El discurso y la práctica en la tutoría entre colegas

Discourse and practice in peer tutoring

Vilma Huerta-Cordova* y María de los Ángeles Clemente-Olmos¹

Fecha de recepción: 21 de marzo de 2019

Fecha de aceptación: 10 de octubre de 2019

Resumen - Este trabajo, situado en la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, en el programa educativo Licenciatura en la Enseñanza de Lenguas, tiene el objetivo de reflexionar cómo a pesar de emplear la tutoría entre colegas (sustentada en la diversidad, el diálogo y la capacidad mediadora del alumnado, en la que básicamente un alumno denominado tutor se prepara a nivel conceptual y metodológico para enseñar un contenido curricular a otro alumno llamado tutorado) se siguen reproduciendo discursos lineales y conservadores. Para esta publicación seleccionamos dos prácticas de tutoría entre colegas que se analizaron usando la metodología cualitativa y la entrevista semiestructurada. En la primera se entrevistó a la tutorada en la materia de inglés; en la segunda se conversó con la tutora que ofreció ayuda a una estudiante con la materia de Teoría educativa. Los hallazgos apuntan principalmente a reconocer nuestra responsabilidad como docentes en el tipo de formación que brindamos a los futuros educadores; a reflexionar en que las metodologías cooperativas no actúan *per se*, también se corre el riesgo de reproducir esquemas verticales, y a contar con herramientas investigativas que nos lleven a conocer con mayor profundidad lo que sucede cuando los alumnos ponen en marcha mecanismos cooperativos, evitando la romantización de la cooperación.

Palabras clave:

Aprendizaje cooperativo, tutoría entre iguales, discurso y práctica educativa.

Abstract - This paper, based on a study carried out with students of the B.A. program in language teaching of the Language School of the "Benito Juárez" Autonomous University of Oaxaca, reflects on how linear and conservative discourses continue to be reproduced within the classroom, in spite of peer tutoring (a cooperative methodology based on diversity, dialogue, and the students' intervening capacity, in which basically a student -the tutor- prepares himself conceptually and methodologically to teach a school subject to another student -the tutee), limited and traditionalist discourses are still recreated. For this paper, we analyzed the data generated by two peer tutorial practice sessions carried out by the students, as well as our semi-structured interviews with those same students regarding their tutorial experience. In the first tutorial, we interviewed the tutee who received support from the tutor in relation to her (the tutee's) English language class. In the second tutorial, we interviewed the tutor who offered help to a tutee on understanding different types of curricula. The findings of the study pointed out how we acknowledge our educative responsibility in the formation of our students as future teachers; how we must accept that cooperative methodologies do not always act as expected and run the risk of reproducing vertical schemes; and how we need research-oriented tools that will allow a deeper awareness of what happens when students put cooperative mechanisms into practice, as a way to avoid romanticizing cooperation.

Keywords:

Cooperative learning, peer teaching, discourse, educative practice.

¹ Ambas autoras están adscritas a la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca, Av. Universidad s/n, col. Cinco Señores, Oaxaca, México. *Correo electrónico: v_huerta@yahoo.com Vilma Huerta-Cordova: ORCID 0000-0002-2914-7132. María de los Ángeles Clemente-Olmos: ORCID 0000-0002-6812-3862.

Introducción

Este escrito fue elaborado y analizado con dos miradas, la lingüística aplicada crítica y la educativa, por lo tanto, el lector o la lectora encontrarán esta fusión de intereses a lo largo del texto. Nuestra meta central es reflexionar sobre el empleo de métodos cooperativos en la docencia, en este caso la tutoría entre iguales/tutoría entre colegas (Duran & Vidal 2004; De la Cerda, 2013; Duran, 2014; Huerta-Cordova, 2017), sustentados en el respeto a la diversidad, la promoción del diálogo igualitario y el desarrollo de habilidades prosociales. Específicamente, nos queremos enfocar en el hecho de que a pesar de emplear métodos que proporcionan mayor participación y simetría entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, se siguen reproduciendo discursos lineales y tradicionales, en este caso, en las interacciones generadas en una práctica de tutoría entre colegas.

Nuestra reflexión nos lleva a cuestionarnos el porqué de tal reproducción discursiva y cuál es nuestro rol y responsabilidad como docentes, debido a que bajo nuestras prácticas educativas se forman los futuros profesionales que tendrán una responsabilidad social. Es importante aclarar que la intención no es evidenciar las dificultades y las limitaciones de los entrevistados, por el contrario, el punto central es cuestionar nuestra participación como docentes en estas situaciones de asimetría que se presentan en las prácticas de tutoría entre colegas.

El presente texto está dividido en cuatro secciones. En la primera se presentan las cuestiones metodológicas que guiaron al estudio. En la segunda se definen los términos de aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales/colegas. En la tercera se analizan dos fragmentos de entrevistas realizadas a una tutorada y a una tutora. Por último, se comparten las reflexiones a las que arribamos después del estudio.

Metodología de la investigación

La metodología empleada para el estudio fue de corte cualitativo. En términos generales, como menciona Izcarra Palacios (2014), ésta representa un modo específico de análisis del mundo empírico, que busca la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales. Con el fin de explorar la subjetividad de los participantes desde una visión cualitativa, se empleó la entrevista semiestructurada para recolectar los datos empíricos, un recurso que, de acuerdo con Kvale, "trata de obtener descripciones del mundo vivido de los entrevistados con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos. Se acerca a una conversación cotidiana, pero, en tanto que entrevista profesional, tiene un propósito e implica una técnica específica" (Kvale, 2014, p. 34).

El estudio se efectuó en un grupo de primer semestre, en dos materias distintas, Teoría educativa e Inglés. Para realizar la función de tutor y tutorado se diseñó un curso-taller de ocho horas en donde se revisaron elementos conceptuales y procedimentales de la tutoría, resolución pacífica de los conflictos y desarrollo de habilidades comunicativas, con el fin de dotar a los alumnos de competencias necesarias para ofrecer una tutoría de calidad. Las parejas de tutor y tutorado estuvieron organizadas bajo la lógica *same age*² y rol variable o recíproco.³ En total se integraron 15 parejas en la materia de Teoría educativa e igual número en la asignatura de Inglés, y en cada grupo se realizaron cuatro tutorías. Los datos se analizaron de manera reiterativa en busca de temas emergentes conectados con las relaciones de poder que se reproducen aun en microinteracciones, en este caso las tutorías. En este artículo solamente se presentan dos extractos de los datos, para profundizar e ilustrar estas relaciones de poder,

² Es una aplicación más sencilla, ya que al llevarse a cabo en el mismo grupo-clase no requiere de condicionados organizativos previos, este tipo de tutoría cuenta con la ventaja de la proximidad entre alumnos y de la posibilidad de amistad (Duran & Vidal, 2004, p. 40).

³ En el tipo recíproco "parejas de edad y habilidades similares alternan los roles de tutor y tutorado, en un contexto de formato estructurado que guían el proceso de aprendizaje" (Duran & Vidal, 2004, p. 41).

de modo que tanto los docentes en activo como los futuros sean conscientes de ellas.

Aprendizaje cooperativo y tutoría entre iguales

El aprendizaje en las aulas suele organizarse a partir de tres estructuras a escoger: la competitiva, la individualista y la cooperativa (Duran & Vidal, 2004; López Noguero, 2012; Johnson, Johnson & Holubec, 2006). La primera se distingue por el enfrentamiento entre los alumnos para conseguir un objetivo determinado, es decir, sólo uno obtiene la recompensa y el resto se queda sin ella. Duran (2007) sostiene que los estudiantes compiten en tres aspectos: calidad (tareas que han cumplido con todos los requerimientos establecidos por el docente), cantidad (mayor número de tareas ejecutadas) y tiempo (el más rápido en la realización de las tareas).

Resumiendo, en el aprendizaje competitivo los alumnos son rivales y sus intercambios comunicativos son generalmente mínimos, no se comparten recursos y el éxito de uno conlleva el fracaso del resto. En la estructura individualista, los educandos son el centro de todo el proceso educativo, sus logros tienen como base su propio esfuerzo y las interacciones entre ellos son restringidas debido a que los otros no son necesarios para alcanzar el objetivo académico planeado, los alumnos se centran en sí mismos y los compañeros no son rivales, pero tampoco son necesarios para la conclusión de la tarea (Duran, 2007).

En contraparte a las formas de organización competitiva e individualista, el modo cooperativo favorece el contacto y la comunicación entre los estudiantes debido a que mantienen un objetivo común. Para Johnson, Johnson y Holubec (2006, p. 14), "la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes [obteniendo] resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo". La cooperación necesita de la palabra, no hay cooperación sin

intercambios comunicativos, los estudiantes pueden negociar diversos aspectos, por ejemplo, dividir las tareas, gestionar los recursos, evaluar el trabajo final y, no menos importante, desarrollar habilidades prosociales y herramientas para la solución pacífica de los conflictos. Cooperar es un término que goza de prestigio y aceptación, además, se ubica como una competencia básica en los perfiles de egreso de todos los niveles educativos y como un rasgo importante en las competencias docentes.

Dentro del esquema del aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales (TEI) es una modalidad que se entiende como:

[...] la creación de parejas de alumnos, con una relación asimétrica (el rol del tutor y tutorado derivado del diferente nivel de competencia sobre la materia) y un objetivo común, conocido y compartido (la enseñanza y el aprendizaje de contenidos curriculares) que se consigue a través de un marco de relación exteriormente planificado (Duran & Vidal, 2004, p. 38).

Esto se sustenta en tres aspectos centrales: la diversidad de los estudiantes, la capacidad mediadora del alumnado (Duran, 2007) y la promoción del diálogo. El diálogo se muestra como el encuentro que genera conocimiento, responsabilidad, nos acerca a los otros y amplía nuestras fronteras de aprendizaje en todos sus sentidos, cognitivo, personal y social.

En suma, en la tutoría entre iguales/colegas, los participantes trabajan con una mayor horizontalidad e inclusión, se respetan los ritmos de aprendizaje de los alumnos, se generan lazos interpersonales positivos y, producto de las interacciones, se construye un saber. En esta diada educativa, los aprendientes tienen la oportunidad de negociar un contenido curricular (entre otros aspectos más) a partir de asumir el rol de tutor y tutorado. En términos concretos, el estudiante A aprende un contenido curricular para

enseñarlo al estudiante B, lo que convierte a A en tutor y a B en tutorado. Duran y Vidal (2004) afirman que, para ofrecer ayuda pedagógica de mayor calidad, los alumnos deben recibir formación conceptual y metodológica sobre la tutoría entre colegas y realizar una planeación que los oriente a lo largo del proceso de la práctica de tutoría y, así, minimizar los riesgos de una actuación deficiente.

De la teoría cooperativa a la práctica lineal

Como se mencionó, la TEI está basada en una relación asimétrica respecto al diferente nivel de competencia sobre un contenido curricular (Duran & Vidal, 2004), es decir, el tutor tiene mayor conocimiento y dominio sobre un determinado tema que el tutorado, de ahí nuestra preferencia de llamarla tutoría entre colegas (TEC) (Huerta, 2017); sin embargo, dicha asimetría puede ser una oportunidad (o tentación) para reproducir los roles tradicionales que se establecen entre profesores y estudiantes. Para ilustrar lo anterior, presentamos el testimonio de una tutorada que recibía ayuda pedagógica sobre la materia de inglés.

B: Cuando hicimos la tutoría, mi compañera A tuvo una actitud muy mala, no era paciente, no me explicaba las cosas con paciencia, como que estaba enojada. Ahora pienso que se sentía que todo lo sabía y que yo nada sabía, pero no es así, yo también sé, su actitud no me gustó, fue altanera, por ejemplo, me pidió hacer un ejercicio y me dijo "Apúrate", quería que fuera rápido, que contestara luego, cuando en el curso que nos dieron para saber de la tutoría, la profesora dijo que la tutoría respetaba el ritmo de

cada alumno. Siento que mi opinión no era importante para ella, creía que lo sabía todo (Tutorada, entrevista, 7/05/2017).

En el extracto se puede observar que la reacción de B hacia la tutoría es muy detallada, pues a pesar de ser negativa, pudo mencionar los elementos que hicieron que se formase esa impresión. En realidad, es muy fácil reproducir una interacción como la que B describe:⁴

A: *Al verbo conjugado en la tercera persona del singular se le agrega una "s". Te debes de fijar bien cómo está conjugado el verbo y si está en tercera persona... ¿Ya entendiste?*

B: Sí, pero... (la interrumpe A).

A: *Ahora quiero que hagas este ejercicio.*

B: (Se pone a leer la hoja que le entrega A).

A: *Apúrate. Está muy fácil.* (Con enojo).

B: (Empieza a contestar el ejercicio).

A: *¿Ya terminaste? Te lo hice muy fácil. Lo puedes contestar hasta con los ojos cerrados.*

B: ...

Es evidente que como afirma B, A asumió una posición conservadora, reproduciendo una estructura tradicional educativa. La tutora se ubicó en el lado del saber y posicionó a la tutorada en la esquina del no saber; la impaciencia fue otro de sus rasgos; en general, mostró una actitud de dominio en toda la comunicación. La tutorada, por su parte, recibió el trabajo con descontento, se sintió poco acogida y valorada. Al respecto, Herrera Guido nos advierte cómo el discurso universitario está sustentando en la verticalidad y en el silencio del otro:

El discurso universitario, heredado del discurso del amo, privilegia el discurso

⁴ Para fines de este artículo y a partir de la descripción de la tutorada B sobre el lenguaje y actitud de la tutora A, se ha construido una interacción ficcional con el fin de ejemplificar este tipo de discurso interaccional. A continuación, las palabras en cursivas son los indicios que da B en la entrevista sobre el desarrollo de la tutoría.

del saber. La función de la universidad es recoger el saber acumulado. Se trata propiamente del saber universitario, saber médico, que a través de la pedagogía recoge y organiza los significantes, cuidado de excluir del discurso ya constituido, institucionalmente legitimado, los nuevos saberes, a los que percibe amenazantes. La función principal del discurso universitario es obstaculizar el advenimiento de nuevos significantes que atentan contra un orden simbólico dado (Herrera Guido, 2008, p. 40).

En pocas palabras, durante la tutoría en cuestión, no se construyó un marco que propiciara una relación para el encuentro, la horizontalidad y el aprendizaje. En escenarios rígidos, descalificantes y excluyentes como el mostrado, los tutorados no se sienten cómodos de expresar sus dudas, se inhiben al pedir mayores explicaciones y experimentan frustración debido a que no se respetan sus identidades, sus procesos de aprendizaje, ni sus derechos a aprender y a equivocarse. En la TEC, como en cualquier otro tipo de proceso de aprendizaje, es necesario crear por medio de las acciones discursivas un escenario propicio para la interacción exitosa. Freire sostiene que una de las características del diálogo educativo es la humildad:

¿Cómo puedo dialogar, si alieno la ignorancia, esto es, si la veo siempre en el otro, nunca en mí? ¿Cómo puedo dialogar, si me admito como un hombre diferente, virtuoso por herencia, frente a los otros, meros objetos en quienes no reconozco otros como "yo"? ¿Cómo puedo dialogar, si me siento participante de un "ghetto" de hombres puros, dueños de la verdad y del saber, para quienes todos los que están fuera son

"esa gente" o son "nativos inferiores"? (Freire, 2003, p. 109).

Todos los que compartimos espacios educativos tenemos derecho a la palabra y a ser escuchados y valorados y no sólo en función de factores como nuestra comprensión de un contenido curricular. Como seres humanos contamos con competencias comunicativas que nos permiten participar de los procesos educativos, independientemente del rol que juguemos y de la experiencia que sobre un tema poseamos. Sin embargo, como menciona Freire (2003), albergamos la conciencia prescriptiva, la conciencia del opresor, por lo que volvemos a reproducir hacia el otro las relaciones verticales aprendidas. Se requiere, por tanto, de un pensamiento que revele nuestras incongruencias y nuestras contradicciones expuestas a través de nuestro lenguaje y nuestras acciones. Parafraseando a Bhabha (2002), el discurso colonial tiene un ideal de fijeza, es decir, aunque surjan o existan cosas distintas volvemos a reproducir las mismas prácticas alienantes o conservadoras, el acto educativo puede ser susceptible a dicha fijeza.

En el mismo extracto de la entrevista se revela la exigencia de la rapidez para aprender, la palabra pronta y certera es la que posee valor ("[...] me pidió hacer un ejercicio y me dijo 'Apúrate'"), entonces surge la pregunta, ¿más rápido es sinónimo de mejor aprendizaje? Habría que repensar este principio que parece confundirse con el grado de inteligencia. Sin embargo, algunos autores como Doménech Francesch (2009) opinan que los aprendizajes lentos enfocan los temas con mayor profundidad y algo que se adquiere con mayor detenimiento tiene el potencial de permanecer en la memoria de las personas significativamente. Por tanto, valdría la pena devolverles a los procesos educativos su propio ritmo, valorando la palabra lenta y reflexiva.

Para concluir, la tutorada medita, se extraña y se cuestiona sobre el actuar de su tutora al contrastar lo que dice la teoría de la tutoría entre iguales con la

práctica de la tutora, una incongruencia ("[...] me pidió hacer un ejercicio y me dijo 'Apúrate', quería que fuera rápido, que contestara luego, cuando en el curso que nos dieron para saber de la tutoría dijo la profesora que la tutoría respetaba el ritmo de cada alumno"). La diferencia entre lo que decimos y lo que hacemos no es una acción aislada en los procesos educativos. De manera frecuente, los docentes mantenemos claras oposiciones entre nuestros discursos progresistas y la realidad en la cual reproducimos prácticas conservadoras. Manifestamos algo y hacemos lo opuesto. La tutoría entre colegas no escapa a este principio de incongruencia.

El segundo extracto corresponde a la tutora C, originaria de una comunidad indígena en Tuxtepec, Oaxaca, y la tutorada D, nacida en capital del estado. En este caso, C ofrecía apoyo pedagógico de la materia de teoría educativa sobre los distintos tipos de currículo a D.

C: Ayer me tocó dar una tutoría. Me preparé bastante, vine a las clases para saber qué era la tutoría y también elaboré la planeación con los compañeros y la maestra. En la noche preparé mi material, estaba nerviosa. Cuando llegué, acomodé mi silla y llegó D. Ella llegó y de entrada no me miró bien, se distraía, no me seguía. Yo la veía y lo que pensaba es que no estaba interesada. De repente empecé a sentir que no sabía, me sentía insegura, bastante insegura, entonces le dije qué si pasaba algo y me dijo que no. Pero después me dijo que esto de la tutoría no le gustaba porque ¿cómo un alumno le iba a enseñar a otro alumno? Y además D me preguntó de dónde era. Yo le dije que de un lugar por Tuxtepec, y le

dije por qué. Entonces me comentó que nada más quería saber porque hablaba chistoso. Ahora creo que ella piensa que como hablo chistoso y vengo de Tuxtepec no sabía del tema.

En esta narrativa nos damos cuenta de que la tutora se formó previamente, llevando a cabo todas las actividades académicas para poder ofrecer el apoyo pedagógico. La preparación realizada le proporcionó seguridad, pues tenía una orientación de cómo efectuar la tutoría, aunque también sentía nerviosismo por saber cómo sería la interacción entre ella y la tutorada. Respecto esto último, nos enteramos de que la recepción por parte de la tutorada no fue la esperada. A través de su discurso (lingüístico y corporal), D mostró desinterés, pues no seguía las indicaciones y se distraía; su lenguaje verbal y no verbal generó inseguridad en C, que la llevó hasta el cuestionamiento de sus saberes y su preparación previa. Podemos imaginar claramente la interacción entre C y D:

C: *Hola, D, gracias por venir a la tutoría.*

D: Hola. Dijo la maestra que era obligatoria.

C: *(Comienza la tutoría explicando las características del currículo real, utilizando los materiales elaborados previamente).*

C: (Notando que D estaba distraída). ¿Me estás entendiendo? Si tienes dudas, por favor pregúntame. ¿Tienes algún problema?

D: No.

C: *(Sigue con su explicación, aunque con menos seguridad que antes).*

D: (Cuando está por finalizar la tutoría). A mí esto de la tutoría no me gusta. ¿Cómo un alumno le va a enseñar a otro alumno? ¿Tú de dónde eres?

C: *De un lugar por Tuxtepec. ¿Por qué?*

D: Por nada, nada más quería saber... porque hablas chistoso.⁵

⁵ Ver nota anterior.

Probablemente D pensaba, como muchos estudiantes y algunos profesores, que las únicas interacciones que generan saber son las que se establecen entre el profesor y los estudiantes (Duran, 2007), desvalorizando automáticamente los aportes de los compañeros al aprendizaje. ¿Cómo un alumno me puede enseñar, cuando es mi igual? ¿Qué grado de calidad tiene la enseñanza que ofrece un estudiante? Por otro lado, C, desde su punto de vista, se percató de que D asociaba el lugar de origen y el acento de C con poca calidad en las prácticas de enseñanza, es decir, ubicaba a la tutora en déficit académico y social sólo por su lugar de origen. ¿Cómo alguien que es originario de una región retirada de la capital puede enseñarme?, parece haberse preguntado D.

Durante las TEC es esencial propiciar una comunicación más simétrica que respete los saberes y la diversidad que caracteriza al otro, ya que muchas veces la diversidad de las personas se puede convertir en fuente de exclusión y marginación (Díaz Aguado, 2013). Para Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls, una educación crítica debe sostenerse a partir de un diálogo igualitario que se logra:

[...] cuando se valoran las aportaciones de cada participante en función de los argumentos de validez que se exponen. Ello implica que las valoraciones no se hacen en función de la edad, la respetabilidad, la clase social, el nivel de formación académica o cualquier otra diferencia que no sea la de las razones que se presentan (Elboj *et al.*, 2013, p. 95).

Por tanto, es necesario que en los escenarios educativos, generalmente organizados por la verticalidad, promovamos prácticas dialógicas horizontales y, además, estemos atentas y atentos ante contradicciones y regresos a la dominación. Las prácticas educativas necesitan reflexionarse y discutirse con el objetivo de no caer en la complacencia.

A manera de reflexión

Como mencionamos en la introducción, los ejemplos anteriores no intentan mostrar los déficits de las estudiantes como tutores y/o tutorados. La intención es analizar las narrativas de las alumnas para reflexionar sobre nuestra responsabilidad como profesores y profesoras: ¿Qué estamos haciendo para que nuestros estudiantes reproduzcan prácticas tradicionales y lineales? La respuesta a la interrogante no es única, por lo que intentaremos aclarar la situación. Primeramente, como menciona Kemmis, la práctica educativa tiene un componente histórico:

En otro nivel, mis acciones tienen un sentido y una significación en relación con unas tradiciones más profundas de práctica educativa, acuñadas con el paso de los años, décadas e incluso, quizá, siglos... Para comprender verdaderamente mi práctica, también debo hacer referencia a la historia de mi situación y a las tradiciones educativas que le otorgan una forma y una estructura profundas (Kemmis, 2002, p. 24)

Los estudiantes se formaron bajo un sistema mayormente regido por la tradición y el conservadurismo. Seguramente vivenciaron prácticas en donde eran señalados sus déficits y raramente sus aciertos, el actor central era el docente y el aprendiente ocupaba un lugar secundario y marginal, por tanto, no es extraño que estos modos educativos impregnen los discursos y las prácticas de la TEC, se trata de aproximadamente de doce años de formación bajo lógicas tradicionales.

En segundo lugar, como enseñantes actuales de estos estudiantes también debemos de cuestionarnos permanentemente los discursos educativos y las prácticas que ofrecemos a los jóvenes. Las prácticas que desplegamos en los procesos de enseñanza y

aprendizaje también tienen un componente político: "Mi clase crea una micropolítica en la que lo que sucede puede quedar configurado por la dominación y el sometimiento o, quizá, por un discurso y un proceso de decisión abiertos y democráticos" (Kemmis, 2002, p. 24). Los profesores debemos estar conscientes de que nuestro actuar en las aulas puede detener o propiciar el éxito de los jóvenes. Esa micropolítica del aula es una responsabilidad que nos debe comprometer a la reflexión constante sobre nuestro discurso y acción como educadores, las técnicas que ponemos en marcha impactarán la vida de los estudiantes y, también, tendrán el potencial de formar parte de su repertorio como futuros docentes; vale la pena repensar nuestro actuar como enseñantes.

De igual manera, necesitamos comprender que las metodologías inclusivas no actúan *per se*, es vital que nosotros mismos estemos en constante atención para descubrir cuándo, en nombre de la inclusión, ejercemos acciones altamente excluyentes: "Es mediante el pensamiento dialéctico que se pueden captar mejor las contradicciones de la vida cotidiana" (McLaren, 2005, p. 56). El pensamiento dialéctico permite estar en constante alerta sobre nuestros discursos y prácticas educativas y, además de tomar conciencia de nuestro actuar como docentes, como lo sostiene Freire (2003), es necesario hacer algo para cambiar con el fin de promover una transformación.

Los estudiantes se forman bajo nuestras prácticas educativas y nuestros discursos, estos elementos podrán pasar a formar parte de su repertorio docente en un futuro. Recordemos que la práctica tiene un componente histórico, así, aunque usemos metodologías de corte cooperativo, no debemos esperar que automáticamente las interacciones entre los alumnos se moverán dentro del respeto a la diversidad y la inclusión, como lo sostiene la teoría del aprendizaje cooperativo; debemos, junto con ellas y ellos, reflexionar sobre sus actuaciones como tutores y tutorados con el objetivo de tomar conciencia y

hacer el cambio desde la raíz. La reflexión debe ser parte de las competencias básicas de los enseñantes, no hay duda, ser docente es una labor de alta complejidad tanto discursiva como práctica.

Finalmente, sobre las cuestiones metodológicas que conectan la investigación educativa con el ejercicio docente, podemos afirmar que las entrevistas que llevamos a cabo fueron claves para la discusión sobre las prácticas discursivas y su conexión (o falta de) con las teorías docentes fomentadas en el salón de clases. Estas conversaciones tuvieron la finalidad de conocer el sentir de los estudiantes actuando como tutores y tutorados acerca de la tutoría entre colegas (una de las tantas dinámicas que ponemos en marcha con los alumnos) para después poder conocer los alcances y limitaciones de nuestro trabajo docente. Sin embargo, los resultados de la entrevista como método de investigación educativa fueron más allá de lo planeado, pues nos permitieron descubrir y analizar los discursos generados en el desarrollo de las interacciones que nosotras suponíamos horizontales y que mostraron ser no sólo asimétricas, sino estar fuertemente marcadas por relaciones de poder, en donde factores sociales como la etnicidad o hasta el efímero estatus de tutor se aprovechan para discriminar al otro, aunque se trate de un compañero de clase.

Esperamos que este artículo sirva de inspiración para que docentes e investigadores educativos adopten tácticas de investigación educativas, como la entrevista y el análisis de discurso, que promuevan prácticas más justas y equitativas dentro de nuestras aulas.

Referencias

- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. (C. Aira, Trad.). Buenos Aires: Manantial.
- De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales. Reflexiones y prácticas*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Díaz-Aguado, M. (2013). *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*. Madrid: Pirámide.

Doménech Francesch, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Duran, D. (2007). *¿Solos ante el peligro? Las gafas que nos impiden ver la importancia de las interacciones entre los alumnos*. Madrid: Editores Ministerio de Educación, Secretaría General de Educación.

Duran, D. (2014). *Aprender a enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*. Madrid: Editorial Narcea.

Duran, D., & Vidal, V. (2004). *Tutoría entre iguales: de la teoría a la práctica*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M., & Valls, R. (2013). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. (J. Mellado, Trad.). México: Siglo XXI editores.

Herrera Guido, R. (2008). *Poética del psicoanálisis*. México: Siglo XXI editores.

Huerta Cordova, V. (2017). *La tutoría entre colegas y la conciencia pedagógica*. Oaxaca: Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.

Izcarra Palacios, S. (2014). *Manual de Investigación Cualitativa*. México: Fontamara.

Johnson, D., Johnson, R. & Holubec, E. (2006). *El aprendizaje cooperativo en las aulas*. (G. Vitale, Trad.) Buenos Aires: Paidós.

Kemmis, S. (2002). La teoría de la práctica educativa. En W. Carr, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (pp. 17-38). (P. Manzano, Trad.) Madrid: Ediciones Morata.

Kvale, S. (2014). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. (T. del Amo y C. Blanco, Trad.) Madrid: Ediciones Morata.

López Noguero, F. (2012). *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*. Madrid: Narcea.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (S. Guardado, Trad.). México: Siglo XXI editores.

"Almas gemelas" | 260 cm x 220 cm x 60 cm | Metal | 2019

"La familia" | 4 m x 1.5 m x 2 m | Metal | 2018