

La relación tutora: una estrategia para favorecer la inclusión educativa

Roberto Medina Castro



Redes de aprendizaje basadas en la colaboración y el diálogo entre maestros de la Escuela Primaria Federal Benito Juárez de Chihuahua, Chih., octubre de 2019.

Fuente: Cortesía de Roberto Medina Castro.

Medina Castro, R. (2020). La relación tutora: una estrategia para favorecer la inclusión educativa. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo y J. L. García Leos (coords.), *Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de inclusión en el aula* (pp. 171-183), Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.

Resumen

La tutoría es inclusiva vista desde cualquier perspectiva, pues al ser un proceso personal nos permite acercarnos a todos al conocimiento. En el presente artículo se presenta la estrategia de la relación tutora como una alternativa para el desarrollo profesional de la práctica docente involucrando el tema de la inclusión educativa y tomando en consideración dos elementos fundamentales: la conformación de comunidades de aprendizaje para el desarrollo de competencias profesionales y la reflexión de la práctica; se parte del análisis de la situación que se presenta en una escuela primaria de la ciudad de Chihuahua. En la primera parte del presente escrito se describe en términos generales el diagnóstico realizado por el colectivo escolar para la elaboración de su Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC) y las primeras acciones establecidas para la atención de las necesidades de aprendizaje identificadas; en un segundo momento se incorpora la estrategia de la relación tutora como la herramienta metodológica para la mejora de la práctica docente incorporando una serie de estrategias para favorecer la inclusión en el aula, para finalizar con el establecimiento de los nuevos desafíos que habrán de definir el rumbo hacia la reconfiguración del rol del docente para la atención a la diversidad.

Palabras clave: COLABORACIÓN, COMUNIDAD, DIÁLOGO, PRÁCTICA REFLEXIVA, TUTORÍA.

Introducción

Las recientes reformas educativas han enfocado su atención hacia una enseñanza centrada en el alumno y en sus procesos de aprendizaje, lo cual representa un verdadero desafío si consideramos que cada uno de ellos tiene diferentes características, necesidades y experiencias de aprendizaje que ha obtenido de ámbitos formales escolarizados e informales o no escolarizados, por lo que el proceso de aprendizaje que cada uno de ellos ha experimentado ha sido único e irrepetible y le ha brindado herramientas que podrá utilizar para seguir aprendiendo siempre y cuando sepa aprovecharlas.

Para el docente, esto representa la ocasión perfecta para reflexionar sobre el papel que desempeña en su afán por alcanzar las metas y objetivos por los que se esfuerza día con día, el cual debe orientarse fundamentalmente a brindar una atención oportuna y pertinente a los estudiantes, cuyas capacidades, estilos, ritmos de aprendizaje, motivaciones e intereses son diversos. Tal como afirma David Hawkins, las diferencias humanas son tan inconmensurables como el número de granos de arena de una playa. No obstante, uno de los grandes errores del sistema educativo es intentar homogeneizar las formas de aprendizaje, los métodos y las prácticas en el aula, por lo que los maestros deben romper con este paradigma y comprometerse con lo que le otorga sentido a su profesión: el aprendizaje de cada uno de sus alumnos (Cámara, Castillo, De Ávila, Méndez, Morales y Salas, 2018, p. 69).

Es así como surge la necesidad de modificar la estructura tradicional de la organización escolar para responder a los principios de equidad y de inclusión atendiendo a la diversidad mediante actividades y estrategias orientadas hacia la mejora del aprendizaje para todos, lo que se traduce en canalizar nuestras energías hacia el desarrollo de competencias profesionales que nos permitan atender las características individuales de los estudiantes incorporando algunos cambios en cuanto a las formas de organización de la clase y estilos de enseñanza.

Para iniciar en el análisis de las implicaciones del presente trabajo partiremos de la idea que nos remite al significado de inclusión educativa según la UNESCO, la cual es considerada como un proceso en permanente construcción orientado a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad para todos con especial énfasis en brindar respuesta a las necesidades educativas de aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados; reconociendo además que dicho proceso no es una responsabilidad exclusiva de quienes realizan la tarea educativa, ya que no es posible pretender que la escuela por su cuenta erradique toda forma de discriminación social y cultural presente en el entorno sino que se debe fomentar la participación activa de la sociedad en general y sus agentes considerando que “las barreras de aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas” (Boot, 2000, p. 8), por lo que cualquiera de estos contextos puede representar para el alumno el origen o la solución a sus limitaciones.

Una vez determinada nuestra posición conceptual sobre el tema, emprendemos la aventura que inicia en el presente ciclo escolar teniendo como escenario el espacio del Consejo Técnico Escolar, cuyo propósito se define en el acuerdo 717, por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar, en el capítulo III, el cual señala lo siguiente:

El Consejo Técnico Escolar debe identificar los problemas asociados al aprendizaje de los alumnos y emplearlos para retroalimentar la mejora continua en cada ciclo escolar. Los resultados de la evaluación deben ser aprovechados para tomar decisiones en cuanto a las estrategias para asegurar que todos los estudiantes, alcancen el máximo logro de los aprendizajes, disminuir el rezago y la deserción [Diario Oficial de la Federación, 2014].

Identificar los problemas asociados al aprendizaje y tomar decisiones para la mejora del proceso de enseñanza fueron los motivos de reunión de la fase intensiva realizada en los primeros días del calendario escolar, en la que el análisis de resultados de las evaluaciones y la información de otros insumos como fichas descriptivas, datos estadísticos, encuestas, etc., nos permitieron identificar dos posibles problemáticas: que en lectura y escritura la mayoría de nuestros alumnos no ha logrado consolidar sus habilidades básicas, y que aún cuando en cálculo mental hubo un avance significativo, sigue siendo

el aspecto en el que mayor porcentaje de alumnos requiere apoyo. Por otra parte, se analizó la situación de quienes manifiestan mayores dificultades para brindarles la atención que necesitan, encontrando ciertas similitudes en sus características:

- Son alumnos que no tienen una asistencia regular.
- Con frecuencia muestran apatía, falta de interés o desmotivación.
- Requieren del uso de material concreto o de la adecuación de actividades para comprender ciertos temas.
- Se muestran dependientes del docente para realizar las actividades.
- Demuestran falta de autoestima, de confianza y seguridad en sí mismos, lo que se refleja en la escasa o nula participación en las actividades de equipo o grupales.

Con esta información sobre la mesa, se tomaron decisiones sobre el proceder para promover un cambio significativo en su desempeño, estableciendo en el Programa Escolar de Mejora Continua dos objetivos principales:

- Desarrollar las habilidades básicas de los alumnos en lectura, escritura y cálculo mental como herramientas para favorecer su aprendizaje autónomo, y
- Promover que todos los alumnos, especialmente los que requieren apoyo, reconozcan sus emociones y capacidades, desarrollando la confianza en sí mismos a fin de que se desenvuelvan y se integren en las actividades eficientemente.

Las acciones educativas que se propusieron para lograr los objetivos descritos se encaminaron a identificar como punto de partida las barreras físicas, personales e institucionales que se han convertido en obstáculos para que los alumnos accedan al aprendizaje, por lo que se consideró indispensable promover la participación de todos los que directa o indirectamente contribuyen al desarrollo integral de los alumnos. Se hicieron encuestas a los niños sobre sus intereses y necesidades, se aplicaron instrumentos de evaluación diagnóstica partiendo de la observación, tests de personalidad y para identificar inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje, se realizaron entrevistas a padres de familia, instrumentos estandarizados como el Sistema de Alerta Temprana (SisAT) o la Evaluación Diagnóstica (antes denominada PLANEA), etc.

De la información obtenida se delimitaron algunas de las problemáticas, estableciendo que la prioridad en cuanto a los procesos de lectura serían los aspectos relacionados con la fluidez y la precisión; en escritura, el uso correcto de los signos de puntuación y la ortografía, mientras que en cálculo mental el objetivo principal sería el empleo de las operaciones básicas para la resolución de problemas.

Posteriormente se definieron las acciones a realizar, como: impulsar el uso de los materiales de las bibliotecas mediante estrategias para promover la lectura y la escritura; diseñar una planificación con ajustes razonables

atendiendo los intereses y necesidades de los alumnos; estrategias para el desarrollo socioemocional; integración de un portafolio de seguimiento para quienes requieren apoyo; estrategias lúdicas y contextualizadas adecuadas a los estudiantes y prácticas para la formación en valores propiciando un ambiente de aprendizaje e incorporando música instrumental durante algunas clases; compartir entre maestros experiencias, estrategias y materiales para enriquecer su práctica pedagógica y el empleo de recursos didácticos que motiven a los niños a participar en las actividades.

Iniciado el ciclo escolar se puso en marcha el programa, con algunos tropiezos, ya que se observó falta de compromiso de algunos maestros que incumplían con los acuerdos y realizaban las actividades sin intención de modificar su práctica, fueron pocas las visitas a la biblioteca, no todos realizaron las entrevistas a los padres, sus planeaciones seguían sin ajustes razonables, no había evidencia del uso de materiales atractivos para los alumnos y las estrategias eran las mismas de siempre: problemarios sin sentido, lecturas de valores de una antología aplicada cinco años atrás, mecanizaciones, dictados para evaluar ortografía sin trabajo previo y copia fiel de textos sin propósito; cada docente hacía lo que consideraba conveniente, pero a todas luces se manifestaba su renuencia a salir de la zona de confort.

Comenzaron además a presentarse algunos padres de familia inconformes con la manera de trabajar de ciertos docentes y la directora empezó a tener dificultades en la relación con su colectivo al intentar resolver las situaciones que se iban presentando, los maestros se dividieron y el ambiente escolar dejó de ser agradable, por lo que la problemática se tornó aún más grave cuando apareció en la primera reunión de Consejo Técnico Escolar la posibilidad de elegir la implementación de una ficha denominada “Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana”, cuya estructura se planteaba realizar en un primer momento en el colectivo y posteriormente con los alumnos.

De las diversas temáticas a elegir había una sobre el “Aprendizaje colaborativo en el aula” cuyo propósito quedaba a la medida de las necesidades de la escuela, la ficha proponía estrategias para que la comunidad escolar se familiarizara entre sí generando un ambiente de integración, colaboración y apoyo mutuo, en ella vimos la fórmula perfecta para resolver la situación. Sin embargo, no todos los maestros pensaban igual y aun cuando estuvieron de acuerdo en elegirla, no actuaron de manera congruente al ponerla en práctica en el colectivo ya que se rehusaron a participar de las actividades argumentando que no era importante hacerlo en el Consejo Técnico sino en el aula, por lo que pudimos percatarnos de que el problema no era tanto la falta de colaboración sino la total ausencia del sentido del deber.

En el intento de encontrar la solución a la problemática se propuso al colectivo implementar una serie de actividades didácticas por medio de una estrategia denominada “La relación tutora”, para lo cual se debían cumplir ciertas condiciones:

1. Buscar estrategias acordes a las necesidades de aprendizaje identificadas en el diagnóstico (fluidez y precisión en la lectura, ortografía y signos de puntuación en la escritura y el cálculo mental de operaciones básicas), considerando además algunas de las debilidades detectadas en la evaluación diagnóstica.
2. Dentro de las actividades tendría que contemplarse el modelo del aprendizaje basado en la cooperación y el diálogo (ABCD), con la intención de promover la interacción y el apoyo mutuo.
3. Se enfocarían en atender el rezago de quienes requieren apoyo pero principalmente estarían diseñadas para cumplir con el segundo propósito del Programa Escolar de Mejora Continua (PEMC), desarrollando la confianza de los niños con rezago con el fin de que lograran desenvolverse e integrarse en las actividades eficientemente.
4. Se fomentaría el uso de los materiales de la biblioteca.
5. Las estrategias serían lúdicas y contextualizadas, es decir, adecuadas a los intereses y necesidades de los alumnos, empleando materiales atractivos.
6. Se atendería el problema de la falta de compromiso de algunos maestros y de los problemas que habían surgido en sus relaciones como colectivo, al iniciar el trabajo en parejas elegidas por afinidad.
7. Se promovería el liderazgo académico del director al darle seguimiento a las actividades mediante la observación de clase durante su implementación y promoviendo el establecimiento de un diálogo pedagógico entre la autoridad escolar y su colectivo.
8. Se favorecería la reflexión sobre la práctica al solicitar a los docentes realizar una autovaloración de sus fortalezas y áreas de oportunidad al finalizar cada clase, complementando sus hallazgos con las conclusiones derivadas de la observación de clase por parte del director y el asesor técnico pedagógico.
9. Se facilitaría el análisis, seguimiento y evaluación de las actividades porque todos los docentes realizarían en sus respectivos grupos el mismo trabajo adecuándolo al nivel de desarrollo de sus estudiantes y sistematizándolo al realizar en un mes los cuatro guiones de tutoría a razón de uno por semana: el de lectura, el de escritura, el de cálculo mental, y en la cuarta semana se aplicaría la ficha de las “Buenas prácticas para la Nueva Escuela Mexicana”.
10. Se establecería una relación horizontal entre los estudiantes al enfatizar el hecho de que todos tenemos la capacidad de enseñar y la posibilidad de aprender algo de los demás, independientemente de su condición.
11. Los Consejos Técnicos Escolares se convertirían en la plataforma para convertir al colectivo en una comunidad de aprendizaje en la

que de manera colaborativa pudieran retroalimentar los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El trayecto que se siguió para implementar la relación tutora como mecanismo para fortalecer la práctica docente y favorecer la inclusión en el aula fue el siguiente:

Se diseñaron los guiones de tutoría considerando las características antes descritas y clasificándolos en tres categorías: lectura, escritura y cálculo mental.

El director de la escuela y el asesor técnico pedagógico organizaron los guiones de tutoría con una estructura que involucra tres momentos: en el primero tratando de identificar los conocimientos previos que tiene el docente sobre el tema; en el segundo se contrastaron dichos conocimientos con el análisis de textos breves obtenidos principalmente de los materiales de apoyo para el docente: plan y programas de estudio, libros para el maestro, bibliotecas de actualización del magisterio, etc., para finalmente promover la reflexión del docente en cuanto a las actividades que se pretenden implementar en el grupo, en cuanto a las posibles dificultades que pudieran presentarse y en cuanto a los ajustes razonables que considera necesario realizar para adecuarlas a las características de sus alumnos.

Posteriormente, director y asesor realizaron el papel de tutores de tres maestros, con la consigna de que cada uno de ellos se preparara en un tema en particular: lectura, escritura o cálculo mental; este trabajo se realizó de manera individual con cada uno de ellos, durante las horas en que los niños eran atendidos por el maestro de inglés o por el de educación física, desarrollando la secuencia de actividades previamente definida y haciéndole los primeros ajustes a consideración del maestro-aprendiz. “El maestro tutor parte de lo que el maestro aprendiz sabe para hacer que reconozca propio, a través del diálogo, lo que percibía lejano, domine el tema y reafirme su confianza” (Cámara *et al.*, 2018, p. 15).

Al llegar la fecha del Consejo Técnico Escolar, los maestros que fueron capacitados en cada tema se convierten en tutores de los otros tres docentes, desarrollando el mismo guión que se trabajó con ellos pero ya con los ajustes que se realizaron, “la conversión de aprendiz a tutor que alienta y la red de interacciones tutorales permite construir comunidades de aprendizaje cooperativo y colaborativo” (Cámara *et al.*, 2018, p. 26).

Entre tutor y aprendiz definen la estructura que finalmente deberá tener la secuencia que se desarrollará en el grupo de alumnos. De esta manera se promueve una relación horizontal en la que tanto el maestro que desempeña el rol de tutor como el que juega el papel de aprendiz intercambian impresiones, toman decisiones y adecuan las actividades a las necesidades e intereses de sus alumnos, a partir de su experiencia profesional.

Finalmente cada equipo (tutor-aprendiz) presenta al resto del colectivo la versión final de los desafíos que se trabajarán en el aula en cada tema, dan-

do la oportunidad a los demás de opinar al respecto con el fin de lograr un consenso general antes de la puesta en práctica de las actividades en el grupo.

Acto seguido, cada maestro se hace responsable de preparar con anticipación los materiales necesarios para su implementación y, el día acordado, director y asesor se distribuyen los grupos para participar como observadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que es realmente un acontecimiento enriquecedor para todos los involucrados, porque desde diferentes perspectivas se puede dar fe y testimonio de la realidad que se vive al interior de los salones de clase.

Tanto los observadores como los docentes llevan un registro de fortalezas y áreas de oportunidad identificadas durante el proceso, pero esta información no se recaba para clasificar su desempeño en bueno, regular o deficiente, sino que se utiliza para que al interior de los Consejos Técnicos cada maestro analice la información disponible para confrontarse a sí mismo y descubrir los aspectos que considera que definen su práctica. Este es un ejercicio interesante, ya que suelen adoptar fortalezas o áreas de oportunidad que no fueron detectadas en su quehacer sino en el de alguien más, lo cual favorece su desarrollo profesional al irse descubriendo de manera progresiva en el ejercicio de una práctica reflexiva.

La práctica reflexiva consiste en el compromiso a favor de la reflexión como práctica social. Se trata de constituir comunidades de aprendizaje de maestros en las que estos se apoyen y estimulen mutuamente. A mi modo de ver, este compromiso tiene un importante valor estratégico para crear las condiciones que permitan el cambio institucional y social. La capacitación de los maestros en cuanto individuos es inadecuada: los maestros necesitan comprobar que las situaciones concretas que experimentan están muy relacionadas con las vividas por sus colegas (Zeichner, 1993, p. 8).

¿Y la inclusión dónde queda?

Las actividades orientadas al trabajo en el aula se diseñaron con la idea de ofrecer a los alumnos experiencias de aprendizaje, de intercambio de ideas, de vivencias personales e intereses que permitan que todos y cada uno de los alumnos independientemente de la realidad social de donde provengan puedan desarrollar al máximo sus capacidades.

Para ser congruente con el aprendizaje que empezó en la infancia, el servicio educativo debería ser personal y de ahí el diálogo de iguales. La tutoría, el diálogo de quien se interesa por aprender lo que otro ofrece, es necesariamente personal. La igualdad del diálogo procede de la inconmensurabilidad de los humanos, individualmente diferentes; todos capaces de llegar a acuerdos –a identificar realidades–, al margen de cualquier idiosincrasia [Cámara *et al.*, 2018, p. 21].

Para ello, la estructura de dichas actividades se organizó en tres desafíos que corresponden de alguna manera a los momentos que integran

una secuencia didáctica. En el primer desafío se propone una dinámica de integración que favorece la participación de todos los alumnos creando un ambiente propicio para el aprendizaje, de igual forma se identifican sus conocimientos previos con respecto al tema que se trabajará; en el segundo desafío se proponen actividades en las que ponen en juego sus conocimientos, habilidades y actitudes mediante el trabajo colaborativo, el apoyo mutuo y el uso de materiales que les resulten atractivos e interesantes, y en el tercer desafío concluyen con una actividad más sencilla y reflexionan sobre cómo se sintieron, qué fue lo que más les gustó y qué fue lo que menos, qué aprendieron, qué dificultades enfrentaron y cómo las resolvieron.

Durante todo el proceso la intervención del docente resulta fundamental ya que se pretende que su práctica se oriente a brindar respuesta a las necesidades educativas de quienes ha identificado que están en riesgo.

Al llevar a la práctica los guiones de tutoría, los resultados arrojaron de inmediato un cambio radical en la actitud de los docentes ante el compromiso de cumplir con las condiciones que motivaron la implementación de esta estrategia, de manera natural comenzaron a surgir comentarios sobre su desempeño y sobre la reacción de sus alumnos ante las actividades propuestas.

La implementación de la relación tutora nos permitió analizar las prácticas que estimulaban la capacidad de los niños para actuar como integrantes de una comunidad de aprendizaje apoyándose unos a otros. La organización y el ambiente del aula fueron inclusivos porque los docentes comenzaron a valorar la diversidad brindando una atención más pertinente a cada estudiante. “Las diferencias en las capacidades de los alumnos no deben representar una barrera sino una fuente de aprendizaje, puesto que las barreras para el aprendizaje y la participación (BAP) no se refieren a características inherentes al alumno, más bien a las condiciones organizacionales, normativas, administrativas, pedagógicas, físicas, y actitudinales (SEP, 2018, p. 24).

Ciertamente hubo muchas fortalezas que pudieron identificarse en el desempeño profesional de los maestros, como por ejemplo el caso de los grupos de 1° y 3°, en el que decidieron fusionar los grupos para promover la interacción y el apoyo de los niños más grandes hacia los pequeños, las maestras trabajaron coordinando su participación durante el proceso, su actitud propició en los alumnos interés, seguridad y confianza de manera permanente.

Se modelaron las actividades previamente para que los alumnos comprendieran lo que se esperaba de ellos, se hicieron algunos ajustes a las actividades en relación a las necesidades de los niños que requieren apoyo, se elaboraron materiales atractivos como dados con sílabas para inventar palabras, tarjetas con fragmentos de un cuento para ordenar la secuencia de la historia, tableros numéricos para trabajar el cálculo mental con sumas y multiplicaciones.

Una inclusión de calidad no se determina solo mediante la ubicación del alumno, sino que más bien se basa en crear un entorno que apoye a todos los alumnos y los incluya –una comunidad inclusiva que da apoyo al comportamiento positivo de todo el alumnado. Para alcanzar este objetivo, las prácticas deben fomentar la pertenencia, facilitando la amistad y la colaboración [Soodak, 2003, p. 3].

En el resto de los grupos se observaron situaciones similares, maestros promoviendo la reflexión y la argumentación de los niños mediante cuestionamientos, utilizando estrategias de lectura para favorecer la comprensión de los textos como la predicción, la anticipación y la inferencia, promoviendo el intercambio de ideas, aprovechando los talentos de algunos estudiantes, otorgándoles el voto de confianza para la toma de decisiones, dándoles oportunidad de equivocarse y reflexionar sobre sus errores, etc.

De igual forma se encontraron áreas de oportunidad, como no llevar un registro de evaluación del proceso, no socializar los resultados de algunas actividades, la gestión del tiempo fue un poco complicada (se extendían demasiado en algunas actividades), por atender a ciertos alumnos se olvidaban de monitorear lo que sucedía en el resto del grupo, al final de cada sesión se proponía en el guión que los alumnos valoraran las actividades que les gustaron o se les dificultaron y algunos maestros obviaron esa parte.

A pesar de las circunstancias que no resultaron tan favorables en el momento, se puede concluir que la estrategia de la relación tutora permitió a los docentes convertir la interacción de los alumnos en experiencias de aprendizaje, al implementar situaciones didácticas que representaban a cada momento oportunidades de intercambio, de diálogo, de colaboración y de reflexión.

Incluir significa ser parte de algo, formar parte del todo. La educación inclusiva enfatiza en cómo apoyar a los estudiantes para que desarrollen sus potencialidades dentro de una comunidad educativa, de tal manera que se sientan reconocidos como interlocutores válidos y alcancen el éxito académico con base en un aprendizaje significativo, centrado en el individuo. Así para Morina (2004, p. 15), la inclusión es una ideología social y educativa que defiende el derecho a la participación sin exclusiones de ningún tipo, de todas las personas en sus comunidades sociales y escuelas [García, 2014, p. 112].

Implementar esta estrategia contribuyó además a resolver otro problema no menos importante, mejorando las relaciones interpersonales del colectivo que manifestaban ciertas fracturas al presentarse en los maestros la necesidad de interactuar en diferentes espacios para organizar el trabajo, recabar evidencias, intercambiar reflexiones sobre los resultados de su intervención en cada grupo, compartir impresiones sobre ciertas actividades o sobre la respuesta de sus alumnos en determinadas circunstancias, etc. “La actitud de los profesores es un elemento crucial para el éxito del aula inclusiva. Las actitudes positivas del profesorado hacia la inclusión se reflejan en su comportamiento” (Leatherman y Niemeyer, 2005, p. 3).

Se fortaleció el liderazgo directivo y la participación del asesor brindándole a ambas figuras la posibilidad de orientar o apoyar de manera más pertinente a los maestros al ser testigos directos de lo que acontece en la realidad escolar, al percatarse de la diversidad de situaciones que enfrenta el docente para desempeñarse efectivamente, así como de sus talentos y su falta de perspicacia en ciertos aspectos.

Podríamos continuar enumerando posibles implicaciones como resultado de esta nueva manera de hacer las cosas en la escuela, algunas buenas y otras no tanto, pero con certeza se han logrado superar hasta el momento muchas de las situaciones que estaban dificultando el principal propósito de nuestro quehacer: el aprendizaje de los estudiantes y especialmente de aquellos que con ciertas actitudes reclaman atención y reconocimiento a sus capacidades, de aquellos que forman parte de la obra pero que pocas veces se han sentido protagonistas; es momento de voltear los reflectores hacia ellos y ayudarlos a descubrirse a sí mismos.

Construir una cultura académica inclusiva requiere tiempo y compromiso, así como la voluntad de aportar lo mejor de nosotros mismos para transformar las condiciones del entorno y minimizar las barreras hacia una educación más pertinente y adecuada a las necesidades reales de los niños.

El proceso está iniciado al establecer la implementación de estrategias que pretenden favorecer la participación de todos, la toma de decisiones, el diálogo, la interacción, el apoyo mutuo o la necesidad de resolver ciertas problemáticas argumentando y reflexionando sobre su propio proceso de construcción de conocimientos, desarrollo de habilidades y actitudes.

El desafío ahora será mantener en los maestros el interés por crear nuevos escenarios, espacios inclusivos que garanticen oportunidades y experiencias de aprendizaje a cada uno de sus alumnos aunque no todos tengan las mismas cualidades y capacidades y que contribuyan a generar un ambiente en el que desaparezca el temor a equivocarse y en el que consideren los errores como parte del proceso para la mejora de su aprendizaje.

Referencias

- Cámara, G., Castillo, A., De Ávila, A., Méndez, R., Morales, J., y Salas, E. (2018). *Tutoría y comunidad de aprendizaje en escuelas públicas multigrado (1997-2018)*. México: Siglo XXI.
- Cowie, H. (1998). La ayuda entre iguales. *Cuadernos de Pedagogía*, (270), 56-59.
- Juárez, J., Comboni, S., y Garnique, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. *Argumentos*, 23(62), 41-83.
- OREALC/UNESCO (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3).
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2018). *Estrategia de equidad e inclusión en la educación básica: para alumnos con discapacidad, aptitudes sobresalientes y dificultades severas de aprendizaje, conducta o comunicación*. México: CONALITEG.

JESÚS A. TRUJILLO HOLGUÍN, ALMA C. RÍOS CASTILLO Y JOSÉ L. GARCÍA LEOS (COORDS.)
 Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, (220), 44-49.

Anexo. Ejemplo del guion de tutoría sobre escritura.

PENSAR PUEDE SER UN PASATIEMPO GUIÓN DE TUTORÍA 1		
<p>Nombre del Tutor: _____</p> <p>Nombre del Aprendiz: _____</p> <p>Asignatura: ESPAÑOL</p> <p>Tema: ESCRITURA</p> <p>Fecha: _____</p> <p>Propósito General: Practicar y crear juegos de palabras. Escribir narraciones de invención propia.</p> <p>Propósitos por desafío:</p> <p>Desafío 1 Identificar conocimientos sobre del tema</p> <p>Desafío 2 Contrastar resultados</p> <p>Desafío 3 Identificar avances y dificultades</p>	<p>Materiales: 1 dado con sílabas en lugar de números.</p> <p>3 cajas vacías de pañuelos desechables.</p> <p>3 pedazos de cartulina pequeños por alumna y alumno.</p>	
SECUENCIA DE LA TUTORÍA		
Desafío 1: Clasificando palabras con sentido		
<p>Cuestionar al docente sobre: ¿Qué es la producción de textos? y ¿Cuáles son los aspectos de un texto?, ¿Qué actividades conforman el proceso de escritura?</p>		
<p>Participaremos en "juego de palabras" para lo cual se utiliza un dado con algunas sílabas como: ta, me, po, si, y otras. Se tira el dado y los alumnos y alumnas escribirán lo más rápido posible todas las palabras que recuerdan tienen esa sílaba, ya sea en el inicio o dentro de una palabra. Leen sus palabras y todas las que no fueron repetidas tienen el valor de un punto. Gana quien al final del juego haya logrado más puntos.</p>		
<p>En la actividad del día de hoy habrá tres retos diferentes en los que las alumnas y alumnos podrán participar.</p> <p>Reto 1. La consigna es que escriban en un papel un sustantivo, en otro un verbo y un escenario o lugar.</p>		
<p>Se ponen por separado en tres cajas. Las alumnas y alumnos se organizan para trabajar en equipos y pasan cada una y uno a tomar un papelito de cada caja. Al final tendrán tres personajes, tres verbos y tres escenarios diferentes con los que tendrán que construir una pequeña historia. Se indica el tiempo que tendrán para trabajar el reto. Una vez que hayan concluido, cada uno de los equipos leerá su redacción.</p>		
<p>RPA 1: ¿Qué te parecieron las actividades?, ¿Con que dificultades podrías enfrentarte al proponerlas en tu grupo? Considerando las características de tus alumnos ¿Qué adecuaciones le harías?</p>		
Desafío 2: Oraciones alfabéticas		
<p>Realizar una lectura individual sobre el texto: "Producción de textos escritos" del Programa de Estudios 2011 y contrastar la información con sus respuestas a las preguntas del primer momento.</p>		
<p>Reto 2. Consiste en crear oraciones de al menos cuatro palabras, donde todas inicien con la misma letra, por ejemplo:</p> <p>a. Carlos come carne caliente. b. Tomás tiene tremenda tos. c. Alma arma aviones azules</p>		
<p>Se indica la letra y todos los equipos trabajan para que hagan la oración lo más rápido posible. Van ganando puntos los equipos que lo logran.</p>		
<p>RPA 2: ¿Qué te parecieron las actividades?, ¿Con que dificultades podrías enfrentarte al proponerlas en tu grupo? Considerando las características de tus alumnos ¿Qué adecuaciones le harías?</p>		

Desafío 3: Acróstico de cualidades

Reto 3. Consiste en que cada equipo elige el nombre de un país que los represente y con éste arman un acróstico utilizando adjetivos o cosas que los caracterizan, por ejemplo:

E- Educados
S- Simpáticos
P- Platicones
A- Agradables
N- Niños
A- Amigables

RPA 3: ¿Qué te parecieron las actividades?, ¿Con que dificultades podrías enfrentarte al proponerlas en tu grupo? Considerando las características de tus alumnos ¿Qué adecuaciones le harías?

REGISTRANDO EL PROCESO DE APRENDIZAJE (RPA GLOBAL)

Al final los alumnos reflexionan sobre cómo se sintieron al realizar estas actividades, que fue lo que más les gustó y que fue lo que menos, que aprendieron, que dificultades enfrentaron y como las resolvieron.

Roberto Medina Castro. Es licenciado en Educación y cuenta con 20 años de servicio en el magisterio, donde se ha desempeñado como asesor técnico pedagógico, profesor de primaria urbana y multigrado y director comisionado. Ha desarrollado principalmente la función de asesoría en escuelas de atención prioritaria, labor que actualmente realiza como parte del equipo de la Supervisión Escolar en el nivel Primarias del Estado de Chihuahua. Correo electrónico: roberto19121978@hotmail.com.