

Aprender enseñando arte. Cómo convertir la escasez de recursos en oportunidades de aprendizaje

Learning by teaching arts. How to convert the scarcity of resources in learning opportunities

Vilma Huerta Córdova

Facultad de Idiomas (FI) de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, México

David Duran Gisbert

Grupo de Investigación sobre Aprendizaje entre Iguales (GRAI). Facultat Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, España

Pedro Guillermo Castellanos Lemus.

Centro de Educación Artística CEDART Miguel Cabrera de Oaxaca, Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), México.

Resumen

Este artículo da testimonio de una experiencia de enseñanza aprendizaje que surgió de las necesidades formativas para alumnos del área de Artes Plásticas del Centro de Educación Artística (Cedart) de Oaxaca (México). A partir de una propuesta de taller que ofrece una institución de la localidad, pero en la que sólo pueden participar la mitad de los estudiantes, se plantea una actuación de tutoría entre iguales, en la que la mitad de los alumnos participan en dicho taller, y aprenden sus contenidos, con el objetivo de enseñarlos a sus compañeros tutorados que no han podido asistir. La experiencia nos hace pensar que si ofrecemos condiciones para que los alumnos puedan movilizar su capacidad mediadora (enseñar a sus compañeros), las instituciones educativas pueden convertir las aulas en comunidades de aprendices donde los estudiantes no sólo aprenden del profesor, sino también de los apoyos pedagógicos que se brindan. Además, la utilización con rigor de la tutoría entre iguales, como se relata, permite utilizarla de forma sostenida aprovechando los recursos del entorno, en este caso de la institución local que seguirá ofreciendo plazas limitadas en sus talleres, a los que acudirán los alumnos que esta vez no tuvieron la oportunidad de actuar como tutores.

Palabras clave: tutoría entre iguales; educación artística; aprendizaje cooperativo; educación inclusiva.

Abstract

This article testifies a learning experience that originated because of the formative needs for Plastic arts department at Centro de Educación Artística "Miguel Cabrera" (artistic education center) at Oaxaca (México). From a workshop proposal offered by a local institution, but in which only half of the students can take part. A peer tutoring project was proposed, where half of the students participate in the workshop mentioned above, acquiring the contents, so that the students who were not able to attend the workshop (tutees) get the information and knowledge from their classmates. The experience provides the opportunity to consider that if the necessary conditions are given for students to develop their mediation capabilities (teaching their classmates), educational institutions can transform the classrooms into communities of learners where the students not only learn from the teacher, but also from the mutual pedagogical support provided. Also the rigorous implementation of peer tutoring, as described, can be used on a sustained basis, exploiting the environment resources, in this case the local

institution that will provide in the future limited places in their workshops, where the students who could not attend on this occasion will be the next tutors.

Keywords: peer tutoring; art education; cooperative learning; inclusive education.

1. EL APRENDIZAJE ENTRE IGUALES: LOS ESTUDIANTES COMO RECURSO PARA LA ENSEÑANZA

“¿Cómo organizarías una escuela de quinientos alumnos y alumnas en la que hubiera un único profesor?”. Esta pregunta forma parte de una actividad de visión futura -resolver un proyecto hipotético utilizando argumentadamente conocimiento disponible- que Santos Guerra (2012) suele plantear a sus estudiantes de educación. Las respuestas recurren a la innovación y al uso de recursos sub-empleados: convertir en tutores a los alumnos mayores, contar con las familias y la comunidad, hacer multiplicidad de agrupamientos en función de las actividades y utilizar tecnologías digitales.

A menudo las situaciones de reto y de escasez de recursos promueven las actuaciones creativas y de innovación educativa, que en el fondo lo que plantean no es más superar la situación anterior: no restringir exclusivamente la capacidad de enseñar al profesor. Multiplicar las fuentes de enseñanza, empezando por los propios alumnos.

144

Promover que los alumnos se enseñen mutuamente, bajo la organización del profesor, es una práctica escolar que se remonta al mundo clásico, pero que tiene su origen moderno en la revolución francesa, justamente por la necesidad de encontrar recursos para la escolarización de las clases populares (Wagner, 1990), y más tarde en los sistemas monitoriales de Bell y Lancaster (Topping, 1988). El uso más extensivo tiene lugar a partir de los 70 del siglo pasado, en el contexto anglosajón, a través de lo que denominamos definición arcaica de la tutoría entre iguales: alumnos más capaces ayudan a alumnos menos capaces a aprender en trabajo cooperativo de pareja o de pequeño grupo, organizado por el profesor (Topping, 1996).

Pero cuando la investigación empieza a evaluar los resultados de dichas prácticas, como luego veremos, un dato inesperado aparece por sorpresa: los alumnos tutores aprenden tanto o más que sus compañeros tutorados. Esta evidencia, junto al reconocimiento de la relevancia educativa de las interacciones entre iguales y los nuevos marcos explicativos de la enseñanza y el aprendizaje, nos llevan, en la última década, a una nueva definición, superadora de la arcaica.

Así, de una forma amplia, la tutoría entre iguales puede entenderse como personas de grupos sociales similares que ayudan a otras a aprender y que aprenden ellas mismas enseñando (Topping, 2000).

Una definición más centrada en la educación formal entiende la tutoría entre iguales como un método de aprendizaje entre iguales, basado en la creación de parejas que establecen una relación asimétrica (procedente del rol de tutor o de tutorado que desempeñan respectivamente), que tienen un objetivo común, conocido y compartido (la adquisición de una competencia académica), que se logra a través de un marco de relación planificado previamente por el profesor (Duran y Vidal, 2004).

Los docentes pueden darse cuenta con facilidad que, cuando organizan la clase en tutoría entre iguales, los alumnos tienden a implicarse más en la tarea, y se ofrecen ayudas mutuas mucho más personalizadas que las que él solo les podría ofrecer. Es una forma de multiplicar las fuentes de enseñanza en la clase, convirtiendo el aula en una comunidad de aprendices donde los alumnos no sólo aprenden del profesor, sino también de la ayuda pedagógica que ellos mismos se ofrecen.

Estas ventajas –más aún cuando es en una relación uno a uno– han alentado la aparición de muchísimas prácticas educativas de tutoría entre iguales. Así, podemos encontrar prácticas en todos los niveles educativos y en todas las áreas curriculares, lo que hace que la tutoría entre iguales adopte muchos formatos. Pero hay dos tipologías que suelen destacar: las tutorías entre estudiantes de distinta edad o cursos (*cross-age tutoring*) y entre estudiantes de la misma edad o curso (*same-age tutoring*). En estas últimas existe la posibilidad de la tutoría recíproca, en la cual el rol se alterna, en cada sesión (Fantuzzo, King y Heller, 1992).

Esta riqueza de prácticas ha conllevado muchas investigaciones que permiten sostener la efectividad de la tutoría entre iguales. Contamos con un número importante de metaanálisis (investigaciones sobre grupos de investigaciones), que permiten situar la tutoría entre iguales como una práctica efectiva basada en las evidencias (Topping, Duran y Van Keer, 2015). Expertos internacionales la califican como una práctica altamente efectiva para la educación inclusiva, siendo recomendada por la UNESCO (Topping, 2000) y situada entre las diez prácticas escolares más efectivas (Walberg y Paik, 2000).

La investigación indica que la explicación de la efectividad de la tutoría entre iguales se encuentra en la interacción, privilegiada (uno a uno) y deliberadamente estructurada (por el profesor) para producir aprendizaje. En el caso del alumno tutorado, la explicación del aprendizaje puede remitirse a los marcos generales de la psicología de la instrucción. Los tutorados tienen altas oportunidades de aprender al recibir una ayuda constante, personalizada y ajustada a su zona de desarrollo próximo (Vygotsky, 1978). En este contexto de proximidad, se genera un clima de confianza que permite a los tutorados poder plantear dudas y equivocarse sin temor, cosa que resulta más difícil cuando la interacción se produce directamente con el profesor, reduciéndose el estrés y la ansiedad; mostrando también mejoras académicas, mayor motivación y compromiso (Melero y Fernández, 1995). Además, en la tutoría uno a uno, por su carácter personalizado, los alumnos tutorados, al asumir el rol asignado, intentan cumplir con las atribuciones de buenos estudiantes y demostrar su aprendizaje (Robinson, Chofield y Steers-Wentzell, 2005). Así, las actitudes que se producen en la situación tutorial pueden después generalizarse a otras situaciones de aprendizaje en el aula, en forma de competencias socio-afectivas y comunicativas transferibles (Xu, Gelfer, Sileo, Filler y Perkins, 2008).

146

La explicación de aprendizaje del tutor nos remite a un área menos explorada, aunque familiar en las experiencias del profesorado: la posibilidad de aprender enseñando o *aprender a enseñar* (Duran, 2014). Contamos con evidencias que muestran que enseñar –una actividad exclusivamente humana y altamente compleja– puede ofrecer oportunidades de aprendizaje para quien la desarrolla, ya sea alumno tutor, profesor... Enseñar a otros, cuando se hace de forma bidireccional (Cortese, 2005), puede ser una buena manera de aprender.

Específicamente en la tutoría entre iguales, Roscoe y Chi (2007) sugieren que los tutores tienen posibilidades de aprender por dos razones. En primer lugar, porque la actividad de explicación les puede comprometer en la construcción reflexiva del conocimiento. Para lo cual deben alejarse de la simple ‘transmisión’ de información para reelaborarla y explicarla a partir de sus propios esquemas mentales, convirtiéndola en conocimiento. En segundo lugar, porque deben cuestionar el conocimiento, formulando y respondiendo preguntas. Formular buenas preguntas al tutorado exige un elevado nivel de reflexión del tutor, integrando conocimiento previo y nuevo, reorganizando modelos mentales, generando inferencias y monitorizando metacognitivamente. Responder preguntas del tutorado también promueve la reflexión y puede generar retos de

aprendizaje. Se trata pues de enseñar a los tutores a formular buenas preguntas y a responderlas de manera profunda, para evitar caer en la mera transmisión de información.

Más allá de las ventajas para el alumnado, que acabamos de destacar, Topping (1996) señala otras para el profesorado y las escuelas. La utilización de la tutoría entre iguales, como se ha dicho, permite que los profesores vean en la práctica cómo los alumnos aprenden a través de sus diferencias. Además, se trata de un recurso económico, que multiplica las fuentes de enseñanza en el aula, hace más efectivo el aprendizaje y permite que el profesor esté disponible para realizar actividades que normalmente no puede: ofrecer inmediatamente ayuda individual o en pareja a quien lo precise o hacer observaciones para la evaluación continua. Finalmente, la tutoría entre iguales tiene ganancias sociales, al delegar democráticamente la dirección del proceso de aprendizaje, desarrollar la autonomía al alumnado y reducir la insatisfacción.

2. EL CONTEXTO DEL PROBLEMA: INSTITUCIONES QUE COLABORAN

El Centro de Educación Artística (Cedart) *Miguel Cabrera*, ubicado en la ciudad de Oaxaca (México), es un instituto que ofrece estudios de bachillerato pero, además, se especializa en el área de humanidades, sobre todo en la enseñanza de las artes. Este sistema cuenta con doce planteles en toda la república. Originariamente, estos bachilleratos fueron creados con la intención de brindar la enseñanza propedéutica para quienes aspiraban a las escuelas superiores de arte. No obstante, después de cuarenta años de funcionamiento, se han convertido en espacios de formación que hacen uso de las artes como medio para el aprendizaje de los contenidos del nivel medio superior y como método para canalizar las necesidades expresivas. Por consecuencia, contribuyen a desarrollar habilidades socio-emocionales propias de la etapa adolescente.

En el umbral del tercer milenio, como afirma Vasquez (2007), el arte se ha visto inmerso en una serie de cambios vertiginosos en cuanto a técnicas, formas de representación y procesos de creación. Como rasgo del postmodernismo, los creadores no consideran pertinente dar seguimiento a las escuelas de arte, sino que van creando su propia manera de hacerlo, procesarlo y presentarlo. Por esta misma razón, por más actualizaciones que reciban las y los docentes,

siempre estarán al margen de las nuevas tendencias en el terreno de las técnicas, los formatos y los soportes en los que se desarrolla el arte, sobre todo en el ámbito de las artes plásticas y visuales.

En este contexto, el Cedart ha buscado opciones en las que su alumnado, e incluso, su cuerpo docente, pueda tener contacto formativo con las nuevas tendencias en el arte, sin dejar a un lado las estructuras curriculares ni las metodologías que dan la planeación escolarizada. Por ello, en la búsqueda de ofrecer educación permanente, se consideró que el Centro de las Artes de San Agustín (CaSa) es una instancia apropiada para cubrir esta necesidad. El CaSa es una entidad cultural pública que tiene como propósito la capacitación e intercambio de artistas de distintas disciplinas y la promoción de las artes. Una de sus principales actividades es la programación de cursos, diplomados y talleres con artistas en activo, quienes comparten sus formas de abordar el proceso creativo, las técnicas empleadas, así como sus referencias conceptuales.

De esta manera, el CaSa diseña actividades de formación y capacitación para personas interesadas en el arte y sus tendencias más actuales de forma sistematizada y con estrategias pedagógicas. Quienes imparten estos cursos son artistas que destacan en su disciplina que, además, han desarrollado metodologías de aprendizaje en espacios de tiempo muy corto, pues la mayoría no radica en Oaxaca y tienen breves estancias en la entidad; de tal manera que estos cursos son intensivos y requieren de una planeación que incluye aprendizaje de técnicas, sistematización de las mismas y marcos conceptuales.

148

Es así que el Cedart planteó la situación al CaSa y esta instancia ofreció espacios a su alumnado para cursar el taller denominado "Modelado en cera". Dirigido a alumnas y alumnos del quinto semestre del área de artes plásticas y visuales de la materia de escultura, el curso constaba de 5 sesiones de 4 horas cada una, y con los siguientes objetivos:

- a) *Construir una escultura con la técnica de modelado en cera.*
- b) Reflexionar sobre el proceso creativo y de construcción de una obra a partir del modelado en cera.

La invitación del CaSa fue muy bien recibida. Sin embargo, se produjo una problemática: dado que el número de alumnas y alumnos que se inscribieron fueron 22 y los lugares ofrecidos por el CaSa fueron 11, solo la mitad del grupo tenía la posibilidad de recibir el taller.

Por esta razón, el secretario académico, la responsable de la oficina de psicopedagogía, la profesora de la asignatura mencionada y la asistente de la clase se reunieron con el fin de discutir la situación desde dos vertientes:

- Se reconocía al taller como una oportunidad de aprendizaje de calidad, y por ello era importante ocupar los espacios ofrecidos y designados por el CaSa. Sin embargo, al existir un número limitado de lugares, no todo el alumnado tendría la oportunidad de recibir el taller.
- ¿Cómo hacer partícipe al resto del estudiantado de la información y el conocimiento que se impartiría en el taller?

3. DESCRIPCIÓN DE LA ESTRATEGIA INNOVADORA SUPERADORA DEL PROBLEMA

Para responder a la primera problemática, las partes involucradas llegaron a la conclusión que 11 jóvenes, la profesora del grupo y la asistente de la clase acudirían a las sesiones de trabajo en el CaSa, importante no desaprovechar la oportunidad de formarse. Respecto a la segunda situación, se planteó a las maestras de la asignatura la pertinencia del uso del recurso de aprendizaje Tutoría entre iguales, metodología que las docentes en ese momento desconocían. Así, se explicó, tal como hemos hecho en el primer apartado de este artículo, que se trata de un método de aprendizaje entre alumnos, a través del cual los estudiantes que asistieran al taller (Grupo A) se encargarían de enseñar los conocimientos recibidos al alumnado que no tomara el taller en el CaSa (Grupo B). De esta manera, los primeros aprenderían para enseñar y los otros aprenderían gracias a la ayuda proporcionada por sus compañeros. Además, como que por parte del CaSa la oferta a otros cursos continuaría en el futuro, se determinó que los siguientes espacios ofrecidos serían ocupados por el alumnado que en esta ocasión no asistiría (Grupo B), repitiendo la misma dinámica de enseñanza-aprendizaje, en una proyección de tutoría entre iguales recíproca.

Con esta información las partes acordaron hacer uso de este recurso de aprendizaje y, para tal efecto, se diseñó una estrategia innovadora, integrada por cinco etapas que a continuación se describen.

3.1 La formación previa del alumnado

Lo primero que se llevó a cabo fueron cuatro sesiones de formación inicial para el alumnado y las profesoras. En ellas se informó sobre los aspectos centrales del objetivo de estudio de la tutoría entre iguales. Los temas que se abordaron fueron:

- *La toma de conciencia de la capacidad mediadora del estudiantado.* Con los contenidos revisados se mostró la capacidad del alumnado como mediador del conocimiento e independientemente de su nivel de competencia. Asimismo, se reflexionó sobre la ayuda pedagógica que ofrecen a sus iguales de manera espontánea.
- *Las funciones del alumnado tutor y del alumnado tutorado.* A partir de la revisión de las actividades y responsabilidades que derivan de ejercer la labor de tutor y tutorado el estudiantado asimiló la importancia de actuar de forma responsable, independientemente al rol asignado. Comprendieron que gracias a la interdependencia positiva que se genera en las parejas es posible que ambos- tutor y tutorado- puedan aprender.
- *Aspectos básicos de planeación.* Debido a que el conocimiento que enseñaría el alumnado tutor era principalmente de tipo procedimental, se mostró al alumnado la importancia de elaborar una secuencia didáctica para tener un mejor control de los pasos y la construcción de la obra. El formato de planeación que se construyó se figuró con cuatro aspectos: Nombre de la actividad, Secuencia de tareas, Materiales usados y Observaciones.
- *Desarrollo de habilidades comunicativas.* Cuando los educandos colaboran, interactúan de forma constante, por lo tanto, era necesario mejorar los aspectos comunicativos entre el grupo. Asimismo, era importante que desarrollaran su capacidad de escucha, emitieran con la mayor claridad los mensajes, resolvieran dudas y, en caso de conflicto, no lo conceptualizaran como un obstáculo con posibilidades de detener o abortar la actividad, sino como un elemento inherente a la cooperación con posibilidades de solución.

Posteriormente, con las profesoras se llevó a cabo una sesión de *focus group* o grupo de discusión con el objetivo de revisar con mayor profundidad la función del papel docente en la tutoría entre iguales. Después del encuentro, las maestras confirmaron que la metodología era potencialmente ajustada para solventar la

limitación de espacios y, lo más importante, que fomentaba la colaboración, la inclusión, una visión positiva de todo el alumnado y, además, marcaba una vía diferente para educar, alejada de todo corte tradicional y selectivo.

3.2 *La selección del alumnado tutor y la creación de parejas*

Generalmente en la escuela tradicional el alumnado que muestra mayor dominio del conocimiento y se adapta con menos dificultades a la enseñanza se considera más competente y con autorización para servir de modelo ante el resto de la clase. Sin embargo, las personas responsables de la puesta en práctica de la estrategia innovadora consideraban que resultaba necesario abandonar este criterio selectivo y excluyente. Por tanto, se determinó que los diferentes niveles de competencia debían estar representados en el alumnado tutor. Así pues, la maestra y la asistente consideraron oportuno seleccionar a los tutores bajo los siguientes criterios: nivel de competencia alto, nivel de competencia intermedio y nivel de competencia menor.

Asimismo, armaron las parejas observando dos orientaciones principales. La primera, las duplas serían constituidas bajo el formato de tutoría recíproca, pues las invitaciones por parte del CaSa continuarían. Por tanto, el alumnado que ejercería en esta ocasión el rol tutorial jugaría el de tutorado en la siguiente oportunidad y viceversa. La segunda, se decidió crear las parejas de forma que sus miembros tuvieran un nivel de competencia lo más similar posible. De lo anterior, cada estudiante se comprometió a cumplir las funciones de los roles asignados.

151

3.3 *La asistencia al taller “Modelado en cera” y la realización de las planeaciones*

Una vez realizada la formación inicial y constituidas las parejas, los alumnos tutores acudieron al CaSa para recibir el taller. La metodología usada por la ponente consistía en una breve explicación teórica del proceso y, paralelamente, mostraba al alumnado el procedimiento de construcción de una escultura. Cada estudiante, observaba, tomaba notas, seguía las indicaciones y realizaba su propia escultura; y, al finalizar cada sesión, escribía el procedimiento aprendido para la construcción de la obra, sistematizando así la experiencia educativa bajo el formato de planeación revisado durante las jornadas de formación inicial.

La realización de las planeaciones tuvo dos momentos importantes. En el primero, las enseñantes dirigían la construcción de las secuencias didácticas con el fin de garantizar el dominio de la pauta de planeación y el entendimiento del conocimiento recibido en el taller. En la segunda, y con el fin de generar autonomía en los alumnos tutores, las docentes fueron cediendo gradualmente el control de las planeaciones a los jóvenes. El alumnado, reunido en dos equipos de cuatro integrantes y uno de tres, construían la secuencia de tareas; las maestras asistían a los grupos durante el proceso de planeación. Es decir, se pasó del control total de las enseñantes a la participación plena del estudiantado. En el cuadro 1 se muestra un ejemplo de la planeación realizada por un grupo de alumnado tutor.

CUADRO 1

Ejemplo de planeación realizada por un grupo de alumnado tutor

Nombre de la actividad: Preparación de los materiales

Secuencia de tareas:

1. Triturar todos los materiales, esto facilitará su reblandecimiento frente al calor al agregarlas a la mezcla.
2. Pesar los ingredientes por separado.
3. Para la preparación de 500gr de cera de abeja (semiblanda), la proporción de los ingredientes es: parafina 175gr, carnauba 175gr y colofonia 100gr.
Poner a derretir la cera de abeja a una temperatura de entre 60 a 67 grados y revolver con una pala de madera para que no se pegue al recipiente. Se recomienda tomar constantemente la temperatura para evitar que se queme.
4. Una vez derretida, incorporar la parafina. La temperatura debe estar entre 50 y 57 grados. Revolver constantemente.
5. Cuando la mezcla se haya derretido, se agrega la colofonia. Una vez agregada, se puede subir la temperatura hasta los 90 grados; se debe seguir revolviendo la mezcla, se agrega la carnauba y se sigue batiendo hasta generar una mezcla homogénea. Al finalizar, se agrega el aceite mientras se continúa revolviendo.
6. Preparar el molde de aluminio plano para vaciar la cera, éste debe estar ligeramente húmedo para evitar que se pegue y posteriormente poder desprender la cera. Al mismo tiempo, remover con ayuda de un cernidor. Colar la mezcla para remover las impurezas de la cera.
7. Cuando se tenga la cantidad suficiente, inmediatamente llevar la mezcla al molde de aluminio y vaciar allí, lentamente y con cuidado,

de manera uniforme por toda la superficie. Como se mencionó, el molde debe estar remojado, se debe eliminar el exceso de agua.

8. Esperar a que la cera enfríe. Una vez fría, desprender del molde y colocarla aparte para trabajarla.

Materiales:

- Cera 500 gramos
- Parafina 175gramos
- Carnauba 175gramos
- Colofonia 100 gramos

3.4 *Las sesiones de tutoría entre iguales*

Una vez finalizado el taller en el CaSa, comenzaron las sesiones de trabajo en el Cedart entre las parejas creadas previamente. Las parejas –tutor y tutorado- trabajaron a lo largo de tres sesiones en la construcción de la obra. Al finalizar las reuniones de trabajo pactadas, cada tutorado debía haber elaborado una escultura.

Durante esta etapa cada alumno tutor explicaba a su pareja el objetivo del encuentro, en este caso, elaborar una obra en cera; posteriormente, explicaba paso a paso, auxiliado con la planeación elaborada, el procedimiento para la construcción de la escultura. En tanto, el compañero tutorado, al tiempo que escuchaba activamente, ejecutaba las indicaciones proporcionadas.

A continuación, se presenta una conversación de la práctica de tutoría de una de las parejas haciendo uso de la planeación, señalada en el Cuadro 1.

TUTOR: Tritura todos los materiales. Haciéndolo de este modo es más sencillo su reblandecimiento, frente al calor, al agregarlos a la mezcla.

(El tutorado sigue las indicaciones y tritura los materiales).

TUTOR: Ahora pesamos por separado los materiales para lograr la mezcla exacta.

(El tutorado pesa los materiales).

TUTORADO: Es importante tener la cantidad exacta, ¿verdad?

TUTOR: Así es, ¿qué crees que pasaría si se alteran las proporciones?

TUTORADO: Pienso que la mezcla no funcionaría para hacer la escultura, sería complicado trabajar.

Las profesoras, en tanto, supervisaban las parejas y auxiliaban al alumnado tutor que lo solicitaba o que, desde su punto de vista, necesitaba algún apoyo pedagógico. Al finalizar cada sesión, las maestras y el alumnado tutor se reunían para conocer la experiencia educativa, las dificultades y los logros obtenidos durante las prácticas. En los encuentros se puso énfasis en cómo el alumnado tutor adquiriría un aprendizaje profundo gracias a la posibilidad de enseñar a un compañero, confirmando que enseñar a otros puede ser una buena manera de aprender.

3.5 La evaluación

Para evaluar el trabajo efectuado por el alumnado tutor, las maestras observaron los siguientes aspectos: asistencia a la formación inicial y al curso de modelado en cera, construcción de las secuencias didácticas y haber efectuado la práctica de tutoría.

Asimismo, el alumnado tutor realizó una autoevaluación (Anexo 1), reflexionando sobre el nivel de logro de cada una de los procedimientos de la práctica. Posteriormente, se efectuó una reunión para indagar, con mayor profundidad y de forma más cualitativa, sus respuestas. En general, los tutores manifestaron haber comprendido y realizado el trabajo con éxito, conocer plenamente las funciones derivadas del rol que desempeñaron, y destacaron la pertinencia del énfasis puesto en la importancia del compromiso que se asume al enseñar a otro. Sin embargo, aportaron observaciones importantes que a continuación se describen.

154

Respecto a la pauta de planeación, señalaron que contar con una secuencia de tareas fue fundamental, pues les dio orientación para poder mostrar el procedimiento a sus tutorados. Asimismo, coincidieron que sin la planeación realizada, hubiera sido caótico enseñar a su pareja. También apuntaron que el curso de desarrollo de habilidades comunicativas fue esencial, aunque, desde su punto de vista, debería haber sido más amplio para garantizar un mejor diálogo entre las duplas. Finalmente, subrayaron que aprender la información para enseñarla les llevó a poner más atención en las explicaciones de la artista del CaSa.

El alumnado tutorado, por su parte, utilizó una pauta de evaluación (Anexo 2), valorando la actuación de su compañero tutor, respecto a dominio de contenidos, claridad, resolución de dudas y clima. Los tutorados calificaron la labor de los tutores con el máximo indicador, excepto en la resolución de dudas, en

donde 5 alumnos tutores resultaron evaluados medianamente. Sin embargo, el alumnado tutorado comentó que la intervención de las docentes ayudó a aclarar las dudas existentes.

Además de ser autoevaluado (Anexo 3), el método de evaluación para los tutorados fue a través de la exposición de su obra realizada ante el alumnado tutor (Anexo 4). Es decir, la escultura representaba el producto final que tenía que ser explicada ante cada tutor o tutora, Los tutorados fueron evaluados con la más alta categoría, su escultura y la explicación de construcción dieron cuenta que el objetivo principal se había logrado: habían aprendido la técnica del modelado en cera. Asimismo, comentaron que la labor de sus compañeros tutores les ayudó a apropiarse de la técnica, considerando esta actividad como una práctica educativa de calidad.

4. CONCLUSIONES

La experiencia educativa descrita representó un aprendizaje profundo en un amplio sector de la comunidad escolar implicada. Por un lado, las docentes, el área de apoyo pedagógico y los directivos discutieron ampliamente la mejor manera de solucionar una problemática de limitación de recursos, en este caso, de espacios para asistir a un taller altamente formativo. De manera superficial, sin ninguna reflexión, se hubiera optado por abandonar el proyecto o conformarse solamente con la asistencia de los jóvenes beneficiados. Pero inversamente, la limitación de lugares resultó una oportunidad para aprender a gran escala.

La tutoría entre iguales, como solución a la problemática, representó una experiencia de aprendizaje para las partes involucradas. Además, que se reconoció que con la formación previa y con el acompañamiento adecuado de las maestras, el alumnado puede ofrecer la ayuda pedagógica ajustada a sus compañeros de aula. En otras palabras, con el apoyo adecuado, los estudiantes son capaces de enseñar a sus iguales de manera rigurosa, sistemática y con calidad. Lo anterior, modifica la concepción del estudiante como meros receptores del conocimiento promoviéndose, con esta metodología, una mayor participación de los jóvenes en sus propios procesos de aprendizaje y en el de sus compañeras y compañeros.

De forma paralela, se favoreció una visión positiva del conjunto del alumnado, dado que se visualizó a todo el estudiantado con la posibilidad de apoyar en los procesos de construcción del conocimiento. En una visión superficial parecería que sólo los alumnos con más competencias pudieran desarrollar el rol de tutores. Con los apoyos necesarios, se evidenció que todos los estudiantes, también los que tienen más dificultades, pueden actuar como mediadores de conocimiento. Seguramente, como muestra la literatura científica, los alumnos que quizá se hubieran implicado poco en el aprendizaje, al asumir la responsabilidad de tener que enseñar a otro o aprender para enseñar, (Fiorella y Mayer, 2013), mejoraron su implicación, a nivel cognitivo, relacional y emocional.

En definitiva, la experiencia relatada permitió convertir a los propios estudiantes en fuentes de aprendizaje. Las profesoras convirtieron las aulas en comunidades de aprendices, donde los estudiantes se ofrecieron ayuda mutua para aprender. Unos aprendieron para enseñar, y aprendieron enseñando a sus compañeros; otros, aprendieron gracias a la ayuda personalizada que les ofreció el compañero tutor. Todo ello en un marco donde todos los alumnos fueron valorados. Especialmente a partir de reconocer las diferencias interpersonales que los caracterizan. En este caso, las diferencias de conocimientos a partir de las cuales aprendieron fueron incluso aumentadas, al participar sólo la mitad de ellos en el taller externo.

156

La movilización de la capacidad mediadora de los estudiantes –la capacidad de enseñar a sus compañeros- permite aumentar las fuentes de enseñanza de manera que podamos alcanzar una educación de más calidad. Probablemente, a través de la tutoría entre iguales, el taller “Modelado en cera” tuvo mejor aprovechamiento que si en él hubieran participado como asistentes, y recibiendo la ayuda de una única formadora, todos los alumnos de la clase. Pero lo que es más importante, trabajar así, permite que, en el próximo taller, la otra mitad de los alumnos puedan asistir y aprender profundamente para enseñar a los compañeros que ahora les enseñaron a ellos.

REFERENCIAS

- Cortese, C. (2005). Learning through Teaching. *Management Learning*, 36 (1), 87-115.
- Duran, D. (2014). *Apreñseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Narcea.

- Duran, D. y Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales. De la teoría a la práctica*. Barcelona: Graó.
- Fantuzzo, J., King, A. y Heller, R. (1992). Effects of reciprocal peer tutoring on mathematics and school children. A component analysis. *Journal of Educational Psychology*, 84, 331-339.
- Fiorella, L. y Mayer, R. (2013). The Relative Benefits of Learning by Teaching Expectancy. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 4, 281-288.
- Melero, M. A. y Fernández, P. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid: Siglo XXI.
- Robinson, D., Schofield, J. W. y Steers-Wentzell, K. L. (2005). Peer and Cross-Age Tutoring in Math: Outcomes and Their Design Implications. *Educational Psychology Review*, 17(4), 327-362.
- Roscoe, R. y Chi, M. (2007). Understanding Tutor Learning: Knowledge- Building and Knowledge-Telling in Peer Tutors' Explanations and Questions. *Review of Educational Research*, 77, 4, 534-574.
- Santos Guerra, M. A. (2012). Adelantarse al futuro: agrupamientos del alumnado. En B. Jaruata y F. Imbernón (coords.) *Pensando en el futuro de la educación. Una nueva escuela para el siglo XXII*. Barcelona: Graó.
- Topping, K. (1996). *Effective Peer Tutoring in Further and Higher Education*. Birmingham: SEDA Paper.
- Topping, K. (1988). *The peer tutoring handbook: promoting co-operative learning*. Londres: Croom Helm.
- Topping, K. (2000). *Tutoring*. Ginebra: International Academy of Education.
- Topping, K., Duran, D. y Van Keer, H. (2015). *Using Peer Tutoring to Improve Reading Skills*. Londres: Routledge.
- Vásquez, A. (2007). Baudrillard; de la metástasis de la imagen a la incautación de lo real. *EIKASIA. Revista de Filosofía*, 11, 53-59.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wagner, L. (1990). Social and Historical Perspectives on Peer Teaching in Education. En H.C. Foot, M.J. Morgan y R.H. Shute (comps). *Children helping children*. Chichester: John Wiley and Sons.
- Walberg, H. y Paik, S. (2000). *Effective educational practices*. Ginebra: International Academy of Education.
- Xu, Y., Gelfer, J. I., Sileo, N. Filler, J. y Perkins, P. G. (2008). Effects of Peer Tutoring on Young children's social interactions. *Early Child Development and Care*, 178(6), 617-635.

ANEXOS

ANEXO 1

Pauta de autoevaluación del tutor

Concepto	Totalmente	Medianamente	Mínimamente
Conozco los principios básicos de la tutoría entre iguales			
Conozco las funciones del tutor			
Asistí a las sesiones del curso en modelado en cera			
Comprendí los contenidos y procedimientos del curso del modelado en cera			
Realicé las planeaciones de las sesiones del taller			
Asistí a las prácticas de tutoría entre iguales			
En las prácticas de tutoría entre iguales logré transmitir a mi compañero el conocimiento que recibí en el curso			
Logré establecer con el tutorado una comunicación abierta y clara que facilitó el desarrollo de la tutoría			
Resolví las situaciones de conflicto a nivel cognitivo y relacional que se presentaron			

158

ANEXO 2

Pauta de evaluación para el tutor por el tutorado

Concepto	Totalmente	Medianamente	Mínimamente
El tutor dominaba los contenidos del programa			
El tutor pudo transmitirte la información con claridad			
El tutor resolvió tus dudas			
El tutor pudo establecer una relación que propició un buen clima para el aprendizaje			

ANEXO 3

Autoevaluación del tutorado

Concepto	Totalmente	Medianamente	Mínimamente
Asistí a la formación inicial			
Conozco las funciones del tutorado			
Asistí a las prácticas de tutoría			
Durante las prácticas de tutoría mostré disposición para aprender			
En este momento, sé qué es y cómo se efectúa una obra a través de la técnica de modelado en cera			

ANEXO 4

Evaluación del trabajo del tutorado por parte del tutor

Concepto	Totalmente	Medianamente	Mínimamente
El tutorado elaboró un bosquejo de la obra de acuerdo con los requerimientos del modelado en cera y lo explicó			
El tutorado explicó el procedimiento de construcción de la obra			
El tutorado describió los materiales que son usados para el modelado en cera			
El tutorado mostró una disposición positiva hacia el aprendizaje durante las sesiones de tutoría			

