



Fotografía: Anayeli Hernández Benitez

“Ponerse en los zapatos del estudiante”

Una experiencia docente de aprender y enseñar en diálogo

Miguel Morales Elox

Consejo Nacional de Fomento Educativo | México
jmmorales@conafe.nuevaescuela.mx

Esmeralda Judith Morales Ríos

Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chihuahua | México
e.moralesr@cecytechihuahua.edu.mx

Edna Karina Urtusuastegui Bustillos

Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Chihuahua | México
e.urtusuastegui@cecytechihuahua.edu.mx

Juan Pedro Rosete Valencia

Consejo Nacional de Fomento Educativo | México
jrosete@conafe.gob.mx

Introducción

Como humanos, gran parte de lo que aprendemos ocurre a través de nuestras relaciones con los demás. La escuela es un espacio de relaciones, de manera que entender estas relaciones puede ser la clave para comprender el aprendizaje que cosechan los estudiantes.

Diversos estudios de campo han caracterizado el salón de clases como un ambiente de relaciones verticales entre un maestro que decide qué actividades deben realizarse y unos estudiantes que, en el caso ideal, se amoldan a estas indicaciones.

Una alternativa al patrón tradicional de comunicación en el aula es el diálogo, que Alrø y Skovsmose (2004) han caracterizado en sus estudios etnográficos en educación matemática. Desde el punto de vista de estos autores, para entrar a un diálogo el maestro invita a los estudiantes a atender a una situación matemática que puede suscitar preguntas. Si los estudiantes aceptan la invitación, junto con el maestro pueden entrar en una conversación para indagar más sobre la situación problemática. Hay diálogo cuando la conversación ocurre en pie de igualdad y sigue un rumbo espontáneo en vez de uno planeado de antemano. Este tipo de interacción tiene el potencial de involucrar a los estudiantes en procesos de indagación autodirigida.

Si bien el diálogo y el aprendizaje autodirigido ocurren raramente en la escuela, la razón no puede atribuirse a la falta de capacidad de los estudiantes, ni a la falta de voluntad de los docentes. Muchos de ellos y ellas desean establecer un diálogo con sus estudiantes para ayudarlos a aprender, pero sienten que carecen de estrategias y/o apoyo institucional para llevarlas a cabo. Por lo tanto, es sumamente importante atender la manera en que los maestros aprenden estrategias para dialogar con sus estudiantes y cómo las escuelas pueden apoyarlos a poner estas estrategias en acción.

El propósito de este artículo es: i) describir la experiencia de dos maestras de educación media superior durante un taller de formación en una pedagogía dialógica; ii) describir los cambios que estas

maestras realizaron en su práctica docente como consecuencia de su participación en el taller; y iii) reflexionar sobre las posibilidades y dificultades que el sistema escolar impone a las maestras deseadas de adoptar el diálogo como práctica docente cotidiana.

Aprendizaje dialógico en salones de clase mexicanos

Comenzamos por brindar contexto sobre la pedagogía dialógica que es objeto de este artículo: la relación tutora. La relación tutora es una interacción entre una persona (el tutor) que ofrece a otra (el tutorado) una colección de textos o problemas (que pueden ser de cualquier disciplina) para que el tutorado escoja aquél que más le interesa aprender en diálogo con su tutor. En este diálogo, el propósito no es solamente que el tutorado domine un contenido particular, sino también que ejercite la comunicación oral y que desarrolle las habilidades que le permitirán aprender de forma autónoma. Una vez que un tutorado ha demostrado dominio del texto elegido, puede, independientemente de su posición como docente o estudiante, volverse tutor de ese texto. Progresivamente, esta posibilidad permite que varios estudiantes en un salón de clases se conviertan en tutores de sus compañeros. Así, el salón se convierte poco a poco en una comunidad de aprendizaje donde las interacciones entre estudiantes se vuelven la regla y donde el papel del maestro consiste en modelar la práctica del aprendizaje autónomo y la enseñanza dialógica.

La relación tutora fue concebida y desarrollada por el doctor Gabriel Cámara y su equipo a finales de 1990, en escuelas rurales de México. Hoy en día, esta pedagogía se encuentra enraizada en el sistema educativo mexicano y se practica también en Chile, Argentina, Perú y Tailandia. Desde su origen, la relación tutora ha atendido maestros de escuelas públicas rurales multigrado —históricamente, las más marginalizadas del sistema educativo. Incluso en estos contextos no privilegiados, los estudiantes que

viven la relación tutora de forma cotidiana se han vuelto ávidos aprendices autónomos y hábiles tutores de sus compañeros, además de que han contribuido a crear un entorno solidario en su escuela y su comunidad. Casi como un efecto colateral, las escuelas que practican la relación tutora han mejorado su logro educativo en matemáticas y lectura, medido según pruebas estándar (Meixi, 2018; Rincón-Gallardo, 2016).

Contexto de la experiencia: características y propósito de la formación

A principios de 2020, dirigimos una formación para 15 docentes de educación media superior en un estado del norte de México. El propósito era brindarles la experiencia de aprender en relación tutora para que, de vuelta en sus escuelas, ellos y ellas pudieran poner esta pedagogía en práctica con sus estudiantes.

Las docentes provenían de seis escuelas pertenecientes a un subsistema que brinda a jóvenes de comunidades remotas la posibilidad de estudiar un bachillerato general y obtener simultáneamente una capacitación para el trabajo. La tasa de deserción anual en estas escuelas es ligeramente superior al 30 por ciento, lo que significa, en términos redondos, que uno de cada tres estudiantes que comienzan sus estudios no los concluyen.

El primer semestre concentra la mayor deserción. Una encuesta realizada con exalumnos desertores mostró que la mayor deserción ocurre entre jóvenes cuyos padres tienen bajo nivel de escolaridad, de familias de escasos recursos y que no logran establecer relaciones significativas con los docentes (Hinojosa *et al.*, 2015).

El taller de relación tutora fue parte de un esfuerzo de la directora del subsistema por elevar el nivel académico de los seis planteles participantes, mejorar las relaciones entre maestros y estudiantes y, así, disminuir la deserción.

El taller se desarrolló durante la semana anterior al inicio de clases (de lunes a viernes) en jornada

completa. Durante los primeros dos días, las maestras en formación aprendieron un tema en diálogo con su formador, registraron por escrito su aprendizaje y realizaron una demostración pública de lo aprendido. Durante los días 3 y 4, casi la mitad de las docentes (7 de 15) se volvieron tutoras de otra colega en el tema que recién habían aprendido: por ejemplo, si una maestra resolvió un problema de geometría durante los días 1 y 2, ella tutoró el mismo problema a otra compañera durante los días 3 y 4. El último día de la formación se dedicó a que las docentes crearan estrategias para llevar a sus escuelas la forma de aprendizaje que acababan de vivir.

La experiencia de dos maestras durante la formación

De las 15 maestras participantes en el taller de formación, dos fueron invitadas a participar en este artículo para narrar sus experiencias durante el taller y después de éste, la vuelta en sus salones de clase. Fueron seleccionadas por haber reaccionado con entusiasmo al final de la semana de formación y por haber adoptado el diálogo, de alguna forma, al regresar a sus respectivas escuelas.

La maestra A tiene 7 años de experiencia en su escuela, donde ha enseñado materias técnicas (soporte y mantenimiento de equipo de cómputo, programación) y comunicativas (lectura y escritura). La maestra B tiene 5 años de experiencia docente en su escuela, en las materias de física, química y biología.

A continuación describimos la experiencia de cada maestra durante el taller de formación en relación tutora. Las evidencias son el registro de aprendizaje que cada una escribió durante el taller y el testimonio que dieron al final de éste. Al final de esta sección utilizamos esta evidencia para responder a dos preguntas: ¿cuál fue la experiencia de estas maestras con el diálogo?, y ¿qué posibilidades atisbaron para adoptarlo en su práctica docente?



Fotografía: Anayeli Hernández Benítez

La maestra A le encuentra sentido al "Soneto sonetil" de Lope de Vega

El soneto:

*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 cuartetos 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.*

Registro de aprendizaje de la maestra A:

Al inicio leí el texto una vez y pensé que se trataba de una persona a quien se le dificultaba hacer las cosas y de quien los demás se burlaban por no poder hacerlo. Luego, esta persona se retaba a sí misma e iba avanzando y ya nada le espantaba, hasta darse cuenta que sí podía hacer las cosas.

Escribí por párrafos las ideas que tenía y enseñada le mostré a mi tutor el avance y le pregunté qué opinaba. Él me dijo que iba bien, pero que analizara la primera oración del soneto e identificara cada una de sus partes para así poder descifrar su significado. Observé que la palabra Violante tenía una particularidad: iniciaba con mayúscula; a partir de ahí me detuve a analizar varias veces esa oración y esa palabra que me causaba tanto ruido. Después de unos minutos logré deducir que la palabra Violante hacía referencia a una persona que enviaba a alguien más a hacer un soneto.

Continué mi análisis párrafo por párrafo, escribiendo cómo interpretaba cada uno de ellos y lo llevé a revisión con mi tutor. Él me hizo las siguien-

tes preguntas ¿a quién mandó Violante?, ¿quién habla en el soneto? Estas preguntas me llevaron a la conclusión de que quien habla en el soneto es el mismo autor Lope de Vega. “¿Sabes quién es Lope de Vega?”, me preguntó el tutor. Yo no sabía, pero el tutor me dijo que Lope de Vega era un famoso escritor de sonetos. “¿Crees que para él sea difícil hacer un soneto?”. Respondí que no, pues él era un experto en eso.

Continué con el análisis del soneto y después de unos minutos identifiqué el verso “catorce versos dicen que es soneto”. Conté los renglones del texto y efectivamente eran catorce; esto me permitió darme cuenta de que el autor hablaba del mismo soneto y de cómo estaba compuesto. En los párrafos posteriores decía que estaba conformado por 2 cuartetos y 2 tercetos y efectivamente así estaba escrito. Después de este descubrimiento fui de nuevo con mi tutor y le comenté toda emocionada sobre estas ideas nuevas que había descubierto.

Mi análisis final del soneto, párrafo por párrafo, fue el siguiente:

En el primer cuarteto Lope de Vega dice que nunca se ha visto en tanto aprieto —lo dice sarcásticamente, ya que él era un experto para hacer sonetos. Luego menciona que el soneto se compone de 14 versos y que tres ya van delante, refiriéndose a los tres versos que ya compuso.

En el segundo cuarteto, el autor menciona que él piensa que no va a encontrar rima, sin embargo, ya está a la mitad del segundo cuarteto. Luego dice que, si ya va a iniciar el primer terceto, ya no hay cuarteto que lo espante, en referencia a que ya terminó los dos cuartetos.

Posteriormente en el primer terceto hace mención que lo va iniciando y al parecer muy bien, pues pronto estaría terminando.

Para finalizar, dice que ya está escribiendo el segundo terceto, en cuyo segundo verso menciona, con verdad, que 13 versos ya están terminados. Finalmente, en el verso 14, dice “contar si son catorce y está terminado”, haciendo referencia a que ha concluido el soneto.

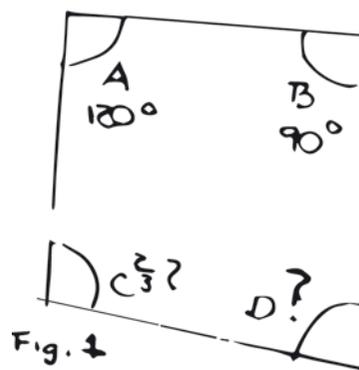
La maestra B resuelve un problema de geometría

El problema:

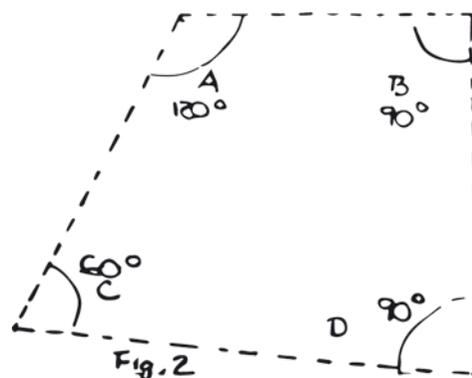
En el cuadrilátero ABCD, el ángulo A mide 120° , el ángulo B mide 90° y el ángulo C es dos tercios del ángulo D. ¿Cuánto miden los ángulos C y D?

Registro de aprendizaje de la maestra B:

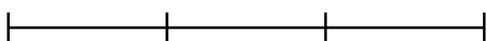
Leí el problema y, luego de pensarlo, plasmé la figura con la que trabajaría, sólo de forma representativa.



En la figura 1 se observan los ángulos iguales, pero el tutor me preguntó qué pasaría si colocaba los ángulos reales. Siguiendo esta sugerencia obtuve la figura 2.



Una vez modificada la figura con los ángulos reales, medí y obtuve los ángulos C y D, 60° y 90° , respectivamente. No estaba segura de que el resultado fuera correcto, así que sumé los ángulos A, B, C y D y verifiqué que daban 360° . Pero aún no me quedaba muy claro que el ángulo C fuera “ $2/3$ del ángulo D”. Expresé esta duda a mi tutor y él dibujó el siguiente esquema, en el que un entero está dividido en tres partes:



Mi tutor le asignó a cada uno de los tercios la cantidad de 30° . En consecuencia, así entendí que los 60° representaban dos terceras partes de 90° , es decir, que el ángulo C medía dos tercios del ángulo D.

Testimonios al final del taller de formación

Los registros de las maestras A y B muestran que ambas vivieron una experiencia de aprendizaje dialógico —expresaron sus ideas en torno al desafío que tenían delante y recibieron la escucha activa y la ayuda personalizada del tutor para resolver su desafío. Pero, ¿qué aprendieron más allá de un contenido?, ¿qué características percibieron en la comunicación establecida entre ellas y su tutor?, ¿qué implicaciones encontraron para su práctica docente subsecuente? Sus testimonios al final del taller nos dan luz al respecto. La maestra B expresó lo siguiente: “aprendí el valor de escuchar... El diálogo me permite resolver problemas como ‘este muchacho por qué no entiende’ y esa herramienta nos la llevamos [los maestros] para cada momento en el que estemos en clase”. La maestra A contó que, si bien al inicio no sabía qué esperar del taller, se llevaba “una gran experiencia de aprendizaje”. Y agregó: “por fin encontré algo que nos ayuda a motivar a los alumnos y sé que funciona porque yo ya lo viví”.

Los testimonios anteriores señalan que ambas maestras reconocieron el diálogo como una herramienta pedagógica válida para su práctica docente —una herramienta para motivar a los alumnos y para ayudarlos cuando no entienden algo. Además, la experiencia de aprender en diálogo las motivó a ambas a adoptarlo en su práctica docente subsecuente.

Resultados. La experiencia de las dos maestras de vuelta en su escuela

Como mencionamos antes, el taller de relación tutora ocurrió una semana antes de iniciar el primer semestre de 2020, y tanto la maestra A como la maestra B incorporaron el diálogo a su trabajo docente durante ese semestre. Sin embargo, cada una lo hizo de la manera que su contexto laboral lo permitió: mientras que la maestra A trabajó como docente frente a grupo, la maestra B, luego de cinco años frente a grupo, fue cambiada ese semestre al área administrativa.

La maestra A no pudo crear una red de tutoría en su grupo de 30 estudiantes de la materia de programación; sin embargo, adoptó algunas de las dinámicas que vivió en el taller de relación tutora: ofreció cada programa como un desafío para sus estudiantes (en el sentido que el “Soneto sonetil” la había desafiado a ella), y estableció con ellas un diálogo en el cual les brindó un apoyo personalizado para salir adelante. Asimismo, les pidió que llevaran un registro escrito de sus avances y sus dificultades. Por su parte, la maestra B abrió un club en el que ofreció a los estudiantes los mismos problemas que ella había resuelto durante el taller de relación tutora. Dedicó al club dos horas semanales por las cuales no recibió ninguna remuneración económica.

A continuación, para detallar los logros que cada maestra cosechó como resultado de su trabajo dialógico en el aula, presentamos algunos registros recolectados por ellas: dos registros de aprendizaje escritos por los estudiantes de la maestra A y un registro de tutoría escrito por la maestra B.

Un estudiante de la maestra A escribe sus programas de computación

Registro de aprendizaje de un estudiante de la maestra A:

Cuando inicié a realizar el programa me pareció muy sencillo. Primero lo realicé en mi cuaderno, luego cuando creí haber terminado procedí a ver si contaba con errores y efectivamente sí contaba con varios. Ahí comencé a estresarme un poco por no saber dónde estaba el error, ya que con que tuviera mal un punto y coma el programa no funcionaba. Pero la maestra me ayudó planteándome un par de preguntas para que yo sola descubriera dónde estaba el error, y aunque fue un tanto complicado, al final sí pude realizar el programa. En mi opinión sí es un tanto complicado programar y para hacerlo se necesitan principalmente tres cosas: paciencia, razonamiento y lógica.

Un estudiante de la maestra B resuelve el mismo problema de geometría que ella resolvió en el taller de formación

Registro de la maestra B:

Les voy a contar un poquito acerca de este estudiante, porque pasó algo inesperado para mí y para sus compañeros. Él es un joven serio y en su grupo de amigos, que también está en el club, él es siempre el que pide ayuda con las materias y más si se trata de matemáticas. Les comenté que era club de desafíos, así que debían desafiarse y elegir un tema que se les dificultara, y este joven escogió el problema del cuadrilátero. Inició leyendo el problema; lo notaba algo desesperado porque no sabía cómo iniciar, me acerqué y tenía ya una representación de un cuadrilátero, con los ángulos que le daba el problema. Luego me comentó que ya no sabía qué más hacer, le hice algunas preguntas y de ahí comenzó a solucionar el problema, a partir de lo que él sabía. Luego de un rato me habló una alumna porque estaba teniendo dificultades, así que me acerqué a ella y para cuando me di cuenta Josué ya

estaba apoyando a su compañera, no dando la respuesta sino siguiendo el patrón que yo como tutora llevaba a cabo. Sus compañeros y yo estábamos sorprendidos, ya que él tomó la iniciativa de apoyar, y se notaba la seguridad que tenía al estar apoyando a sus compañeras. Fue algo muy satisfactorio, para mí como tutora y para sus compañeros también, porque siempre era al revés: ellos terminaban primero y le explicaban a él, y nunca lo habíamos visto tan entusiasmado y orgulloso de saber hacer algo y querer compartirlo. Esto pasó en la primera sesión, espero que siga igual o mejor; aún le falta el resto del proceso.

Reflexión

Las evidencias recién presentadas son, sin duda, limitadas, pues no muestran el proceso completo por el cual los estudiantes resolvieron sus respectivos desafíos (escribir los programas o resolver el problema de geometría). Sin embargo, las evidencias sí muestran que ambas maestras consiguieron llevar el diálogo a sus aulas y fueron capaces de dialogar con sus estudiantes del mismo modo que su formador había dialogado con ellas durante el taller.

Al mismo tiempo, podemos señalar algunas limitaciones del trabajo dialógico de cada maestra. Más allá de la invitación a participar en el taller de relación tutora, ellas no recibieron suficiente apoyo institucional para aplicar el diálogo en su escuela (al menos durante el semestre posterior al taller). La maestra B, por ejemplo, tutoró a sus colegas docentes que no asistieron al taller, pero ellos no mostraron interés por incorporar el diálogo en su práctica docente. Tampoco se interesó otra de sus colegas, a pesar de haber asistido al taller. Si bien la maestra B brindó una experiencia de diálogo a los cinco estudiantes de su club, la práctica docente al nivel escolar siguió inalterada. Otro tanto ocurrió en la escuela de la maestra A: sólo ella y otra colega (2 de 15 docentes) asistieron al taller de relación tutora y adoptaron los principios del diálogo en su práctica; sin embargo, tuvieron que hacerlo dentro de clases

de 50 minutos, y con grupos de 30 estudiantes. A pesar del esfuerzo de estas dos maestras al interior de sus aulas, la práctica al nivel escolar no se transformó.

Recomendaciones para la acción

Oportunidades y limitaciones para el aprendizaje dialógico en la educación media superior

1. La evidencia presentada en este artículo sugiere dos conclusiones: por un lado, es posible para algunas maestras y maestros adquirir una pedagogía dialógica y llevarla a sus aulas, incluso después de un taller de sólo una semana de duración. Por otro lado, es difícil para las escuelas abrir espacios donde estos maestros puedan realizar una práctica dialógica.
2. Para las maestras, la experiencia de la relación tutora se puede resumir como "ponerse en los zapatos del estudiante": "enfrentar un desafío y sentirnos vulnerables en el proceso al darnos cuenta de que no lo entendemos, pero resolverlo finalmente gracias a nuestro propio esfuerzo y al apoyo personal y focalizado del tutor".
3. Ser escuchados abre posibilidades para aprender algo nuevo. Las maestras cobraron consciencia de haber aprendido y de haber sido escuchadas; más aún, de haber aprendido *porque* fueron escuchadas. Para ellas, la experiencia de aprender en diálogo se convirtió también en motivación y guía para enseñar en diálogo. Al terminar la formación, ambas se sintieron capaces y motivadas para escuchar a sus estudiantes y así ayudarlos a aprender.
4. Por otro lado, las escuelas de las dos maestras impusieron condiciones subóptimas para que el diálogo prendiera al nivel escolar. ¿Qué cambios estructurales serían necesarios para que esto ocurra? Se señalan sólo algunos: asegurar la formación de todos los maestros de una escuela dada, incluyendo el director; sustituir los hora-

rios de 50 minutos por materia, por otras alternativas que permitan a maestros y estudiantes establecer diálogos por periodos largos, hasta lograr el dominio de temas de su interés.

5. Este artículo agrega a la evidencia de que el diálogo encierra oportunidades de aprendizaje inéditas en la escuela tradicional. Pero brindar a los estudiantes el impacto positivo del aprendizaje en diálogo parece exigir una innovación estructural más profunda que formar a los docentes, por valioso que sea este primer paso. Una pedagogía dialógica, como la relación tutora, requiere del cobijo de un modelo educativo puesto que trastoca: i) la manera en que se relacionan maestros y estudiantes; ii) la manera en que se forman los docentes; y iii) la forma en que se organizan los horarios. Ver una pedagogía tan disruptiva como una simple estrategia remedial relegada a las horas de la tarde puede diluir el impacto positivo del diálogo en las vidas de los estudiantes (recomendamos ver el artículo "La convivencia escolar en redes de tutoría" como ejemplo de evidencia de este impacto en este número de *Decisio*).

Lecturas sugeridas y referencias

- ALRØ, HELLE Y OLE SKOVSMOSE (2004), *Dialogue and Learning in Mathematics Education. Intention, Reflection, Critique*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- CÁMARA, GABRIEL (ed.). (2003), *Learning for Life in Mexican Rural Communities*, México, CONAFE.
- ELMORE, RICHARD F. (1996), "Getting to Scale with Good Educational Practice", *Harvard Educational Review*, vol. 66, núm. 1, pp. 1-26.
- HINOJOSA, ROMELIA, ÓSCAR CÁZARES, ADELAIDA VÁZQUEZ, JAVIER TARANGO, ANGÉLICA P. ARZATE Y JESÚS A. PÉREZ B. (2015), *La interrupción escolar en la educación media superior en el estado de Chihuahua. Condiciones que propician*

el retiro de los estudios de bachillerato en voz de exalumnos, vol. II, Chihuahua, ENSECH, en: http://educacion.chihuahua.gob.mx/investigacion/sites/default/files/interrupcion_escolar_media_superior.pdf

HUNDRED (2021, 18 de enero), *Innovations - Redes de tutoría*, en: <https://hundred.org/en/innovations/redes-de-tutoria>

LÓPEZ S., DALILA Y SANTIAGO RINCÓN-GALLARDO (2003), *La capacitación artesanal y la profesionalización de la labor docente en Posprimaria*, México, CONAFE.

MEIXI (2016), "Desdibujando los límites entre identidades personales y colectivas. La relación tutora en redes de comunidades de práctica para una transformación individual, colectiva y continua", *Revista DIDAC*, núm. 68, pp. 27-35.

MEIXI (2018), "The Program for the Improvement of Academic Achievement in México: Tutorial Relationships as an Imposition of Freedom to Transform the Instructional Core, Leadership and Policy in Schools". DOI: <https://doi.org/10.1080/15700763.2018.1453935>

RINCÓN-GALLARDO, SANTIAGO (2016), "Large Scale Pedagogical Transformation as Widespread Cultural Change in Mexican Public Schools", *Journal of Educational Change*, vol. 17, núm. 4, pp. 411-436.

RINCÓN-GALLARDO, SANTIAGO (2019), *Liberating Learning: Educational change as social movement*, Nueva York, Routledge.

ROGERS, CARL (1969), *Freedom to Learn*, Columbus, Charles E. Merrill.

He recibido muchas propuestas para crear un nuevo test de madurez para evaluar en qué momento un niño está preparado para la lengua escrita. Aunque se trata de un gran negocio, no estoy dispuesta a colaborar en la creación de un nuevo instrumento de discriminación

Emilia Ferreiro (1937-)
Psicóloga, pedagoga y escritora argentina