embargo, al presentarse la ocasión, se animó a participar como tutora y ello le permitió darse cuenta del potencial que tiene para acompañar a su compañero Ricardo en el mismo tema que ella había trabajado.

*[...] En eso estábamos cuando se acercó Ricardo, el compañerito de cuarto grado que tomó el mismo tema que Estefanía, se acercó para plantearme una duda con respecto a uno de los problemas que estaba resolviendo, era el momento propicio para aprovechar a que Estefanía pudiera descubrir el potencial que tenía como tutora después de haber estudiado las fracciones, así lo hice, le dije a Ricardo que le preguntara a su compañera ya que ella ya había terminado y estaba en condiciones de apoyarle; Estefanía no dudó mucho en tomar la responsabilidad, asumió el reto y cada vez que se acercaba a su compañero para tutorarlo le festejaba y sus preguntas o las recomendaciones que le hacía, ella sonreía cada vez que apoyaba de manera certera a su compañero. Es evidente que siendo su primera vez para acompañar a alguien en un proceso de aprendizaje sea novedoso para ella, lo cual se muestra en la falta de habilidad para tutorar, misma que podrá ir desarrollando y mejorando conforme siga tutorando y sea acompañada de un tutor que le apoye ahora en este nuevo desafío. [...]*

El fragmento de registro de tutoría anterior, elaborado por el tutor de Estefanía, hace evidente que es motivada por su tutor para acompañar a otro estudiante en el mismo tema que ella había estudiado, pero sobre todo, muestra la habilidad con la que Estefanía se acomoda a darle tutoría a Ricardo independientemente de que éste ya había comenzado el estudio del tema, así como la felicidad que le produce el darse cuenta de que es capaz de acompañar a alguien más en su aprendizaje; de este modo se demuestra el valor y la aplicabilidad del aprendizaje al empalmarse el interés de Ricardo por aprender y la capacidad de Estefanía al compartir lo que domina por haberlo aprendido en relación tutora.



## Justificación

El trabajo en colaboración representa un contexto privilegiado en el cual los participantes no sólo confrontan sus puntos de vista y/o construyen una real intersubjetividad, sino también se nutren de los beneficios de la colaboración en sí misma: el andamiaje y la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción, la complementación de roles y el control entre los sujetos de sus aportes y de su actividad (Roselli, 2007). Desde esta perspectiva, la colaboración implica un esfuerzo mutuo por parte de los integrantes para coordinar tanto sus palabras como sus acciones en vista de la consecución del objetivo grupal. Dentro de este proceso, el lenguaje constituye la vía central por la cual los integrantes del grupo negocian significados y mantienen la interacción.

Para explicar el proceso de construcción intersubjetiva, Fernández, Wegeriff, Mercer y Rojas-Drummond (2001), Mercer (2001) y Wertsch (2008) retoman el concepto vygotskiano de zona de desarrollo próximo, originalmente referido al contexto relacional adulto-niño o experto-novato, y lo reformulan para ser aplicado al contexto relacional de intercambios entre pares. A partir de la complementación entre los conceptos de zona de desarrollo próximo y andamiaje (Bruner, 1978), tradicionalmente emparentados con intercambios de tipo asimétrico, estos autores proponen una nueva categoría denominada zona de desarrollo intermental para explicar el proceso interactivo en el ámbito de colaboración entre pares. Según Schmitz y Winskel (2008), acorde a este nuevo modelo, el propio discurso que se establece intersubjetivamente durante la realización colectiva de la tarea constituye un soporte cognitivo que les permite a los compañeros funcionar un poco más allá de sus capacidades actuales. Esta zona de desarrollo intermental es continuamente reconfigurada durante la actividad, en la cual los participantes acoplan sus mentes entre sí y trabajan conjuntamente en función del objetivo colectivo.



# 11 Registra el proceso como tutor

**A**l estudiar a profundidad un tema en relación tutora, surge la oportunidad de desafiarse con los textos escritos, primero con el apoyo de quien nos acompaña en el análisis de los mismos y gradualmente por cuenta propia. El diálogo que se desarrolla en tutoría se caracteriza por un intercambio permanente de ideas. Al crecer esa información, surge la necesidad de plasmar lo que se aprende como estudiante y como tutor; se desea destacar lo novedoso que fue para ambos la experiencia de tutoría sobre determinado desafío. En la sección 7 y 8 se explicitó la naturaleza de la reflexión y el registro del aprendiz. En esta sección abordamos las siguientes preguntas: ¿qué registra un tutor? ¿Cómo se hace ese registro? ¿Cuál es la finalidad del registro?

Cuando nos damos la oportunidad de sistematizar un aprendizaje, reconocemos las habilidades que están en desarrollo y la forma en que se pueden seguir potenciando. Para registrar lo que el otro aprende se requiere tener en mano algo con qué tomar notas y hacer trazos. El registro puede definirse como un instrumento en el cual se representan dificultades, conceptos erróneos, la superación de la dificultad y los nuevos aprendizajes; es una narrativa en la que se puede regresar conforme sea necesario, para ejemplificar o mostrar lo que el aprendiz ya había dicho y pudo haber olvidado siendo parte importante de su proceso. También podemos describir qué y cómo está aprendiendo el estudiante, siendo esto una posible solución a la necesidad y forma de evaluar en el trabajo de relación tutora. El registro nos permite reflexionar sobre nuestra práctica como tutores al ayudar a un aprendiz a movilizar sus saberes (Rincón-Gallardo, 2012).

Un registro de tutoría es la representación viva de un diagnóstico



permanente del aprendizaje de quien es tutorado, así como de la evaluación formativa real, por lo tanto, permite registrar cómo aprende el otro, aclarar el sentido del texto que se tiene como motivo de diálogo, explotar los recursos presentes en el material de análisis, respetar los aportes de los aprendices, esquematizar frente a ellos lo que expresan, mostrar la utilidad que tienen sus ideas en la globalidad de un desafío, medir el gusto con el que el tutorado aborda un tema, considerar pautas para ampliar o acotar cierto aprendizaje.

## Ejemplificación

Los elementos mencionados anteriormente permiten orientar una mejor construcción del registro de tutoría y brindan cierta flexibilidad para su concreción. En el siguiente fragmento el tutor registra el acompañamiento que brindó a la estudiante para analizar el sentido de las expresiones de un poema.

### *El grillo (1923)*

*Música porque sí, música vana  
como la vana música del grillo,  
mi corazón romántico y sencillo  
se ha despertado grillo esta mañana.*

*¿Es este cielo azul de porcelana?  
¿Es una copa de oro el espinillo?  
¿O es que en mi nueva condición de grillo  
veo todo a lo grillo esta mañana?*

*¡Qué bien suena la flauta de la rana!  
Pero no es son de flauta: en un platillo  
de vibrante cristal que se desgrana.*

*¡Qué hermoso, dulcísimo y sencillo  
es para quien tiene el corazón de grillo  
interpretar la vida esta mañana!*

*[...]Pedí a Gloria que tras leer el poema, escribiera en una frase de qué trataba [poco después] Gloria me mostró lo que había escrito como idea principal: “Qué hermoso, dulcísimo y sencillo es para quien tiene de grillo”. Como puede verse la frase no es completa, pues no tienen sujeto al cual se refiera el verbo “es”. En lugar de intentar explicar con sus palabras la idea principal del poema. Gloria había seleccionado y copiado un fragmento de este. Antes que*



*detenernos en la estructura de la frase que ella había escrito, preferí que fuéramos revisando el poema, confiando en que al encontrar el sentido Gloria podría revisar con mayores elementos su frase inicial. Le pedí que leyera en voz alta el poema y me dijera de qué trataba. Tras leerlo, me dijo que hablaba sobre un grillo, le pregunté entonces qué se decía del grillo y me contestó que se decía que era hermoso y sencillo. Gloria no despegaba la vista del poema, como buscando en él palabras clave que le dieran pistas para contestar mis preguntas. No sorprende entonces, que sus respuestas fueran palabras que aparecieran en el poema.*

*Sugerí que prestáramos atención a la primera estrofa (“Música porque sí, música vana, / como la vana música del grillo, / mi corazón romántico y sencillo / se ha despertado grillo esta mañana”); pedí a Gloria que la leyera y me dijera de quién se hablaba, es decir, cuál era el sujeto de la oración. Me dijo nuevamente que el grillo. Le pregunté entonces cuál era el verbo: “se ha desertado”, me contestó. Mi pregunta siguiente fue: “¿Quién se ha despertado?”. “El grillo”, volvió a decir. Le pedí entonces que leyera en voz alta el tercero y cuarto versos (“mi corazón romántico y sencillo / se ha despertado grillo esta mañana”). Gloria exclamó entonces: “No, el sujeto no es el grillo, es ‘mi corazón romántico y sencillo’... o sea, que es el corazón del poeta el que se ha despertado como grillo”. Pedí entonces que leyera la última estrofa del poema (“¡Qué hermoso, dulcísimo y sencillo / es para quien tiene corazón de grillo / interpretar la vida esta mañana!”) De este modo integró el sentido del poema. Aclarada a idea general, pudimos ir analizando minuciosamente los dos primeros versos de la primera estrofa y las dos estrofas siguientes.[...]*

En el fragmento del registro es posible observar cómo el tutor describe la funcionalidad que tuvo solicitarle una tarea a su tutorada, las decisiones que este tomó ante el resultado obtenido y la manera en cómo plantea una estrategia que le permite ayudar a la estudiante a replantear la idea general del poema. Describe también la que considera, es la razón por la cual la estudiante retoma, casi literalmente, una parte del poema como respuesta.

En el siguiente fragmento de registro de una tutoría de matemáticas es posible observar la reflexión que realiza el tutor sobre su práctica.

*[...]Para retomar el concepto de base, dibujé un triángulo y le pedí que trazara la altura, después giré el triángulo y le pregunté cuál era*



la altura. Esto bastó para que se diera cuenta de que podía trazar la altura desde cualquiera de los vértices y por consiguiente a cualquiera de los lados del triángulo. Así, definió la base de un triángulo como “lado de un triángulo”, llegando a que un triángulo tiene tres bases y tres alturas. También reflexionamos a cerca de su primera noción de “base” y llegamos a que son concepciones erróneas que se generan por el tipo y posición de los triángulos que los maestros utilizamos. Regresando a nuestro problema le pedí que trazara las alturas del triángulo rectángulo, con lo cual se dio cuenta de que dos de sus alturas correspondían con los catetos del triángulo y que uno de los catetos podía ser la altura y el otro la base. De esta manera calculó el área de triángulo y vio con asombro que el área y el perímetro eran iguales. [Ahora veo que pude motivar más la reflexión haciendo preguntas como ¿pasará lo mismo en cualquier triángulo?, ¿en cualquier triángulo rectángulo?, ¿en triángulos semejantes al dado? [...]]

En el segundo párrafo es posible observar cómo el tutor reflexiona sobre la práctica que realizó y lo hace en el momento justo en el que la describe. Escribir sobre la tutoría que dio le permite darse cuenta de la funcionalidad de los apoyos que brindó al estudiante y de la manera en cómo es posible mejorar su propia práctica, no desde recomendaciones externas sino desde la vivencia concreta inmediata. Otro ejemplo que evidencia cómo el tutor registra el proceso vivido es el siguiente:

[...] El Soneto sonetil de Lope de Vega ocupa un lugar importante en mi vida de tutor, lo conocí por primera vez en un encuentro del PMLE<sup>9</sup>, realizado en Campeche. Lo recibí en una tutoría grupal que ofreció el Doctor Gabriel y desde que inició el trabajo con el primer verso me prendió. Desde el año 2011 lo he venido puliendo con las múltiples interacciones que he tenido al tutorarlo. Lo presento como una composición que le permite al estudiante ser partícipe de la comprensión lectora en su máxima expresión, a partir de analizar el texto y poner en práctica estrategias como la de desestructurar sus oraciones, con él, uno puede vivir plenamente la lectura con sentido[...]

[...] Ante mi ya trabajada y re trabajada presentación, Inés respondió, para sorpresa mía, que cuando era pequeña, su padre les hacía



repetir y por lo tanto aprenderse de memoria, ¡justamente el soneto sonetil de Lope de Vega!. Le ofrecí también el primer desafío de la unidad de aprendizaje del Lenguaje del Álgebra que para mi gusto, con el estudio de éste un estudiante puede tener una aproximación amigable al álgebra, a la construcción y comprensión del lenguaje algebraico y su uso cotidiano para la resolución de problemas.

La invitación para Inés fue que eligiera algo que para ella resultara desafiante, pero siempre dejando en claro que el principio fundamental del interés supedita a cualquier necesidad o invento de formación. Puestas las cosas en este escenario, Inés se inclinó por estudiar el soneto de Lope de Vega. Comentó que aun cuando ya lo conoce, tenía interés de explorar cómo es que se puede trabajar en tutoría. La primera parte de la tutoría la aprovechamos para recuperar lo que ella ya sabía sobre el soneto, Inés conoce su estructura, la cantidad de versos, la cantidad de sílabas y de manera general, lo que el autor quiere comunicar con esta composición.

Dialogamos también sobre la fortuna que tenemos de en ocasiones de poder ver a chicos de las calles, que componen poesía y de lo valioso que son estos aprendizajes que no necesariamente están circunscritos a un aula dentro de una escuela.

Un aspecto de suma importancia y que surge cuando le entregó a Inés el texto y le pido lo lea y escriba lo que recupera como valioso del mismo, es que me pregunta si la lectura la debe hacer en voz baja o en voz alta. Ante su pregunta le respondo que se trata de una decisión propia; decide hacerlo en voz alta, porque dijo es un modo que reconoce que a ella le funciona mejor para comprender lo que lee; nos detuvimos aquí para reflexionar que, un elemento importante en la tutoría es el reconocimiento por parte de los estudiantes de las mejores estrategias personales que les permiten aprender, reconocerlas y usarlas, con el tiempo promoverá en ellos la autonomía en el aprendizaje.

La primera parte que le resulta desafiante, a pesar de conocer y recitar en voz alta el soneto fue que aun cuando sabía que los versos de un soneto son endecasílabos, al contabilizarlos, en algunos encontraba 11 sílabas y en otros 12. Trató de cuadrar sus versos buscando una regularidad donde para ella, considerando el primer y cuarto verso del primer cuarteto, coincidían en que estaban integrados por 11 sílabas y el segundo y el tercer verso tenían 12 sílabas. Lo mismo quiso aplicar para el segundo cuarteto. Nos fuimos entonces a revisar



los versos de los tercetos y se dio cuenta de que en este caso no había la regularidad que suponía existía en los cuartetos. Al darse cuenta de ello, repensó para sí misma y se regresó a contabilizar nuevamente.

*Un soneto me manda hacer Violante 11  
que en mi vida me he visto en tanto aprieto; 12  
catorce versos dicen que es soneto: 12  
burla burlando van los tres delante 11*

*Descubre entonces que la sinalefa que se forma entre las palabras tanto aprieto del segundo verso y que es del tercero, permiten que las sílabas se reduzcan a 11. Lo interesante de Inés es que para identificar y estar completamente seguros de que no estábamos en un error entonaba los versos y su criterio [...] para determinar las sílabas era la sonoridad que producían estos al momento de ser leídos en voz alta. Esta estrategia no solo confirmó la cantidad de versos reales sino que permitió que reflexionáramos que las sinalefas están colocadas en la composición de tal modo que permiten que haya ritmo como en una melodía.[...]*

## Justificación

Podríamos decir con Perrenoud (1995) que la escritura como práctica “impone una disciplina y una forma de objetivación y control de las emociones que producen otras tomas de conciencia” (p. 17) y, además, como agrega este autor “permite poner a distancia, construir representaciones, constituir una memoria, releerse, completar, avanzar sobre las interpretaciones, preparar otras observaciones” (p. 18). Asimismo, cuando escribimos las prácticas recuperamos aspectos de la experiencia que creíamos olvidados, la escritura potencia el recuerdo de la práctica, permite recuperar detalles de lo sucedido, dar carnadura a lo realizado. Es decir, la escritura promueve, la concienciación de saberes acerca de las prácticas y, a partir de allí, nos permite, como señala Roland Barthes (2003), “producir sentidos nuevos, (...) fuerzas nuevas, apoderarse de las cosas de una manera nueva, socavar y cambiar la subyugación de los sentidos”.

Poner la práctica por escrito permite resignificar la experiencia a partir de su puesta en texto, fijarla a partir de su existencia escrituraria, más allá de la práctica concreta pero en constante diálogo con ella. Es



decir, escribir las prácticas es un modo de construir un vínculo dialógico entre lo imaginado, lo efectivamente concretizado y la posibilidad de “reexaminar lo obvio” (Bruner, J. 2002, p. 25). Escribir la experiencia de las prácticas en terreno habilita la reflexión, posibilita el análisis de situaciones concretas de la práctica, permite volver sobre la acción y promueve una concienciación de la experiencia. Y, a partir de allí, la escritura permite la construcción de un conocimiento teórico/práctico sobre las prácticas donde la socialización de los escritos es una instancia central para la formación de una mirada reflexiva sobre la experiencia docente. Es decir, la textualización y socialización de la experiencia modelan y estructuran las prácticas llevadas a cabo en el terreno, llevan a preguntarse y repreguntarse acerca del hacer docente, de los modos de mirar lo realizado y de imaginar otras maneras de intervención, otros modos de mediación.



# 12 Discute y profundiza los conocimientos en comunidad de aprendizaje.

**E**n una comunidad de aprendizaje, el conocimiento adquirido en relación tutora se convierte en un bien a disposición de todos los integrantes de la misma. La tutoría comienza a surgir en diversidad de direcciones y por lo tanto, se rompen los niveles de autoridad que se tienen dentro y fuera de las aulas. Quienes practican la tutoría de manera regular, comprenden que el conocimiento no debe quedarse en una sola persona sino que éste debe fluir y ponerse a disposición de todos los miembros de la comunidad. Al crecer una comunidad de aprendizaje, la demanda de temas de estudio se incrementa y por lo tanto los integrantes comienzan a idear sobre la creación de los mismos, inician la reflexión en torno al nivel de profundidad en que se abordan los aprendizajes en relación a los contenidos y también sobre el modo en cómo se está accediendo a ellos, en otras palabras, si la tutoría que se está desarrollando realmente promueve aprendizajes profundos y autonomía en los estudiantes. Y ¿cómo sucede esto en la práctica? Para ejemplificarlo retomamos dos fragmentos de reportes de maestros que brindan acompañamiento en escuelas de educación básica.

*El segundo día de trabajo asistieron 20 personas más, entre ellos, maestros, alumnos y supervisores para continuar con la dinámica de trabajar la relación tutora. En estos momentos comenzaron a organizarse los grupos en función de quiénes y cuántos traían catálogo para tutorar. Así se formaron diez mesas de trabajo.*

*El maestro Úrsulo de la zona 05 de la región de Atlixco conformó un equipo de diez maestros y cinco alumnos. El maestro sugirió que este grupo formara parejas de tutores—maestro y alumno—para poder tutorar a otros maestros. Se propuso esto para que los alumnos, a su vez, fueran apoyados mientras tutoraban. Se conformaron cinco parejas de tutores y se distribuyeron en cinco espacios.*



*En algunos grupos podía verse que fue el alumno quien inició el diálogo con los maestros, en otros, el maestro y los estudiantes lo apoyaban, como en el caso de la mesa del maestro Úrsulo.*

*En otra mesa, el estudiante-tutor, hacía preguntas a los profesores acerca de la lectura y era guiado por su maestro cuando se trataba de profundizar en algún aspecto del tema. Ésta fue una manera que encontraron los maestros de esta región para apoyar en la mejora de la práctica tutora y en la profundidad de los aprendizajes: acompañar a los tutores estudiantes, sobre todo a los que desarrollaban su primera tutoría. Esta estrategia permitió que los tanto los estudiantes tutores como los maestros, mejoraran sus habilidades de tutoría y acompañamiento.*

**El segundo fragmento de informe muestra cómo la comunidad de aprendizaje realiza análisis de la práctica educativa a partir de los registros de tutoría que elaboran los maestros tutores que brindan acompañamiento a las escuelas.**

*El cuatro y cinco de septiembre fue una fecha emblemática para las experiencias de relación tutora que se desarrollan en la Región de Ixtapan de la Sal en el Estado de México ya que se desarrolló el Primer Seminario de Análisis de la Práctica de la Relación Tutora, titulado así el encuentro que sostuvieron quince tutores de educación especial coordinados por su Supervisor escolar, tutores que en menor o mayor medida han desarrollado experiencias de relación tutora en al menos 35 escuelas primarias y secundarias de educación básica de la región.*

*Con el seminario se pretendió, entre otras cosas, que los participantes tuvieran la oportunidad de reflexionar, discutir, confrontar y analizar desde su práctica concreta y no desde supuestos, con base en el tratamiento de tres rasgos fundamentales: El error, el acierto y la metacognición, considerados como esenciales dentro de la relación dialógica.*

*El registro de tutoría tomó una relevancia extraordinaria para los maestros como insumo fundamental para dialogar dentro del seminario; su elaboración resultó no ser tan sencilla ya que se ha dejado de hacer como parte del proceso natural de la tutoría; lo anterior permitió que los tutores reflexionaran en torno a la importancia de escribir sobre la práctica de la relación tutora, lo cual les permite,*



*dijeron, ir reflexionando y haciéndose conscientes de la forma en cómo se está coadyuvando en el aprendizaje de los estudiantes, aspecto de suma importancia cuando se habla de metacognición.*

*Escribir o reescribir, corregir, precisar o enriquecer los registros permitió a los maestros reflexionar no sólo sobre la importancia que tiene el documento en sí mismo, sino de la importancia que tiene la competencia misma de la escritura, la cual debe fortalecerse para que lo escrito sea lo más acercado a la verdad de los hechos.*

*Proyectado su registro, Patricia hizo una sustanciosa explicación de lo que había trabajado al tutorar a Sergio, un alumno de la escuela secundaria Manuel M. Ponce. Paty registró algunos momentos del diálogo que intercambió con su tutorado. Aun cuando lo que había escrito parecía tan breve, pudieron rescatarse elementos muy importantes que puso en juego durante la tutoría, entre ellos un objetivo o aprendizaje que esperaba lograra su alumno. Se encontraba en un proceso de tutorar a más de un alumno, por lo que, al ser Sergio el último en llegar, aparentemente ya sólo le quedaba un texto por elegir. Paty creyó que haber tomado la decisión de darle a Sergio el único texto que le quedaba pudo haberle molestado, por lo que tomó la medida de ofrecerle algún otro texto más de los que traía consigo, Sergio aceptó pero ello no lo hizo cambiar de actitud. En la explicación de Patricia con respecto a su tutoría se pueden apreciar aspectos de suma importancia como la forma en cómo piensa el tutor en la interacción con su tutorado que lo lleva a una toma de decisiones en función a lo que considera puede ayudar, la forma en cómo oferta los temas de estudio dando un panorama sobre lo que con éstos se puede aprender.*

*Para la segunda sesión acordamos conformar cuatro equipos de tal forma que los integrantes de cada uno de ellos estuviera en posibilidades de analizar los registros de proceso de un equipo diferente, esto ayudó a potencializar lo que los maestros esperaban. Al interior de los equipos se dio una dinámica extraordinaria, fue interesante desde la forma en cómo se acomodaban espacialmente para explorar el registro de otro tutor hasta la dinámica que empleaban para llegar a consenso respecto a las observaciones que hacían a cada registro, pero lo que resultó para mi punto de vista realmente extraordinario fue que cada tutor sabía perfectamente de lo que estaba hablando al hacer sus comentarios o verter sus opiniones.*



*¿Qué aprendimos El hecho de analizar los registros de manera pública permitió al grupo reflexionar fundamentalmente sobre la importancia de escribir lo más fiel posible a la experiencia vivida. Patricia Robles hizo énfasis en cuanto a que lo importante de los registros es la funcionalidad de los mismos y en este caso sirvieron para revisar su trabajo, comentó que para ella son útiles porque le ayudan a mejorar su práctica. Edgar comentó que el aprendizaje que se lleva radica en tener en cuenta que es importante no obviar nada en el momento en que se desarrolla la tutoría y se realiza el registro de la misma. Se valoró también las diferencia que existe cuando la misma persona que escribió el registro lo explica para dar cuenta del proceso vivenciado a cuando un equipo diferente hace una serie de observaciones sólo desde lo redactado, en ambos casos se rescataron elementos de suma importancia que ayudan a reflexionar sobre la práctica; también se enfatizó en lo determinante que resulta dominar el tema para hacer una tutoría de calidad; asimismo que debemos estar preparados para acompañar a los tutorados por caminos que nosotros no hemos recorrido pero de cuyo contenido dominamos. Se resaltó también la importancia de promover el hacer conciencia sobre la forma en cómo se fue aprendiendo.*

*Karen: “Lo que me llevo, me agradó la parte de analizar, te ayuda a visualizar lo que te estás equivocando. Es importante tener una cultura general que te ayude a tener un panorama de todo lo que puede haber. Me llevo cosas que puedo agregar a mis tutorías. Cuando tutoraba, no analizaba cómo doy respuesta a cada tema tratado. Tutoraba como había aprendido”.*

*Marlene. “Esto fue un Seminario de análisis de mi práctica yo misma me observé, me vi, antes no me veía, tengo estas fortalezas como tutora pero también estas debilidades. Me llevo toda la situación de autoevaluación de cómo estoy como tutora y qué tengo que mejorar, que tengo que hacer, debemos tener muchas habilidades. Qué tanto le he puesto atención a esa parte del error, del acierto, como los he aprovechado, no me había puesto a analizarlo. Fue verme ahí como tutora”.*

*Norma: “Silvia Schmelkes dice que las cosas se aprenden haciéndolas, el seminario me ayudó a favorecer procesos metacognitivos al revisar los registros de tutoría, nos ayudará a analizar sobre los errores y evitar que se reproduzcan”.*



*El seminario cumplió su propósito de ser un espacio de análisis de una práctica que gradualmente se ha ido convirtiendo en parte del quehacer diario de los participantes como directivos y personal de apoyo que han hecho suya la relación tutora al nivel de integrarla como parte de sus Planes de Trabajo en su Ruta de Mejora, esto sin lugar a dudas rompe con el paradigma de que los cambios administrativos o de gobierno impiden que la relación tutora se trabaje dentro de las escuelas y reafirma que el cambio debe y tiene que ser desde la base y en el interior de las personas.*

## **Justificación**

En su libro *Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social*, Santiago Rincón-Gallardo habla de tres condiciones básicas para aprender nuevas prácticas o adoptar nuevos comportamientos en la tarea educativa: la exposición constante, la práctica constante y la retroalimentación constante. Para saber qué tipo de apoyo se les brinda a los alumnos para aprender a profundidad en lugar de que hagan lo que nosotros queremos que hagan, se requiere una exposición constante a las pedagogías que se quieren promover (practicarlas y ponerlas a prueba en diversas oportunidades), recibir retroalimentación constante sobre la efectividad de lo que se está haciendo, así como de lo que debe mejorarse y cómo puede lograrse la mejora.<sup>10</sup>

Las tres condiciones para la mejora del aprendizaje han demostrado ser efectivas en diversos grupos de colaboración de maestros. Rincón Gallardo afirma que estas tres condiciones tienen que desarrollarse y ponerse al servicio de la transformación pedagógica radical que requiere el mundo (Rincón Gallardo, 2019, p.132). En este sentido, los dos ejemplos presentados en esta sección muestran intentos importantes de mejorar la enseñanza y el aprendizaje. En el primero, esto se logra con procesos de retroalimentación efectuados directamente en la práctica viva entre tutores novatos y avanzados mientras que, en el segundo, después de haber practicado la metodología de la relación tutora de manera constante dentro de las aulas, los maestros hacen un alto para reflexionar sobre si lo que están haciendo lo están haciendo bien y cómo podrían mejorar sus prácticas. En ambos, el papel de la comunidad de aprendizaje es fundamental.

<sup>10</sup> Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social*. México: Grano de Sal

